

FACTORES EMOCIONALES Y APRENDIZAJE COOPERATIVO:

UNA EXPERIENCIA PARA COMPARTIR

SERGIO ANDRÉS OSPINA FORONDA

Trabajo de grado para optar al título de

LICENCIADO EN INGLÉS - ESPAÑOL

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN INGLÉS - ESPAÑOL

MEDELLÍN

2018

**FACTORES EMOCIONALES Y APRENDIZAJE COOPERATIVO:
UNA EXPERIENCIA PARA COMPARTIR**

SERGIO ANDRÉS OSPINA FORONDA

Trabajo de grado para optar al título de

LICENCIADO EN INGLÉS - ESPAÑOL

Asesor

GUDIELA IRENE EUSSE SAAVEDRA

Especialista en planeamiento educativo y gestión de proyectos

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN INGLÉS - ESPAÑOL

MEDELLÍN

2018

DEDICATORIA

Dedico este valioso logro a Dios por brindarme las facultades físicas, mentales y espirituales para afrontar cada desafío como oportunidad de ser mejor persona.

A mi Madre allá en el cielo..., a mi Padre y Hermanos por sus consejos tan acertados.

A María Fernanda por acompañarme siempre...

A la Maestra Amparo Holguín Higueta por su confianza.

A la Hermana Conchita porque esto es fruto de su apoyo desinteresado.

¡Muchas gracias a todos!

AGRADECIMIENTOS

El autor expresa sus más profundos agradecimientos a:

Todas aquellas personas que han intervenido en este proceso de formación.

La Universidad Pontificia Bolivariana por todo el apoyo brindado a lo largo de este lindo proceso lleno de buenas y gratas experiencias.

Mi familia por su comprensión y apoyo; a María Fernanda por ser tan especial e incondicional.

Profesores y compañeros de la Facultad de Educación; Y muy especialmente a la Maestra Amparo Holguín Higueta por ser un apoyo invaluable en mi proceso de formación y en el desarrollo de este trabajo investigativo; por su amistad y acompañamiento durante esta linda etapa de mi vida.

Dios por darme la oportunidad de vivenciar todo lo que está sucediendo.

Tabla de contenido

Resumen.....	vi
1. Planteamiento del problema.....	1
2. Justificación.....	6
3. Objetivos.....	10
General.....	10
Específicos.....	10
4. Antecedentes.....	11
4.1 Ámbito Internacional.....	11
4.2 Ámbito nacional.....	17
4.3 Ámbito Institucional.....	19
5. Marco conceptual.....	22
5.1 Las emociones.....	22
5.2 Inteligencia emocional.....	35
5.3 El aprendizaje.....	37
5.4 Aprendizaje cooperativo.....	40
6. Referentes teóricos.....	47
7. Diseño metodológico.....	53
7.1 Tipo de investigación.....	53
7.2 Investigación cualitativa con enfoque etnográfico.....	56
7.3 Qué es la etnografía.....	58

7.4 Etnografía educativa.....	61
7.5 Etnografía en el contexto escolar.....	62
7.6 Guía de observación e instrumentos para la recolección de información.....	64
7.7 Guía de observación no participante.....	64
7.8 Diario de Campo.....	70
7.9 Guía de observación participante.....	71
8. Caracterización de la población.....	77
8.1 Análisis comparativo.....	78
8.2 Análisis de la observación no participante.....	78
8.3 Análisis de la observación participante.....	79
8.4 Conclusiones.....	84
8.5 Recomendaciones.....	85
Referencias bibliográficas.....	87

RESUMEN

El presente trabajo investigativo centra su atención en el estudio de factores emocionales que intervienen en el trabajo y el aprendizaje cooperativo con estudiantes de Lengua Castellana de básica secundaria del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana. Esta investigación tuvo como finalidad determinar qué estrategias metodológicas y pedagógicas desarrollan competencias socio emocionales y afectivas a la par con las académicas en el estudiantado dentro del aula de clase.

Para lograr la efectiva intencionalidad del presente estudio, se implementó un diseño metodológico de carácter cualitativo usando como instrumentos de recolección de información el diario de campo, la observación no participante y participante.

Como resultado del análisis de la información y contrastados los instrumentos aplicados y los objetivos trazados, se logró establecer algunas recomendaciones que sugieren que las prácticas pedagógicas y las estrategias metodológicas contengan mayor frecuencia en el trabajo grupal ostentando la alfabetización emocional como eje articulador del proceso enseñanza–aprendizaje.

De esta forma, el análisis de los resultados arrojó la necesidad de publicar un artículo de resultados donde se plasme los componentes socio-afectivos de la enseñanza y aprendizaje en contexto.

PALABRAS CLAVES: Emociones, Aprendizaje, Trabajo Cooperativo, Estrategias Pedagógicas.

ABSTRACT

This research working focusses its attention in the emotional factor studies that take part in the cooperative working and learning with Spanish classes 'students of the Bolivarian Pontifical University high school. This research had as purpose determinate what strategies methodologies and pedagogical develop socio emotional and affective competences parallely with academics' purpose with students inside of the classroom.

To achieve the effective purpose of this research, it implemented a methodology design of qualitative character using as collection information instruments a field diary, non-participant and participant observation.

As result of information analysis and contrastive it with applied instrument and research's aims, it achieved stablishing some recommendations to suggest that pedagogical and methodical practice to have major frequency in the group working holding the emotional alphabetization as core idea of the process teaching – learning.

From this way, the result analysis produced the necessity to publish a results article where it evidences the affective and social components of teaching and learning in context.

KEY WORDS: Emotions, Learning, Cooperative Work, Pedagogical Strategies.

1. Planteamiento del problema

Ante los problemas relacionales que tanto afectan el desarrollo personal e intelectual de niños y jóvenes, la institución educativa sigue siendo el escenario de prácticas relacionales aportantes en las cuales el conflicto puede ser considerado como opción para la reflexión y mejora de relaciones educativas, como también de desencuentros, algunos expresos en actos de violencia entre sus estudiantes y a veces incontrolables por la misma institución, o quizás hasta naturalizado para otras.

Frente a esta diversidad de solicitudes formativas, conviene que sus docentes se apropien de esta necesidad a la par con la académica, como asuntos que se deben en reciprocidad, toda vez que aluden a las demandas que hace la sociedad en su conjunto, y en especial a la institución educativa, cuando le encomienda a ella y no a otra instancia, la formación intelectual y personal de las nuevas generaciones.

Todas estas demandas sociales, hacen que la institución educativa vaya ganando o perdiendo paulatinamente el liderazgo formativo que por mucho tiempo le ha caracterizado (habilidades intelectuales, a la par con las demás dimensiones) y junto a las de orden cultural, ético, social, afectivo y emocional.

De los anteriores aspectos, el presente trabajo investigativo pretende acercarse al asunto de los factores emociones desde el trabajo cooperativo como acercamiento al aprendizaje cooperativo en el aula de clase, desde un área específica, Lengua Castellana. Consciente desde luego, que la competencia social y emocional se potencia desde la misma aula de clase, sin importar el área de conocimiento, cuando lo que aquí cuenta es la parte metodológica, la que lleva el germen formativo para estudiantes y enseñantes a

través del diálogo y de las interacciones en el aula, donde lo formativo y lo académico funcionan como dos caras de la misma moneda.

La sensación que suscita las prácticas pedagógicas da una visión en que la escuela centra su atención en mayor medida a lo académico, descuidando y en algunos casos desvirtuando, la dimensión afectiva y emocional de los aprendices. No obstante, el profesorado queda inmerso en estas dinámicas que plantea hoy la escuela y de cierta manera, también se desvinculan de lo formativo no como disciplina e instrucción, sino como formación del ser, es decir, de los sentimientos y emociones que logran en las personas la integridad y la ética no solo en su rol de estudiantes y profesionales, sino en su vida cotidiana.

Hoy día podemos evidenciar múltiples estrategias de enseñanza y aprendizaje que plantean diversidad de académicos para cambiar las prácticas tradicionales y que, por consiguiente, también reclamadas con ahínco por un número importante de estudiantes; solo que, muy pocos docentes aplican estos nuevos planteamientos. En consecuencia, las dinámicas de una educación tradicional en las prácticas pedagógicas de los docentes, sigue perpetuando un círculo vicioso que se yuxtapone en una educación centrada en los contenidos académicos y no como se quisiera en las dimensiones afectivas.

¿Qué mejor estrategia se puede aplicar para la enseñanza y el aprendizaje en la formación de las personas, que conocer el ser y, por tanto, saber hacer con lo que puede hacer el ser? Posiblemente se podría llegar más fácilmente a un aprendizaje significativo por medio de esta ruta.

Entrenar al ser para estimularlo y esperar una respuesta premeditada como lo plantea la educación tradicional va en contraposición con la educación holística y las innovaciones

de las estrategias pedagógicas de hoy; en este sentido, ¿dónde queda la creatividad del individuo, su subjetividad y su libre pensar?

Lo anterior, son algunos de los muchos planteamientos que nos podemos cuestionar, en tanto que, no se pretende atacar un sistema, ni mucho menos el ejercicio docente y sus prácticas como tal, sino más bien, pretender aplicar lo repensado desde los métodos y enfoques que se implementan en la escuela y por consiguiente, propiciar una manera natural, de disfrute y significado la transmisión de los conocimientos, no solo académicos sino también formativos con interacciones, interrelaciones con el otro y lo otro desde el aula, la escuela y la cultura.

Así entonces, las estrategias de enseñanza que promueven el trabajo colectivo, colaborativo o cooperativo, como opción para el fortalecimiento de habilidades sociales, están en correspondencia con planteamientos como los de Maldonado & Thaleidys (2012) quienes sostienen que “(...) la Escuela, en lo que se refiere a la preparación de los niños y las niñas, adolescentes y jóvenes concierne con el propósito de aprender valores democráticos que permitan que la interacción sea de calidad” (p. 95).

En línea con lo anterior, para lograr interacciones de calidad, democráticas y reguladas emocionalmente, es necesario superar el énfasis de una enseñanza que premia el esfuerzo individual, tal cual lo dicen Maldonado & Thaleidys (2012) cuando expresan que: “recuperar el valor del hombre como ser social por naturaleza y dar reconocimiento al esfuerzo colectivo es más provechoso como estrategia de enseñanza – aprendizaje que cualquier método de enseñanza tradicional...” (p. 96).

Tal como se viene precisando, los factores emocionales juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza - aprendizaje, en tanto obligan a las instituciones

educativas a equipar toda práctica pedagógica de relaciones empáticas a partir de escenarios de aprendizaje ricos en ambientes áulicos de sociabilidad, lo cual es regulada por la emocionalidad de quienes en el acto educativo participan: “Las emociones influyen grandemente para regular la actividad y la conducta del sujeto. Solamente aquellos fines hacia los cuales el sujeto tiene una actitud emocional positiva pueden motivar una actividad creadora” Smirnov, Leontiev y otros (1960: 356) citados por Ibáñez (2002, p.91).

En este sentido, si las instituciones dejan de lado su responsabilidad de formar en estas dimensiones, difícilmente cumplirá con el encargo que le han confiado, porque:

“Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán” Ibáñez (2002, p.32).

Por lo antes señalado, las estrategias de enseñanza y aprendizaje son determinantes para el desarrollo intelectual y personal tanto de docentes como de estudiantes; en ambos, participan activamente las emociones, impulsando o inhibiendo estos procesos. Luego ¿cómo ignorarlas si la tarea de la escuela es educarlas, toda vez que son parte de la vida misma? Ninguna actividad humana está exenta de emociones, somos emocionalidad.

En esta línea de pensamiento, se reconoce el papel que cumplen las emociones en la vida social, dado que el ser humano por naturaleza es social como lo son sus acciones. La enseñanza es de naturaleza social y socializadora, y el aprendizaje, una construcción sociocultural, porque además que somos emocionalidad, somos cultura. De ahí que, aprender en colectividad es una necesidad para reconocerse como humanos, y en lo que

compete a la educación como tal, una prioridad para la construcción de relaciones horizontales entre estudiante – estudiante, y de estudiantes y sus docentes. Relaciones que se verán o no favorecidas por la emocionalidad y la capacidad para regularla, de tal forma que favorezca la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP) tal y como lo plantea Vygotsky; las cuales tienen como soporte, la interacción social y los factores emocionales que la determinan y que están presente a la hora de enseñar y de aprender en interacción con otros.

Junto a lo anterior, se considera que trabajar con equipos reducidos de estudiantes, aporta ventajas incuestionables a la docencia, toda vez que al tiempo promueve aprendizaje activo, también genera valores sociales en los cuales, los factores emocionales determinan, tanto las relaciones como el aprendizaje con sentido. No obstante, afirma que cuando una persona trabaja con otras tiende a aumentar su empatía y su amplitud de miras. Domingo (2008, p. 232).

Además, pone de manifiesto, que los resultados obtenidos del aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario, contribuye a la mejora de las capacidades intelectuales, a la par con las habilidades de interacción social. Sobre este aspecto:

El trabajo cooperativo es un elemento con un futuro permanentemente que no deberíamos dejar escapar. Si bien es cierto que nuestra experiencia directa se basa en estudiantes de carreras tecnológicas (...), sin embargo, con el profesorado se ha constatado la bondad de esta estrategia docente en cualquier disciplina académica y en cualquier segmento de enseñanza, desde primaria hasta doctorado. Domingo (2008 p. 32).

Otro rasgo con la anterior postura es reconocer que se asiste a una serie de cambios en los que todos estamos involucrados, pasar de una enseñanza que promueve aprendizaje individual, a otra que reconoce el carácter social del aprendizaje y por tanto, plantea una enseñanza en interacción para un aprendizaje en cooperación y en colectividad. Tal cual lo expresa Cuseo (1996) citado en Domingo (2008) cuando dice “los estudiantes que

trabajan juntos, se implican más activamente en el proceso de aprendizaje y las técnicas del aprendizaje cooperativo permiten a los estudiantes actuar sobre su proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y sus compañeros” (p. 232).

Sobre esta base se fundamenta la interacción social en el aula de clase como estrategia para desarrollar habilidades emocionales que ayuden a mantener sanas relaciones y a resolver los conflictos satisfactoriamente desde el punto de vista de los mismos implicados en el conflicto. Ya lo decía Maturana (1990: 20-21) citado por Ibáñez (2002) “(...) No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” (p.32).

Consecuente con lo plantado hasta el momento, resulta oportuno el siguiente interrogante: **¿Qué factores emocionales favorecen el trabajo cooperativo en el aula de clase de Lengua Castellana con estudiantes de los grados 7-7 y 7-9, del colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (en adelante UPB)?**

2. Justificación

El presente trabajo investigativo reviste singular importancia para la institución educativa escenario del mismo porque:

Hace del objeto de enseñanza, el pretexto para potenciar el intelecto a la par con la dimensión socioemocional de estudiantes y docentes que en el proceso educativo participan.

Asume las emociones como habilidades que se pueden enseñar y aprender desde la misma aula de clase, a partir de las interacciones entre estudiantes y docentes, a través del trabajo cooperativo en el aula.

Procura la formación de una conciencia colectiva, la cual sólo es posible desde los factores emocionales de los sujetos en relación. Ya lo decía Mayer y Salovey (1990) “las emociones han adquirido un nuevo significado...”, y como lo señala Zaccagnini (2004), “las emociones han dejado de tener una connotación negativa, pasando de ser un aspecto a reprimir a ser consideradas como experiencias centrales de las personas, que favorecen su actuación y pensamiento. Ambrona; López & Márquez (2012, p. 40).

Todas las anteriores observaciones centran la interacción de los sujetos en el escenario emocional y, por tanto, en el trabajo y el aprendizaje cooperativo, el cual se suscita en el encuentro con el otro regulado desde las emociones.

Otro estudioso del tema como lo es Slavin (1983), por ejemplo, propone una amplia gama de modelos teóricos para explicar la superioridad del aprendizaje cooperativo (...) estas teorías pertenecen a dos categorías fundamentales: motivacionales y cognitivas (p., 23).

Lo dicho hasta aquí supone, por lo tanto, definir brevemente las teorías fundamentales que hacen del trabajo cooperativo revestirse de idoneidad para las estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje; y es así como desde la Teoría motivacional Slavin (1983) “dice que el Aprendizaje Cooperativo (AC) se centra en las estructuras de recompensa u objetivos con las que opera el alumno” (p. 23). Además, Deutsch (1949), identifica tres estructuras de objetivos: cooperativas, en la que los esfuerzos de cada persona contribuyen a los logros de los otros; competitivas, en las que los esfuerzos de cada uno buscan frustrar los logros de los demás, e

individualistas, en la que los esfuerzos individuales no tienen consecuencia sobre los logros ájenos Slavin (1983, p. 23).

Desde una perspectiva motivacional como las de Johnson y otros, Slavin (1983), las estructuras de objetivos cooperativos crean situaciones en la que los miembros de un grupo solo pueden alcanzar sus propios objetivos personales si todo el grupo tiene éxito. (p. 23).

Por lo tanto, Slavin (1983), pone de manifiesto que, para satisfacer sus propios objetivos personales, los integrantes del grupo deben ayudar a sus compañeros en todo lo que sea necesario para alcanzar el éxito conjunto. (p.23).

Los teóricos motivacionales critican la organización tradicional del aula porque sostienen que las calificaciones competitivas; y los sistemas de recompensas informales crean normas - entre los propios pares - se oponen a los esfuerzos académicos (véase Coleman, 1961). Como el éxito de un alumno disminuye las posibilidades de los demás, es probable que los alumnos expresen normas según las cuales el alto logro se convierta en algo solo para "tragas" o "chupamedias". Slavin (1983, p.23). Lo cual suscita emociones negativas que requieren ser reguladas mediante el reconocimiento, el aprendizaje y el trabajo cooperativo desde factores emociones.

Ahora, desde las teorías cognitivas se señala que mientras que las teorías motivacionales enfatizan el grado en el que los objetivos cooperativos pueden cambiar los incentivos de los alumnos para realizar tareas académicas, Las teorías cognitivas subrayan los efectos del trabajo conjunto en sí mismo (sin importar si los grupos intentan alcanzar objetivos grupales). Slavin (1983, p. 24).

En este último apartado se evidencia de manera clara la necesidad de manejar desde los diferentes factores emocionales la regulación entre uno de ellos, que deben tener los actores para lograr dichos objetivos.

De manera similar, Piaget (1926) sostiene que el conocimiento social arbitrario (lengua, valores, reglas, moral y sistemas simbólicos tales como la lectura y la matemática) sólo puede aprenderse en la interacción con otros. De aquí a lo mencionado anteriormente, y sobre el aprendizaje cooperativo basado en factores emocionales, desde cualquier saber, debe lograr conocimiento social y competencias prosociales que ayudan a la formación del ser a la par con lo académico.

Estudios como el de Bisquerra & Pérez (2007) en el cual citan a Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. (p. 66).

Así mismo Slavin (1983), Plantea desde las teorías cognitivas dos vertientes que ayudan a comprender más a fondo la idea del (AC), dichas vertientes se catalogan como “evolutivas y de elaboración cognitiva”. (p. 24).

Las teorías evolutivas plantean que la interacción entre niños en las tareas adecuadas aumenta su dominio de los conceptos cruciales Damon, (1984); Murray (1982). Vygotsky (1978), por su parte, define la zona de desarrollo próximo (ZDP) como “la distancia entre el nivel evolutivo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces”. Autores citados por Slavin (1983, p.24).

De esta manera reconocer la enseñanza y el aprendizaje como actividades eminentemente sociales y emocionales, las cuales están determinadas por las interacciones de quienes en el acto educativo intervienen, es un factor significativo para los propósitos de este proyecto. Por lo tanto, son enseñables y aprehensibles.

Asumir como reto la formación intelectual a la par con la personal, en docentes y estudiantes a partir del trabajo y el aprendizaje cooperativo desde las interacciones en el aula de clase es significativo porque en las mismas interacciones se cultiva el ser humano; y el ser humano es emoción.

Ya lo decía Maturana (1990 1992) citado por Ibáñez (2002): “Las emociones son disposiciones corporales dinámicas que están en la base de las acciones y que toda acción humana se funda en una emoción...” (p. 32).

Así mismo sostiene que “(...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” Maturana (1990: 20-21), citado Ibáñez (2002, p. 32).

3. Objetivos

General:

Determinar factores emocionales que favorecen el trabajo cooperativo en clases de Lengua Castellana con estudiantes de básica secundaria de la UPB.

Específicos:

- Describir los factores emocionales que intervienen en el trabajo cooperativo de Lengua Castellana con estudiantes de los grados 7-7 y 7-9.
- Precisar los factores emocionales que según estudiantes de los grados 7-7 y 7-9 favorecen el trabajo y el aprendizaje cooperativo en clases de Lengua Castellana.

4. Antecedentes:

A continuación, se presentan las investigaciones resultantes del rastreo realizado en bases de datos como Dialnet, Ebsco, Scielo, Host, Redalyc y Revistas impresas de la biblioteca UPB. Todas ellas entre las fechas de 2009 hasta 2018. También cabe aclarar, que solo en español. Para ello, se ha organizado la información obtenida en ámbitos: internacional, nacional, local y/o institucional, tal cual se expone a continuación.

4.1 Ámbito Internacional

Los estudios consultados en el ámbito internacional proceden principalmente de España. Para iniciar se tiene el aporte de Sartre: Teoría fenomenológica de las emociones, existencialismo y conciencia posicional del mundo Vásquez (2012), en este texto se pone de manifiesto la vivencia emocional e indaga sobre la conciencia emotiva desde una perspectiva fenomenológica y con lo cual evidencia cómo la conciencia emocional es ante todo “conciencia del mundo”. La emoción es una forma organizada de la existencia humana, un modo de estar en el mundo, lo cual se constituye en aportes importantes para el presente trabajo investigativo, toda vez que asocia la emoción a una forma de conciencia. Entendida así la emoción, lleva a pensar en la posibilidad de ser potenciada desde el ámbito escolar, como estrategia para favorecer el entendimiento humano en la colectividad y de paso el aprendizaje como producto social.

En esta misma línea se inscribe Bisquerra (*et al* 2012), quien ha orientado sus estudios al Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares, con lo cual deja claro, las contribuciones que hace la educación de las emociones al bienestar personal y social (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía

emocional, competencia social y competencias para la vida). Todas ellas aportan a un mejor clima relacional en las escuelas y fuera de ellas. Este investigador cita a Hernández Berrocal y Aranda Ruiz (2008), quienes plantea que: “hoy día es completamente necesario educar la inteligencia emocional de los niños. La educación emocional cuenta con fuertes fundamentos teóricos que son objeto de constante revisión y actualización” (p.1186).

Lo anterior, deja al descubierto el compromiso ineludible que aún tiene pendiente la institución educativa para con la sociedad, que le confía a esta, la formación de sus recién llegados al mundo, ya que cuenta con las herramientas para potenciarlos, como son las metodologías de enseñanza colectiva y el aula como micro espacio para el aprendizaje social. Allí convergen las diferentes edades, género y culturas, es el lugar para el encuentro entre la tradición y la novedad mediadas desde luego, por las interacciones entre enseñantes y estudiantes, y entre estos últimos y sus iguales. Es de esta manera como las prácticas relacionales forman en conductas prosociales que dan sentido a la vida en relación y el servicio.

En línea con el autor anterior, vienen otros expertos en el tema de las emociones que coinciden en que existen ciertas competencias emocionales que se pueden aprender, en la educación temprana y continua de todo el mundo Mayer, Caruso y Salovey, (2002); Salovey *et al* (2000); Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, (2004); Saarni, (2000); Sroufe, (2000). Citados por (Bisquerra *et al* 2012, p.1186).

Entre estas investigaciones, están las referidas a la educación emocional que demuestra sus efectos positivos sobre los niños, en una variedad de contextos desde la educación infantil hasta la escuela secundaria, y en las zonas urbanas, suburbanas y

rurales. Si bien es cierto, que esta investigación fue dirigida a estudiantes de la facultad, 300 programas de aprendizaje social y emocional demostraron que este tipo de programas conducen a mejoras significativas en el rendimiento escolar de los niños.

Por su parte, está Nelis et al (2009), citado por Bisquerra (2012), quien encontró que los adultos jóvenes que participaron en un curso intensivo de formación emocional habían mejorado sus niveles de inteligencia emocional. Mejoría que se mantuvo seis meses después. Así mismo, Nelis et al (2009) concluyó, que la gran mayoría de los programas de formación en inteligencia emocional, sufren de tres tipos de problemas en el diseño: 1) la mayoría no se basan en un modelo teórico sólido, 2) que actúan sólo en ciertas dimensiones de la inteligencia emocional, y 3) que no utilizan los grupos control.

Este es otro de los estudios que reafirma una vez más, la relevancia que tiene el proyecto acerca de los factores emocionales que favorecen al trabajo cooperativo en clases de Lengua Castellana en el colegio de la UPB, sede Medellín.

Respecto al *modelo teórico de competencia emocional* propuesto por Bisquerra y Pérez (2007), está referido a que las competencias emocionales se pueden agrupar en cinco grandes dimensiones: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, la competencia social y competencias para la vida y el bienestar. La conciencia emocional integra la capacidad de ser consciente de las propias emociones, y de captar el clima emocional en un contexto específico. El autor de manera sucinta define las competencias emocionales anteriormente mencionadas, de la siguiente manera:

Regulación emocional se refiere a la capacidad de utilizar las emociones adecuadamente, para ello, se requiere ser consciente de la relación entre emoción, cognición y

comportamiento, tener estrategias eficaces de afrontamiento y la capacidad de autogenerar emociones positivas.

Autonomía personal incluye un conjunto de características relacionadas con el automanejo de emociones tales como: la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad de analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos cuando sea necesario, y las creencias de autoeficacia. La competencia social se refiere a la capacidad de establecer relaciones positivas con otras personas. Se requiere el dominio de habilidades sociales básicas, la comunicación efectiva, el respeto por los demás, la conducta prosocial asertiva. Competencias para la vida y el bienestar se refiere a la capacidad de mostrar un comportamiento responsable y adecuado para resolver los problemas de tipo personal, familiar, profesional, sociales dirigidos a la mejora de la persona y de la sociedad del bienestar. Bisquerra (2012, p.1187)

También de España está la investigación acerca de las emociones en la educación, a cargo de Ambrona & Márquez (2012), titulada “*La eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. (EDEMCO) a niños de 1º de Primaria de dos colegios de Madrid*”. Su objetivo, consistió en contrastar la eficacia de esta intervención breve para incrementar la capacidad de los niños para reconocer y comprender emociones simples y complejas. Una evaluación previa del nivel de competencia emocional (reconocimiento de emociones en los demás y comprensión emocional) de los grupos control y experimental, reveló que estos grupos no diferían entre sí en estas variables. Después de aplicar el programa, se volvió a realizar una evaluación de las competencias trabajadas,

encontrándose que los niños del grupo experimental puntuaron significativamente más alto en las competencias evaluadas.

Por otra parte, se referencian trabajos donde se ha estudiado el aprendizaje cooperativo, categoría que se hace relevante para esta investigación porque es la estrategia pedagógica que va a usarse como método y enfoque para el análisis de la influencia de los factores emocionales en el aprendizaje cooperativo.

Lo anterior, guarda relación con otro ya tratado anteriormente por Domingo (2008) acerca de: “El aprendizaje cooperativo”, donde manifiesta que:

los alumnos pueden tener más éxito que el propio profesor para hacer entender ciertos conceptos a sus compañeros. La razón fundamental es que los compañeros están más cerca entre sí por lo que respecta a su desarrollo cognitivo (la zona de desarrollo próxima enunciada por Vygotsky) y la materia en la experiencia de estudio (pág. 232).

Desde esta perspectiva, es que se pretende orientar el presente estudio, de manera que atienda la formación académica junto a la educación personal, desde los factores emocionales que condicionan tanto la enseñanza como el aprendizaje, en ambientes de colectividad humana.

Otro de los trabajos investigativos consultados, es procedente de España y llevado a cabo por Lobato (2015), titulado: “*El aprendizaje cooperativo en la educación superior: entrenamiento en competencias sociales de trabajo en grupo*”, donde se relata que el aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología idónea para abordar el desarrollo de la competencia del trabajo en equipo dentro del proceso enseñanza y aprendizaje...” (p.377).

En este mismo orden, está la investigación desarrollada por Ibáñez (2005) en Chile que titularon: “*La interacción y la regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la clase de ciencias: Análisis de una experiencia*”. Allí plantea, que el lenguaje es el vehículo de comunicación en las situaciones de aula.

En este contexto, el autor alude a que, en el aprendizaje, la cooperación y la colaboración, ofrece a los alumnos el escenario que necesitan para múltiples interacciones regulativas, tanto del lenguaje como de las emociones que suceden en el seno del grupo y ofrecen la oportunidad de reelaborar y reestructurar el conocimiento que se comparte, aumentando así las posibilidades de un aprendizaje profundo.

Consecuente con lo anterior, están las investigaciones de Good y Brophy (1997), quienes afirman que, en determinadas condiciones, la mediación entre iguales puede llegar a ser más efectiva que la mediación de un adulto. La interacción entre iguales da lugar a la confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes, lo que es la base de la construcción conjunta de significados, autores citados por Ibáñez (2005).

Dado lo anterior, el objeto de estudio va en consonancia con los que el autor plantea con respecto a que:

En un contexto de aprendizaje cooperativo aumenta la expresión y participación de los alumnos (no se sienten cohibidos, lo que facilita que manifiesten sus ideas, razonamientos, descubrimientos, explicaciones...). En consecuencia, desarrollan habilidades cognitivas y lingüísticas útiles y apropiadas para el aprendizaje de contenidos científicos como definir, explicar, argumentar, justificar. Ibáñez (2005).

Este mismo estudioso señala que:

Muchos de los problemas de relación de nuestros alumnos acaban teniendo un efecto negativo sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar. Ésta es una de las razones por las cuales el aprendizaje en cooperación produce efectos positivos inmediatos sobre los resultados académicos de aquellos alumnos con baja autoestima o con problemas de interrelación personal, que, en un contexto o gestión más tradicional del aula, estarían abocados al fracaso. Compartir las actividades aportando el esfuerzo de cada uno y estableciendo metas comunes hace que los estudiantes se reten, animen y ayuden entre sí para el logro de los objetivos. Ibáñez (2005).

4.2 Ámbito nacional

En el contexto colombiano, se encontró de Bogotá, el estudio realizado por Flórez & Rendón (2010) titulado: *Impacto de las reglas de despliegue sobre la regulación emocional en una muestra de escolares*, cuyo objetivo consistió en describir el patrón temporal de ira y de dos comportamientos con función reguladora (autotranquilización y manipulación de un objeto), en función de un despliegue emocional. Aquí definen la emoción como “el intento del individuo por establecer, mantener, cambiar o terminar la relación con el ambiente en asuntos significativos” Campos *et al.*, (1994, p. 285) citado por Flórez & Rendón (2010). Plantean que, el desarrollo de la Regulación Emocional (RE) como la separación paulatina de los componentes experienciales del afecto y la expresión del mismo, es decir, el desarrollo de Comportamientos con Función Reguladora (CFRE) y el uso de Reglas de Despliegue Emocional (RDE). Estas reglas constituyen guías sobre cuándo, dónde y con quién es apropiado desplegar una emoción dada.

De otra mano, evidenciamos la investigación realizada por Henao & García (2009); con la investigación titulada: *Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas*. Allí se manifiesta que la familia es considerada como el contexto básico de desarrollo humano y, por tanto, tiene la acción socializadora de los niños mediante la

comunicación, estableciendo pautas dentro de las cuales, vincula dos acciones fuertes: control y afecto.

De esta forma, se plantea que la acción parental que se suscita en la familia es uno de los pilares que permiten la formación y desarrollo de componentes emocionales. Dado lo anterior, el propósito central de esta investigación es ampliar el campo de estudio de las relaciones existentes entre el estilo de interacción familiar y el desarrollo emocional de los niños y niñas, focalizado en la comprensión emocional, la empatía y la autorregulación. Y, según el desarrollo emocional en la edad de preescolar y escolar se dice que:

A lo largo de la infancia, los niños y niñas toman conciencia de sus propias emociones y de las causas de las mismas; es decir, establecen relaciones sobre el porqué de diferentes emociones y establecen acciones en torno a lo que observan en la expresión de los demás (Izard, 1994), citado por Henao & López (2009).

En esta investigación, señalan aspectos del desarrollo emocional, los cuales permiten conocer de forma más específica la competencia emocional del niño o niña, a saber: comprensión emocional, capacidad de regulación y empatía Henao & López (2009), la cual es entendida como:

Diversas situaciones por las que atraviesan los niños y las niñas posibilitan el desarrollo de competencias que les permite regular las emociones generadas por estas (...). A medida que el niño o niña madura va adquiriendo la habilidad de hacer frente a las exigencias sociales, lo que se vincula no solo a la capacidad de limitar manifestaciones comportamentales y emotivas diversas, sino a la posibilidad de establecer otra serie de asociaciones cognitivas nuevas. Henao & López (2009).

Otros autores señalan que, al hacer la evaluación de la emoción en relación con la situación, el niño o niña alcanza niveles de madurez e introspección que le permiten determinar, qué tipo de reacciones ha de tener con otras personas y la consecuencia de

éstas; en tanto es acá, donde se observa lo que es regulación emocional dentro de factores emocionales Harris, (1989); Eisenberg, Valiente, Moriris, Fabes, Cumberland & Reiser, (2003); Valiente, Eisenberg, Fabes, Shepard, Cumberland & Losoya, (2004) citados por Henao & López (2009).

Otro aspecto de la regulación emocional que define Henao & López (2009) es que... “como un componente emocional que solo se alcanza cuando logran tres aspectos previos: la propia comprensión emocional, la comprensión emocional de los otros, y la capacidad de regular su propia emoción”. (p. 792).

4.3 Ámbito Local

Llegados a este punto, conviene exponer los estudios en relación con el presente trabajo en el ámbito local, por lo que referencio el trabajo hecho por Rendón (2009) con la investigación titulada *La educación de la competencia socioemocional en la institución escolar a través del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo*; en el que se manifiesta la violencia que se vive cotidianamente en los espacios escolares, por lo cual, se implementa un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico y reflexivo y aprendizaje cooperativo. Asunto de gran importancia por la temática que en el presente proyecto investigativo se viene trabajando dado que se orienta de manera muy significativa a la educación de la competencia socioemocional cuyo efecto se ve reflejado en el aprendizaje de orden formativo y académico.

En el presente rastreo, Rendón (2009) afirma que: “los logros más destacados fueron que los niños asumieron una nueva forma de trabajo fundamentada en el aprendizaje cooperativo, lograron actitudes más reflexivas sobre sus actos y los de los otros, mayor autorregulación de las emociones, mayor respeto (...)”.

Antecedentes que vislumbran un importante objeto de investigación en el Colegio de la UPB por su modelo pedagógico y su espíritu bolivariano el cual resalta la formación del ser a la par de la condición académica factores los cuales deben ser revisados permanentemente. No obstante, es un componente importante puesto que permite explorar nuevas estrategias pedagógicas que si bien en la actualidad, están llamadas a aplicarse y replicarse para fortalecer las competencias socioemocionales y el trabajo en equipo.

Ahora veamos, por ejemplo, la definición de la competencia socioemocional y las grandes ventajas que tiene al ser aplicadas en la praxis.

La competencia socioemocional se define como las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos, de forma ética, en diferentes contextos y situaciones problemática. 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.

(...) La competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre. Rendón (2009, p. 12).

Con lo referente a lo antes mencionado, con el presente trabajo investigativo se quiere descubrir algo similar, pero a su vez, algo que demuestre qué factores emocionales afectan el aprendizaje cooperativo en el aula, cómo se da y cuáles pueden ser sus aportes a las estrategias pedagógicas.

Por otro lado, se encuentra una investigación de Rendón (2015), investigación realizada en el municipio de Caucasia en el que se destaca el incremento de índices de violencia y de conflicto escolar presentando casos de agresión, maltrato y en general una falta de competencia de tipo socioemocional.

En este orden, haciendo una exploración de distintas investigaciones, se evidencia que el problema de la agresividad y la violencia escolar constituye un punto de partida para el desarrollo y justificación de muchas propuestas de intervención, la mayoría de las cuales se focalizan en el fomento de habilidades sociales, inteligencia emocional y solución de problemas como alternativas para lograr un mejor desempeño social y emocional de los sujetos en los contextos educativos ya que ello tiene efectos en el aprendizaje, el rendimiento académico, la comunicación, los valores, y la convivencia López, S. (1992); Gallego, O. M. (2008); Álvarez, (2007); Mangrulkar, L., Vince, C., Posner, M. (2001), Mena, M. I., Romagnol, C., Valdés, A. M., (2009); Monjas, M^a. I., González, B., (1998); Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J., Uribarri, M., (2007); Contini, (2004); Marín, M., Teruel, M.^a P. y Bueno, C., (2006); Acosta de Valera, M. Páez, H., Vizcaya, O., (2007); Repetto, E. y Pena, M., (2010); Arís Redó, M., (2010), Sureda, I. y Colom, J., (2002) autores citados por Rendón (2015, p. 239).

Asunto de suma importancia en la medida que se muestra que la aprehensión del conocimiento, el aprendizaje y la interrelación solo se logra en ambientes de aprendizaje tranquilos y que se fundamenten en el reconocimiento del otro en todas sus dimensiones; es, así pues, que una de las estrategias más oportunas de trabajar este tipo de planteamientos es cooperativamente y siendo conscientes de la emocionalidad de los sujetos.

En la misma línea Rendón (2015) por ejemplo, manifiesta que: “Una forma de estudiar cómo los docentes fomentan la convivencia solidaria y pacífica es dando miradas a los estilos de enseñanza y a las estrategias de enseñanza que los subyacen y que contribuyen a la formación de las competencias socioemocionales”. (p. 239).

5. Marco conceptual

5.1 Las emociones

Si bien es cierto que el tema de las emociones parece que viene teniendo auge en los últimos años, también cabe señalar que ya había sido tratado por la filosofía griega clásica, tal cual lo expresa Casado y Colomo (2006) en un corrido histórico fugaz de las emociones, al señalar que:

La primera teoría de la emoción fue enunciada por Platón en el Filebo contraponiendo el diálogo entre Sócrates y Protarco, el dolor y el placer. Dividió la mente o el alma en los dominios cognitivo, afectivo y apetitivo. La trilogía básica de Platón es razón, apetito y espíritu, que en la actualidad se corresponde en Psicología con la cognición, motivación y emoción. Platón utiliza la metáfora del auriga que representa el componente afectivo y apetitivo. Un caballo es bueno (componente afectivo), mientras que el otro es malo (el aspecto apetitivo) Casado y Colomo (2006, p.2).

En este recorrido histórico, Casado y Colomo (2006) señalan que Aristóteles en la “Retórica” concibe la emoción como afección del alma acompañada de placer o de dolor, y en la que el placer y el dolor son la advertencia del valor que tiene para la vida el hecho o la situación a la que se refiere la afección misma.

Así las emociones pueden considerarse como la reacción inmediata del ser vivo a una situación que le es favorable o desfavorable; inmediata en el sentido de que está condensada y, por así decirlo, resumida en la totalidad sentimental, placentera o dolorosa, la cual basta para poner en alarma al ser vivo y disponerlo para afrontar la situación con los medios a su alcance.

Para **Aristóteles** la emoción es toda afección del alma acompañada de placer o de dolor, y en la que el placer y el dolor son la advertencia del valor que tiene para la vida el hecho o la situación a la que se

refiere la afección misma. Así las emociones pueden considerarse como la reacción inmediata del ser vivo a una situación que le es favorable o desfavorable; inmediata en el sentido de que está condensada y, por así decirlo, resumida en la tonalidad sentimental, placentera o dolorosa, la cual basta para poner en alarma al ser vivo y disponerlo para afrontar la situación con los medios a su alcance. Casado & Colomo (2006, p.2).

Para Aristóteles al contrario que Platón, las dos dimensiones del alma, racional e irracional, forman una unidad y entiende que las emociones poseen elementos racionales como creencias y expectativas, razón por la que es considerado un precursor de las teorías cognitivas de la emoción, como pone de manifiesto Magda Arnold en su obra *Emotion and Personality*.

Platón y **Aristóteles** mantienen una concepción funcionalista de las emociones. Sin embargo, para los estoicos las emociones no tienen significado ni función alguna. Según ellos, la naturaleza ha proveído de modo perfecto a la conservación y al bien de los seres vivos, dando a los animales el instinto y al hombre la razón. Las emociones son consideradas como perturbaciones del ánimo, como opuestas a la razón. Las emociones no son provocadas por ninguna fuerza natural, son opiniones o juicios dictados a la ligera y, por tanto, fenómenos de estulticia y de ignorancia. Casado & Colomo (2006, p. 3)..

El pensamiento cristiano vuelve a dotar de importancia a las emociones. **San Agustín** subraya el carácter activo y responsable de las emociones, cobrando importancia la noción de voluntad. Dice al respecto en su obra “La ciudad de Dios”:

“La voluntad se halla en todos los movimientos del alma (...) ¿qué son la codicia y la alegría sino consciente voluntad por las cosas deseadas? ¿Y qué otra cosa sino la voluntad que rechaza las cosas no queridas, el miedo y la tristeza? (...) la voluntad humana ora atraída ora rechazante, se cambia y se transforma en esta o en aquella emoción”

Por su parte, **Santo Tomás** restablece el concepto de la emoción como afección, es decir, modificación súbita, y la refiere a ese aspecto del alma por el cual ésta es potencialidad y puede recibir o padecer una acción. Para este autor, y en especial en su obra “Suma Teológica” (en la que en su parte segunda y en las cuestiones 22 a 48 se analizan las pasiones del alma, utilizando un encabezamiento idéntico al que posteriormente utilizaría **Descartes**) las emociones pertenecen más a la parte apetitiva del alma que a la aprehensiva y específicamente al apetito sensible más que al apetito espiritual, ya que a menudo están unidas a mutaciones corporales. Casado & Colomo (2006, p. 3).

Para **Santo Tomás** hay emociones que se refieren a la parte irascible y otras que se refieren a la parte concupiscible. Las emociones que se refieren al bien y al mal tomados por sí pertenecen a la facultad concupiscible, por ejemplo, la alegría, la tristeza, el amor, el odio, etc. En cambio, las emociones que pertenecen al bien o al mal en cuanto éstos son difíciles de conseguir o evitar respectivamente, pertenecen a la facultad irascible, por ejemplo, la audacia, el temor, la esperanza, la desesperación, etc.

El hombre es llevado a la convivencia, no solo por la necesidad de satisfacer los deseos que no podría satisfacer por sí mismo, sino también por la tendencia a gozar de la compañía de sus semejantes, y por esta tendencia es llevado a las relaciones sociales y a desear la familiaridad y la benevolencia. Tales relaciones determinan, por lo tanto, otro grupo de emociones, como temor, dolor, placer, satisfacciones inherentes al comportamiento recíproco de los hombres. Así pues, **Telesio** establece una interesante categoría de emociones sociales.

Por fin, un tercer grupo de emociones nace del sentimiento de orgullo y de satisfacción que el espíritu prueba al sentirse íntegro y al reconocer en los otros la integridad y la pureza que para sí mismo desea. Se determina así el sentimiento del honor y su contrario, que es el de desprecio y otros semejantes, todos los cuales se relacionan también con la situación natural del espíritu humano en el mundo. En la Psicología la

emoción de desprecio es considerada por parte del modelo neurocultural o universalista, una de las emociones básicas. Casado & Colomo (2006, p. 4).

El planteamiento de **Telesio** es similar al de **Hobbes**. Para este último, las emociones constituyen una de las cuatro facultades humanas fundamentales, junto a la fuerza física, la experiencia y la razón. **Hobbes** relaciona en su obra cumbre “Leviathan” las emociones con los “principios invisibles del movimiento del cuerpo humano” que preceden a las acciones visibles y que por lo común se denominan tendencias. Las tendencias se llaman deseos o apetitos, o bien aversiones respecto a los objetos que las producen y que como tales son los integrantes de todas las emociones humanas. **Hobbes** dice que las emociones que causan deleite ayudan a fortalecer la moción vital y las emociones molestas y ofensivas obstaculizan y perturban dicha moción vital. Entendidas así, las emociones controlan la total conducta del hombre y la voluntad misma. Casado & Colomo (2006, p. 5).

Por su parte, **David Hume** efectúa uno de los análisis de las emociones más transgresores planteados hasta el momento porque aboga por la exploración y medición de los sentimientos en la misma forma que pueden medirse los fenómenos físicos: *“el origen y juego de las pasiones están sometidos a un mecanismo regular; y de esta manera son tan susceptibles de un análisis exacto como lo son las leyes del movimiento”*. Además, para Hume, las ideas y creencias representan un destacado papel en la génesis de la emoción, que es entendida como un tipo de sensación caracterizada por la agitación física (impresión), generada por la agitación de los espíritus animales. Las emociones pueden derivarse tanto del dolor como del placer causado por acontecimientos presentes y directos; otras se producirían de manera indirecta por dolor o placer con la presencia de

ciertas creencias sobre el objeto que las causa. Por tanto, Hume introduce una dimensión cognitiva además de la fisiológica. Casado & Colomo (2006, p. 5).

El discurso sobre las emociones que propone **Descartes** comparte aspectos fundamentales con las doctrinas de **Telesio** y **Hobbes**. Según **Descartes** en su obra "*Las Pasiones del Alma*", las emociones son afecciones, es decir, modificaciones pasivas causadas en el alma por el movimiento de los espíritus vitales, es decir, de las fuerzas mecánicas que obran en el cuerpo. En la glándula pineal reside el alma y es también la sede de las emociones. La función de las emociones es incitar al alma a permitir y contribuir a las acciones que sirven para conservar el cuerpo o hacerlo más perfecto. (...) además, afirma que la tristeza y la alegría son las emociones fundamentales. Por la tristeza queda el alma advertida de las cosas que dañan el cuerpo y así toma odio a las cosas que le causan tristeza y desea librarse de ello. En cambio, por la alegría del alma queda advertida de las cosas útiles al cuerpo y de la tal manera, toma amor por ellas y deseo de adquirirlas y conservarlas. Casado & Colomo (2006, p. 5).

El planteamiento de **Descartes** es obviamente dualista, ya que alma y cuerpo son sustancias distintas. Considera que existen seis emociones simples y primitivas: el asombro, el amor, el odio, el deseo, la alegría y la tristeza y que todas las demás están compuestas de estas seis o son derivados de ellas.

El dualismo cartesiano mente-cuerpo ha influido en el pensamiento occidental hasta nuestros días, y en especial en el pensamiento psicológico. Por ejemplo, la influencia de **Descartes** en el desarrollo de la teoría psicofisiológica sobre emoción de **William James** o en el modelo universalista sobre emoción ya mencionado ha sido muy notable. Casado & Colomo (2006, p. 6).

Para **Spinoza** la emoción comprende al alma y al cuerpo, a diferencia de **Descartes**, ya que alma y cuerpo, son dos aspectos de una misma realidad. **Spinoza** hace derivar las emociones del esfuerzo (*conatus*) de la mente para perseverar en el propio ser por un tiempo indefinido. Este esfuerzo se denomina voluntad cuando solo se refiere a la mente y se denomina deseo (*appetitus*) cuando se refiere al mismo tiempo a la mente y al cuerpo. Casado & Colomo (2006, p. 6).

Por primera vez **Pascal**, ha insistido acerca del valor y la función del sentimiento, que también es fuente de conocimientos específicos y ha mantenido que el conflicto entre razón y emoción no se puede solucionar mediante la eliminación de alguna de las dos partes en conflicto. En cualquier caso, existe un antecedente de este planteamiento en la obra de **Hobbes**, donde la acción voluntaria pasaba a través de las emociones y están determinadas por ellas: "*no excluyamos pues la razón del amor ya que son inseparables*" Casado & Colomo (2006, p. 6).

Kant introdujo por primera vez y de forma explícita la noción o categoría de sentimiento como autónoma y mediadora entre las tradicionalmente admitidas de la razón y de la voluntad. Ha reconocido el significado y la función biológica de las emociones, sin embargo, se observa una actitud estoicista en sus planteamientos: "*Sustine et abstine*". El filósofo alemán, una vez finalizada la mayor parte de su obra crítica, conecta con el estoicismo romano en una obra tardía, 1798, titulada "*El Poder de las Facultades afectivas*". El autor mismo señala: "*las emociones son un predominio de las sensaciones, al punto que llega a suprimirse el dominio del alma (...) crece rápidamente hasta hacer imposible la reflexión*". Casado & Colomo (2006, p. 7).

Al igual que en el planteamiento kantiano, la noción de dolor es central en la

propuesta filosófica de **Schopenhauer**, que se desarrolla en su obra “*El mundo como voluntad y representación*”. Para este autor vivir significa querer, querer significa desear y el deseo implica la ausencia de lo que se desea, y por tanto deficiencia y dolor. Por ello, la vida es dolor y la voluntad de vida es el principio del dolor. De la satisfacción del deseo o de la necesidad, surge un nuevo deseo o necesidad o el fastidio de la satisfacción prolongada. En esta oscilación continua, el placer solo representa un momento de tránsito, negativo e inestable, ya que es el simple cese del dolor. Casado & Colomo (2006, p. 7).

Hegel establece una distinción, que aún hoy en día no se ha planteado en Psicología, y es la distinción entre “emoción”, “sentimiento” y “pasión”. Esta recibe un trato privilegiado, mientras que el sentimiento y la emoción se reducen a un “trato estoico”. Para **Hegel** el sentimiento constituye la forma o categoría universal y, por lo tanto, las emociones son calificadas como “particularidades accidentales” y como “contenido accidental, subjetivo, particular”, expresiones que designan determinaciones provisionales o aparentes que encuentran su realidad solamente en la sustancia racional. Casado & Colomo (2006, p. 7).

Scheler es un pensador contemporáneo especialmente interesado en el análisis de la emoción. Para este autor la vida emocional no es una especie inferior en la vida intelectual. Tampoco se encuentra fundada en procesos fisiológicos (aunque se vea acompañada por ellos), ni es un simple estado más o menos pasivo. La vida emocional posee su propia autonomía.

Para **Scheler** la diferencia entre estados y funciones emotivas es de profundidad y desde este punto de vista pueden distinguirse cuatro grados de las emociones que

corresponden a la estructura de la existencia humana, y que son los siguientes: 1) Emociones sensibles; 2) Emociones corpóreas (estados) y sentimientos vitales (funciones); 3) Sentimientos psíquicos (sentimientos del yo); 4) Sentimientos espirituales (sentimientos de la personalidad). Las emociones sensibles y las vitales resultan estados o funciones del yo sólo en cuanto penetramos los datos corporales y aprehendemos el cuerpo como nuestro, como perteneciente al yo psíquico. Los sentimientos psíquicos, en cambio, son ya originariamente una cualidad del yo. Casado & Colomo (2006, p. 7).

Heidegger ve en las emociones no ya simples fenómenos que acompañan a los actos de conocimiento y de voluntad, sino más bien modos de ser fundamentales de la existencia precisamente en cuanto es una existencia en el mundo... considera a la angustia como la “única emoción” propia del hombre, porque es la única emoción que hace comprender al hombre su misma existencia y, por lo tanto, su ser en el mundo. No obstante, **Heidegger** no ha negado el resto de las emociones. Estas emociones pertenecen al nivel de la existencia “impropia” o “anónima”, de la existencia dirigida no a comprenderse sino a vivir cotidianamente en la cura, es decir, en la preocupación sugerida por las necesidades propias de los otros. Casado & Colomo (2006, p. 8).

El planteamiento de **Sartre** a este respecto es parecido al de **Heidegger**, pero con un matiz más psicológico. Para este autor la emoción es “una cierta manera de aprehender el mundo”, es, por lo tanto, “conciencia del mundo”, aun cuando se trate de conciencia inmediata y no refleja. Pero, el mundo, al cual se refiere la emoción, es un mundo difícil. La dificultad es una cualidad objetiva del mundo que se ofrece a la percepción y es ella la que determina la naturaleza de las emociones. Según **Sartre**,

esta es una transformación del mundo, y precisamente una transformación a través de la magia. Para este autor el desmayo de una persona, por ejemplo, frente a un peligro inminente no es más que la negación del peligro, la voluntad de alejarlo. En la emoción, la conciencia tiende a combatir los peligros o a modificar los objetos, sin distancia y sin utensilios, mediante modificaciones absolutas y masivas del mundo. Este aspecto del mundo es enteramente coherente, se trata del mundo mágico en la terminología sartriana. Dice el propio autor: *“Denominaremos emoción a la caída brusca de la conciencia en lo mágico (...). Por lo tanto, no es necesario ver en la emoción un desorden pasajero del espíritu, que vendría a perturbar desde fuera la vida psíquica. Al contrario, se trata del retorno de la conciencia a la actitud mágica, una de las grandes actitudes que le son esenciales (...). La emoción no es un accidente, es un modo de existencia de la conciencia, una de las maneras por las que comprende su ser en el mundo”*. Casado & Colomo (2006, p. 7).

Tras este breve recorrido por el pensamiento occidental sobre emoción advertimos planteamientos muy diversos: unos niegan significado y función a las emociones; otros aun otorgándoles funciones adaptativas, enfatizan su cualidad negativa y la necesidad de su control; y por último y en representación más modesta los que hay que igualan o priorizan los procesos emocionales a los racionales e incluso llegan a subordinar estos a los primeros. Casado & Colomo (2006, p. 9).

(Casado & Colomo, 2006, pág. 9).

Dado el recorrido histórico de la definición del concepto de “Emoción” desde una perspectiva filosófica y psicológica, es propio mencionar que el estudio de las emociones ha experimentado un gran auge en los últimos tiempos.

En gran medida por la atención que se le ha prestado a la denominada *Inteligencia Emocional*, expresión divulgada y popularizada por Goleman (1996) aún a pesar de existir precedentes (véase Salovey y Mayer, 1990) acerca de las capacidades que desarrolla el ser humano para gobernar las emociones que se suscitan en las relaciones interpersonales. En tal sentido, se explicita el concepto emoción desde un nuevo modelo o paradigma cognitivo de entender no tanto de cómo se concibe las emociones, sino más bien de cómo se reconocen y se autorregulan teniendo claro su existencia.

Las emociones desempeñan un papel muy importante para explicar el comportamiento. Valles & Consol (2000, p. 27).

Es así como el término emoción procede del latín *movere* (mover hacia). Son numerosas las definiciones dadas por diversos autores como se dijo con anterioridad; pero en este caso, se definirá los términos o conceptos de acuerdo con modelos o paradigmas un poco más recientes que los sustentan:

Las teorías conductistas de Watson y Skinner definen la emoción como “*una predisposición a actuar de determinada manera*”.

Los diccionarios de psicología, por ejemplo, definen la emoción como:

Estado afectivo intenso y relativamente breve, acompañada de fuertes movimientos expresivos y asociada a sensaciones corporales”. Valles & Consol (2000, p. 27).

Sin embargo, también se encuentran definiciones con componentes más psicofisiológicos; por su parte Cristobal (1996) la define como:

“Una emoción es una respuesta somática caracterizada por alteraciones en la temperatura de la piel, cambios en la distribución de la sangre, alteraciones del ritmo cardíaco, modificación de la respiración, respuesta pupilar lenta, secreción salivar anormal, respuesta pilomotoriz, movilidad gastrointestinal, tensión muscular y sudor helado”.

Otras definiciones inciden en el peso específico que poseen las estructuras cerebrales, por su parte, (Iglesias, Loeches y Serrano, 1989) definen:

“Las emociones básicas como estados discretos del organismo, determinados genéticamente y regulados por estructuras nerviosas subcorticales, que tienen un valor adaptativo para los individuos bajo determinadas circunstancias estimulares”. Valles & Consol (2000, p. 28).

Las emociones básicas son consecuencia de la actividad de determinados circuitos neurales del hipotálamo y del sistema límbico, desarrollados en la primera etapa de la evolución del cerebro de los mamíferos para responder de forma incondicionada ante estímulos de especial relevancia para la supervivencia de los individuos. La función de tales circuitos es la siguiente:

a) Activan y/o inhiben patrones específicos de respuesta: cogniciones, cambios somáticos y vegetativos.

b) Como consecuencia de la activación/inhibición organizan y guían la conducta del sujeto. Valles & Consol (2000, p. 27).

Goleman (1996) define la emoción del siguiente modo:

“El término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”.

Una definición muy completa por su carácter integrado es la aportada por Bisquerra (2000):

“Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”.

Bisquerra sintetiza de manera muy didáctica los diferentes enfoques acerca de la definición de las emociones y los procesos o componentes que intervienen:

“Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión)” (p. 63), referencias citadas por Valles & Consol (2000, p. 28:29).

Si se reconoce la institución educativa, cualquiera que sea, como el lugar de los encuentros, interacciones e incluso discordias de las diferentes culturas que allí se encuentran, significa, por lo tanto, comprender las conductas y/o comportamientos

observados en la población escolar como el fiel reflejo en que se encuentra, en primera instancia, las familias y en segunda instancia, las dinámicas en las que está la sociedad.

En tal sentido, lo que haga la escuela desde la educación emocional en materia de interacción y disposición para el aprendizaje, es un aporte valioso para la sociedad del futuro; razón por la cual, el reconocimiento y la alfabetización en la enseñanza y regulación emocional no puede dar espera.

El actor principal y quien juega un papel fundamental en este tipo de situaciones, es el maestro y su *praxis*, no obstante, sus estrategias pedagógicas son, en tal sentido, la clave para formar en sentido holístico las dimensiones formativas de los estudiantes.

En este orden de ideas, conviene decir que, así como los actores escolares aprenden emociones que predisponen el aprendizaje, de esta misma manera, también pueden ser enseñadas y aprendidas las habilidades sociales para reconocerlas, enfrentarlas e incluso prevenir los conflictos y las predisposiciones en los aprendizajes.

Las emociones en general se ven reflejadas en el ejercicio docente, es decir, en su práctica pedagógica; esta última, podría sintetizarse en tres vertientes básicas para la comprensión: metodología, didáctica y estrategia. Dicho esto, es necesario expresar que para enseñar aspectos formativos en la educación emocional antes de predisponer, más bien se debe disponer para el aprendizaje; es menester que los maestros en este respecto, tengan una amplia comprensión de cómo, cuándo, dónde y porqué las manifestaciones emocionales pueden surgir y lo más importante aún, saber cómo manejarlas. Es lógico entonces plantear la siguiente premisa: “no se puede enseñar lo que no se sabe y no se puede exigir lo que no se refleja”.

La experiencia de todo estudiante en su formación ha demostrado sentir emociones de angustia ante una enseñanza rígida y esquemática; y por esta razón, es que el maestro debe tratar de no perpetuar este tipo de emociones, es decir, ser empático y consecuente con las experiencias previas que vivió. Por consiguiente, el maestro debe hacer permanentemente un ejercicio ontológico que haga consciente su actuar y las repercusiones que en un futuro puede instalar en sus aprendices.

Ya lo decía (Quino, 1932) “Educar es más fácil que enseñar, porque para enseñar usted precisa saber, pero para educar se precisa el ser”.

5.2 Inteligencia emocional

Autores como Salovey y Mayer (1990) emplearon por primera vez, en sus publicaciones la expresión *Inteligencia emocional (IE)*, describiendo cualidades emocionales como la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas de forma interpersonal, la persistencia en el logro de objetivos, la cordialidad, la amabilidad y el respeto a los demás. Valles & Consol (2000, p. 90).

La inteligencia emocional, Martineaud y Engelhart (1996) la definen como:

“La capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar, nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro”.

La IE es un conjunto de habilidades que permiten al individuo manejar sus propias emociones y las de los demás, de manera que resulta más fácil conseguir los objetivos fijados. Valles & Consol (2000, p. 27).

Otra definición de indudable interés, por ser los primeros en emplear la expresión, es la aportada por Salovey y Mayer (1990) que consideran a la Inteligencia emocional como un subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. Valles & Consol (2000, p. 90).

La Inteligencia emocional está compuesta por una serie de habilidades emocionales, que se definirían como las capacidades y disposiciones para crear voluntariamente un estado de ánimo o sentimiento a partir de las ideas que tenemos sobre lo que ocurre. De ahí que sea necesario aprender a atribuir significados emocionalmente deseables a los acontecimientos con los demás. De este modo, conociendo qué pensamientos y comportamientos provocan nuestros estados de ánimo, podremos manejarlos mejor para solucionar los problemas que aquéllos generan.

La inteligencia es precisamente eso, la capacidad de solucionar problemas adaptándose a las circunstancias. Valles & Consol (2000, p. 91).

La inteligencia emocional desde las diferentes perspectivas presentadas, por lo tanto, es una característica innata del ser humano y que en muchos casos, el mismo ser humano desconoce; no obstante, cabe destacar que desde allí subyace la personalidad de cada individuo, por lo que en cada interacción surgen naturalmente las emociones, se establece la empatía o por el contrario, la antipatía según sea la apropiación de cognición

social y emocionalidad de los actores en la convivencia y las interacciones. Poniendo de manifiesto lo precedido, es importante entonces, saber que la educación emocional necesariamente debe de estar entramada con la formación académica y significar en ambas vertientes los mismos fines: “Formar para vivir”.

5.3 El aprendizaje

La Psicología Social Educativa (PSE), define el aprendizaje como base de la retroalimentación que el sujeto recibe de las personas importantes para él. El sujeto construye su autoimagen a partir de su interacción con los demás.

Según los psicólogos sociales de la educación esta imagen resulta determinante en su conducta; conducta que no se ve de forma reduccionista a la manera de los conductistas, sino inmersa en la situación y contexto del aprendizaje, tomando en cuenta las relaciones entre los participantes (...) Investigadores en este campo han demostrado que en los grupos en que se da una atmosfera amigable y cordial se logran buenos resultados en el aprendizaje, y en los grupos que carecen de esas características sucede lo contrario. Maqueo (2004, p. 40).

Los grupos escolares con buenas y abundantes relaciones amistosas en su interior alcanzaban excelentes resultados en el aprendizaje escolar, mientras que los grupos con relaciones interpersonales internas tensas fracasaban (Ibídem:39) citado por Maqueo (2004, p. 40)..

Lo antes mencionado da pie a un acercamiento más próximo para entender que el aprendizaje se da y se disfruta naturalmente en una atmosfera de encuentro, de interacción y de respeto. Esto indica que, en vez de predisponer para el aprendizaje, se debe, por el contrario, disponer para el aprendizaje y esto se logra en el reconocimiento emocional y

estado de ánimo de los sujetos; ya lo decía Goleman “un elemento incluso más importante que la prueba de coeficiente intelectual (CI) se da en términos de inteligencia emocional; se refiere a armonía social”.

La idea de que existe una inteligencia grupal fue propuesta por Robert Sternberg, psicólogo de Yale y por Wendy Williams, estudiante para una escuela de graduados, que querían entender por qué algunos grupos son mucho más eficaces que otros (Goleman:193) citado por Maqueo (2004, p. 41).

En el rastreo bibliográfico realizado, se encontró por ejemplo que el concepto de aprendizaje tiene diferentes vertientes, una de ellas y resaltable es “la red de relaciones” entre compañeros y que llegan a considerárseles como el contexto en el que se desarrolla todo el aprendizaje en la escuela. Maqueo (2004), por ejemplo, manifiesta que “(...) De ahí se desprende considerar “el aprendizaje cooperativo” como solución a la crisis educativa actual” Johnson y Johnson (1982, 1983, 1985) citados por Ovejero: 39. (p. 41).

Además, ideas semejantes se encuentran en la Escuela Activa y en los *Papeles de Pedagogía* de Piaget desde ya hace varias décadas. La diferencia es que ahora la PSE hace propuestas concretas de trabajo en el aula en las que considera los factores que logran estos ámbitos armónicos.

Cabe destacar que, si la escuela se reconoce como un lugar de encuentro, desencuentro entre sujetos social y emocionalmente distintos y por consiguiente, de diferentes culturas, religiones, creencias, entre otras; indica que desde allí se debe avizorar una integración armónica que enseñe a convivir con la diferencia y democráticamente se enfoque un ambiente de respeto como condición integral del ser en su conjunto; esto naturalmente se logra enseñando a reconocer las circunstancias emocionales de cada individuo en la interacción con el otro. El aprendizaje cooperativo, por tanto, es una de

las mejores estrategias pedagógicas que aportan al aspecto académico para que este proceso de formación no sea tormentoso ni mezquino.

Diversos autores han desarrollado modelos de aprendizaje en los que se toma en cuenta el grupo y las fuerzas que se mueven dentro de él. Johnson, (1980), por ejemplo, enfoca su interés en “los grupos de aprendizaje como entidades con una influencia propia” (citado por Ovejero: 40) y Maqueo (2004, p. 41).

Continuando con las posturas de diferentes teóricos, Almaraz afirma que se trata de una teoría del aprendizaje social, es decir, aprendizaje que se produce por y a través de la interacción de al menos dos sujetos humanos que se influyen mutuamente. No hay que olvidar que esa interacción es clave para el estudio de fenómenos tan importantes como el lenguaje, la socialización, el poder, la atracción personal. (Cf. 141, 142). Y no menos importante las emociones.

Bandura por su parte postula unos principios de aprendizaje apoyados fuertemente en variables sociales, principios primarios que le parecen adecuados para explicar el desarrollo del ser humano. En su teoría de aprendizaje social, por ejemplo, Bandura introduce los factores cognitivos:

Los humanos no se limitan a responder a los estímulos, sino que los interpretan, los estímulos influyen en la probabilidad que se efectúen determinadas conductas gracias a su función predictiva y no porque se vinculen automáticamente a las respuestas (80) citado por Maqueo (2004, p. 42).

El aprendizaje es un asunto central en la institución y por tanto, debe ser placentero y emotivo; sin embargo, son muchas los sentimientos (emociones) que en su respecto no lo permiten, no tanto por los contenidos, sino más bien por las prácticas docentes. Dicho esto, un punto central para lograr hacer menos difíciles la aprehensión y el aprendizaje de los contenidos es encontrar puentes de reciprocidad que ayuden a entablar mimesis de

personalidad, empatía y solidaridad para crear disposición y tranquilidad para conocer, comprender y analizar las temáticas o contenidos.

Ya lo decía Ibáñez (2002) “en el ámbito educacional las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores considerados para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas; por el contrario, nuestra cultura escolar desvaloriza “lo emocional” por considerarlo opuesto a “lo racional” (pág., 31:32).

5.4 Aprendizaje cooperativo

El trabajo en el aula puede transformarse en tres formas diferentes: el trabajo competitivo para decidir quién es el mejor; el trabajo individual que se realiza sin tomar en cuenta a los demás; el trabajo cooperativo en que todos están involucrados con el de los otros e intentan alcanzar juntos una misma meta. Maqueo (2004, p. 48). En este último es importante centrarnos para entender los efectos positivos que, mediante este tipo de metodología, se puede lograr un aprendizaje cooperativo.

La situación social cooperativa es

aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo si y solo si también los otros participantes alcanzan el suyo. Por consiguiente, estas personas tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos (Deutsch citado por Ovejero: 250), Maqueo (2004, p. 42).

Es así como Maqueo (2004, p. 43), define que los efectos del aprendizaje cooperativo (AC) han sido muy estudiados, y han demostrado que esta modalidad de aprendizaje favorece grandemente la motivación del alumno. (pág., 49).

Es claro que, al haber motivación hacia el aprendizaje, el método cooperativo en este caso por la motivación que presenta en los alumnos trae consigo emociones positivas en la interacción entre ellos.

Los procesos interpersonales que intervienen en el AC determinan la motivación para aprender, así como otras actitudes positivas: la solidaridad, el sentido de la responsabilidad, la autoestima, la aceptación de los demás, la disminución de la ansiedad, actitudes más positivas hacia lo que se estudia, expectativas de éxito y cohesión grupal... Maqueo (2004, p. 49).

Con base en lo precedido, es importante resaltar los aspectos y bondades que esta estrategia pedagógica contiene, y aún más, interrelacionar las emociones y su respectiva educación para alcanzar regulación académica y emocional en cualquier momento de frustración, desánimo, desmotivación, etc.

Este modelo como estrategia propone entonces algunas técnicas de enseñanza en relación con el AC, a la vez que señala que no es lo mismo que los estudiantes trabajen en equipo a que lo hagan cooperativamente. Maqueo (2004, p. 49).

Este último aspecto es necesario aclararlo en tanto que el concepto Aprendizaje Cooperativo se confunde con Aprendizaje Colectivo y otros métodos que su finalidad parecen tener cierta semejanza; dicho esto, se hace la distinción entre los conceptos que más tienden a confundirse:

Otro estudioso del tema como lo es Delgado (2017) por su parte dice que: “reiteradamente aparecen juntos los términos aprendizaje cooperativo y colaborativo. Aunque algunos autores tienden a homologarlos, existen diferencias entre ambos conceptos porque el

segundo responde al enfoque sociocultural y el aprendizaje cooperativo a una subcorriente piagetiana del constructivismo”.

Ambos aspectos determinan que, aunque hay una estrecha relación, siempre hay grandes diferencias. Para poder entender de manera más profunda lo planteado con respecto al Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Colaborativo, es necesario definir de manera concreta los modelos teóricos que atañen a cada estrategia.

Por su parte, el modelo sociocultural desarrollado en los años veinte por Vygotsky se revitalizó alrededor de la década de los ochenta.

Para Vygotsky las relaciones entre psicología y educación son de influencia mutua: en su esquema teórico emplea una forma integrada para relacionar aspectos como el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura. Sin embargo, su preocupación central es el estudio sociocultural de la conciencia. Maqueo (2004, p. 21).

El planteamiento de Vygotsky sostiene que el medio sociocultural juega un papel fundamental y determinante del desarrollo del psiquismo del ser humano; señala además que el sujeto no recibe la influencia del medio de manera pasiva: la reconstruye activamente.

Lo anterior, da pie a definir los procesos que surgen del Aprendizaje Colaborativo como una estrategia pedagógica donde los estudiantes son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su conocimiento. Delgado (2017).

Por otra parte, el modelo constructivista es catalogado como uno de los más idóneos y aceptados por quienes se dedican a la enseñanza. Este modelo está en las raíces

piagetianas que, en su orientación fundamental epistemológica, pronto se derraman en el campo de la educación. Maqueo (2004, p. 21).

En los años setenta se puede observar ya la influencia del modelo piagetiano en la educación, cuando aparecen propuestas educativas basadas en sus ideas. Sin embargo, estas fueron tomadas de una manera muy general, superficial o global, de lo cual resultó que no se diera un camino claro y bien construido hacia el aprendizaje, sino meras aproximaciones y generalizaciones. Maqueo (2004, p. 22).

La obra entera de Piaget intenta dar respuesta, pero no de manera especulativa, a la manera de los filósofos, basadas en la reflexión, la introspección o la intuición; él busca dar una respuesta científica fundamentada e interdisciplinaria. Maqueo (2004, p. 22).

Dicho lo anterior, el Aprendizaje cooperativo en este orden de ideas, lo define Delgado (2017) como “la estrategia pedagógica en que el profesor quien diseña y mantiene el control sobre la estructura y dinámica de interacciones, además de los resultados”.

No obstante, el planteamiento de ambas opciones está fundado en el enfoque constructivista. El conocimiento es descubierto por los estudiantes y transformado en determinados conceptos y redes conceptuales con los cuales cada uno de ellos podrá relacionarse. Luego es reconstruido y expandido a través de nuevas experiencias de aprendizaje. define Delgado (2017).

El proceso cooperativo requiere de una división de tareas entre los componentes del grupo. Por ejemplo, el educador propone un problema e indica qué debe hacer cada miembro del grupo, responsabilizándose cada uno por la solución de una parte del problema. El profesor es quien diseña y mantiene la estructura de interacciones y es quien

decide o tiene la última palabra sobre la dinámica del proceso y de los resultados que se obtengan.

Las alternativas de aprendizaje colaborativo y cooperativo tienen cierta semejanza, pero también algunas características que los diferencian. Cada uno representa un extremo del proceso de enseñanza-aprendizaje que va desde estar altamente estructurado por el profesor (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en los estudiantes organizados (colaborativo). Delgado (2017).

Con respecto al AC, existen estudiosos de la PSE con la convicción de que fomentar este tipo de aprendizaje, dado que los datos obtenidos en sus investigaciones han resultado positivos en lo que se refiere al éxito escolar. Además,

la importancia de enfatizar los grupos de aprendizaje cooperativo en las clases va más allá del rendimiento, la aceptación de las diferencias y las actitudes positivas. La capacidad de todos los estudiantes para aprender a trabajar cooperativamente con otros es la piedra angular para construir y mantener matrimonios estables, familias y amistades duraderas... Johnson y Johnson (1982) citados por Ovejero: 284 Maqueo (2004, p. 51).

Los resultados obtenidos en investigaciones sobre aprendizaje cooperativo se vinculan estrechamente con investigaciones planteadas por los psicólogos cognitivos en relación con las inteligencias, en particular con la inteligencia emocional.

Hay que señalar que para la PSE el aprendizaje cooperativo fomenta actitudes y aptitudes, incluso un cierto tipo de personalidad, que resulta lo contrario del dogmatismo y el autoritarismo con todas las variables asociadas a ellos. Maqueo (2004, p. 51).

Otra fuente que apoya esta categoría es la que presenta Domingo (2008) al mencionar que el efecto, por su propia experiencia, sobre el trabajo en el aprendizaje cooperativo tiende a aumentar su empatía y su amplitud de miras (p. 232).

Hay cinco componentes del Aprendizaje Cooperativo que consisten en que los estudiantes trabajen juntos para completar una tarea en una clase, sus características ponen en juego los siguientes componentes básicos:

1. Existe interdependencia positiva cuando un estudiante piensa que está ligado con otros de manera tal que no puede tener éxito si los restantes componentes del grupo tampoco lo logran (y viceversa). Los estudiantes trabajan juntos para hacer algo, una producción conjunta:
 - Formular metas
 - Suplementar y reforzar la interdependencia positiva.
2. Existe interacción positiva cara a cara cuando los estudiantes se explican oralmente como resolver un problema.
3. La exigibilidad individual / responsabilidad personal requiere que el profesor asegure que se evalúan los resultados de cada estudiante individualmente y que estos resultados se comuniquen al grupo y al individuo.
4. Para el funcionamiento efectivo de un grupo se requieren habilidades cooperativas. Los estudiantes deben poseer el liderazgo y capacidades de decisión.
5. El autoanálisis de grupo supone la discusión por el grupo cuánto de bien se están logrando los objetivos y cuánto de bien se mantiene una relación de trabajo efectiva entre los componentes. Domingo (2008, p. 243).

El aprendizaje cooperativo es una tercera estrategia (o procedimiento didáctico) que fomenta el pensamiento crítico. En este caso, sin embargo, no podemos hablar de una única técnica, sino de un enfoque metodológico que incluye múltiples técnicas. Pese a ello, y en general, toda esta diversidad de técnicas de aprendizaje cooperativo comparte unas características comunes (Mills, 1996; Monereo y cols, 2001; p. 22), como son:

- Se promueve la autorreflexión en grupo. Los componentes del grupo deben reflexionar conjuntamente sobre su proceso de trabajo y tomar decisiones estratégicas para lograr los objetivos propuestos. El estudiante trabaja con otros en tareas o actividades de aprendizaje que se supone que se realizan mejor a través del trabajo en grupo.
- Los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños, de entre dos a cinco componentes. Se trata de favorecer al máximo las relaciones interpersonales de ayuda, asistencia, soporte y refuerzo entre los miembros del grupo.
- Los estudiantes han de utilizar comportamientos cooperativos y prosociales para llevar a buen término las tareas o actividades de aprendizaje establecidas. Se estimula para ello el uso de sistemas de comunicación apropiados, la resolución de conflictos, la aceptación de los demás, etc.
- El trabajo de los estudiantes es interdependiente. Las actividades se estructuran de manera que unos necesitan de los otros para cumplir las metas propuestas. Así, la clave del aprendizaje cooperativo reside en la coordinación del grupo y en el apoyo mutuo entre sus componentes.
- Cada uno de los miembros del grupo es responsable de forma individual (y puede dar cuenta) del trabajo realizado por todo el grupo. Esta responsabilidad individual se favorece, por ejemplo, eligiendo de forma aleatoria un portavoz o mediante la valoración recíproca de las aportaciones de cada miembro.

Se supone que este trabajo en grupo, especialmente cuando se discuten cuestiones, fomenta la diversidad de puntos de vista y la reflexión sobre ella. Desde un punto de vista piagetiano, podríamos argumentar que es un contexto en el que se facilita la

aparición de ‘conflictos sociocognitivos’, de enfoques contradictorios, de cuestiones que individualmente uno difícilmente hubiese contemplado. Este tipo de conflicto es un potenciador de las características que antes hemos atribuido al pensamiento crítico (Cooper, 1995; p. 7).

A partir de las discusiones en grupo, cada miembro debe elaborar su punto de vista e incorporar en él los puntos de vista de los demás. Esta importancia de la interacción, además de promover el pensamiento crítico, fomenta también habilidades sociales y habilidades de trabajo en equipo que sin duda serán fundamentales para el desempeño práctico futuro en el mundo profesional.

Esta es también una estrategia que fomenta la responsabilidad: el estudiante ya no tiene que dar cuenta únicamente al profesor de forma individual, sino ha de convencer y aportar conocimientos valiosos a un grupo.

Además de todas estas ventajas, este énfasis en la cooperación contempla claramente una de las cuatro finalidades fundamentales que, como hemos comentado en apartados anteriores, presenta la educación para la UNESCO: aprender a vivir juntos.

6. Referentes teóricos

En el presente trabajo se viene abordando el tema de las emociones y el aprendizaje cooperativo en el aula como estrategia de enseñanza y aprendizaje para una formación holística de los estudiantes y que precise la inteligencia emocional como eje articulador de la formación. El propósito de reconocer los factores que inciden en el aprendizaje desde la emocionalidad hace pensar que se puede mejorar tanto los aspectos

socioafectivos, cognitivo y propiamente emocionales dentro del aula y fuera de ella mediante estrategias pedagógicas cooperativas y grupales.

Las emociones son entendidas como manifestaciones que permanentemente mueven al ser humano a hacer desde cualquier edad, acciones que son impulsivas y reactivas de conductas buenas o malas según las circunstancias; y no menos importantes como propias de la vida cotidiana del hombre, y que se intensifican en la medida que interactuamos con los otros, el exterior y todo lo que subyace a este.

Por consiguiente, lo que interesa aquí, es la formación en inteligencia emocional tanto de maestros como estudiantes, capaces de reconocer en la diferencia estilos de aprendizaje y empatía; y comprensión de las dificultades de enseñanza y aprendizaje mediante el trabajo grupal en que se genere mayor interacción y más interdependencia del propio aprendizaje con el objetivo de lograr nuevas experiencias en el contexto educativo específico como lo es en el Colegio de la UPB de Medellín-Antioquia.

En adelante, se presentan los referentes teóricos más reconocidos con las categorías que soportan este trabajo investigativo en lo concerniente al tema de las emociones y aprendizaje cooperativo. De manera analógica, el concepto de emoción podría comprenderse como el instinto que tiene el hombre ante cualquier situación de asombro tanto de forma individual como colectiva; no obstante, frente a los hechos y/o acontecimientos que lo involucren, siempre habrá una emoción que emerge del sentir de forma espontánea. Ya lo decía Maturana, “somos emocionalidad”.

Ante lo precedido es importante reconocer que frente al aprendizaje siempre se debe establecer un andamiaje basado en la emocionalidad con el propósito de disponer para los contenidos académicos. Ante tal situación, reconocer los factores emocionales que

interviene en este tipo de ejercicios, son propicios para fortalecer este tipo de obstáculos en la formación. De ahí, que cuando este tipo de interacciones fallan, emergen estados de irracionalidad, discordia y apatía e impidan el aprendizaje.

El reconocimiento y la alfabetización emocional en este sentido, se convierte en un aspecto fundamental para cultivar, entablar, establecer y reestablecer las relaciones con el otro que me complementa como humano, y así, comprender la emocionalidad del otro, como factor determinante para afrontar aspectos cognitivos y racionales que emerjan de las comprensiones profundas sobre los otros y por consiguiente de sí mismo para evitar ser afectado por el medio, es decir, encontrar estrategias personales reguladoras de las emociones.

Por su parte (Goleman, 1996) en su libro *"Inteligencia Emocional"*, se refiere a que la naturaleza humana y su visión pasa por alto el poder de las emociones. (pág., 22). Además, centra la concepción que tiene el hombre mismo de homo sapiens, la especie pensante, como engañoso a la luz de la nueva valoración y visión que ofrece la ciencia con respecto al lugar que ocupan las emociones en nuestra vida. Pues como todos sabemos por experiencia, cuando se trata de dar forma a nuestras decisiones y nuestras acciones, los sentimientos cuentan tanto como el pensamiento y a menudo más.

Lo precedido indica que hoy en día el colectivo se centra en lo racional más que en lo emocional; este aspecto conlleva a limitar el aprendizaje en tanto no se reconoce la esencia del ser que es lo que motiva y potencia en general, las habilidades de los seres humanos.

Ya lo decía McCown, (2003), citada por Goleman (1996) “El aprendizaje no es un hecho separado de los niños. Ser un alfabeto emocional es tan importante para el aprendizaje como las instrucciones para la matemática y la lectura (p. 302).

Es indispensable mencionar que los cursos de alfabetización emocional no tienen una población específica, pues esta puede aplicarse a cualquier edad, pero con intencionalidades más específicas.

Todos los cursos de alfabetización emocional tienen una raíz en común que se remonta al movimiento de educación afectiva de los '60. Entonces la creencia era que las lecciones psicológicas y motivacionales se aprendían con más profundidad si implicaban una experiencia inmediata de aquello que se enseñaba conceptualmente. (...) Las clases a simple vista en sí pueden parecer poco memorables, lejos de representar una solución al dramático problema al que se dirigen Goleman (1996, p. 203:204).

La alfabetización emocional integrada con la enseñanza de Lengua Castellana, plantea que una habilidad social clave es la empatía, ósea comprender los sentimientos del otro y su perspectiva; respetar las diferencias entre lo que cada uno siente respecto a las mismas cosas, es un aspecto fundamental para que sea efectiva.

En este orden de ideas, las relaciones interpersonales son un punto esencial en los programas de alfabetización emocional, lo que incluye aprender a escuchar y a formular las preguntas correctas, a discriminar entre lo que el otro expresa y los propios juicios y reacciones, a ser positivo antes que estar enfadado o en una actitud pasiva, y aprender el arte de la cooperación, la solución de los conflictos y el compromiso de la negociación Goleman (1996, p. 203:204).

Por otro lado, Romera (2017) afirma que “las emociones no son ni buenas ni mala, ni positivas ni negativas. Todas son esenciales e imprescindibles para la supervivencia, las podemos describir como agradables o desagradables, pero insisto, todas son necesarias”. (p. 41).

Dado este aspecto, reconocer este tipo de concepciones permite reconocer que las emociones en los humanos son manifestaciones naturales en tanto se experimentan, pero a su vez la conciencia colectiva es quien determinará cuáles obligatoriamente deben ser reconocidas para entablar buenas relaciones de tolerancia, respeto y convivencia.

Esta misma autora plantea una cuestión que obliga a repensar el ¿por qué ahora de la inteligencia emocional? Y da respuesta de manera sucinta:

porque las necesitamos, porque no podemos encarar este futuro incierto sin desarrollar lo que se considera imprescindible para la supervivencia. Quizá la respuesta sintética está en las palabras “pluralidad” y “cambio. Romera (2017, p. 49).

Esta afirmación, no es ajena a las prácticas pedagógicas en donde en cada momento el medio, los estudiantes e incluso los recursos tecnológicos obligan a innovar, a fomentar el trabajo grupal y desarrollar capacidades cooperativas y colectivas para saber ser, saber hacer y aprender a vivir juntos, así como lo menciona Delors (1994), en su texto *La educación encierra un tesoro*.

En este respecto es que se afirma que permitir educar las emociones y por consiguiente, los aspectos regulatorios de la conducta, es el trabajo cooperativo, factor determinante en el presente estudio.

Al mismo tiempo, para definir la inteligencia emocional no queda otra que ir al origen del término de quien lo acuñan: Peter Salovey y John Mayer en 1990: definen que la inteligencia emocional como habilidad para manejar sentimientos y las emociones, cayendo en la cuenta de sus diferencias y, consecuentemente, utilizando ese conocimiento para conducirse a la vida.

Esta definición se ha ampliado, analizado y completado y es Daniel Goleman que difunde el término mundialmente y la define como la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar

estados de ánimo propios y ajenos, incluyendo cinco habilidades asociadas a lo intrapersonal (internas de autoconocimiento) y lo interpersonal (externas y de relación). Aunque para la autora, la primera definición, pese a que el término no existía aún, es de Aristóteles: “Cualquiera puede enfadarse, eso es muy fácil. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y de la forma correcta, eso, ciertamente, no resulta tan fácil”. Romera (2017, p. 53).

Roberto Aguado (2014) citado por Romera (2017), define y actualiza la definición de “inteligencia emocional como la sabiduría para escoger la emoción adecuada (la mejor opción emocional entre todas las posibles) en un contexto concreto, en un momento concreto y con la intensidad oportuna”.

El mismo autor afirma que “gracias a la razón, el ser humano ha dejado de tener un comportamiento animal, pero gracias a la emoción seremos capaces de no funcionar como máquinas”. (p. 53).

Platón, Sócrates, Aristóteles quisieron desentrañar la emoción humana; Freud, Darwin y muchos otros la explicaron: Paez, Damásio, y, por su puesto, Salovey y Mayer. Eso no señala que durante milenios el ser humano ha intentado explicar las emociones y lo que sucede para que estas se generen o expresen. Pero es muy reciente su estudio biológico, su explicación química, fisiológica y cognitiva. Romera (2017, p. 54).

¿Qué es emoción? La definición varía según la disciplina desde la que se emite, y ha cambiado a lo largo de la historia y dentro de las diferentes culturas. Los griegos la llamaban *pathos*. Para Aristóteles, la emoción era aquello en razón de lo cual las personas cambiaban y diferían en sus juicios y de lo cual esperaban dolor y placer. En latín, de donde viene la palabra, *emotio*, significa “movimiento o impulso”, “aquello que te mueve hacia”.

Para el neurólogo António Damásio (2005), una emoción es un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo. (...) Podemos decir que las emociones son una parte fundamental del ser humano, determinan nuestro comportamiento manifestándose a través del ajuste social, el bienestar y la salud del individuo, que son el resultado de la

interpretación y del significado que damos a lo que ocurre a nuestro alrededor. (...) Las emociones son intensas, internas y cortas, parecen tener vida propia, son provocadas por estímulos externos (vista, oído, gusto, olfato y tacto) o internos (recuerdos, imaginación). Romera (2017, p. 54:55).

Howard Gardner a través de su teoría de las inteligencias múltiples definió hasta ocho tipos de inteligencia distintas:

Su definición se puede encontrar en su libro “*Las inteligencias múltiples*”, pero al respecto me centraré en definir la inteligencia intrapersonal dado que es aquella que nos permite comprender y controlar nuestro propio ámbito interno. Permite entender las razones que nos mueven. Este tipo de inteligencia está directamente relacionada, por lo tanto, con el conocimiento de la propia persona y la capacidad de tener una imagen individual precisa y objetiva. Es la capacidad para comprenderse así mismo, reconocer los estados subjetivos, las propias emociones y sentimientos, tener claridad sobre las razones que llevan a reaccionar de un modo u otro; y comportarse de una manera que resulte adecuada a las necesidades, metas y habilidades personales. Romera (2017, p. 76).

Dentro de las habilidades sociales es de máxima importancia la comunicación, la mirada, la escucha, la cooperación y el liderazgo entre otras. (...) La imaginación y la emoción siempre ganan a la razón. Imaginar cada día entrena en nuestro cerebro destrezas que en la vida real serán necesarias.

7. Diseño metodológico

7.1 Tipo de investigación:

Estudio de corte Cualitativo. Propio de las ciencias sociales y humanas, trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura y relaciones para cumplir dos tareas básicas: recoger datos y categorizarlos e interpretarlos.

Para estudiosos como Trigo; Gil & Pazos (2013), definen que, “la investigación cualitativa es un método de investigación basado en principios teóricos tales como la

fenomenología, hermenéutica, interacción social. Requiere un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan. (p. 34).

En este mismo orden, Denzin y Lincoln (1994), definen el proceso de investigación cualitativa a partir de tres actividades genéricas, interconectadas entre sí: *teoría, método y análisis: ontología, epistemología y metodología*. Citados por Trigo; Gil & Pazos (2013, p.43).

Por otra parte, Martínez (2006) define que: “La metodología cualitativa (...), no se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis”. (p. 128).

Acto seguido, Martínez (2006) plantea que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. (p. 128).

Planteamientos como los anteriores, son objeto de estudio y ejecución para el presente trabajo de investigación sobre los factores emocionales que influyen en la interacción tanto del trabajo como el aprendizaje cooperativo entre estudiantes del Colegio de la UPB. La información que subyace de las observaciones no participante y participante están sujetas a su posterior análisis para proponer las recomendaciones más adecuadas para el rendimiento académico y a la par de la educación emocional en la misma interacción, como se mencionaba anteriormente, como en las metodologías de aprendizaje.

En este orden otros estudiosos del tema manifiestan que:

De esta manera el papel de los investigadores es entender e interpretar qué está sucediendo y ello se convierte en una tarea difícil, de un lado porque los investigadores no pueden abstraerse totalmente de su propia historia, de sus creencias y de su personalidad y de otro, por la complejidad de los fenómenos humanos. Castillo & Vásquez (2003, p. 164).

Dicho lo anterior, la investigación cualitativa cuenta con factores rigurosos que garantizan la científicidad de los procesos de investigación, por tanto:

Los criterios que comúnmente se utilizan para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo son la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad. La credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. Castillo & Vásquez (2003, p.165).

No obstante, Castillo & Vásquez (2003) afirman que “la credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado”. (pág. 165).

Dicho lo anterior, es de carácter ético tanto con los participantes de la investigación, la institución como tal e inclusive con el mismo estudio, compartir los resultados de la investigación, pues de esta forma se da rigor a lo planteado.

En este orden de ideas y continuando con lo expuesto hasta aquí, resulta necesario y casi obligatorio que el presente trabajo investigativo esté concatenado con aquellos datos recolectados ya que, estos solo cobran sentido en la medida en que sean interpretados desde la naturaleza del contexto en que emergen, y de las formas interaccionales y relacionales que como grupo humano se deben saber identificar para la promoción y difusión en la educación emocional de los objetos de estudio.

Así mismo, Jones (1985) indica que lo principal en una investigación cualitativa, es generar una comprensión del problema de investigación, en lugar de forzar los datos dentro de una lógica deductiva derivada de categorías o suposiciones. (p. 25) citado por Martínez (2006, p. 186).

En lo mencionado por Martínez (2006), es relevante rescatar la precisión en la

sistematización de la recolección de datos; en este aspecto el investigador debe tomar completo rigor en la aplicación de los instrumentos y transcribirlos tal cual la observación tanto participante como no participante se presente, es decir, registrar naturalmente y sin juicios de valor lo observado.

Habría que mencionar también los aportes que hace Tesch (1990), citado por Sandín (2003) cuando señala que: “la investigación cualitativa apareció en la educación a través de dos vías. En primer lugar, en el campo de la evaluación, debido al gran número de estudios evaluativos realizados, y a través de la antropología de la educación”. (p. 75).

7.2 Investigación cualitativa con enfoque etnográfico

Etimológicamente, el término “etnografía” significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntos (ethnos). Por lo tanto, el “ethnos”, que sería la unidad de análisis para el investigador, no solo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos. Martínez (1999, p.27).

El enfoque cualitativo etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y van generando regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida. Martínez (1999, p.28).

Dicho lo anterior, desde la presente investigación siempre se tuvo como referente este tipo de ejecuciones para encontrar la naturaleza del actuar, el sentir y el reaccionar

de los estudiantes de lengua castellana, siendo consciente de las emociones que emergen de la interacción tanto de los mismos estudiantes como la interacción con el docente. Este tipo de análisis permite tener una cosmovisión de factores emocionales que disponen o por el contrario, predisponen a los estudiantes frente al objeto de estudio. Ya lo decía Martínez (1999): “Lo más típico y peculiar de estos procesos es la interacción en su sentido autentico, es decir, que la actividad de una parte es a la vez *causa-y-efecto* de la posición, estructura y función de cada uno de los otros constituyentes”. (p. 29).

¿Cuál sería, entonces, la unidad de análisis, es decir, el objeto específico de estudio de una investigación etnográfica? Según Martínez (1999), sería la nueva realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes, sería la búsqueda de esa estructura con su función y significado. (p. 34).

Parafraseando a (Martinez, 1999), Esta realidad no se encuentra en las relaciones que surgen entre los elementos, sino que aparece por las relaciones que se dan entre los elementos. (p. 34).

Dentro de los criterios generales de la descripción de la recolección de la información, Martínez (1999) sugiere que: “aunque la investigación etnográfica use muchos tipos de información, la que más busca es aquella que mayor relación tenga y más ayude a descubrir las estructuras significativas”. (p. 51) Entre estos tipos de información destaca:

- El contenido y la forma de la interacción verbal entre los sujetos;
- el contenido y la forma de la interacción verbal con el investigador en diferentes situaciones y en diferentes tiempos;
- la conducta no verbal: gestos, posturas, mímica, etc.;

- los patrones de acción y no acción: valores costumbres y rutinas que generan su comportamiento o pasividad;
- los registros, archivos, documentos, artefactos y todo tipo de rastros y huellas.

Martínez (1999, p.58).

7.3 Qué es la Etnografía

Según Aguirre Baztán (1995), “la etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad” (p. 3). Mauss (1967), quien fue uno de los propulsores de la misma, la entendía como una “observación profunda, lo más completa y avanzada posible, sin olvidar nada de una tribu” (p. 19), citados por Maturana & Garzón (2015, p.196).

La etnografía como estudio de las etnias significa el análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo estos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias; se podría decir que la etnografía describe las múltiples formas de vida de los seres humanos (Nolla, 1997, p. 108), citado por Maturana & Garzón (2015, p.196).

Estudiosos como Bronisław Malinowski (1884-1942) ha sido considerado el padre de la etnografía, gracias a sus trabajos desarrollados especialmente en las islas Trobiand de Melanesia, donde permaneció durante varios años estudiando la cultura indígena. A su regreso a Inglaterra, publicó su principal obra *Argonautas del Pacífico Occidental* (1995), que se considera como una de las obras fundamentales de la antropología y que lo erigió como uno de los antropólogos más importantes de la época. A él se debe el término *observación participativa*, considerada como una característica fundamental de la etnografía. Citado por Maturana & Garzón (2015, p.196);

Por otra parte, Murdock (1943), para Malinowski el objetivo final de la etnografía reside en la comprensión del punto de vista del nativo, de su relación con la vida, de su visión del mundo.

La etnografía tiene estrecha relación con la investigación cualitativa en tanto que hace una descripción minuciosa de los fenómenos y acontecimientos en las observaciones realizadas en la investigación cualitativa; y sin lugar a duda esta metodología va en concordancia con la presente investigación por los componentes que en ella suscita.

La etnografía, por tanto, profundiza en los aspectos del contexto, los procesos, los sujetos y sus interacciones; es así, que se enmarca dentro del paradigma de la investigación cualitativa, que desde la perspectiva de Montero-Sieburth (1993) es más que una metodología, puesto que aborda una posición frente al conocimiento, su producción y su uso. Maturana & Garzón (2015, p.197).

Otro estudioso que plantea otra mirada es Nolla (1997, p. 107) cuando expone que la investigación etnográfica o investigación cualitativa surge en los años setenta, en países como Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia, y se generaliza en toda América Latina, y se establece como un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación. Citado por Maturana & Garzón (2015, p.197).

En ampliación del concepto, sostiene Pulido (2003) que el término etnografía designa dos cosas distintas, a saber: un proceso metodológico y un producto textual o informe final de una investigación.

Una etnografía es una sucesión de actividades de investigación que se desarrollan a lo largo de un período de tiempo relativamente prolongado. Pero se puede decir que uno ha realizado etnografía hasta que no haya escrito un texto. Hacer etnografía exige cubrir ambos significados

del término, es decir, el proceso y el producto (Pulido, 2003, p. 2), citado por Maturana & Garzón (2015, p.198).

Ahora bien, dadas sus características, la etnografía se constituye en una mezcla de arte y ciencia. Sostiene Nolla (1997) que para hacer etnografía es necesario adentrarse en el grupo, aprender su lenguaje y costumbres, hacer adecuadas interpretaciones de los sucesos y considerar especialmente los significados. Se trata de ir más atrás y analizar los puntos de vista de los sujetos y las condiciones histórico-sociales en que se dan. “[...] el etnógrafo tiene que insertarse en la vida del grupo y convivir con sus miembros por un tiempo prolongado, aprender su cultura, comprenderla y describir lo que sucede, las circunstancias en que suceden” (Nolla, 1997, p. 109), citado por Maturana & Garzón (2015, p.198).

Es así como Nolla (2007, pp. 112, 13) dice que la etnografía utiliza métodos y técnicas que desde la observación va a las entrevistas formales e informales, ofrecen riqueza y variedad en el dato, los cuales resultan de gran utilidad en el análisis y la interpretación; citado Maturana & Garzón (2015, p.198).

En esta dirección, Álvarez (2008) señala que las técnicas de recogida de información en etnografía más destacadas son la observación participante, la entrevista y el análisis documental. No obstante, en función del estudio pueden, además, emplearse otras, que contribuyan a la triangulación de perspectivas como fin básico. Maturana & Garzón (2015, p.198).

En esta misma línea Maturana & Garzón (2015) exponen que “(...), la etnografía presenta uno de los métodos de investigación de mayor pertenencia para que el docente pueda emprender el desarrollo de estudios de carácter social, tanto en el amplio marco del contexto educativo como en las particularidades de contexto escolar. (p. 198)

Además, Con la etnografía se brinda una alternativa dentro de los estudios cualitativos para superación del enfoque tradicional de paradigma cuantitativo y positivista cartesiano, hacia otro enfoque de carácter hermenéutico; esto es, poder hacer el tránsito investigativo de la perspectiva predictiva-explicativa, a un tipo de investigación interpretativa-descriptiva; de comprensión de los fenómenos educativos, que brindan efectivos elementos para la acción, el mejoramiento de los procesos escolares, comportamientos y actitudes de los sujetos. Pero sobre todo para la transformación positiva de los contextos y las practicas que se allí tienen lugar. Maturana & Garzón (2015, p.204).

Por último, La etnografía como metodología de investigación ofrece al docente un enfoque especialmente rico para el abordaje de los problemas y fenómenos desde el análisis de los contextos y condiciones en las que se producen, así como los significados y sentidos que le imprimen los actores miembros de la comunidad educativa, hecho que facilita la construcción de una estructura teórica inteligible. Maturana & Garzón (2015, p. 204).

7.4 Etnografía Educativa

Para el caso de la presente investigación conviene ahondar un poco en la etnografía educativa se desarrolla en sus inicios en el ámbito de la antropología y la sociología de la educación. Una de las críticas que con más fuerza se ha realizado sobre el uso de la etnografía en educación es que en ocasiones olvidamos, sobre todo los que provenimos de la disciplina antropológica, el marco teórico que informa su uso y sentido.

Estudiosos del tema como Goetz & Lecompte (1988), definen la etnografía educativa al igual que “etnografía de constructos”, como: el resultado, las conclusiones, interpretaciones y teorías de los estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos. (p. 37).

En un sentido amplio, comprende los estudios antropológicos sobre enculturación y aculturación, los estudios de la sociología sobre socialización y educación institucionalizada y los estudios psicológicos

acerca de la cognición y el aprendizaje sociocultural y del desarrollo del niño y el adulto. Goetz & Lecompte (1988, p.36).

El uso del término “etnografía educativa”, incluye, a menudo, tanto la etnografía como la etnología, aunque gran parte de la literatura de interpretación es de hecho etnológica. “Etnografía educativa” se refiere también a un proceso heurístico, a un modo de investigar el comportamiento humano. Goetz & Lecompte (1988, p. 38).

En la misma línea de definición del concepto, el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como estos ocurren naturalmente. (...) La etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica. Goetz & Lecompte (1988, p. 41).

7.5 Etnografía en el contexto escolar

Dentro de la investigación cualitativa, dadas las características, de la etnografía como una metodología de investigación, de conformidad con Pulido (2003, p. 29), se favorece el estudio acerca de cualquier fenómeno relacionado con la organización escolar, la vida del aula o las relaciones entre los centros escolares y los entornos socioculturales. “[...] al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica” (San Fabián, 1992, p. 18, citado por Álvarez, 2008, p. 1). Al respecto, Velasco y Díaz de Rada (2006, p. 10, citados por Álvarez, 2008, p. 2) afirman que la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una

práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar”

Maturana & Garzón (2015, p. 200).

De conformidad con Álvarez (2008), la etnografía escolar tiene como finalidades internamente relacionadas la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos y, en último término, la mejora de la realidad educativa., citado por Maturana & Garzón (2015, p. 200).

De otro modo, la escuela se ve como un escenario propicio para ejecutar investigaciones de enfoque cualitativo-etnográfico por su amplia variedad de fenómenos comportamentales, emocionales, sociales y educativos para su comprensión, es por esto que el maestro, en la búsqueda del posicionamiento de la escuela como centro de investigación y del maestro como uno de sus actores protagónicos, la investigación se constituye en una estrategia esencial para dar cuenta de las prácticas docentes, su sentido y significado; así mismo, de la incorporación y desarrollo de la disciplina y demás realidades propias del contexto escolar. Desde la concepción del maestro como actor protagónico, con considerables aspectos por narrar acerca de su quehacer y las alternativas de solución a los problemas de su entorno, la etnografía se constituye en una herramienta que favorece su posicionamiento como investigador. Maturana & Garzón (2015, p. 201).

Desde otra perspectiva están los aportes que hacen Carr y Kemmis (1988), cuando exponen que “la investigación etnográfica debería inscribirse dentro de una ciencia educativa crítica cuyas tareas “no pueden divorciarse de las realidades prácticas de la educación en unas escuelas y unas clases concretas, como tampoco de la realidad política de que las escuelas mismas son expresiones históricas concretas de la relación entre educación y sociedad”, citados por Maturana & Garzón (2015, p. 171).

7.6 Guía de observación e instrumentos para la recolección de información

Instrumentos: Guía de observación participante y no participante, y diario de campo.

Número de observaciones no participantes: **20**

Número de observaciones participantes: **14**

Total, de observaciones no participantes y participantes: **34**

Población participante: Estudiantes de 7° (7-7 y 7-9) total 65

7.7 Guía de Observación no participante

El concepto de la observación no participante hace referencia a un método de estudio que tiene diversas aplicaciones en diferentes ciencias, aunque, históricamente, ha destacado en las ciencias sociales y, especialmente, en sociología y antropología. La observación no participante se caracteriza por llevar a cabo el estudio de la materia u objeto estudiado sin participar con él. De este modo, se busca conseguir la mayor objetividad posible, ya que al no participar de forma activa con lo que se estudia, se puede observar en su estado natural sin que el investigador pueda alterar su naturaleza mediante el simple hecho de estudiarlo.

Dentro de la propia observación no participante se pueden distinguir dos tipos de estudios: observación directa y la observación indirecta. En el caso de la observación directa, la investigación se centra en estudiar directamente el objeto sobre el que se va a ser investigado. Por el contrario, en el caso de la observación indirecta, el estudio del objeto a investigar se realizará a partir de documentación relacionada con dicho objeto, ya sean documentos gráficos, literarios, fotografías, trabajos de investigación anteriores, o cualquier otro tipo de documentación relacionada con el objeto investigado en cuestión.

La observación no participante presenta una serie de ventajas a la hora de realizar una investigación si se pone en comparación con la observación participante, la diferencia sería que aquel estudio en el que el investigador sí que participa de forma activa con el objeto estudiado.

La observación no participante presenta una mayor objetividad, que es necesario para que cualquier estudio pueda ser tomado como científico. En este sentido, es importante entender que ciertas disciplinas, como la antropología y la sociología, son especialmente sensibles a la subjetividad por parte del investigador y por ello se debe tener una ejecución rigurosa del instrumento.

Observación no participante

Fecha de las observaciones: Primer semestre de prácticas Lengua Castellana 2018.
Lugar de la observación: Colegio UPB (grados 7-7 y 7-9)
<p>Objetivo específico de la observación no participante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir los factores emocionales que intervienen en el trabajo cooperativo de Lengua Castellana con estudiantes de los grados 7-7 y 7-9.
<p>Habitualmente en el Colegio UPB, al inicio de todas las clases, el docente dispone el grupo para hacer la oración del día y empieza la clase haciendo una reflexión formativa. Los estudiantes por su parte demuestran respeto ante dicho ritual y reciben de manera atenta la reflexión que hace el docente e incluso manifiestan ser partícipes de las</p>

reflexiones que de una u otra forma por su experiencia de vida han sido cercanas a ellos.

En el grado 7-7 el profesor de Lengua Castellana aplica la metodología tradicional (enfoque conductivo), mediante el trabajo programado para cada semana según la planeación del Colegio. Los días que se hicieron las observaciones fueron jueves y viernes del primer semestre del año 2018, lo cual en dichos días siempre había programación del plan lector de lengua castellana.

El profesor comúnmente plantea preguntas referidas al plan lector; y de manera individual, quien sepa la respuesta, alza la mano y responde la pregunta; si esta es correcta, el profesor da bonificación como un valor sumativo al promedio de la nota, en este aspecto los estudiantes participantes manifiestan alegría, euforia y tienden a manifestar sus emociones con mucha efusividad en el momento que sus respuestas son correctas. Al suceder esto, el profesor advierte que quien manifieste su felicidad con dicha efusividad no se le valdrá el punto obtenido como bonificación porque se fomenta el desorden y la algarabía y así mantiene un control disciplinario de la clase. Quien no responda de manera correcta o con ambigüedades en su respuesta, no se le acepta el aporte y la participación prácticamente es nula. En esta descripción algunos estudiantes manifiestan emociones de frustración e incluso rabia porque muchos de los aportes que ellos hacen, a su parecer, son válidos, pero para el docente quien es el que evalúa no. Este tipo de situaciones hacen que la desmotivación y displicencia se refleje en el aprendizaje.

Por consiguiente, cuando una situación como la descrita anteriormente acontece, la oportunidad de participación pasa a tenerla otro estudiante, lo cual genera una situación

de competitividad permanente que genera malestar en los estudiantes, su estado de ánimo refleja frustración, tristeza e incluso ira. Situaciones que fueron repetitivas en las clases observadas.

Básicamente esta es la dinámica que se lleva a cabo en los días que se trabaja el plan lector y los acontecimientos más significantes de la observación.

En cuanto a los aspectos comportamentales y formativos, el Colegio UPB maneja el sistema de evaluación regido por El decreto 1290 del año 2009 el cual regula la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes. Se debe tener presente que, según la institución, la evaluación en el aula corresponde a un proceso integral en el cual confluyen el ser, saber, hacer, convivir y transformar. Por lo precedido la institución considera de vital importancia que el maestro reconozca las diferencias entre “Evaluación Sumativa” y “Evaluación Formativa”, para esclarecer cuál debe ser implementada a la hora de comprobar los alcances (fortalezas) y los aspectos a mejorar para ser intervenidos en pro del alcance de la competencia propia del área. El sistema de evaluación en el colegio atiende a indicadores de desempeño trazados por la misma institución los cuales son: Cognitivo, Valorativo-Actitudinal y Procedimental. Planteado lo anterior, es particular que una de las estrategias reiterativa con la cual el docente mantiene el orden y la disciplina grupal, es el seguimiento disciplinario de la escucha y el respeto mediante el componente valorativo-actitudinal. De esta forma, el docente aplica este tipo de estrategia para el control grupal, es decir, usa la evaluación como mecanismo y estrategia de control.

En los diferentes momentos de observación, se evidencia que el trabajo cooperativo no se da en tanto se trabaja con el plan lector y demás actividades que contiene la

planeación del período académico tales como temas de ortografía y redacción; y oratoria.

Algunos mecanismos que regulan la disciplina, por ejemplo, son los registros en el diario histórico, llamado a los padres, y rebaja en la nota por escucha. En este aspecto los estudiantes sienten miedo ante las advertencias que hace el docente al decir que citará a sus padres de familia para hablar sobre su comportamiento y rendimiento académico, y por esta razón ellos se autorregulan y reprimen sus emociones. Sin embargo, hay otros que ante dichas advertencias manifiestan rebeldía y sus gestos faciales cambian y demuestran ira e indisposición.

El trabajo y el aprendizaje cooperativo dentro del área de Lengua Castellana en los grados 7.7 y 7.9, es un método que requiere de mucha exploración dado que la metodología con la cual se aborda dicha asignatura es más de carácter individual y conductual. Las emociones que pueden manifestar los estudiantes son limitadas porque la interacción entre pares no se da con frecuencia y no hay una interacción permanente que les ayude a descubrir y construir conocimiento.

En promedio, la mayoría de los estudiantes aprueban la asignatura con el método de evaluación y las practicas que brinda el profesor. Desde el comienzo de cada período académico se traza la evaluación y se ejecuta permanente con el fin de que a lo largo del tiempo el estudiante vaya construyendo la nota incluyendo la prueba final escrita. Esta estrategia ayuda a que los estudiantes estén más tranquilos o por el contrario intranquilos dado que la nota esté o no limitada a un puntaje determinado para aprobar la asignatura. En la aplicación de la prueba objetiva al final del primer período, algunos estudiantes manifestaron temor ante este tipo de evaluación sintiendo que se

bloqueaban y que no eran capaces de responder a las preguntas. Manifestaron desesperación, angustia y nervios en algunos casos; tristeza y desmotivación en otros por el mecanismo con el cual se les evalúa y la manera de predisponerlos.

Promover la educación emocional es una oportunidad que no se puede seguir postergando porque a raíz de que los estudiantes no trabajen cooperativa o grupalmente con otras estrategias que involucre interacciones de manera regular, se podría estar estigmatizando el ejercicio docente. Implementar metodologías de trabajo para que ellos aprendan a trabajar en equipo y puedan descubrir nuevas formas de aprender de la mano del igual es un punto crucial para atender las necesidades de aprendizaje. El trabajo y el aprendizaje cooperativo consiste en fomentar el trabajo en grupo con intencionalidad, que, en primera instancia, se verá reflejado en la asignación de roles y cumplimiento de las responsabilidades y en segunda instancia, se espera que este método propicie nuevas formas de interacción desde una mirada formativa, responsable y respetuosa.

Por otra parte, las dinámicas que conllevan a aprender cooperativamente requieren de una educación emocional que ayude a regular todos los procesos que se integran en el ejercicio grupal; tanto en el docente como en los estudiantes, y para esto se requiere de un reconocimiento de las emociones lo cual quiere decir, aprender a conocerse a sí mismo y paralelamente a los otros.

La aplicación de la investigación en cuestión augura buenos resultados dado que, por el enfoque que se viene trabajando puede arrojar otras posibilidades de elaborar estrategias pedagógicas que no solamente formen académicamente, sino que formen el

ser, propicien buenas interacciones y se pueda reconocer emociones positivas como algo fundamental en el actuar desde cualquier contexto para la vida.

7.8 Diario de campo

Para estudiosos del tema como Campoy & Gomes (2015) distinguen que:

Entre “observación” y “observación participante”, donde menciona que la primera es una técnica para la recogida de datos sobre comportamiento no verbal, mientras que la segunda hace referencia a algo más que una mera observación, es decir implica una intervención directa del observador, de forma que el investigador puede intervenir en la vida del grupo (p. 277)

De esta manera es que el presente proyecto investigativo mediante el instrumento de guía de observación interviene en las dinámicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula para implementar la estrategia de trabajo y aprendizaje cooperativo y para reconocer los factores emocionales que interfieren el aprendizaje, mediante la observación e interacción con los estudiantes.

El diario de campo para autores como Holgado & Ramos (2013) Es una lectura interesante para comprender la inmersión social y el contacto con el contexto de investigación, la interacción y los valores personales y profesionales que afectan a dicho proceso a la propia construcción de la identidad del investigador (p.145).

Como se mencionaba anteriormente, un diario de campo es un instrumento en el cual se registran los sucesos más significativos que percibe el investigador. Este instrumento fue uno de los que se utilizó para plasmar las experiencias más significativas en el colegio de la UPB durante la práctica pedagógica de Lengua Castellana.

En esta investigación fue necesario hacer registros para describir aspectos concretos que guiaran el proyecto; es así como las prácticas pedagógicas, los talleres, las actividades y todo tipo de situaciones durante la observación no participante y participante en el área de lengua castellana, fueron descritas para determinar los factores emocionales que inciden en el trabajo cooperativo y el aprendizaje.

Elaborar los registros de observación para plasmar de manera imparcial las vivencias por parte del investigador es un aspecto significativo que permite percibir la influencia emocional en la experiencia pedagógica como un primer ejercicio de acercamiento al aula del propio investigador; es una acción importante que admite conocer el escenario con las situaciones que se presentan y así, establecer análisis profundos del entorno donde se investiga y comprender el actuar del objeto a investigar en las diferentes manifestaciones emocionales al igual que enriquece la percepción misma del investigador.

7.9 Guía de observación participante

Se entiende por observación participante aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros.

Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes. En palabras de Goetz y LeCompte (1998) la observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a

través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria. Campoy & Gomes (2015, p. 278),

Además, La observación participante conlleva la implicación del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos objeto de observación, en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión. Para ello es necesario acceder a la comunidad, seleccionar las personas clave, participar en todas las actividades de la comunidad que sea posible, aclarando todas las observaciones que se vayan realizando mediante entrevistas (ya sean formales o informales), tomando notas de campo organizadas y estructuradas para facilitar luego la descripción e interpretación. Campoy & Gomes (2015, p. 278).

Alguna de las razones por las cuales los autores antes mencionados sugieren utilizar este instrumento es porque:

- Resulta útil en estudios exploratorios, descriptivos y orientados a la generación de interpretaciones teóricas.
- Cuando se sabe poco del fenómeno a estudiar.
- Ayuda al investigador a sentir cómo están organizadas y priorizadas las cosas, cómo se interrelaciona la gente, y cuáles son los parámetros culturales.
- Ayuda al investigador a ser conocido por los miembros de la cultura, y de esa manera facilitar el proceso de investigación.
- Otorga al investigador una mejor comprensión de lo que está ocurriendo en la cultura, y da credibilidad a las interpretaciones que hace de la observación.
- A veces es la única forma de recoger los datos correctos para lo que uno está estudiando. Campoy & Gomes (2015, p. 278).

En esta misma línea, cabe destacar que uno de los factores relevantes para llevar a cabo dicho instrumento es saber dirigir las observaciones (qué y cuándo observar), tomar

notas de campo y describir hallazgos. Para lo cual se plantean puntualmente aspectos que debe contener el instrumento como tal, algunos de ellos son:

- a) *Ética*: el investigador debe comunicar a la comunidad el objetivo de la observación y las actividades a realizar. También debe preservar el anonimato de los participantes.

- b) *Ganar acceso y establecer relaciones*: para la recogida de datos en relación a las preguntas de investigación, se debe determinar el lugar donde se va a realizar la observación, obtener permiso, seleccionar a las personas clave y familiarizarse con el escenario.

- c) *El proceso de realizar observaciones*:
 - *Observación descriptiva*: se observa todo, según el objetivo de investigación, que en este caso es el de describir factores emocionales que intervienen en el trabajo cooperativo en clases de Lengua Castellana con estudiantes de 7º
 - *Observación selectiva*: el observador se centra en determinadas actividades como fueron los factores emocionales.

- d) *Notas de campo y registro*:
 - En relación con el escenario se debe tener en cuenta el número de participantes (65 entre niños y niñas con edades de 12 a 15 años), Campoy & Gomes (2015, p. 278).

(Primer semestre de prácticas Lengua Castellana 2018).

Lugar de la observación: Colegio UPB (grados 7-7 y 7-9)

Objetivo de la observación participante:

- Precisar los factores emocionales que según las observaciones participantes con los grados 7-7 y 7-9 favorecen el trabajo y el aprendizaje cooperativo en clases de Lengua Castellana.

La incidencia de las emociones, cualesquiera que sean estas, evidencian los factores emocionales que determinan el funcionamiento efectivo del trabajo grupal y/o por el contrario lo impiden, el aprendizaje cooperativo y su implementación da alternativas metodológicas que podrían facilitar el aprendizaje en los estudiantes y fortalecer las relaciones con el otro y lo otro, siempre y cuando se sepan orientar, manejar y autorregular desde las emociones.

En esta observación el instrumento que se escogió y el cual se aplicó para precisar los factores emocionales que favorecen el trabajo y el aprendizaje cooperativo, fue la observación participante y el registro en el diario de campo. Estos instrumentos ayudaron a precisar las manifestaciones emocionales que los estudiantes presentaron frente a nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje; y como resultado se encontró que ante lo antes mencionado, los estudiantes manifestaron muestras de alegría, tranquilidad y compromiso, pues muestra de ello fue que los estudiantes siempre trabajaron de forma correcta y esperada; se apropiaron del tema en cuestión e incluso pidieron más actividades donde se trabajara cooperativamente expresando efusivamente enunciados tales como: *“Profe, hoy viene a hacer otra actividad como la*

de ayer". Los estudiantes vieron estas dinámicas de trabajo como una oportunidad de vivir una clase diferente, aprender de otra forma y autocompletarse con el par mediante la ayuda cooperativa. La manifestación por parte del alumnado siempre fue positiva frente al trabajo y se evidenció el aprendizaje y la colaboración entre pares, su participación fue activa y su comportamiento siempre estuvo regulado por ellos mismo al decir "*oigan si no nos organizamos nos van a poner a hacer lo de siempre*". De esta forma, entre ellos mismos se organizaban y cada equipo respetaba la palabra del otro mediante la escucha activa y el silencio.

El docente practicante tomó el papel de mediador frente a los contenidos académicos y un guía frente a los actos emocionales efusivos trayendo a colación la regulación de las emociones y la reflexión con base en el comportamiento que debían presentar al asignar tareas y roles. Los estudiantes por su parte, respondieron acorde a lo que se esperaba de la estrategia metodológica y mostraron interés y motivación frente a este tipo de trabajo y aprendizaje participativo y cooperativo. En cada actividad que se les propuso, sus rostros se mostraron expectantes frente a las dinámicas de las actividades al presentárselas; emocionalmente manifestaron algunas de las emociones conocidas como emociones primarias, y que en este caso fueron: alegría y sorpresa.

Después de haber identificado este tipo de emociones, se desprendieron otras como la motivación, el asombro, la curiosidad y la satisfacción de comprender nuevas cosas de otra manera.

Algunos estudiantes sin estar propiamente en la clase de Lengua Castellana, manifestaron el interés por la metodología aplicada y eran expectantes de la próxima clase; algunos incluso, en actividades que requerían participación por punto evaluativo

como bonificación, manifestaron participar incluso sin la bonificación porque era tan aceptada y atinada la metodología que no les importaba la nota, querían ser escuchados y evidenciar en ellos mismos y sus pares el proceso de aprendizaje.

Los factores emocionales que favorecen el trabajo y el aprendizaje cooperativo en el aula son asignar roles, planear trabajos en equipo y acompañar permanentemente las dudas que surjan en el desarrollo y solución de los contenidos académicos y relacionales. No obstante, es significativo para el aprendizaje y las emociones construir relaciones compasivas y empáticas entre los mismos estudiantes al igual que con el docente. Este último es un factor de suma importancia dado que, al momento del docente manifestar sus emociones, como todos lo hacen, habrá un mayor nivel de comprensión entre los estudiantes frente a los sentimientos no solo de ellos mismos sino también de sus referentes; este tipo de propósitos se pueden propiciar mediante talleres de reflexión articulando historias o anécdotas desde la narrativa y en consonancia con los propósitos emocionales que se deseen reconocer con el fin de ligarlo a los contenidos académicos del área.

De esta forma se fomenta el liderazgo y la responsabilidad; las cargas emocionales se nivelan y generan reconocimiento de todos los participantes; acto seguido, durante el enfoque constructivista guiado por el aprendizaje y el trabajo cooperativo se evidenció muestras de tranquilidad y entusiasmo frente a las actividades y contenidos del área. El docente practicante en este sentido, y como se dijo anteriormente, debe ser un mediador del aprendizaje y establecer normas de convivencia en conjunto con los educandos, lo cual signifique el compromiso y responsabilidad de las clases y lo subyacente a ellas para que sean apropiadas por ellos mismos y sean ellos los primeros en garantizar que

se cumplan. Es así como entre todos se logra un común acuerdo y se permite asignar responsabilidades en tanto ellos se vean involucrados en la construcción de las normas.

Este proyecto podría ser exitoso en la medida que su implementación se pueda soportar mediante componentes evaluativos que evidencien el crecimiento personal, académico y relacional con el aprendizaje en todos los aspectos.

8. Caracterización de la población

La población estudiantil del Colegio UPB es heterogénea, donde se evidencia la asistencia de niños y niñas, (medida que hace tres años (2015)) fue tomada por la institución, dado que, en años anteriores a la fecha descrita, el colegio tenía discriminado la población masculina de la femenina, es decir, la población masculina asistía al colegio en la jornada de la mañana y la población femenina asistía en la jornada de la tarde.

Cabe destacar que la tendencia en número de estudiantes de género masculino sigue predominando en la jornada de la mañana y viceversa; pero con el transcurrir de los años la población tiende a nivelarse en número de género.

Los estudiantes de la UPB son personas de todos los estratos socioeconómicos que vienen de toda la población de Medellín, incluyendo algunos corregimientos y municipios aledaños (Bello, Envigado, Itagüí, La estrella, Copacabana).

Un gran número de estudiantes utilizan transporte escolar para desplazarse al colegio y a sus casas; y un número menor de estudiantes viven en barrios aledaños a la

ubicación donde se encuentra situada la institución (Barrio Laureles de Medellín). Cabe destacar que en los grupos en los cuales se hizo las observaciones y aplicación de instrumentos fueron los grupos 7-7 y 7-9, en ambos solo había dos mujeres por grupo.

La prevalencia de los estudiantes en el colegio se determina por el nivel socioeconómico de las familias, los cuales son estrato medio bajo, medio y medio alto.

8.1 Análisis comparativo

8.2 Análisis de la observación no participante

Al analizar la información recolectada de la observación no participante durante las sesiones de clase organizadas y desarrolladas por el profesor titular del grupo, se observaron expresiones relacionadas con el objetivo que pretendía describir los factores emocionales que intervienen en el trabajo cooperativo de Lengua Castellana. Si bien es cierto que el objetivo estaba orientado al trabajo cooperativo, los registros se hicieron sobre una clase convencional en las que estuvo ausente la metodología prevista. Aun así, se detectaron expresiones frecuentes en los estudiantes asociadas a factores como: miedo a las reacciones del profesor, ira o rabia frente a los resultados negativos y llamados de atención hacía la familia, desacuerdo con las decisiones o llamados de atención de alegría y euforia frente a los resultados positivos como ganar, reconocer, competir. Acorde a la agenda de trabajo y a los rituales religiosos hechos por el Colegio UPB, los estudiantes, independiente de su credo, muestran total respeto frente a la ideología que imparte la institución y frente a la acogida de un observador externo en el aula. Asunto que es destacable porque se evidencia un entorno de respeto y aceptación frente a la diferencia sociales entre estudiantes.

En el siguiente esquema se representa de manera sintética los resultados del análisis:

OBJETIVO	Resultados Observación no participante	Factores emocionales
Describir los factores emocionales que intervienen en el trabajo cooperativo con estudiantes del grado 7	<p>Texto: plan lector</p> <p>Metodologías:</p> <p>individual – conductual - Preguntas y respuestas verbales; bonificación y sanción</p>	<p>Quienes aciertan reciben bonificación y con ello: Algarabía, alegría, felicidad, entusiasmo, efusividad.</p> <p>Para quienes no aciertan, viene el señalamiento en público y con ello, las expresiones en los estudiantes de:</p> <p>Rabia-frustración, desconcierto, tristeza, miedo, ira, displicencia, competitividad, angustia y desesperación por citación a sus familias.</p>

8.3 Análisis de la observación participante

En la observación participante durante la práctica pedagógica, siempre se tuvo la intencionalidad del trabajo y la estrategia cooperativa la cual en principio tuvo cierto nivel de complejidad dado el enfoque metodológico que aplica el docente titular. Lo que se pudo establecer frente a la ejecución de esta metodología fue que los estudiantes

emocionalmente mostraron manifestaciones de alegría, tranquilidad y compromiso, categorías que emergen a lo largo de la experimentación ante la propuesta de enseñanza. La metodología cooperativa, logró ser una alternativa que favoreció el aprendizaje y la relación entre los demás. Una evidencia de ello fue la puntuación evaluativa que tuvieron con los instrumentos (talleres), los cuales tuvieron una intencionalidad académica propia de los contenidos de lengua castellana y que estadísticamente favoreció el resultado evaluativo. Además, la manifestación emocional de los estudiantes ante las actividades programadas para el aprendizaje de los contenidos del área fue satisfactoria.

En cada inicio de las clases y bajo esta metodología cooperativa, los estudiantes estuvieron siempre dispuestos a cualquier temática del área, mostrando en sí, expectativas e intereses de trabajar en equipos, es decir, cooperativamente. Bajo esta mirada, la oportunidad de aprender con el otro estuvo latente y regulada por ellos mismos en cuanto a responder adecuadamente ante la metodología cooperativa, que si bien, se muestra como alternativa de disfrute frente a los contenidos de su propio aprendizaje.

Los factores emocionales que favorecieron el trabajo y el aprendizaje cooperativo por su parte, fue el respeto por la escucha y la tranquilidad hacia la palabra del otro, dándole lugar al reconocimiento y la empatía que pudiesen instaurar frente a ellos mismos y al docente practicante. Este aspecto toma singular importancia dado que los estudiantes adquieren mayor confianza en expresar sus dudas al igual que sus ideas frente a los contenidos académicos; y mayor compromiso en la regulación de sus emociones. Dicho de otra manera, el comportamiento y la conducta se tornan de otro matiz y permite impartir un ambiente académico óptimo frente al aprendizaje, la cooperación y la comprensión del otro en sus dimensiones básicas como lo son las emociones.

El interés y la motivación se muestran como otras categorías emergentes que a lo largo de la sistematización de la observación participante salieron a flote por las condiciones metodológicas que se propiciaron; y a medida que se hicieron las intervenciones y la forma espontánea en cada encuentro, la clase tomó total naturalidad frente al comportamiento regulado. Un factor importante para el aprendizaje bajo el enfoque metodológico cooperativo fue establecer intencionalmente aspectos de asombro, de curiosidad e interés frente a la implementación de didácticas que suscitaban emotividad y sentimientos; así pues, un aspecto fundamental que permitió favorecer la disposición desde el aspecto emocional hacia los contenidos académicos fue no subestimar la intelectualidad de los estudiantes e incluirlos participativamente en las dinámicas llevadas a cabo. De esta forma se determinó que reforzar el trabajo grupal ayuda a la comprensión de los temas explicados y que la cooperación ayuda a reconocer las emociones propias y ajenas; por consiguiente, se establecen, fortalecen y entablan mejores concepciones relacionales frente al otro.

Una de las categorías regulares en el análisis de las observaciones impartidas con el instrumento antes descrito, fue la “motivación” frente a la participación; hubo manifestaciones desinteresadas en cuanto a la nota evaluativa en comparación con la observación no participante y se evidenció tolerancia y a su vez alegría en la participación de las dinámicas de clase bajo el enfoque cooperativo. Otros factores estratégicos que favorecieron la metodología de trabajo y aprendizaje cooperativo y que emergen del análisis de la sistematización, fueron la planeación secuencial de los contenidos académicos, asignar roles en los grupos de trabajo y el acompañamiento del docente como mediador frente a cualquier duda que surgió frente a lo académico y la mediación relacional.

Dentro de este análisis se encuentra también como factor potenciador del trabajo y el aprendizaje cooperativo, construir relaciones compasivas y empáticas que solo se logran en la interacción permanente de los educandos bajo el enfoque cooperativo. Este aspecto ayuda a educar las emociones permitiendo la comprensión frente a la condición humana de sí mismo, del otro y de los referentes como individuos vulnerables que requieren de cuidado y comprensión. Este último asunto, se pudo lograr en tanto se ejecutaron los talleres reflexivos que expusieron situaciones semejantes; y como resultado se percibió mayor respeto frente al otro y mejora en la comunicación.

Ante lo mencionado, cabe destacar que las exigencias del entorno educativo tiene dinámicas que constantemente cambian por factores externos a la escuela y que, por consiguiente, las propuestas metodológicas, pedagógicas y didácticas también deben variar, mutar, transformarse y trascender; por esto, precisar estrategias dentro y fuera del aula que contengan propósitos intencionados de interacción no solo de los estudiantes sino también de los maestros, podría favorecer los aspectos académicos y las dimensiones socioemocionales que tanto reclama la sociedad y que están llamados a cumplirse en las escuelas.

En el siguiente esquema se representa de manera sintética los resultados del análisis:

OBJETIVO	Resultados Observación participante	Factores emocionales
Describir los factores emocionales que intervienen en el trabajo cooperativo con estudiantes del grado 7	Metodologías: Interacción en pequeños grupos mientras trabajan en un tema específico.	<i>Tranquilidad – seguridad – diálogo -intercambio, escucha, interés, relaciones, cordiales, respeto, preguntas, confianza.</i>

En el siguiente esquema se representa de manera sintética los resultados siguiendo los objetivos trazados:

OBJETIVO	FACTORES EMOCIONALES
Precisar los factores emocionales que según estudiantes de 7° favorecen el trabajo cooperativo en clases de Lengua Castellana	Respeto - compromiso - escucha – confianza – interés – diálogo – preguntas – colaboración – relaciones - tranquilidad.

8.4 Conclusiones

La presente investigación ha arrojado resultados que sugiere replantear las metodologías pedagógicas en tanto se reconozcan todos los aspectos que alberga no solo el aprendizaje, el trabajo y la academia, sino, además, las dimensiones que conforman al ser, es decir las emociones y todo lo que subyace a ellas. No se puede fragmentar la razón de la emoción porque ambas están en constante interacción y así mismo convergen permanentemente para que el aprendizaje sea placentero al igual que las interacciones que ayudan a crear dimensiones socioemocionales que permiten que haya una sana convivencia y relaciones de empatía en conjunto y como resultado se eduque de forma integral.

El análisis de la información procedente de las observaciones participante y no participante por tanto permitió arribar a las siguientes conclusiones:

- Las metodologías de mayor frecuencia siguen siendo de corte individual-conductual (autoridad, control, calificación, citación, disciplina, bonificaciones y sanciones). Situación que genera distanciamientos y en los estudiantes, situaciones emocionales poco favorables para su desarrollo, expresadas en desconfianza, tensión, miedo a las sanciones y a la calificación, o por el contrario, alegría por las bonificaciones y la buena calificación.
- De las experiencias metodológicas llevadas al aula para trabajar un tema en pequeños grupos (trabajo cooperativo), los estudiantes valoran de su docente y sus iguales, la cercanía, el respeto, la colaboración, el aprendizaje tranquilo, la confianza y la escucha. *Estos resultados explican la efectividad del trabajo*

cooperativo en el aula de clase, metodología en la que se corresponden lo intelectual y lo formativo a la vez.

8.5 Recomendaciones

Los factores emocionales que determinan el favorecimiento del trabajo cooperativo son las estrategias o modelos pedagógicos que permitan trabajar los contenidos académicos de manera cooperativa, colectiva y colaborativa donde los estudiantes tengan cierta potestad de autonomía y les permita descubrir y construir su propio aprendizaje.

Es de resaltar el acompañamiento permanente del docente y el diseño de planeaciones con contenidos acordes a las necesidades y exigencias de los estudiantes según su entorno. No obstante, el ejercicio pedagógico siempre requiere de ética y vocación; y por esto, no se pretende estimar de que algunas metodologías que aplican muchos docentes sean erradas por ser más tradicionales que otras, sino que más bien se pretende presentar nuevos modelos, métodos y estrategias que permitan la reflexión del ejercicio pedagógico y por su parte, se exploren, se replanteen y se apliquen nuevas didácticas que ayuden no solo a la intención de enseñanza – aprendizaje sino que además, se reconozcan las exigencias del contexto sociocultural de cada población y por consiguiente, se atiendan dichas necesidades por la escuela que en últimas es a la que le recae toda responsabilidad de formación.

Dicho lo anterior, el ejercicio investigativo se expone como herramienta pertinente y acorde para indagar, identificar y replantear cada práctica, cada modelo de enseñanza y consecuente con ello permita resolver dificultades de aprendizaje y de comportamiento en cada aula de clase reconociendo las emociones como un factor importante a la hora de

enseñar y de aprender. De esta manera, las recomendaciones puntuales a las que refiere este trabajo investigativo apuntan a determinar que:

- La frecuencia de métodos individuales-conductuales, llevan a recomendar la revisión reflexiva y crítica de la función formativa de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, como también de los efectos que dejan en la vida de los implicados.
- Para la IE que tome en serio la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones en lo intelectual y en lo personal a la vez, se recomiendan otras formas de habitar el aula, con metodologías de carácter relacional, en las que se valoren los encuentros interhumanos para aprehender con otros y de otros, el objeto de conocimiento en cuestión, porque conjunto es el acto de vivir y también de educar.
- Ahora, por tratarse de un estudio en el que dialogan dimensiones intelectuales y formativas, se recomienda la elaboración de un artículo acerca del componente socio afectivo de la enseñanza y el aprendizaje en contexto.

Referencias bibliográficas

- Ambrona, T., López Pérez, B., & Márquez González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP*, 23(1), 39-49.
- Amézquita Londoño, J. A. (2017). *Repositorio institucional UdeA*. Obtenido de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9664/1/AmezquitaJainer_2017_RegulacionEmocionalAprovechamiento.pdf
- Barcelona, U. d. (9 de 9 de 2018). *Enseñar y aprender en la universidad*. Obtenido de Enseñar y aprender en la universidad.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencia emocionales. *Educación XX1*, 61-82.
- Bisquerra, R. e. (2012). Desarrollo de la compertencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic journal of research in Educational & Psychology* (28), 1183-1208.
- Campoy, T., & Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. (. Patoja, *Manual básico para la elaboración de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (págs. 275-299). Madrid: EOS.
- Casado, C., & Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *A Parte Rei*, 1-10. Obtenido de <http://serbal.pntic.mec.es/AparteRei/>
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 164-167. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>
- Delgado, K. (2017). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. *Magisterio*, 18-20. Obtenido de <https://www.magisterio.com.co/articulo/diferencias-entre-el-aprendizaje-cooperativo-y-el-aprendizaje-colaborativo>
- Deslauriers, J.-P. (1997). INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: LA ENTREVISTA, LA HISTORIA DE LA VIDA, LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTES Y EL MUESTREO. *REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA: HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES*, 129-167.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Flórez Alarcon, L., & Rendón, M. I. (2010). Impacto de las reglas de despliegue sobre la regulación emocional en una muestra de escolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 79-90.

- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goleman, D. (1996). *LA INTELIGENCIA EMOCIONAL*. España, PURES A S.A.
- Hena o López, G. C., & García Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv*, 2(7), 785-802.
- Holgado Ramos, D. (2013). Diario de campo. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 24(2), 193-195.
- Ibáñez, N. (2002). LAS EMOCIONES EN EL AULA. *Estudios Pedagógicos*, 31-45.
- Ibáñez, V. E. (2005). LA INTERACCIÓN Y LA REGULACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA CLASE DE CIENCIAS: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA. *Enseñanza de las ciencias*, 23.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista latinoamericana de Estudios aobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 69-79.
- Lobato Fraile, C. e. (2015). EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ENTRENAMIENTO EN COMPETENCIAS SOCIALES DE TRABAJO EN GRUPO. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* , 377- 387.
- Maldonado Pérez, M., & Thaleidys, S. (2012 de 2012). Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *EDUCARE*, 93-118.
- Maqueo, A. M. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- Martinez M., M. (2006). LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA (SÍNTESIS CONCEPTUAL). *Revista IIPSI*, 123-146. Obtenido de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Martinez, M. (1999). Fundamentación Teórica de la Metodología Etnográfica. En M. Martinez, *LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN* (págs. 27-35). Bogotá: CIRCULO DE LECTURA ALTERNATIVA LTDA.
- Martínez, M. (1999). Recolección y Descripción de la Información. En M. Martínez, *LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN* (págs. 50-71). Bogotá: CIRCULO DE LECTURA ALTERNATIVA LTDA.
- Maturana Moreno, G. A., & Garzón Daza, C. (2015). LA ETNOGRAFÍA EN EL AMBITO EDUCATIVO: UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN AL SERVICIO DOCENTE. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 192-205.

- Rendón, M. (21 de Agosto de 2009). *LA EDUCACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO*. Recuperado el 2018, de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/679/1/2011%20-%20La%20educaci%C3%B3n%20de%20la%20competencia%20socioemocional%20a%20trav%C3%A9s%20del%20pensamiento%20cr%C3%ADtico.pdf>
- Rendón, M. A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 237-255.
- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Barcelona: Planeta.
- Sandín, M. (2003). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN*. Barcelona: Mc Graw Hill.
- Slavin, R. (1983). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Pearson.
- Trigo, E., Gil de Costa, H., & Pazos, J. (2013). *Procesos creativos en investigación I*. Cali: Fundación Naturaleza, Planeta y Vida.
- Valencia, U. I. (14 de Agosto de 2018). *¿Qué es la observación no participante y qué usos tiene?* Obtenido de <https://www.universidadviu.com/la-observacion-no-participante-usos/>
- Vallés, A., & Consol, V. (2000). *Inteligencia Emocional*. Madrid: EOS.
- Vásquez Rocca, A. (2012). SARTRE: TEORÍA FENOMENOLÓGICA DE LAS EMOCIONES, EXISTENCIALISMO Y CONCIENCIA POSICIONAL DEL MUNDO. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 1-13.