

LA EDUCACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO²

María Alexandra Rendón Uribe³

Docente Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

alexa.rendon01@gmail.com

RESUMEN

La violencia que se vive cotidianamente en los espacios escolares y los diversos conflictos y problemas de convivencia que sufren a diario maestros y estudiantes, determinó el diseño y la implementación de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo, orientado a la educación de la competencia socioemocional de los estudiantes de las instituciones educativas del Municipio de Medellín, el cual se puso a prueba como parte de una investigación mixta o cualicuantitativa, descriptivo-correlacional-explicativa. El estudio que aquí se presenta es de tipo cuasiexperimental con aplicación de pretest y postest.

La población estuvo constituida por niñas y niños escolarizados en los niveles de educación básica del Municipio de Medellín. La muestra fue intencional y dependió de los maestros que se inscribieron y cursaron el programa de formación de 24 horas propuesto como requisito previo a la aplicación del programa de intervención y que se desarrolló en el primer semestre del año 2009. Los logros más destacados fueron: Los niños asumieron poco a poco 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 sus emociones, mayor respeto frente a las ideas y convicciones de los demás, expresión clara y oportuna de opiniones y argumentos, afrontamiento crítico y razonado frente a las demandas y presión de los coetáneos, mayor claridad y autocrítica frente al propio comportamiento y el desempeño social, mayor empatía y sensibilidad frente a las dificultades de los demás, mayor eficacia en el trato y en la exploración de nuevas relaciones.

OBJETIVOS

General: Analizar la incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de los estudiantes de las instituciones educativas del Municipio de Medellín.

Específicos:

- Establecer las diferencias alcanzadas en la competencia socioemocional después del programa de intervención, en relación con el grado escolar que cursan los estudiantes, el género y la ubicación de la institución.
- Identificar la relación entre la competencia socioemocional y el desempeño en el programa de intervención pedagógica (los procesos grupales, la autoevaluación de los estudiantes y las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo).
- Comparar los resultados obtenidos en la prueba de competencia socioemocional con las expectativas y diagnósticos realizados por los mismos docentes en su aula e institución.

² Proyecto inscrito en el Sistema Universitario de Investigación SUI de la Universidad de Antioquia.

³ Doctora en Ciencias Pedagógicas.

MARCO DE REFERENCIA TEÓRICA

La competencia socioemocional

La competencia socioemocional se define como las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos, de forma ética, en diferentes contextos y situaciones problémicas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción y de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre (Rendón, 2010).

Visto de esta forma, la competencia socioemocional, en adelante CSE, es un proceso complejo de desempeño que implica idoneidad (con sus criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto) y responsabilidad social y emocional (analizar las consecuencias de los propios actos antes de proceder o corregir los errores), es decir, el ejercicio ético, el desempeño reflexivo, autorregulado de las emociones, la mediación entre pares, el respeto de las ideas y convicciones de los demás, y a la vez, la fuerza para expresar las opiniones y argumentarlas sin recurrir a la violencia, entre otros aspectos (Rendón, 2009, 2010).

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

Pese a esta consideración general del concepto, esta competencia está muy ligada a la cultura, en la medida en que permite al sujeto adoptar un repertorio de habilidades para ser ejercidas en situaciones diversas, bajo parámetros consensuados por la sociedad. Sin embargo, la persona que es catalogada como competente socioemocionalmente en un país oriental, puede no serlo en occidente. Así mismo, los criterios de evaluación de la competencia socioemocional se modifican considerablemente según la cultura. En función de esto, una persona se entiende como competente si se encuentra en capacidad de transformar una situación o contexto social, empleando la información emocional que posee de manera activa. Ser competente socioemocionalmente debería ser el estado ideal, materializado en conductas de respeto, justicia, ecuanimidad, empatía, tolerancia, actitud de escucha frente al otro, entre otras.

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

Si bien esta mirada de la CSE no es exclusiva de un modelo pedagógico, implica una combinación

de algunos de ellos, como el desarrollista y el constructivista a los que se unen aportes de los enfoques cognitivo, humanista y sociocultural. Así, hablar de competencia socioemocional a nivel teórico permite integrar varias perspectivas, por un lado, algunas explicaciones del enfoque cognitivista que separan la conducta socioemocional del individuo en dos esferas: la individual y la social (por ejemplo, Gardner (1994) cuando habla de inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal, Goleman (1996) cuando habla de inteligencia emocional e inteligencia social), y por otro, las perspectivas humanistas o que se enmarcan dentro de la psicología social, y que exponen, entre otras, las competencias para la vida, las competencias ciudadanas, las competencias para la convivencia, las competencias para el manejo de situaciones. Cada uno de estos enfoques por competencias tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal, así como con la capacidad para aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros y con el contexto social. Esta visión de la CSE coincide con los anteriores enfoques, en la idea de que ser competente no tiene que ver con ser competitivo, sino con la autorrealización, con el desarrollo integral y con el manejo y aprehensión de habilidades y actitudes como escuchar, aprender a respetar, comprender las opiniones de las demás personas y con la posibilidad llegar a acuerdos comunes. Para alcanzar esta meta, los docentes deben procurar que el alumno conquiste no solo aptitudes cognitivas, sino que aprenda a convivir y a subsistir en el mundo que lo rodea.

Vale la pena aclarar que existe otro antecedente conceptual sobre el cual se han desarrollado múltiples explicaciones e investigaciones, y es el de habilidades sociales o competencia social. Para que se dé una respuesta socialmente habilidosa se necesita un proceso de conductas encadenadas, pero las habilidades sociales se evidencian en situaciones específicas, por tanto, dependiendo de las características de la situación y de la dificultad de la misma, se utilizarán unas u otras. Dado que la habilidad implica la posibilidad para realizar algo, esto determinó que por mucho tiempo se le concediera mayor importancia a la dimensión observable de las habilidades sociales. Las habilidades sociales por ser consecuencia del aprendizaje social pueden perderse en cualquier momento, ya sea por falta de uso, perturbaciones cognitivas, privación afectiva, o períodos de aislamiento, discriminación y falta de aceptación social como en el caso de las minorías étnicas.

Volviendo a la CSE, es necesario comprender que en ella se combinan componentes cognitivos y afectivos, es decir, implica la relación entre el pensamiento (habilidades cognitivas), el sentimiento (una concepción de sí mismo y del otro) y la conducta (Trianes, De La Morena y Muñoz, 1999 citados en Rendón, 2009). Estos componentes se evidencian en desempeños coherentes valorados por la sociedad y favorecen a su vez el conocimiento del sí mismo, la regulación emocional, la eficacia, la adaptación y la aceptación de los otros, como prerequisites que permiten el bienestar; de acuerdo con esto se puede afirmar que la competencia socioemocional es un indicador de salud mental.

La CSE está fundamentada no solo en las habilidades sociales, sino también en otros aspectos de tipo afectivo-motivacional, cognitivo y relacional del sujeto, permitiendo el desarrollo saludable de la personalidad y la adaptación a distintos ámbitos.

Consideraciones sobre el desarrollo de la competencia socioemocional en el aula de clase

Atendiendo a los anteriores postulados, la CSE tiene implicaciones en la docencia, el aprendizaje y la evaluación, ya que integra conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes correspondientes al desempeño socioemocional, los cuales se ponen en juego ante actividades concretas o problemas de tipo socioemocional. Asumir el desarrollo de esta

competencia en el aula de clase implica cambios y transformaciones profundas en el proceso docente educativo y el compromiso con una docencia que busque asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Al ejercitar la CSE, los sujetos reciben la retroalimentación del ambiente, esto fortalece o debilita su autoeficacia, la percepción de sí mismos. El desconocimiento o la incapacidad para fomentar la CSE puede ocasionar en los estudiantes complicaciones de toda índole: fracaso escolar, inadaptación, ansiedad, enfrentamientos, etc.

En este orden, la CSE se encuentra estrechamente ligada a las habilidades de pensamiento en la medida en que permiten desde el análisis inicial de la información hasta la organización, aplicación y valoración de la misma. Las habilidades del pensamiento son modos de funcionamiento cognitivo utilizados en la adquisición, organización y transferencia de la información. Además, dichas habilidades una vez ejercitadas, también se emplean en situaciones de orden social, lo que incide en el desarrollo de la competencia socioemocional. La CSE, entonces, está influenciada por la calidad de las habilidades del pensamiento como un factor que contribuye a la optimización de los procesos de aprendizaje, académicos, y la aprehensión y resolución de situaciones sociales. Desde esta perspectiva, la CSE puede favorecerse con un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomente el ejercicio de las habilidades del pensamiento crítico reflexivo, puesto que benefician la comprensión de las situaciones y habilidades sociales, enmarcadas en el contexto. Aunque las habilidades del pensamiento y las habilidades sociales son mutuamente influyentes, las habilidades del pensamiento involucran actividades para la toma de decisiones, la resolución de problemas, el razonamiento y la toma de conciencia (Rendón y Ramírez, 2002), siendo las habilidades del pensamiento crítico reflexivo la más determinantes para la competencia socioemocional. Veamos algunas consideraciones al respecto:

El pensamiento crítico reflexivo:

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

Para pensar críticamente se requiere del soporte lógico y racional de nuestros pensamientos a través de un movimiento dialéctico que rete constantemente nuestra forma de pensar, es por ello que podemos considerar el pensamiento crítico como una actividad mental disciplinada que permite evaluar los argumentos o proposiciones haciendo juicios que puedan guiar la toma de decisiones. Pero entonces cabe preguntar, ¿cuándo el pensamiento es no-crítico? La respuesta es simple: cuando es emocional, intuitivo, prejuicioso, habitual o rutinario.

Sin embargo, este tipo de pensamiento es poco alentado en la escuela debido al sobrecupo en los grupos y a la falta del conocimiento de los docentes sobre cómo desarrollarlo, prevaleciendo la idea de enseñar el conocimiento como una colección de hechos que el alumno tendrá que retener,

y que se convierte en un juego de palabras con poco significado si el alumno no encuentra una aplicación práctica. En este sentido el maestro debe:

- Definir con cuidado el concepto del pensamiento crítico y separarlo de conceptos parecidos.
- Desarrollar el pensamiento crítico y sus componentes en relación con un dominio específico de conocimiento.
- Exigir a los alumnos la utilización de estas destrezas en cada clase y evaluar sus correspondientes destrezas.
- Identificar comportamientos esperados y sus detalles asociados con el pensamiento crítico y desarrollar definiciones operativas.
- Identificar las tareas, definir metas intermedias, y desarrollar métodos de evaluación.
- Identificar los “mejores” métodos de instrucción correspondiente a cada aspecto del proceso del pensamiento crítico.
- Vincular el pensamiento creativo y la resolución de problemas.

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

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

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

Dewey (1989) afirma que la reflexión comienza cuando empezamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor de una indicación cualquiera, cuando tratamos de probar su autenticidad, por ello la reflexión implica que se crea o no en algo, no por ese algo en sí mismo, sino a través de otra cosa que sirve de testigo, evidencia, prueba, aval, garante o fundamento de la creencia.

De acuerdo con la anterior definición, Dewey (1989) plantea que el pensamiento reflexivo conlleva dos fases: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda. Estas dos fases exigen la solución del estado de perplejidad, pero es preciso tener en cuenta que es justo éste el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión. Por tanto, no basta el estado de perplejidad, porque hay quienes alcanzan la conclusión sin cuestionar los fundamentos sobre los cuales se apoya, es decir, se puede pensar

reflexivamente cuando se está dispuesto a soportar el suspenso y proseguir con la búsqueda. Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como a no aceptar ninguna idea ni realizar afirmaciones hasta tanto no se hayan encontrado razones que la justifiquen.

El Aprendizaje Cooperativo

En la actualidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje cooperativo se constituye en una opción educativa en las aulas de clase, concebidas como un centro de desarrollo de la vida social. Allí, dentro de ambientes educativos cooperados, se ejercita el crecimiento de la individualidad así como el compartir en grupo y el respeto mutuo. Los estudiantes se conocen unos a otros, se respetan, se sienten miembros y responsables de un grupo, de igual manera conocen en qué aspectos son comunes o diferentes, valoran la uniformidad y la diversidad. Este tipo de aprendizaje permite superar situaciones conflictivas de la enseñanza tradicional, pues no solo es suficiente trabajar en grupos pequeños, sino también tener cierta interdependencia positiva entre los integrantes del grupo, una interacción de contacto humano cara a cara, la enseñanza de competencias sociales en la integración grupal, un control constante y sostenido de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal. El aprendizaje cooperativo se define entonces como una forma de organizar actividades de enseñanza - aprendizaje para elevar el aprendizaje de los estudiantes, tanto en habilidades sociales como en metas académicas, lo cual requiere que los estudiantes trabajen en forma conjunta de manera efectiva, y que los maestros enseñen lo que los estudiantes necesitan, para lograr trabajar juntos afectivamente (Goicoetxea y Pascual, 2002).

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

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

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

METODOLOGÍA

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

Esta es una investigación descriptivo-correlacional-explicativa que se propuso valorar la competencia socioemocional y establecer la relación de ésta con aspectos propios de la muestra

(grado de escolaridad, género, ubicación institucional), y explicar la incidencia del programa de intervención pedagógica en la competencia socioemocional.

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

Población y muestra

La población de este estudio la constituyen niñas y niños escolarizados en los niveles de educación básica del Municipio de Medellín, desde primer grado hasta el décimo primero, eso es, estudiantes entre 6 y 18 años aproximadamente. El contexto en el cual se desarrolló el proyecto fue el escolar. La muestra fue intencional y dependió de los maestros que cursaron el programa de formación de 24 horas propuesto como requisito previo a la aplicación del programa de intervención. Se trató de 16 maestros que aplicaron el programa de intervención entre los meses de julio a noviembre de 2009. Las instituciones educativas se encuentran ubicadas en la zona nororiental, noroccidental y occidental del Municipio de Medellín, y los grupos de los maestros participantes son de todos los niveles desde primero de primaria hasta la media (10 y 11).

Instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de la información se consideró una prueba de competencia socioemocional que fue sometida a pilotaje y juicio de expertos. Así mismo, se hizo uso de una pauta de autoevaluación que debían diligenciar los estudiantes cada 15 días, la cual se refería a su desempeño en la estrategia de aprendizaje cooperativo y un cuadro de registro semanal del desempeño de los niños y niñas, elaborado por los maestros donde debían valorar como alto, medio y bajo las habilidades de pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes en la medida en que se iban trabajando a lo largo de la implementación del programa de intervención. Antes de iniciar la ejecución del programa, también se les pidió a los maestros que realizaran un diagnóstico acerca de la competencia socioemocional, el cual permitió hacer valoraciones finales sobre los logros alcanzados.

Variables y categorías:

La Variable Dependiente considerada fue la Competencia socioemocional. Las siguientes son las categorías consideradas como componentes de la competencia socioemocional:

Componente emocional y afectivo motivacional

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

Componente Cognitivo

Constructos personales

Capacidad para solucionar problemas

Componente Relacional

El conocimiento de la conducta habilidosa apropiada

Habilidades sociales y de comunicación

Conocimiento de las costumbres sociales

Conocimiento de las diferentes señales de respuesta

Capacidad de ponerse en lugar de otra persona (Empatía)

Percepción social o interpersonal adecuada

La Variable independiente la constituyó el programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo. Las habilidades del pensamiento crítico reflexivo consideradas en este estudio se describen a continuación.

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO
Evaluar: Otorgar un valor comparando entre una medida y un criterio.
Juzgar: Implica el uso del razonamiento dialógico. El razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente. Puede ser sometido a criterios evaluativos (válido-no válido)
Indagar: Implica acciones como: <ul style="list-style-type: none"> - Hacer preguntas relevantes - Desarrollar hipótesis explicativas - Evitar generalizaciones absolutas - Pedir que lo que se alegue esté sustentado por evidencias - Reconocer diferencias de contexto - Construir ideas sobre las de los otros
Apertura mental: Es la actitud dispuesta al conocimiento del otro y el aceptar la posibilidad de cambiar la propia posición.
Comprensión crítica: Se manifiesta en acciones como: <ul style="list-style-type: none"> - Busca clarificar conceptos mal definidos - Hace distinciones y conexiones relevantes

Tabla 1, Tomado de Rendón (2009)

Desarrollo de la investigación:

Previo a esta investigación y como parte de un proyecto de extensión financiado por la Vicerrectoría de Extensión en la convocatoria de proyectos BUPPE de 2007, se consolidó el programa de intervención pedagógica. En este orden, esta investigación es producto de reflexiones y construcciones previas que buscan cualificar los procesos de enseñanza en los niveles precedentes de educación y para ello se desarrollaron las siguientes fases:

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

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

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

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

PROCESO DE ANÁLISIS

Especificaciones sobre los cuestionarios aplicados:

Los cuestionarios fueron aplicados en forma de pretest antes de realizarse la intervención pedagógica, y postest para identificar diferencias en los grupos experimentales vs. los grupos controles.

- De preescolar a 2° se evaluaron 38 preguntas, cada una correspondiente a una habilidad perteneciente a una de las 3 competencias evaluadas. En total se evaluaron 2 preguntas por cada una de las 19 habilidades en análisis.
- De 3° a 5°, se evaluaron 57 preguntas. 3 por cada habilidad.
- En los grados de secundaria se registraron 4 preguntas (o ítems) por habilidad.

Depuración de registros:

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

Observaciones Preliminares:

Son absolutamente claras las diferencias observadas entre los puntajes del pretest y el postest cuando se analizan los grupos control y los grupos experimentales en las 3 agrupaciones de grados. En general, la tendencia es que en los grupos de primaria el componente que más se desarrolló con la intervención pedagógica fue el relacional, seguido del emocional y por último el cognitivo, mientras que para los grupos de secundaria los 3 componentes mostraron igual desarrollo en el caso de los grupos experimentales.

Resultados descriptivos generales: comparación de competencias y habilidades por grados en pretest y postest

Observaciones generales sobre cómo se realizaron las comparaciones entre el pretest y el postest: Para el caso de las preguntas hechas en forma negativa, se realizó la inversión del puntaje para que 3 represente "Siempre" en todos los casos (éste puntaje es el más positivo entre los 3 factibles de cada ítem). Se totalizaron las preguntas correspondientes a cada habilidad y a cada componente, de forma que según los grados se podrían obtener como máximo los siguientes puntajes:

Puntaje Máximo / Grado	1° y 2°	3° y 4°	6°, 7°, 8° y 11°
------------------------	---------	---------	------------------

Por Habilidad	6	9	12
C. Cognitivo (2 Habilidades)	12	18	24
C. Emocional (11 Habilidades)	66	99	132
C. Relacional (6 Habilidades)	36	54	72
Total Pretest o Postest	116	174	232

Tabla 2, Tomado de Rendón (2010a)

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

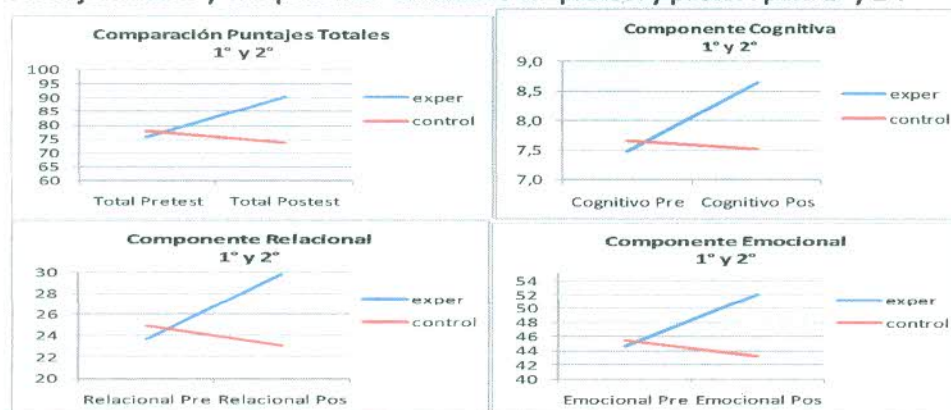


Gráfico 1, Tomado de Rendón (2010a)

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

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

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

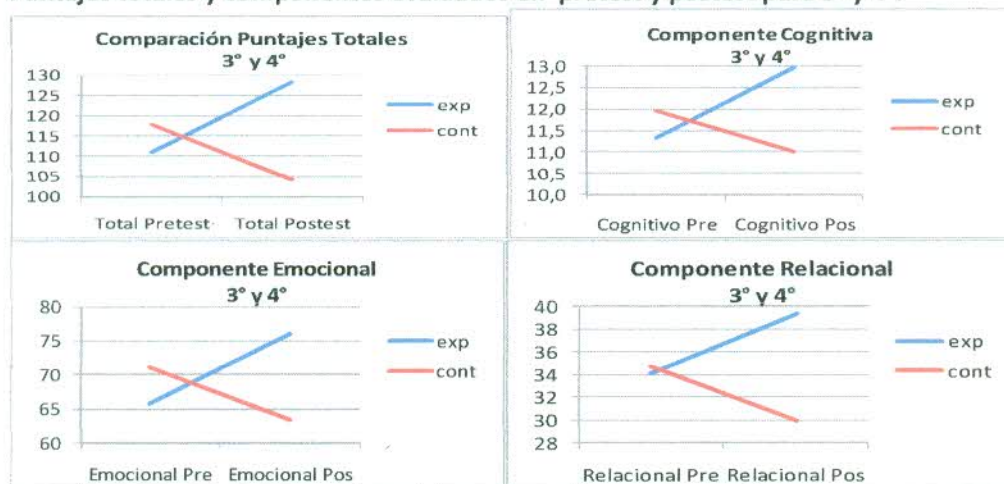


Gráfico 2, Tomado de Rendón (2010a)

En el pretest se notan diferencias que son estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental por el comportamiento del componente emocional.

Específicamente para los posttest son estadísticamente significativas las diferencias en todos los componentes siendo positivo que las respuestas de los grupos experimentales sean superiores a las de los grupos controles respuestas de los grupos experimentales sean superiores a las de los grupos control.

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

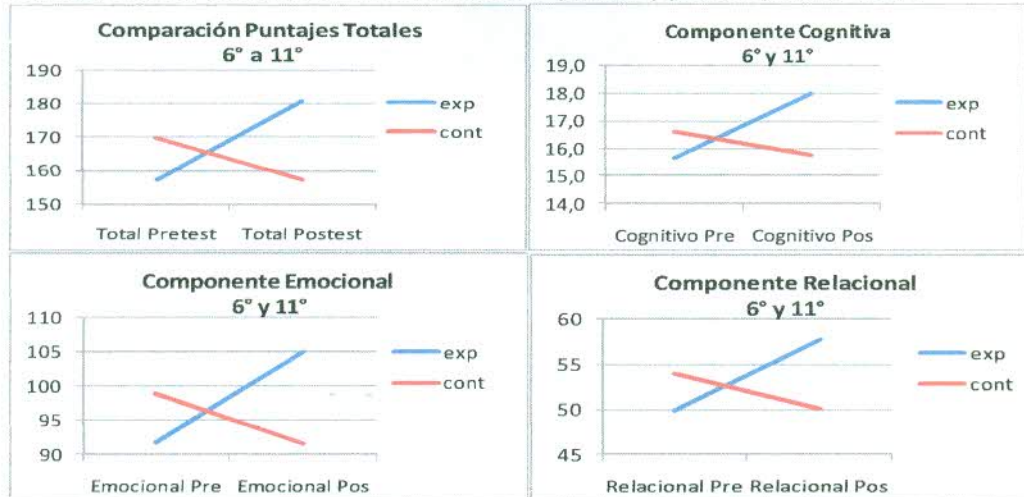


Gráfico 3, Tomado de Rendón (2010a)

Para estos grados, en el test y en el posttest son estadísticamente significativas las diferencias tanto en los tres componentes evaluados, como al comparar los grupos control y los experimentales.

Variaciones Absolutas y porcentaje de variación observados desde las 4 perspectivas factibles:

Variaciones entre experimentales y control en el pretest: En el pretest, al calcular el porcentaje de variación de los grupos experimentales vs. los controles, se perciben variaciones negativas en todos los grupos de análisis. Esto significa que los estudiantes de los grupos controles respondieron más positivamente a los ítems cuestionados en el pretest, que los estudiantes de grupos experimentales, sin ser muy diferentes las percepciones entre ambos grupos (porque tanto en el total del posttest como en los tres componentes, las mayores diferencias se notaron de 6° a 11° y fueron cercanas a un -7,3%).

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

- El componente cognitivo mostró mejorías del 15% en 1° y 2°, del 17% en 3° y 4° y en los

grados de secundaria del 14%.

- Los grupos con la intervención pedagógica mostraron mejorías del 20% en primaria y 15% en los grados de secundaria, en lo que se refiere al componente emocional.
- El componente relacional mejoró un 30% en primaria y 15% en secundaria.

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

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

Variación entre el pretest y el postest en los grupos control: Las Variaciones calculadas en este punto responden a la pregunta ¿qué tanto cambiaron las afirmaciones de los estudiantes en los ítems del pretest y el postest en los grupos sin intervención pedagógica?

Entre el pretest y el postest en lugar de verse mejoría en los componentes evaluados, en todos los casos se obtuvieron variaciones negativas, es decir, en los grupos que no tuvieron la intervención pedagógica, en lugar de evolucionar la competencia socioemocional de los estudiantes, se notaron leves involuciones:

- Sobre el componente cognitivo las variaciones obtenidas fueron cercanas a cero, es decir, en los grupos controles este componente se mantuvo durante el tiempo que duró la intervención pedagógica en los grupos experimentales.
- Para el componente emocional puede decirse que en el caso de los grupos controles de 3° a 11° en lugar de evolucionar, las competencias socioemocionales de los estudiantes decrecieron en un -10%, esto descriptivamente significa que los estudiantes de los grupos controles en lugar de mostrarse más asertivos y más prestos a expresar sus emociones, no evolucionaron durante el tiempo que duró la intervención pedagógica en los grupos experimentales. En el postest no mostraron mejoría en lo emocional, frente a lo que se vio cuando se aplicó el pretest.
- En el componente relacional los decrecimientos vistos entre los estudiantes de los grupos controles fueron mayores en la medida en que se incrementó de grado. -3% en 1° y 2° y -10% de 3° en adelante. Esto hace pensar que los estudiantes de los grupos controles mostraron estar menos seguros de sí para relacionarse con los demás, durante el tiempo que se intervino a los grupos experimentales.

¿En cuáles habilidades se observaron los mayores cambios?

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

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

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

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

Comparaciones por grado, género e institución educativa:

Gráficos por grados: No son evidentes las diferencias entre los puntajes del posttest vs. los del pretest cuando se comparan los grupos continuos.

En 1° y 2° los resultados son similares, aunque hay una leve tendencia a que la intervención educativa haya tenido mayores efectos en 1° que en 2°, pero tales diferencias no son considerables.

Entre 3° y 4° las diferencias tampoco son considerablemente distintas y por tanto los análisis presentados arriba como “subgrupo de 3° a 5°” no están influenciados más por un grupo que por otro.

En los grupos de secundaria existe una leve tendencia a que los puntajes del posttest sean mayores en la medida en que se incrementa el grado, sin embargo, como para 8° y 11° no se contó con grupos control para realizar las comparaciones, los análisis de estos grados deben ser vistos como “los grados de secundaria”, para que las conclusiones sean estadísticamente significativas.

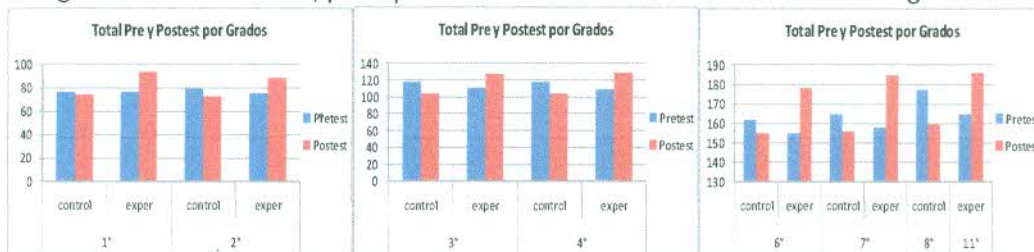
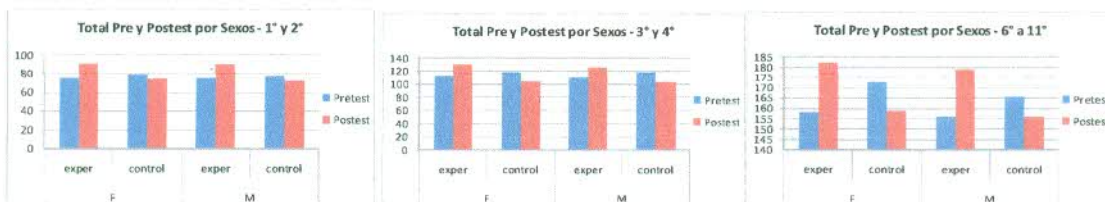


Gráfico 4, Tomado de Rendón (2010a)

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



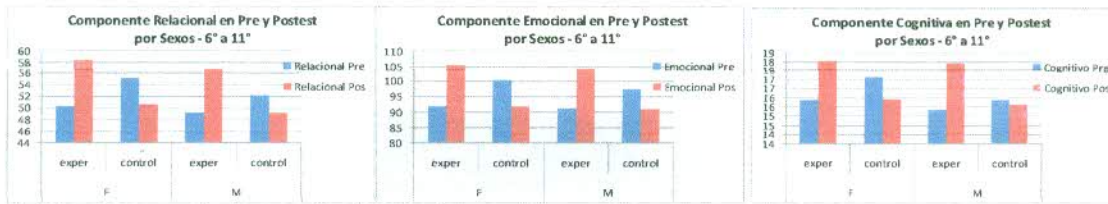


Gráfico 5, Tomado de Rendón (2010a)

Notar que en el componente cognitivo para el caso de los hombres de los grupos control de 6° a 11°, no se obtuvieron diferencias considerables entre el pretest y el postest, y para el caso de las mujeres ocurrió la “desmejora” del pretest al postest.

Diferencias de resultados por instituciones educativas: Sí se observan diferencias que son estadísticamente significativas cuando se analizan los resultados del postest por instituciones educativas. No en todos los grados ni en todas las instituciones se obtuvieron los mismos efectos en los 3 componentes evaluados:

1° y 2°: En la Institución Educativa Alfonso Upegui tuvo mayor efecto la intervención pedagógica de los grupos experimentales, por causa de las componentes cognitivas y relacional. En el componente emocional, los resultados del postest fueron iguales en las IE Camilo Mora Carrasquilla y Alfonso Upegui. En las instituciones Tulio Ospina y San Juan Eudes, se obtuvieron los puntajes más bajos a total postest, aunque sí hubo desarrollo frente al pretest en los grupos experimentales. Notar que en San Juan Eudes y María Auxiliadora, se tuvieron las menores diferencias entre pretest-postest al analizar la información de los grupos controles.

3° y 4°: En el Postest, respecto al componente emocional, no son significativas las diferencias obtenidas entre instituciones educativas. En 3° y 4° solo se notan leves diferencias en los componentes cognitivo y relacional: Las instituciones Manuel José Gómez Serna y Camilo Mora Carrasquilla tuvieron mayores efectos en la componente cognitiva con la intervención pedagógica, frente a los resultados que reflejan el postest de los grupos experimentales en las otras 3 instituciones educativas. Y en el componente relacional la IE Jesús Rey fue la de mayores efectos.

6° a 11°: Sí son considerables las diferencias en los efectos de la intervención pedagógica según las instituciones en los grupos de secundaria, pero por pares de instituciones.

A total Postest y en las tres componentes, San Juan Eudes y José María Vélez tuvieron efectos similares e inferiores a los de Máter Dei y la IE María Cano, que fueron las de mayores efectos (especialmente en las componentes Emocional y Relacional).

RESULTADOS Y RECOMENDACIONES

Logros alcanzados en la competencia socioemocional con el programa de intervención

- Los estudiantes asumieron poco a poco una nueva forma de trabajo fundamentada en el aprendizaje cooperativo; aunque son grupos difíciles por la cantidad y por las características socioemocionales, se logró el desarrollo de las actividades consideradas en el programa de intervención.
- De acuerdo con la valoración de aprendizajes y logros específicos que hacen los maestros, se concluye que el programa tuvo mayor impacto en las conductas externalizantes que internalizantes de los estudiantes, es decir, en aquellas que tienen relación directa con la parte interpersonal o social. Este programa de intervención permitió pensar razonablemente,

desarrollar pautas de conducta constructiva, darse cuenta de sus sentimientos y los de los otros, desarrollar la sensibilidad frente a los contextos interpersonales y adquirir sentido de proporción con respecto a las propias necesidades y aspiraciones en relación con las de los otros. En general se puede decir que frente a los componentes de la competencia socioemocional o las competencias socioemocionales consideradas los estudiantes lograron:

- Respecto al conocimiento de sí, mayor claridad y autocrítica frente al propio comportamiento y el desempeño social
- El autoconcepto: afrontamiento crítico y razonado frente a las demandas y presión de los coetáneos
- La valoración de sí mismo: actitudes más reflexivas sobre sus actos y los de los otros
- La Confianza en sí mismo: expresión clara y oportuna de opiniones y argumentos
- La autorregulación: mayor autorregulación de sus emociones
- El autocontrol: mayor control de comportamientos impulsivos y agresivos

Componente relacional:

- En cuanto a las habilidades sociales y de comunicación: mayor respeto frente a las ideas y convicciones de los demás
- La Empatía o perspectiva social: mayor empatía y sensibilidad frente a las dificultades de los demás
- La Percepción social o interpersonal adecuada: mayor eficacia en el trato y en la exploración de nuevas relaciones.

• Aunque las problemáticas referidas inicialmente por los maestros no se corrigieron totalmente, mejoraron en cuanto a que representan un cambio positivo en el clima del aula de clase y de las instituciones educativas. De acuerdo con los maestros, dentro de los problemas específicos identificados en el diagnóstico inicial que se pudieron corregir o mejorar a través de la implementación del programa están:

- Aceptación, sentido de solidaridad y pertenencia a los grupos.
- Disciplina, conductas más adaptativas en el aula.
- Mayor conciliación e integración personal entre los alumnos
- Capacidad de diálogo, mediante el uso de palabras clave de apertura emocional.
- Clima de convivencia en los grupos
- Mejores alternativas de resolución de problemas.
- Disminución de la agresividad sin motivo.
- Mayor expresividad emocional
- Reconocimiento y aceptación de las normas
- Integración y motivación para el desarrollo de actividades académicas
- Cambio positivo de actitudes.
- Reconocimiento del valor e importancia del trabajo en grupo
- Avance en habilidades de juicio y evaluación
- Participación crítica de acuerdo con el criterio propio de cada estudiante.
- Aceptación y apertura de grupos de amigos cerrados.
- Modificación de respuestas agresivas físicas, por hostiles solo verbales.
- Mayor empatía a la hora de valorar las situaciones conflictivas

• La propuesta permitió ampliar el conocimiento que tenemos de los estudiantes, ampliar la comprensión de las adversidades que amenazan su bienestar, su permanencia en el sistema escolar y, ante todo, favorecer la convivencia pacífica en la institución escolar. Al respecto se identificaron una serie de situaciones familiares que se salen del control institucional y del

maestro y que evidentemente afectan las competencias socioemocionales de los estudiantes.

- Abandono de los hijos
- Actitudes y modelos negativos y pesimistas en el hogar
- Agresividad-maltrato-violencia intrafamiliar
- Carencia de autoridad en las familias
- Conflictos internos de familia y dificultad para crear acuerdos
- Descomposición familiar
- Falta de acompañamiento, responsabilidad y compromiso de las familias en situaciones conflictivas o que merecen su atención
- Falta de afecto y amor en el hogar
- Falta de comunicación asertiva entre las familias y los docentes
- Falta de conciencia o consideración frente a la necesidad de ayuda para solucionar problemas
- Laxitud en la norma
- Sobreprotección por parte de los padres de familia. Poca aceptación o justificación errada de las faltas académicas y normativas en las cuales los hijos incurrir. Las familias por lo general tratan de justificar a sus hijos y defenderlos, no reconocen la manipulación que sus hijos ejercen sobre ellos.
- Soledad de los estudiantes en el hogar y uso inadecuado del tiempo libre.

Algunas anotaciones sobre el desempeño en el programa de intervención pedagógica

- El proyecto no se quedó en un ejercicio solamente experimentado y vivenciado por las maestras, toda vez que los estudiantes se constituyeron en protagonistas del trabajo.
- Esta propuesta exigió un cambio en la práctica educativa, implicó que los maestros visibilizaran a los estudiantes como interlocutores válidos, que pueden asumir un rol activo y propositivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- En el desarrollo de las sesiones y actividades, un factor común que se reveló fue la falta de tolerancia y de diálogo entre los mismos compañeros de grupo. También se mostró falencia en la interiorización de la norma y el respeto por la diferencia, y se evidenció rivalidad entre hombres, mujeres y subgrupos. Estas problemáticas que se presentan en las instituciones educativas, también se ven en el interior de las familias. Lo grave de estos problemas es que desencadenan maltrato físico y verbal, lo que hace que se dificulte el trabajo en grupo; se evidenció además un bajo rendimiento académico, poca seguridad y baja autoestima. Estos problemas se ocasionan por la falta de comunicación y porque los estudiantes tienden a copiar como modelos de comportamiento los referentes que encuentran en la televisión y en sus contextos, además, tienen poco acompañamiento por parte de sus familias, donde no tienen un buen manejo de la autoridad (causas).
- Respecto al papel de las instituciones educativas, los docentes manifiestan que en las prácticas educativas no se promueven los valores, falta escucha y diálogo entre los diferentes estamentos, también entre los que manejan la autoridad; así mismo, no hay acompañamiento en el tiempo libre de los estudiantes. A pesar de estas falencias, los maestros plantearon que la institución hace las veces de conciliador en los conflictos, se busca entablar diálogos entre los estudiantes y sus familias, organiza actividades donde se promueven los valores, se hacen actividades para lograr la interiorización de la norma, lo que resulta un poco contradictorio con las prácticas inadecuadas que ellos mismos describieron. Pese a esta inconsistencia, se evidenció que las instituciones que han tenido los problemas sociales y académicos más difíciles y que han trabajado a fondo con la comunidad son las que integraron de manera más adecuada la aplicación de las actividades dentro del currículo, y aunque tímidas, han hecho acciones para atraer a los padres a la actividad pedagógica de la escuela. Al respecto consideraron prioritario realizar proyectos de escuelas de padres para mejorar la convivencia, e implementar estrategias de

acompañamiento a los estudiantes para fomentar en ellos el diálogo y la interiorización de la norma.

- A partir del registro realizado por los docentes, los grados que respondieron de manera más integral y adecuada al programa fueron 3º y 4º de primaria.
- Los maestros son concedores de las dificultades de orden socioemocional que enfrentan sus estudiantes y en función de ello, es que se interesaron en participar de esta propuesta y en reflexionar en los espacios que se les brindó en el proceso de formación. Al respecto se puede decir que han conseguido elaborar maneras diferentes de afrontar las situaciones de carácter emocional en el aula y en la Institución Educativa.
- La apropiación del trabajo a partir del aprendizaje cooperativo, en algunos casos se constituyó en un logro relevante; como se reporta en algunas de las instituciones, los niños mejoraron en la discusión de los temas y se daban a la tarea de opinar y confrontar puntos de vista; sin embargo, es claro que en algunos momentos y en algunos espacios, este tipo de trabajo fue mucho más difícil dadas las características de los grupos (disciplina y relaciones interpersonales). Hace falta, entonces, que este tipo de estrategias se utilicen de forma programática y desde temprana edad, de modo que los niños aprendan a trabajar en equipo y se familiaricen con las condiciones del aprendizaje cooperativo en grados inferiores de escolarización, lo que determinaría mayores éxitos en relación con la competencia socioemocional.
- En relación con las temáticas referidas al área de ética y valores, es obvio que las instituciones educativas han abordado este tipo de tópicos, pero la forma en la que lo han hecho es repetitiva y poco reflexiva, de modo que los estudiantes saben nombrar valores, pero no los llevan a la práctica. La exigencia constante de una reflexión y de poner en práctica las habilidades de pensamiento crítico reflexivo agotaba o desmotivaba a los estudiantes; pese a ello, consideramos necesario no desistir con el propósito de potenciar este tipo de habilidades, ya que las dificultades actuales de la sociedad demandan este tipo de trabajo en el aula de clase.
- Hubo casos específicos de niños que sobresalieron por su buen desempeño y capacidades para argumentar y explicar sus puntos de vista, como estudiantes se destacaron por sus dificultades de tipo social, relacional y cognitiva. Esto hace pensar en la necesidad de hacer un seguimiento detallado de estos casos, de modo que se puedan hacer las intervenciones necesarias para potenciar o para remediar respectivamente.
- Dada la pluralidad de grupos y edades fue necesario ajustar el instrumento de evaluación por edades o niveles de formación, lo cual brindó mejores resultados en la aplicación de la prueba.
- Los formatos permitieron tener un seguimiento detallado de los procesos, pero para los maestros resultó una carga importante. Aunque en algunos grupos la autoevaluación no fue asumida como una actividad importante para pensarse a sí mismo, en otros casos, permitió que los estudiantes fueran conociendo sus falencias y fueran reflexionando y autorregulando sus procesos.

Recomendaciones

- Depende del compromiso y creatividad de los profesores, el sacar adelante la propuesta y superar obstáculos como la falta de tiempo y la aparición de nuevas tareas.
- Desde lo aprendido en el proceso, los docentes recomiendan que para trabajar la competencia socioemocional en el aula de clase se debe fomentar constantemente el trabajo cooperativo, de manera que los estudiantes aprendan a escucharse. Además es importante problematizar sobre algunos asuntos para que los estudiantes aprendan a resolver de manera idónea los problemas. Al mismo tiempo se debe trabajar la motivación.
- El aprendizaje cooperativo exige la creación de una atmósfera de aceptación, confianza y

respeto mutuo; la discusión y el compartir cooperativamente en clase se convierte en un espacio facilitador del desarrollo moral, ya que la estructura del trabajo cooperativo implica la solución de conflictos a través del razonamiento y del consenso, aspectos estos que son fundamentales de una conciencia social y ética. El aprendizaje cooperativo constituye una alternativa viable para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a las condiciones de deterioro de nuestra sociedad tanto en el aspecto social como a nivel educativo, lo cual exige nuevas estrategias diferentes a las tradicionales, que respondan a las necesidades y expectativas de los jóvenes de hoy, en donde se promueva en las aulas de clase la participación, el diálogo y la concertación. Durante el "aprendizaje cooperativo" los estudiantes tienen mayor oportunidad de participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden discutir, analizar, criticar y reflexionar sobre el conocimiento que adquieren y como lo adquieren, además tienen la oportunidad de establecer mejores relaciones con los otros y trabajar de manera conjunta un objetivo común, elevar la autoestima, el respeto a las ideas de los otros y la tolerancia.

- El profesor es quien debe ayudar a los estudiantes a adquirir hábitos de pensamiento crítico reflexivo, fomentando entre ellos el diálogo, mediante el cual pueden discutir opiniones y sentimientos y al mismo tiempo conocer los puntos de vista y valores de otras personas.
- El trabajo a partir de las habilidades de pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo posee una gran relevancia, pues permite entre otras cosas, potenciar una postura autocrítica frente al propio comportamiento y favorecer el desempeño social de los individuos a través de la argumentación racional y el posicionamiento ético.
- Si bien, dentro de los propósitos de este trabajo estaba considerado el favorecimiento de una actitud y comportamiento ético, es la institución educativa la llamada a encarar estos hechos con mayor profundidad, tratando de desentrañar las causas y factores asociados a estas problemáticas. Es justo decir, sin embargo, que algunos de estos comportamientos se subsanaron y disminuyeron a medida que se iban desarrollando los encuentros, pero no podemos garantizar un cambio total en los niños, ello depende de que las docentes y la misma institución siga haciendo un acompañamiento. El profesor es quien debe ayudar a los estudiantes a adquirir hábitos de pensamiento lógico y crítico, fomentando entre ellos el diálogo, mediante el cual pueden discutir sus opiniones y sentimientos con los otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beyer, B (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Ally and Bacon Inc.
- Dewey, J (1989). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente*. México. Fondo de la Cultura Económica.
- Goicoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI (España)* No. 05: p. 227-247
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Argentina: Javier Vergara Editor S.A.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Euska Erico Unibersitatea.
- Paul, R. (1995). *Socratic questioning and reasoning*. Santa Rosa, foundation for critical thinking press.
- Perkins, D. N. (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa.
- Rendón, M. A. (2009). *Aprender a pensar lo social. Programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar*. Medellín: Litoimpresos y Universidad de

Antioquia.

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

Rendón, M. A. (2010a). *Informe final de la investigación "La educación de la competencia socioemocional a través de la educación del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo"*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Rendón, M. A. y Ramírez, M. (2002). El desarrollo cognitivo y su relación con el aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 (32), 69-94.