

Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín¹

Impact of an Educational Intervention Program based on Critical-Reflexive Thinking Skills and Cooperative Learning in the Socioemotional Competence of Students of the Basic School in Medellín

Incidence d'un programme d'intervention pédagogique qui se base dans capacités de pensée critique réfléchi et apprentissage coopératif dans la compétence socio-émotionnelle d'étudiants d'école primaire de Medellín

María Alexandra Rendón Uribe

Doctora en Ciencias Pedagógicas
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba
Licenciada en Educación Preescolar
Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad
Universidad de Antioquia
Docente Universidad de Antioquia
Correo: arendon@ayura.udea.edu.co

Tipo de artículo: Investigación científica y Tecnológica
Recepción: 2010-11-26
Revisión: 2011-02-07
Aprobación: 2011-02-11

¹ Este artículo es producto del Proyecto de investigación: *La educación de la competencia socioemocional a través del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo*, el cual fue inscrito en el sistema universitario de investigación SIU de la Universidad de Antioquia. Las participantes, además de la autora del artículo, fueron: Olga Elena Cuadros, Olga Mery Meneses y Olga Seleny García. La línea de investigación en la que se inscribe el proyecto es "Aprendizaje, cognición social y emoción". Esta investigación se derivó además del proyecto de extensión: *Aprender a pensar lo social*, y contó con recursos de dicho proyecto. La indagación se desarrolló entre septiembre de 2009 y noviembre de 2010.

Contenido

1. Introducción
2. Antecedentes
3. Propósito y fundamentación
4. Método
5. Población y muestra
6. Instrumentos de recolección de la información
7. Variables y categorías
8. Procedimiento
9. Resultados
10. Discusión y conclusiones
11. Recomendaciones
12. Lista de referencias

Resumen

Las condiciones de violencia y los problemas de convivencia escolar presentes en muchas de nuestras instituciones educativas motivó el diseño y la implementación de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo, orientado a la educación de la competencia socioemocional. Esta es una investigación mixta o cualicuantitativa, de tipo descriptivo-correlacional-explicativa. El estudio que se llevó a cabo es cuasiexperimental con aplicación de pretest y posttest. La población estuvo constituida por niñas y niños escolarizados en los niveles de educación básica del Municipio de Medellín. Como resultado se destacan las diferencias observadas entre los puntajes del pretest y el posttest cuando se analizan los grupos control y los grupos experimentales.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, Competencia socioemocional, Convivencia escolar, habilidades de pensamiento, Pensamiento crítico reflexivo.

Abstract

The conditions of violence and life school problems present in many and our educational institutions led to the design and implementation of an educational intervention program based on critical reflective thinking skills and cooperative learning aimed to the education of the socioemotional competence. This paper presents the results of this research, which is mixed or qualitative-quantitative, descriptive-correlational-explanatory. This is a mixed or qualitative research, of the descriptive-correlational-explanatory type. study was conducted is applying quasi-experimental with pretest and posttest. The study performed is quasi-experimental being applied pretest and posttest. The population consisted of children enrolled in basic education levels of the Municipality of Medellin. An important result was the difference between the scores of pretest and posttest when analyzing the control and experimental groups.

Keywords

Cooperative learning, Socioemotional competence, School coexistence, Thinking skills, Critical reflexive thinking.

Résumé

Las condiciones de violencia et les problèmes de la vie en commun scolaire dans beaucoup de nos institutions éducatives ont motivé la conception et la implémentation d'un programme d'intervention pédagogique basé dans capacités de pensée critique-réfléchi et apprentissage coopératif orienté vers l'éducation de la compétence socio-émotionnelle. Cette est une recherche mixte qualitative-quantitative, de type quasi-expérimentale avec pretest et postest. La population est constituée par enfants des niveaux d'éducation primaire de la commune de Medellín. Comme résultat on souligne les différences trouvées entre les scores du pretest et du postest quand on analyse les groupes de contrôle et les groupes expérimentales.

Mots-clés

Apprentissage coopératif, Compétence socio-émotionnelle, Vie en commun scolaire, Capacités de pensée, Pensée critique réfléchi.

1. Introducción

El departamento de Antioquia y el municipio de Medellín han sido calificados entre los más violentos del país. Los índices de violencia y de conflicto escolar han aumentado considerablemente en nuestra población escolar, sobre todo en la educación secundaria, donde se han presentado casos de agresión entre compañeros y maltrato de los estudiantes hacia sus profesores. Además, existe una falta de competencia en el campo socioemocional evidenciada en respuestas violentas frente a la falta de respeto del otro, la poca valoración del par y de sus producciones, la falta de sensibilidad frente a las dificultades de los demás, la falta de una postura crítica frente a las demandas del grupo de coetáneos –demandas que son a veces inadecuadas desde el punto de vista moral–, la incapacidad para adaptarse en situaciones diferentes, la baja autoestima, las escasas habilidades sociales para participar en determinadas situaciones de índole social, la falta de autoeficacia en la capacidad para relacionarse satisfactoriamente con los demás en situaciones específicas, la falta de control de las manifestaciones emocionales y la poca autorregulación para inhibir, reemplazar o postergar las respuestas conductuales en situaciones sociales.

Los hallazgos en recientes investigaciones demuestran que estas situaciones obedecen a una combinación de causas sociales, económicas y culturales, entre las cuales están: en las familias y ambientes sociales donde se desenvuelve el individuo no se fomentan las competencias socioemocionales, existe poca apertura, flexibilidad y disposición para expresar dificultades y se incurre en comportamientos y actitudes violentas para solucionar los conflictos. Las relaciones parentales están fisuradas. No hay comunicación intrafamiliar, no hay apoyo ni diálogo que beneficie la solución pacífica de los problemas. Desde la escuela o

institución escolar no se fomenta la reflexión ni la empatía, el maestro no se ocupa de formar o estimular las competencias socioemocionales. En la escuela no hay claridad frente a las estrategias que se deben utilizar para desarrollar el aspecto socioemocional. Se recurre al correctivo o castigo frente a conductas inapropiadas, pero no se hace uso del diálogo razonado.

Aunque frente a esta situación no ha estado ajeno el Ministerio de Educación Nacional, ni los diferentes estamentos relacionados con la educación, estos datos exigen de las diferentes instituciones (académicas, gubernamentales, no gubernamentales, entre otras), el planteamiento de propuestas sociales, pedagógico-educativas y de salud pública, que contribuyan a la transformación de esta realidad. Con base en lo anterior, se consideró la necesidad de implementar otro tipo de programas y enfoques diferentes a las clases de ética y valores, que permitan la cualificación de los procesos y estrategias, encaminados a la resolución de los problemas de convivencia que se presentan en el escenario escolar.

Por lo anterior, en esta investigación se propuso como problema científico: *¿cómo incide un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de los estudiantes entre 8 y 12 años de las instituciones educativas del municipio de Medellín?*

2. Antecedentes

La preocupación por las complejas relaciones entre los seres humanos ha sido, "desde siempre", un asunto paradigmático. En este sentido, se encuentran trabajos y estudios de autores destacados de la psicología educativa, cognitiva y de la pedagogía, donde se pueden rastrear elementos que se constituyen en fundamentos para el desarrollo de este programa de intervención. Al respecto, existen diferentes teorías donde se establece la relación entre lo cognitivo y lo socioemocional, entre las que se destacan:

- Las concepciones de Piaget sobre el modo en que los individuos interiorizan los controles sociales.
- La demostración de Vygotski de que muchos niños trabajan a un nivel diferente –y más alto- cuando hacen su trabajo intelectual de forma cooperativa en vez de competitiva.
- El paso de una educación para el aprendizaje a una educación para el pensar (en la perspectiva de Dewey y Bruner), bajo la consideración de que nada agudiza más las habilidades de razonamiento como una disciplinada conversación en el aula.

- La comprobación del papel fundamental del lenguaje y de las habilidades de pensamiento en la adquisición de habilidades sociales básicas (Lipman, 1992).

Además de estos aportes, en la tabla 1 se detallan algunas investigaciones consultadas que se constituyen en antecedentes, por cuanto se interesaron en abordar dentro del aula de clases asuntos como el autocontrol, las habilidades sociales y competencias socioemocionales, la relación entre el desempeño socioemocional de los estudiantes y las relaciones con las estructuras parentales y pautas educativas de los padres, la inteligencia emocional, las conductas agresivas y la solución de problemas socioemocionales y la relación de estas últimas con el fracaso escolar, el desempeño escolar y los modelos pedagógicos. Se presentan otras investigaciones referidas a las habilidades sociales y la inteligencia emocional en los maestros como aspectos claves de su formación y desempeño profesional y la importancia de regular y manejar las emociones y los sentimientos que se ponen en juego ante una situación conflictiva habitual en el contexto escolar.

Tabla 1. Investigaciones antecedentes – etapa de revisión.

TÍTULO	AUTORES
AUTOCONTROL A TRAVÉS DE REGLAS QUE ALTERAN LA FUNCIÓN	Gómez, I., Luciano, M. C. (2000)
AUTOCONTROL EN NIÑOS: UN ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE DOS PROCEDIMIENTOS EN LA ADQUISICIÓN DE CONDUCTAS DE ESPERA	Gómez, I., Luciano, M. C. (1991)
CONSTRUCCIÓN RACIONAL Y AUTÓNOMA DE VALORES Y HABILIDADES SOCIALES	López, S. (1992)
EL APRENDIZAJE Y LA APROPIACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES: PUNTO DE PARTIDA HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	Álvarez y otros (2007), Colombia
EL IMPACTO DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIO-AFECTIVAS Y ÉTICAS EN LA ESCUELA	Mena, M. I., Romagnol, C., Valdés, A. M (2009), Costa Rica
EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ALUMNADO: EVIDENCIAS EMPÍRICAS	Extremera y Fernández-Berrocal (2004), España
ENFOQUE DE HABILIDADES PARA LA VIDA PARA UN DESARROLLO SALUDABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	Mangrulkar, L., Vince, C., Posner, M. (2001), Washington, D.C.
ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN ESPAÑA SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	Pena, M. y Repetto, E. (2008), España.
ESTUDIO MULTIFACTORIAL DE LA CONDUCTA PROSOCIAL EN NIÑOS DE CINCO Y SEIS AÑOS	Guijo (2002), España
HABILIDADES SOCIALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE EN EL PERÚ	Acevedo y otros (2007), Perú
HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA	Camacho y Camacho (2005)

TÍTULO	AUTORES
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTOCONCEPTO EN COLEGIALES DE LIMA METROPOLITANA	Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A. y otros (2005), Perú
LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO	Extremera y Fernández-Berrocal (2004), España
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, SOCIAL Y EL CONOCIMIENTO TÁCITO. SU VALOR EN LA VIDA COTIDIANA	Contini (2004)
LA REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES Y DE LOS SENTIMIENTOS EN ALUMNOS DE MAGISTERIO	Marín, M., Teruel, M. ^a P. y Bueno, C. (2006), España
LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL CURRÍCULO	Monjas, M ^a . I., González, B. (1998)/ España
ORIENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES.	Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J., Uribarri, M. (2007), España
PROCESOS DE CAMBIO COGNITIVO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN NIÑOS DE UN AÑO DE EDAD	López, S 2007, España
REGULACIÓN EMOCIONAL Y ENTRENAMIENTO EN SOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES COMO HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN PARA NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS	Caicedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V., Delgado, A. P. (2005), Colombia
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS: ESTUDIO EVALUATIVO DE TRES ENFOQUES PEDAGÓGICOS EN LAS ESCUELAS MEXICANAS	Esquivias, M. T., González, A, Muria, I. (2003), México
UN ESTUDIO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE AUTOCONTROL Y MIEDOS EN NIÑOS	Moreno, I., Rodríguez Franco, L. y Rodríguez González, J. M. (1994)

Como se ha evidenciado, el tópico de nuestra investigación ha sido abordado desde múltiples perspectivas teóricas algunas de las cuales analizan las habilidades sociales, la resolución pacífica de conflictos, la disminución de conductas disruptivas, la resolución de problemas sociales, sin embargo, todos se articulan de uno u otro modo, con nuestro eje temático y aportan a la comprensión de que ser competente socioemocionalmente debe ser el estado ideal, materializado en conductas de respeto, justicia, ecuanimidad, empatía, tolerancia, actitud de escucha frente al otro, entre otras.

Ahora bien, haciendo una exploración de las distintas propuestas, se evidencia que un alto porcentaje de éstas se focalizan en el desarrollo de habilidades sociales en situaciones específicas que se le presentan al sujeto. Pese a que el asunto de las habilidades sociales ha sido ampliamente estudiado en el ámbito internacional, existen escasos estudios e investigaciones sobre la competencia socioemocional, que permitan evaluarla y potenciar acciones para su desarrollo en escolares, adolescentes y adultos. Esta situación da pie para investigar sobre el tema en el contexto regional, donde no se hallaron estudios al respecto.

3. Propósito y Fundamentación

Bajo estos presupuestos, el objetivo de la investigación fue analizar la incidencia de un programa de intervención pedagógica, basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de los estudiantes de las instituciones educativas del municipio de Medellín.

En esta investigación se entiende la competencia socioemocional como las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre.

Vista de esta forma, la competencia socioemocional, en adelante CSE, es un proceso complejo de desempeño que implica idoneidad (con sus criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto) y responsabilidad social y emocional (analizar las consecuencias de los propios actos antes de proceder o corregir los errores), es decir, el ejercicio ético, el desempeño reflexivo y autorregulado de las emociones, la mediación entre pares, el respeto de las ideas y convicciones de los demás, y a la vez, la fuerza para expresar las opiniones y argumentarlas sin recurrir a la violencia, entre otros aspectos.

En este orden, la CSE debe verse como una competencia genérica, que no es exclusiva de ningún nivel educativo, ni mucho menos de una profesión, ya que es común a todos los ejercicios, lo cual la insta como una base sin precedentes para el aprendizaje y para el posterior desempeño socioemocional de los individuos y su interacción con el entorno social. Si bien se le puede considerar muy amplia o con un carácter global, es construida y desarrollada según las estructuras mentales de los individuos (lo que cada individuo trae dentro), y depende a su vez del desarrollo de los rasgos cognitivos, la capacidad de comprender de manera crítica, la observación, la voluntad de experimentación y la capacidad de tener criterio y tomar decisiones (Rendón, 2010).


Pese a esta consideración general del concepto, la CSE está muy ligada a la cultura en la medida en que permite al sujeto adoptar un repertorio de habilidades para ser ejercido en situaciones diversas, bajo parámetros consensuados por la sociedad. Sin embargo, la persona que es

catalogada como competente socioemocionalmente en un país oriental, puede no serlo en occidente. Así mismo, los criterios de evaluación de la CSE se modifican considerablemente según la cultura. En función de esto, una persona se entiende como competente si se encuentra en capacidad de transformar una situación o contexto social, empleando la información emocional que posee de manera activa (Rendón, 2009).

La CSE implica las acciones o actuaciones sociales y emocionales que se llevan a cabo con un determinado fin en concordancia con las demandas o exigencias del contexto, por ello, involucra diferentes elementos y recursos necesarios para poder alcanzar el fin propuesto; tiene un inicio y un final identificable, esto significa que no es estática, sino dinámica; además, no constituye una condición implantada desde el nacimiento, sino que es gracias a la familia y a la escuela como se puede desplegar.

Si bien esta mirada de la CSE no es exclusiva de un modelo pedagógico, implica una combinación de algunos de ellos, como el desarrollista y el constructivista a los que se unen aportes de los enfoques cognitivo, humanista y sociocultural. En este orden, hablar de CSE a nivel teórico permite integrar varias perspectivas. Por un lado, algunas explicaciones del enfoque cognitivista, que separan la conducta socioemocional del individuo en dos esferas: la individual y la social (por ejemplo, Gardner [1994] cuando habla de inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal, Goleman [1996] cuando habla de inteligencia emocional e inteligencia social), y por otro, las perspectivas humanistas o que se enmarcan dentro de la psicología social, y que exponen, entre otras, las competencias para la vida, las competencias ciudadanas, las competencias para la convivencia y las competencias para el manejo de situaciones.

Cada uno de estos enfoques por competencias tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal, así como la capacidad para aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros y con el contexto social. Esta mirada de la CSE coincide con los anteriores enfoques, en la idea de que ser competente no tiene que ver con ser competitivo, sino con la autorrealización, con el desarrollo integral y con el manejo y aprehensión de habilidades y actitudes como escuchar, aprender a respetar, comprender las opiniones de las demás personas y con la posibilidad de llegar a acuerdos comunes. Para alcanzar esta meta, los docentes deben procurar que el alumno conquiste no sólo aptitudes cognitivas, sino que aprenda a convivir y a subsistir en el mundo que lo rodea. Atendiendo a los anteriores postulados, la CSE tiene implicaciones en la docencia, el aprendizaje y la evaluación, ya que integra conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes correspondientes al desempeño socioemocional, los cuales se ponen en juego ante actividades concretas o problemas de tipo socioemocional (Rendón, 2010).

En la CSE se combinan componentes cognitivos y afectivos, es decir, implica la relación entre el pensamiento (habilidades cognitivas), el sentimiento (una concepción de sí mismo y del otro) y la conducta (Trianes, de la Morena y Muñoz, 1999). En función de lo anterior, **un programa que apunte al desarrollo de la CSE debe ejercitar en los estudiantes esos tres componentes, el emocional o afectivo-motivacional, el cognitivo y el relacional.** 

En este orden, la CSE se encuentra estrechamente ligada a las habilidades de pensamiento, en la medida en que permiten desde el análisis inicial de la información hasta la organización, aplicación y valoración de la misma. Las habilidades del pensamiento son modos de funcionamiento cognitivo utilizados en la adquisición, organización y transferencia de la información. Además, dichas habilidades, una vez ejercitadas, se emplean en situaciones de orden social, lo que incide en el desarrollo de la CSE. Esta competencia, entonces, está influenciada por la calidad de las habilidades del pensamiento como un factor que contribuye a la optimización de los procesos de aprendizaje, académicos y a la aprehensión y resolución de situaciones sociales.

Desde esta perspectiva, la CSE puede favorecerse con un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomente el ejercicio de las habilidades del pensamiento crítico-reflexivo, puesto que benefician la comprensión de las situaciones y habilidades sociales, enmarcadas en el contexto. Aunque las habilidades del pensamiento y las habilidades sociales son mutuamente influyentes, las primeras involucran actividades para la toma de decisiones, la resolución de problemas y el razonamiento, pero son las habilidades del pensamiento crítico-reflexivo las más determinantes para la CSE. Veamos algunas consideraciones al respecto:

El pensamiento crítico-reflexivo

El pensamiento crítico es considerado en la literatura cognitiva con distintas acepciones, desde las que lo mencionan como mecanismo de que permite recolectar, interpretar, evaluar y seleccionar información con el propósito de tomar decisiones informadas (Perkins, 1995), hasta las que proponen un tipo de pensamiento autodirigido que busca fundamentar el conocimiento, tomando como base la consideración de los puntos de vista de los demás (Paul, 1995). Lo anterior se debe a que una variedad de disciplinas han estudiado y hecho contribuciones acerca del pensamiento crítico, entre ellas se encuentran: la filosofía, la psicología comportamental o conductismo, la psicología cognitiva, las teorías curriculares. En este orden **es preciso tener cuidado para no confundir las formas correctas de pensamiento como pensamiento crítico y las actitudes y predisposiciones hacia el pensamiento con el proceso de pensamiento mismo.**

Para pensar críticamente se requiere del soporte lógico y racional de nuestros pensamientos a través de un movimiento dialéctico que rete constantemente nuestra forma de pensar. Por ello, podemos considerar

el pensamiento crítico como una actividad mental disciplinada, que permite evaluar los argumentos o proposiciones, haciendo juicios que puedan guiar la toma de decisiones. Pero entonces cabe preguntar, ¿cuándo el pensamiento es no-crítico? La respuesta es simple: cuando es emocional, intuitivo, prejuicioso, habitual o rutinario.

En relación con los estudiantes, las implicaciones del pensamiento crítico serían (Beyer, 1987):

- Exige pensar acerca de lo que se aprende.
- Exige que se cuestione su propia manera de pensar y se traten de asimilar ideas nuevas y diferentes.
- Hace que el alumno regule su pensamiento a través de su control consciente (metaconocimiento).
- Hace que el estudiante incorpore a sus compañeros en su aprendizaje a través de la escucha activa.
- Permite la aplicación de lo que se aprende.
- Posibilita la comparación de las propias ideas con libros o con lo que el profesor dice.
- Posibilita que el estudiante explique a otros lo que aprendió y la importancia de ello.
- Proporciona al estudiante habilidades que le permitirán seguir aprendiendo por sí mismo y lidiar positivamente con cualquier información o eventos nuevos.

El pensamiento reflexivo implica, por su parte, no sólo una secuencia de ideas, sino una secuencia en la que cada idea determina la siguiente como resultado, el cual a su vez, apunta y remite a los que le precedieron. El pensamiento reflexivo por tanto, apunta a una conclusión, es decir, tiene un propósito, una meta que es la que controla la secuencia de ideas permitiendo el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.

Dewey (1989) afirma que la reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad de una indicación cualquiera, cuando tratamos de probar su autenticidad. Por ello, la reflexión implica creer o no en algo a través de otra cosa que sirve de evidencia, prueba o fundamento de la creencia.

De acuerdo con lo anterior, Dewey (1989) plantea que el pensamiento reflexivo implica por un lado un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, en la que se origina el pensamiento, y en segundo lugar un acto de búsqueda de algún elemento que esclarezca la duda. Estas dos fases exigen la solución del estado de perplejidad, pero para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como a no aceptar ninguna idea ni realizar afirmaciones hasta tanto no se hayan encontrado razones que las justifiquen.

El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se entiende como una forma de organizar actividades de enseñanza-aprendizaje para elevar el aprendizaje de los estudiantes, en habilidades sociales y metas académicas, lo cual requiere trabajar en forma conjunta y de manera efectiva, así como, por parte del maestro, enseñar lo que los estudiantes necesitan para lograr trabajar juntos afectivamente (Goicoetxea & Pascual, 2002).

En todas las experiencias de aprendizaje cooperativo se debe partir de la premisa según la cual existe mejor producción, motivación y calidad del aprendizaje a través de experiencias educativas cooperativas, debido a que el trabajo colectivo es más fructífero, permite desarrollar la responsabilidad, la autonomía y contribuye al mejoramiento de la capacidad para relacionarse con los demás. Con adolescentes y niños, las experiencias de aprendizaje significativo muestran un aumento en las capacidades de socialización.

El aprendizaje cooperativo implica la necesidad de trabajar en equipo e involucrarse en el proceso, adquiriendo conciencia de la responsabilidad que tienen con sus grupos, desarrollando sus habilidades, estrategias cognitivas, capacidad de escucha y aceptar otras ideas, admitir errores, aceptar a los demás, entre otros, apoyados en pensamientos solidarios, reflexivos, críticos y creativos, para conocer y transformar la realidad existente y dar solución a problemas académicos y de su medio a través de la toma de decisiones concertadas. Con respecto a lo anterior, los objetivos que debe cumplir un aprendizaje cooperativo son (Lobato, 1998):

- Desarrollar en los alumnos el espíritu de colaboración, de asistencia mutua y lealtad al grupo.
- Desenvolver el sentido de responsabilidad individual para con el grupo.
- Fomentar el espíritu de tolerancia, respeto mutuo y sana convivencia.
- Fomentar el hábito del trabajo en grupo para alcanzar un propósito común.

4. Método

Teniendo en cuenta que las relaciones entre los enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa pueden ser de complementariedad, se optó, para esta investigación, por la combinación de ambos enfoques, designándose como una investigación mixta.

Esta es una investigación descriptivo-correlacional-explicativa, que se propuso valorar la competencia socioemocional, y establecer la relación de ésta con aspectos propios de la muestra (grado de escolaridad y género) y explicar la incidencia del programa de intervención pedagógica en la competencia socioemocional.

Así mismo, es una **investigación cuasiexperimental con grupos control que valoró el estado inicial y final de la CSE** y en la cual se implementó en los grupos experimentales un programa de intervención pedagógica para la educación de la CSE.

5. Población y muestra

Constituyen la población de este estudio niñas y niños escolarizados en los niveles de educación básica del municipio de Medellín. **La muestra fue intencional y dependió de los maestros que cursaron el programa de formación de 24 horas, propuesto como requisito previo a la aplicación del programa de intervención.** Se trató de **16 maestros** que aplicaron el programa de intervención entre los meses de julio a noviembre del 2009. Las instituciones educativas se encuentran ubicadas en **la zona nororiental, noroccidental y occidental del municipio de Medellín, los grupos de los maestros participantes son de todos los grados, desde primero de primaria hasta la media (grados 10 y 11).**

En las tablas 2, 3 y 4 se presentan datos de la muestra de estudio:

Tabla 2. Edad

EDAD	Grupos Control	Grupos Experim
5		6
6	33	36
7	115	62
8	56	129
9	17	62
10	15	29
11	26	66
12	34	65
13	86	35
14	32	12
15	12	7
16	3	11
17		15
18		10
19		1
(en blanco)	25	24
Total general	454	570

Tabla 3. Grado

Grado	Grupos Control	Grupos Experim
1	99	72
2	103	76
3	32	196
4	30	14
5		2
6	72	122
7	39	47
8	79	3
9		3
10		3
11		32
Total general	454	570

Tabla 4. Grupo

Grupo	F	M	Total
Control	249	205	454
Experim	285	285	570
Total	534	490	1024

6. Instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de la información se consideró una prueba de competencia socioemocional que fue sometida a pilotaje y juicio de expertos lo cual permitió depurar el instrumento. **Los cuestionarios autodilenciados por los estudiantes fueron aplicados en forma de**

pretest, antes de realizarse la intervención pedagógica, y posttest para identificar diferencias en los grupos experimentales vs. los grupos controles.

- De preescolar a segundo, se evaluaron 38 preguntas, cada una correspondiente a una habilidad perteneciente a una de las 3 competencias evaluadas. En total se evaluaron 2 preguntas por cada una de las 19 habilidades de análisis.
- De tercero a quinto grado, se evaluaron 57 preguntas. 3 por cada habilidad.
- En los grados de secundaria se registraron 4 preguntas (o ítems) por habilidad.

Así mismo, se hizo uso de una pauta de autoevaluación que debían diligenciar los estudiantes cada 15 días, la cual se refería a su desempeño en la estrategia de aprendizaje cooperativo y un cuadro de registro semanal del desempeño de los niños y niñas elaborado por los maestros, donde debían valorar como alto, medio y bajo las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes en la medida en que se iba trabajando a lo largo de la implementación del programa de intervención.

Antes de iniciar la ejecución del programa, también se les pidió a los maestros que realizaran un diagnóstico acerca de la competencia socioemocional, el cual permitió hacer valoraciones finales sobre los logros alcanzados.

7. Variables y categorías

La variable dependiente considerada fue la competencia socioemocional. Las siguientes son las categorías consideradas como componentes de la competencia socioemocional:

Componente emocional y afectivo motivacional

Conocimiento de sí.	Expectativas.
Autoconcepto.	Preferencias y valores subjetivos.
Valoración de sí mismo.	Sistemas y planes de autorregulación.
Confianza en sí mismo.	Autocontrol.
Automotivación.	Autonomía.
Autoeficacia.	

Componente cognitivo

Constructos personales.
Capacidad para solucionar problemas.

Componente relacional

El conocimiento de la conducta habilidosa apropiada.
Habilidades sociales y de comunicación.
Conocimiento de las costumbres sociales.

Conocimiento de las diferentes señales de respuesta.
Capacidad de ponerse en lugar de otra persona (empatía).
Percepción social o interpersonal adecuada.

La variable independiente la constituyó el programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo.

8. Procedimiento

Se desarrollaron las siguientes fases:

Fase 1: Identificación de la población, selección de la muestra. Invitación a instituciones educativas para que sus maestros participen en el proyecto. Construcción y validación de instrumentos mediante juicio de expertos y prueba piloto.

Fase 2: Proceso de formación de maestros con una duración de 24 horas presenciales, en la cual se buscó familiarizar a los docentes con los tópicos o temáticas centrales de este proyecto (competencia socioemocional, aprendizaje cooperativo, habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y teorías de la inteligencia social y emocional) y con la propuesta de intervención pedagógica. En esta fase también se llevó a cabo la evaluación inicial de la CSE (pretest).

Fase 3: Implementación del programa de intervención pedagógica por parte de los profesores que participaron en el proceso de formación. En esta misma fase se propone un seguimiento del proceso mediante los instrumentos propuestos, asesorías a los maestros y la evaluación final de la CSE (postest).

Fase 4: Análisis y evaluación de la información: se sistematizaron y analizaron los datos cualitativos obtenidos a partir de los instrumentos considerados (autoevaluación y pauta de registro de las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo). Se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales tal como se presentan en los resultados.

9. Resultados

Para el análisis de la prueba de CSE se eliminaron registros incompletos de forma que no se sesgaran los resultados. La depuración de registros se realizó según el criterio de que los estudiantes debían responder por lo menos el 80% de los ítems del pretest y del postest.

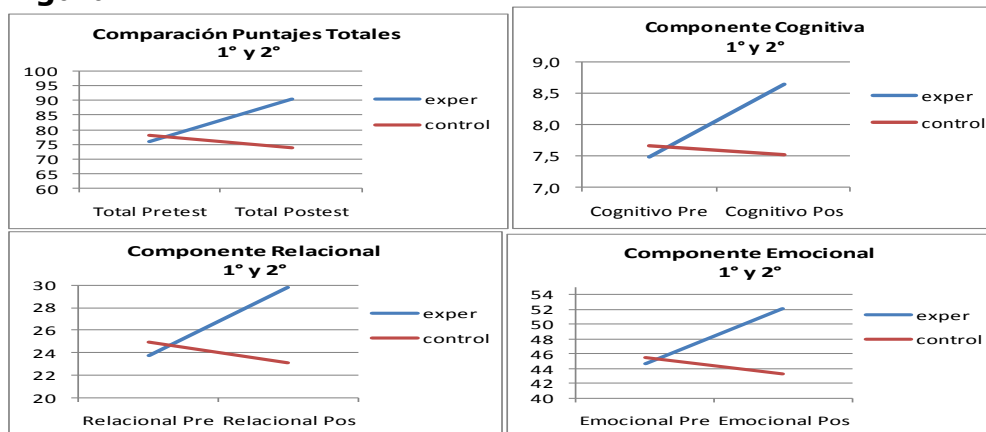
Como se detalla a continuación, son absolutamente claras las diferencias observadas entre los puntajes del pretest y el postest cuando se analizan los grupos control y los grupos experimentales en las 3 agrupaciones de grados.

En general, la tendencia es que en los grupos de primaria el componente que más se desarrolló con la intervención pedagógica fue la relacional, seguido por la emocional y por último el cognitivo.

Mientras que para los grupos de secundaria los 3 componentes mostraron igual desarrollo en el caso de los grupos experimentales.

Puntajes totales y componentes evaluados en pretest y postest para 1° y 2°:

Figura 1

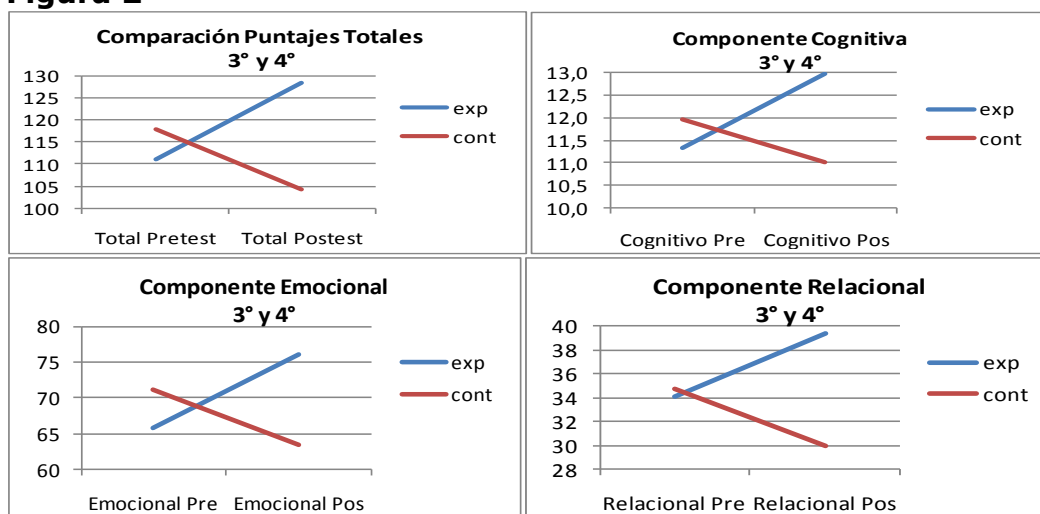


Es evidente en la figura 1 la diferencia en los puntajes totales del postest frente a los del pretest. Mientras en los grupos experimentales se observa mejoría, en los controles se observa un leve decremento en los totales del postest.

Sin embargo, también existieron diferencias en los puntajes del pretest entre ambos grupos. Para el caso de los componentes cognitivo y emocional tales diferencias no fueron significativas estadísticamente. Y lo observado en el componente relacional puede deberse a desproporción muestral entre los totales de estudiantes analizados en los 2 grupos.

Puntajes totales y componentes evaluados en pretest y postest para 3° y 4°:

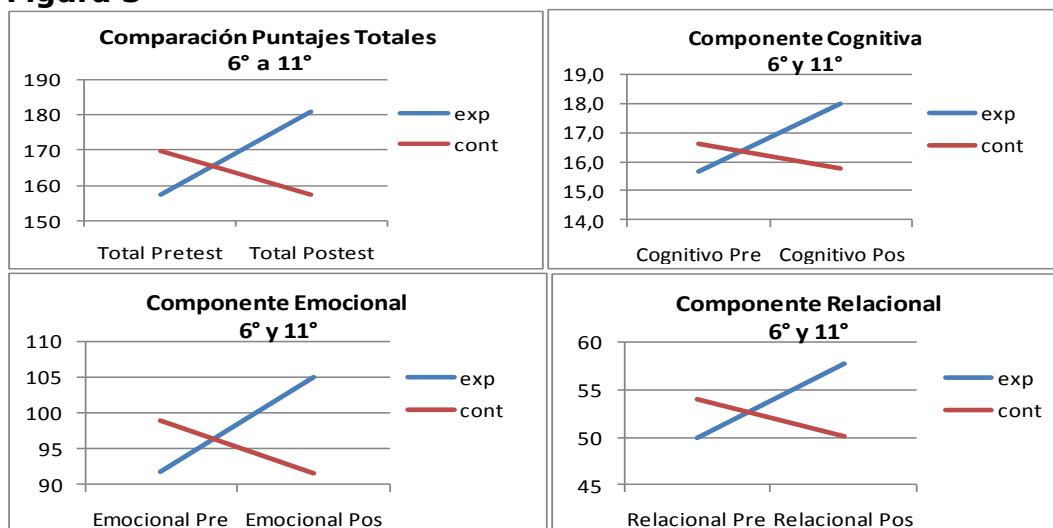
Figura 2



Con la figura 2 se evidencia que para los grupos tercero y cuarto en los postest se dan diferencias estadísticamente significativas en todos los componentes, siendo positivo que las respuestas de los grupos experimentales sean superiores a las de los grupos control.

Puntajes totales y componentes evaluados en pretest y postest para 6° a 11°:

Figura 3



Tal como se aprecia en la figura 3, las líneas opuestas de los grupos experimentales y controles, denotan que las diferencias entre el pretest y el postest para los grupos de sexto a undécimo son estadísticamente significativas en los tres componentes evaluados.

Variaciones entre experimentales y controles en el postest: las variaciones observadas fueron todas positivas indicando "mejoría" en los resultados de la intervención pedagógica para los grupos experimentales. Las mayores variaciones se notaron en los grupos de primaria, para los cuales puede decirse que la intervención pedagógica ayudó a mejorar en un 23% las competencias y habilidades socioemocionales de los estudiantes en los grupos experimentales, contrariamente a lo observado para los grupos controles. En los grupos de 6° a 11° la mejoría de la intervención pedagógica fue del 14%.

- El componente cognitivo mostró mejorías del 15% en 1° y 2°, del 17% en 3° y 4° y en los grados de secundaria del 14%.
- Los grupos con la intervención pedagógica mostraron mejorías del 20% en primaria y 15% en los grados de secundaria, en lo que se refiere al componente emocional.
- El componente relacional mejoró un 30% en primaria y 15% en secundaria.

Variaciones entre el pretest y el postest en los grupos experimentales: las mayores variaciones se concentraron en los componentes emocional y relacional, porque en el componente cognitivo las variaciones fueron inferiores al 4%. En los grupos experimentales la mejorías del componente emocional entre el pretest y el postest fueron del 10%, 14% y 18% respectivamente a los grupos de 1° y 2°, 3° y 4° y 6° a 11°.

En los grupos experimentales la mejoría del componente relacional entre el pretest y el postest fue del 8% en 1° y 2°, 7% en 3° y 4° y 10% en los grupos de 6° a 11°.

¿En cuáles habilidades se observaron los mayores cambios?

Componente cognitivo: en primaria la habilidad más desarrollada de este componente fue la capacidad para solucionar problemas. En los grupos de 6° a 11° se desarrollaron en igual proporción la capacidad de solucionar problemas y los Constructos Personales.

Componente relacional: en primaria la habilidad de mayor desarrollo fue percepción social o interpersonal adecuada. Y en segundo lugar las habilidades con mayores diferencias observadas fueron conocimiento de costumbres sociales en 1° y 2° y conocimiento de diferentes señales de respuesta en 3° y 4°.

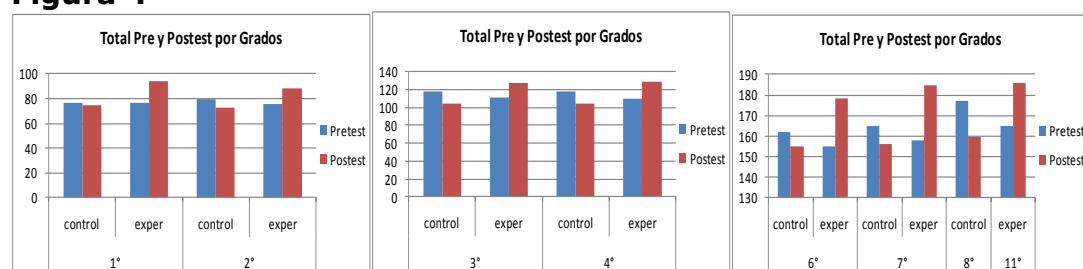
En secundaria las 2 habilidades con mayor desarrollo dentro de las evaluadas en el componente relacional fueron conocimiento de la conducta habilidosa apropiada y percepción social o interpersonal adecuada.

Componente emocional: en 1° y 2° las habilidades que más diferencias tuvieron al comparar los grupos experimentales y los controles en el postest fueron: confianza en sí mismo y expectativas. En 3° y 4° fueron valoración de sí mismo y confianza en sí mismo. En 6° a 11° fueron automotivación y autocontrol.

Comparaciones por Grado y Género

Por Grados: como se puede apreciar en la figura 4, no son evidentes las diferencias entre los puntajes del postest y los del pretest cuando se comparan los grupos continuos.

Figura 4



Por géneros: en los grados de primaria no son significativas las diferencias al comparar el género de los estudiantes. Pero en los grados de secundaria sí se nota un mayor efecto de la intervención educativa para el caso de las mujeres. Las estudiantes mostraron tener puntajes superiores en el postest en comparación con los resultados de los estudiantes hombres y la diferencia se vio influenciada por el **componente relacional**, donde las estudiantes de los grupos experimentales obtuvieron mejores puntajes.

Es de destacarse que en el componente cognitivo para el caso de los hombres de los grupos control de 6° a 11°, no se obtuvieron diferencias considerables entre el pretest y el postest y para el caso de las mujeres ocurrió una disminución en el puntaje del postest respecto al pretest.

10. Discusión y conclusiones

Logros alcanzados en la competencia socioemocional con el programa de intervención

- Los estudiantes asumieron poco a poco una nueva forma de trabajo fundamentada en el aprendizaje cooperativo; aunque son grupos difíciles por la cantidad y por las características socioemocionales, se logró el desarrollo de las actividades consideradas en el programa de intervención.
- De acuerdo con la valoración de aprendizajes y logros específicos que hacen los maestros, se concluye que el programa tuvo mayor impacto en las conductas externalizantes que internalizantes de los

estudiantes, es decir, en aquellas que tienen relación directa con la parte interpersonal o social. Este programa de intervención permitió pensar razonablemente, desarrollar pautas de conducta constructiva, darse cuenta de sus sentimientos y de los de los otros, desarrollar la sensibilidad frente a los contextos interpersonales y adquirir sentido de proporción con respecto a las propias necesidades y aspiraciones en relación con las de los otros.

- Aunque las problemáticas referidas inicialmente por los maestros no se corrigieron totalmente, mejoraron en cuanto a que representan un cambio positivo en el clima del aula de clase y de las Instituciones Educativas. De acuerdo con los maestros, dentro de los problemas específicos identificados en el diagnóstico inicial que se pudieron corregir o mejorar a través de la implementación del programa están:
 - Aceptación, sentido de solidaridad y pertenencia a los grupos.
 - Disciplina, conductas más adaptativas en el aula.
 - Mayor conciliación e integración personal entre los alumnos.
 - Capacidad de diálogo, mediante el uso de palabras clave de apertura emocional.
 - Clima de convivencia en los grupos.
 - Mejores alternativas de resolución de problemas.
 - Disminución de la agresividad sin motivo.
 - Mayor expresividad emocional.
 - Reconocimiento y aceptación de las normas.
 - Integración y motivación para el desarrollo de actividades académicas.
 - Cambio positivo de actitudes.
 - Reconocimiento del valor e importancia del trabajo en grupo.
 - Avance en habilidades de juicio y evaluación.
 - Participación crítica de acuerdo con el criterio propio de cada estudiante.
 - Aceptación y apertura de grupos de amigos cerrados.
 - Modificación de respuestas agresivas físicas, por hostiles sólo verbales.
 - Mayor empatía a la hora de valorar las situaciones conflictivas.

Algunas anotaciones sobre el desempeño en el programa de intervención pedagógica

- El proyecto no se quedó en un ejercicio que sólo era experimentado y vivenciado por las maestras, toda vez que los estudiantes se constituyeron en protagonistas del trabajo.
- Esta propuesta exigió un cambio en la práctica educativa, implicó que los maestros visibilizaran a los estudiantes como interlocutores válidos, que pueden asumir un rol activo y propositivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Sobre el desarrollo de las sesiones y actividades, un factor común que se reveló es la falta de tolerancia y de diálogo entre los mismos compañeros de un grupo. También hay falencias en la interiorización de la norma y el respeto por la diferencia, se evidencia rivalidad entre hombres, mujeres y subgrupos. Estas problemáticas desencadenan maltrato físico y verbal, lo que hace que se dificulte el trabajo en grupo.
- Respecto al papel de las instituciones educativas, los docentes manifiestan que en las prácticas educativas no se promueven los valores, falta escucha y diálogo entre los diferentes estamentos, también entre los que manejan la autoridad; así mismo, no hay acompañamiento en el tiempo libre de los estudiantes. A pesar de estas falencias, los maestros plantearon que la institución hace las veces de conciliadores en los conflictos, se busca entablar diálogos entre los estudiantes y sus familias, organizan actividades donde se promueven los valores, se realizan actividades para lograr la interiorización de la norma, lo que resulta un poco contradictorio con las prácticas inadecuadas que ellos mismos describieron. Pese a esta inconsistencia, se evidenció que las instituciones que han tenido los problemas sociales y académicos más difíciles y que han trabajado a fondo con la comunidad son las que integraron de manera más adecuada la aplicación de las actividades dentro del currículo, y aunque tímidas, han hecho acciones para atraer a los padres a la actividad pedagógica de la escuela.
- La apropiación del trabajo a partir del aprendizaje cooperativo en algunos casos se constituyó en un logro relevante; como se reporta en algunas de las instituciones, los niños mejoraron en la discusión de los temas y se daban a la tarea de opinar y confrontar puntos de vista; sin embargo, es claro que en algunos momentos y en algunos espacios este tipo de trabajo fue mucho más difícil dadas las características de los grupos (disciplina y relaciones interpersonales). Hace falta entonces, que este tipo de estrategias se utilicen de forma programática, y desde temprana edad, de modo que los niños aprendan a trabajar en equipo y se familiaricen con las condiciones del aprendizaje cooperativo en grados inferiores de escolarización, esto determinaría mayores éxitos en relación con la competencia socioemocional.
- La exigencia constante de una reflexión y de poner en práctica las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo es una necesidad frente a la cual no se debe desistir, ya que las dificultades actuales de la sociedad demandan este tipo de trabajo en el aula de clase.
- Hubo casos específicos de estudiantes que sobresalieron por su buen desempeño y capacidades para argumentar y explicar sus puntos de vista, como estudiantes que se destacaron por sus dificultades de tipo social, relacional y cognitiva. Esto hace pensar en la necesidad de hacer un seguimiento detallado de estos casos de modo que se

puedan hacer las intervenciones necesarias para potenciar o para remediar respectivamente.

- Dada la pluralidad de grupos y edades fue necesario ajustar el instrumento de evaluación por edades o niveles de formación, lo cual brindó mejores resultados en la aplicación de la prueba.
- Los formatos permitieron tener un seguimiento detallado de los procesos, pero para los maestros resultó una carga importante. Aunque en algunos grupos la autoevaluación no fue asumida como una actividad importante para pensarse a sí mismo, en otros casos, permitió que los estudiantes fueran conociendo sus falencias y fueran reflexionando y autorregulando sus procesos.

11. Recomendaciones

- Depende del compromiso y creatividad de los profesores, el sacar adelante la propuesta y superar obstáculos como la falta de tiempo y la aparición de nuevas tareas.
- Desde lo aprendido en el proceso, los docentes recomiendan que para trabajar la competencia socioemocional en el aula de clase se debe fomentar constantemente el trabajo cooperativo, de manera que los estudiantes aprendan a escucharse. Además, es importante problematizar sobre algunos asuntos para que los estudiantes aprendan a resolver de manera idónea los problemas. Al mismo tiempo se debe trabajar la motivación.
- El aprendizaje cooperativo exige la creación de una atmósfera de aceptación, confianza y respeto mutuo. La discusión y el compartir cooperativamente en clase, se convierte en un espacio facilitador del desarrollo moral ya que la estructura del trabajo cooperativo implica la solución de conflictos a través del razonamiento y del consenso, aspectos estos que se constituyen en fundamento de una consciencia social y ética. El aprendizaje cooperativo constituye una alternativa viable para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a las condiciones de deterioro de nuestra sociedad tanto en el aspecto social como a nivel educativo, lo cual exige nuevas estrategias, diferentes a las tradicionales, que respondan a las necesidades y expectativas de los jóvenes de hoy, en donde se promueva en las aulas de clase la participación, el diálogo y la concertación.
- El profesor es quien debe ayudar a los estudiantes a adquirir hábitos de pensamiento crítico-reflexivo, fomentando entre ellos el diálogo, mediante el cual pueden discutir opiniones y sentimientos y al mismo tiempo conocer los puntos de vista y valores de otras personas.
- El trabajo a partir de las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y el aprendizaje cooperativo poseen una gran relevancia, pues permite, entre otras cosas, potenciar una postura autocrítica frente al propio

comportamiento y favorecer el desempeño social de los individuos a través de la argumentación racional y el posicionamiento ético.

- Es imperativo para la institución escolar asumir la educación de la competencia socioemocional. Esta línea de trabajo exige continuidad, y depende de los profesores y de la institución educativa que se puedan alcanzar mayores logros y más duraderos.
- La educación de la competencia socioemocional es vital para mejorar el desarrollo social de nuestro país y para superar la inequidad y la violencia en que viven millones de colombianos y colombianas.
- Para desarrollar la competencia socioemocional es preciso conocer muy bien las situaciones de adversidad que enfrentan los y las estudiantes, pero también es crucial, construir con y desde los diversos estamentos que conforman la comunidad educativa alternativas que fortalezcan la convivencia y el bienestar de los estudiantes.
- Si bien, dentro de los propósitos de este trabajo estaba considerado el favorecimiento de una actitud y comportamiento ético, es la institución educativa la llamada a encarar estos hechos con mayor profundidad, tratando de desentrañar las causas y factores asociados a estas problemáticas. Es justo decir, sin embargo, que algunos de estos comportamientos se subsanaron y disminuyeron a medida que se iban desarrollando los encuentros, pero no podemos garantizar un cambio total en los niños, ello depende de que las docentes y la misma institución siga haciendo un acompañamiento. El profesor es quien debe ayudar a los estudiantes a adquirir hábitos de pensamiento fomentando entre ellos el diálogo, mediante el cual pueden discutir sus opiniones y sentimientos con los otros y al mismo tiempo.

12. Lista de referencias

Acevedo, L. y otros (2007). Habilidades sociales en la formación profesional del docente en el Perú. *Investigación Educativa*, 11 (20), 115 – 128. Recuperado el 17 de abril de 2010 en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n20/a09v11n20.pdf.

Álvarez, J. P., et al. (2007). *El aprendizaje y la apropiación de las habilidades sociales: punto de partida hacia la transformación de la convivencia escolar de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad*. Trabajo de grado de pregrado. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Beyer, B (1987). *Practical strategies for the teaching thinking*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

Caicedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V. & Delgado, A. P. (2005). "Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como

- herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años". *Suma Psicológica*, 12 (2), 157-173.
- Camacho, C. & Camacho, M. (2005). "Habilidades sociales en la infancia". *Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual*, 3 (1), 1-27
- Contini, N. (2004). "La inteligencia emocional, social y el conocimiento tácito. Su valor en la vida cotidiana". *Revista Psicodebate 5. Psicología, cultura y sociedad*. Universidad de Palermo. Buenos Aires Argentina. Recuperado el 4 agosto de 2010 en: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/psicologia/publicaciones/pdf/Psico5/5Psico%2000.pdf>
- Dewey, J (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Esquivias, M. T., González, A. & Muria, I. (2003). "Solución de problemas: estudio evaluativo de tres enfoques pedagógicos en las escuelas mexicanas". *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*. No 1 (2), 79-96. México. Recuperado el 23 de mayo de 2010 en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/espanol/Art_2_18.pdf
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado en agosto de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). "La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 33 (8). Recuperado el 21 de Marzo de 2010 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goicoetxea, E. y Pascual, G. (2002). "Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia". *Educación XXI (España)* No. 05, 227-247.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Argentina: Javier Vergara Editor S.A.
- Gómez, I. & Luciano, M. C. (1991). "Autocontrol en niños: un estudio experimental sobre dos procedimientos en la adquisición de conductas de espera". *Revista Psicothema*, 3 (1), 25-44. Recuperado el Julio de 2010 en <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=2002>
- Gómez, I. & Luciano, M. C. (2000). "Autocontrol a través de reglas que alteran la función". *Revista Psicothema*, 12 (3), 418-425. Recuperado el 17 de mayo de 2010 en <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=351>
- Guijo, V. (2002). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos. España. Recuperada

el 4 de Junio de 2010 en
http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/60/1/Guijo_Blanco.pdf

- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- Lobato, C. (1997). "Hacia una comprensión del Aprendizaje Cooperativo". *Revista de Psicodidáctica*, No 4, 59-76.
- López, S. (1992). "Construcción racional y autónoma de valores y habilidades sociales". *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, Nº 15, 93-98. Recuperado el 8 de septiembre de 2010 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126260>
- López Chivrrall, S. (2007). Procesos de cambio cognitivo en la resolución de problemas en niños de un año de edad. Tesis de doctorado. Universitat Rovira I Virgili. España. Recuperada en agosto de 2010 en http://www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-1207107-180909//TESISDOCTORAL1.pdf
- Mangrulkar, L., Vince, C. & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud, Washington, D.C. Recuperado el 9 de junio de 2010 en <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Habilidades.pdf>
- Marín, M., Teruel, M.^a P. & Bueno, C. (2006). "La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de magisterio". *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 379-391. Recuperado el 24 de abril de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411927010.pdf>
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A. et al. (2005). "Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de lima metropolitana". *Revista IIPSI, Facultad de psicología UNMSM*, 8 (2), 41 - 55. Recuperado el 9 de agosto de 2010 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238159>
- Mena, M. I., Romagnol, C. & Valdés, A. M. (2009). "El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (3), 1-21. Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Recuperado el 5 de agosto de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44713064006.pdf>
- Monjas, M^a. I. & González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Moreno, I., Rodríguez Franco, L. & Rodríguez González, J. M. (1994). "Un estudio sobre la relación entre autocontrol y miedos en niños". *Revista psicología Conductual*, 2 (2), 203-214. Recuperado en mayo de 2010 en <http://www.psicologiaconductual.com/private/revista/44/Un%20estudio%20sobre%20la%20relacion.pdf>
- Paul, R. (1995). *Socratic questioning and reasoning*. Santa Rosa: foundation for critical thinking press.
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). "Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo". *Revista electrónica de*

Investigación psicoeducativa. N. 15, 6 (2), 400-420. España. Recuperada el 3 de marzo de 2010 en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_244.pdf

Perkins, D. N. (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa.

Rendón, M. A. (2009). *Aprender a pensar lo social. Programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar*. Medellín: Litoimpresos y Universidad de Antioquia.

Rendón, M. A. (2010). "El desarrollo de la competencia socioemocional a través de la educación del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo". *Creemos. Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y pensamiento*. Organización para el Fomento del Desarrollo del pensamiento. Puerto Rico. Año XII, 4, 44-50.

Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J. & Uribarri, M. (2007). "Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales". *Revista electrónica de Investigación psicoeducativa*. N. 11, vol 5 (1), 159-178. Recuperada el 12 de mayo de 2010 en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/11/espanol/Art_11_170.pdf

Trianes, Ma V.; de la Morena, Ma L. & Muñoz, A. Ma (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.