

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA Y EL DESEMPEÑO EN LA
ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO DE LOS ESTUDIANTES
DEL SENA- CENTRO TECNOLÓGICO DE GESTIÓN INDUSTRIAL (CTGI) DEL
NORTE DE ANTIOQUIA.

LINED DEL CARMEN AREIZA SALDARRIAGA

ASESORA

DRA. MARÍA ALEXANDRA RENDÓN URIBE.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA: ESTUDIOS EDUCATIVOS SOBRE COGNICIÓN Y CREATIVIDAD
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EDUCATIVOS EN COGNICIÓN,
INFANCIA Y DISCURSO
SANTA ROSA DE OSOS 2013

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA Y EL DESEMPEÑO EN LA
ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO DE LOS ESTUDIANTES
DEL SENA- CENTRO TECNOLÓGICO DE GESTIÓN INDUSTRIAL (CTGI) DEL
NORTE DE ANTIOQUIA.

AUTORA

LINED DEL CARMEN AREIZA SALDARRIAGA

Trabajo de grado para obtener el título de

Magister en Educación

ASESORA

DRA. MARÍA ALEXANDRA RENDÓN URIBE.

Dra. En Educación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA: ESTUDIOS EDUCATIVOS SOBRE COGNICIÓN Y CREATIVIDAD
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EDUCATIVOS EN COGNICIÓN,
INFANCIA Y DISCURSO

SANTA ROSA DE OSOS 2014

PÁGINA APROBATORIA

En presencia de la profesora Teresita María Gallego Betancur, profesora adscrita a la línea, en representación de la coordinadora de la Línea delegada por el Comité de Maestría para esta función, según acta 0114 de 2014 de dicho comité se dio a conocer el resultado en la Universidad de Antioquia, que fue sustentada la tesis para optar al título de Magister en Educación de la Esp. Lined del Carmen Areiza Saldarriaga, asesorada por la Doctora Maria Alexandra Rendón, docente de la Facultad de la Educación.

Se dio constancia:

Que la tesis titulada “La inteligencia emocional percibida y el desempeño en la estrategia de aprendizaje colaborativo de los estudiantes del Sena- Centro Tecnológico de Gestión Industrial (CTGI) del norte de Antioquia”, realizada por la mencionada profesional, reunió las condiciones académicas y científicas para su aprobación

Medellín a los 18 de julio del 2014

DEDICATORIA

*“En los períodos de cambio, los que aprenden heredan la tierra,
mientras que los que saben se encuentran equipados
maravillosamente para tratar con un mundo que ya no existe”.*

Erich Hoffer.

A Dios por esta bendición, por prestarme la vida y las fuerzas para no desistir.

*A mi hijo amado que pacientemente ha esperado la culminación de mis estudios,
para poder compartir tiempo junto, que con su silencio y miradas, entiendo que me
dice: " ¿Te falta mucho?".*

*A mi esposito, gracias por todo este tiempo de compañía, por apoyarme y animarme
a seguir adelante.*

*A mis padres, hermanos y sobrinos, gracias por su confianza, aliento y palabras de
valor que me brindaron para alcanzar esta meta.*

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Maria Alexandra Rendón, gracias por orientarme en este camino de la educación, el aprendizaje y en el campo de la investigación.

A cada uno de los profesores que nos orientaron durante la maestría, por compartir su experiencia, amor y gusto por la educación y la investigación.

A los jurados y expertos que revisaron y aportaron a este trabajo, pues gracias a sus observaciones y recomendaciones me llevaron a tener una mayor comprensión y aprendizaje del tema estudiado.

A mis compañeras de la Línea de Cognición, por hacer de este tiempo una experiencia de mucho aprendizaje, risas y mucho compartir.

A los directivos del SENA- CTGI en el Norte de Antioquia, por permitir que este estudio se desarrollara con sus aprendices.

A los administrativos, instructores y aprendices de la Línea de Gestión Empresarial del SENA- CTGI de las Subsedes Santa Rosa de Osos y Yarumal, por el apoyo brindado al responder positivamente para participar en la investigación.

A mi sobrino Davier Vicente, quien estuvo presente y siempre dispuesto a acompañarme.

Y a todas las otras personas que no alcanzo a mencionar y que siempre estuvieron dispuestos a colaborarme y motivarme en los momentos de desánimo.

A todos un Dios les pague!.

TABLA DE CONTENIDO

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	XII
CAPITULO I	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
1.1 OBJETIVOS	16
1.1.1 Objetivo General	16
1.1.2 Objetivos Específicos:.....	16
1.2 JUSTIFICACIÓN	17
1.3 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	18
CAPITULO II	27
2 MARCO TEÓRICO	27
2.1 Inteligencia Emocional.....	27
2.1.1. Del Constructo de la Inteligencia Emocional	28
2.1.2. Desarrollo y Evolución del término Inteligencia Emocional.	29
2.1.3 Modelos de Inteligencia Emocional.....	31
2.1.4 Análisis de los instrumentos de IE.	42
2.1.5 La inteligencia emocional en el Ámbito Educativo.	45
2.1.6 Inteligencia Emocional Percibida y la Condición Socioeconómica.....	48
2.2 La Estrategia de Aprendizaje Colaborativo.	49
2.2.1 Fundamentación del Aprendizaje Colaborativo.	49
2.2.2 Antecedentes psicológicos del Aprendizaje Colaborativo.	50
2.2.3 Antecedentes Pedagógicos del Aprendizaje Colaborativo.....	51
2.2.4 Qué se entiende por Colaborar en Educación.	52
2.2.5 Criterios para definir las Interacciones Colaborativas.	55
2.2.6 Las Actividades Colaborativas.....	56
2.2.7 Los Roles en el Aprendizaje Colaborativo.....	57
2.2.8 Principios Básicos del Aprendizaje Colaborativo.	60
2.2.9 Tipos de Grupo para Aprender Colaborativamente.	62
2.3 La Estrategia de Aprendizaje Colaborativo y la Inteligencia Emocional Percibida. ...	62
CAPITULO III.....	69
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	69

3.1 Categorías de Análisis.....	69
3.1.1 Inteligencia Emocional Percibida:	69
3.1.2 Estrategia de Aprendizaje Colaborativo:.....	70
3.2 Población.....	72
3.3 Muestra.....	72
3.4 Técnicas de Recolección de Información.....	73
3.5 Plan de Análisis de Datos.....	79
CAPITULO IV	79
4. ANALISIS DE RESULTADOS.	79
4.1 Valoración de la Inteligencia Emocional Percibida.	80
4.1.1 Comparaciones de los Componentes por Variables Demográficas:	81
4.2. Desempeño de los aprendices en la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo.....	92
4.3. Pruebas Estadísticas para Diferencias por Variables Demográficas.	99
4.4 Comparación de los resultados de la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo y el nivel de Inteligencia Emocional Percibida de los Aprendices.	119
CAPITULO V.....	124
5.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	124
5.1.1 Inteligencia Emocional Percibida.	124
5.2 Desempeño de los aprendices en la estrategia Metodológica de Aprendizaje Colaborativo.	131
5.3 Pruebas Estadísticas para Diferencias por Variables Demográficas.	136
5.4 Valoración del Desempeño del Aprendiz en la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo y la Inteligencia Emocional Percibida.	147
5.5 Contraste entre el desempeño del aprendiz en la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo y la Inteligencia Emocional Percibida.....	149
CAPITULO VI.....	154
CONCLUSIONES	154
RECOMENDACIONES	156
6. REFERENCIAS.....	159
ANEXOS	183
Anexo 1: Instrumentos De Medición.	183
Escala de Medición Estrategia de Aprendizaje Colaborativo.....	183
Instrumento TMMS-24.....	187
Anexo 2: Instrumentos Diligenciados.	189
<i>Escala Aprendizaje Colaborativo</i>	189

Escala de Medición TMM-24.....	192
Anexo 3: Consentimiento Informado de Participación Voluntaria.	193

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Antecedentes Investigativos.....	18
Tabla 2. Organización de los componentes de la IE según Goleman.....	34
Tabla 3. Formulación teórica de la Inteligencia Emocional Percibida.....	39
Tabla 4. Comparación de las distintas teorías de la Inteligencia Emocional.....	41
Tabla 5. Modelos de Inteligencia Emocional e Instrumentos.....	43
Tabla 6. Operacionalización de la variable Inteligencia Emocional Percibida.....	69
Tabla 7. Operacionalización de la variable Estrategia de Aprendizaje Colaborativo.....	70
Tabla 8. Listado de Grupos en Formación en la línea de Gestión Empresarial.....	73
Tabla 9. Puntuación de la Escala TMMS-24.....	74
Tabla 10. Instrumento: Escala de medición implementación de la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo.....	76
Tabla 11. Medidas de Tendencia Central de Calificación de los Componentes de la IEP.....	80
Tabla 12. Puntajes por Géneros.....	80
Tabla 13. Prueba de muestras independientes por Género.....	82
Tabla 14. ANOVA Edades.....	84
Tabla 15. Soporte de prueba estadística.....	85
Tabla 16. ANOVA Estratos Socioeconómicos.....	87
Tabla 17. ANOVA Trimestres.....	88
Tabla 18. ANOVA Comparación por Programas.....	89
Tabla 19. Medidas de tendencia central principios básicos del Aprendizaje Colaborativo.....	94
Tabla 20. Medidas de tendencia central principios básicos del Aprendizaje Colaborativo - Puntajes Promedio.....	97
Tabla 21. Promedio de Respuesta por Género.....	100
Tabla 22. Resultados de pruebas por Género.....	100
Tabla 23. Promedio Grupo de Edad.....	106
Tabla 24. Soporte pruebas estadísticas Edades.....	107
Tabla 25. Promedios de Respuesta por Municipios.....	108
Tabla 26. Soporte de pruebas estadísticas por Municipios.....	109
Tabla 27. Promedio por Estrato.....	111
Tabla 28. Soporte de Pruebas Estadísticas Estrato.....	112
Tabla 29. ANOVA Trimestres.....	113
Tabla 30. Promedio por Trimestre.....	116
Tabla 31. ANOVA Programas.....	117
Tabla 32. Promedio de Respuesta por Programa.....	118
Tabla 33. Correlaciones IEP y Aprendizaje Colaborativo.....	119
Tabla 34. Contraste entre Aprendizaje Colaborativo e Inteligencia Emocional Percibida.....	121

INDICE DE GRÁFICOS:

Figura 1. Características del Trabajo colaborativo	54
Figura 2. Esquema Colaborativo.....	57
Figura 3. Porcentaje de Aprendices por componentes de la IEP.....	81
Figura 4. Porcentaje de Aprendices por componentes de la IEP- Comparación por Género.....	82
Figura 5. Porcentaje de Aprendices por componentes de la IEP- Comparación por Edades.	83
Figura 6. Porcentaje de Aprendices por componentes de la IEP- Comparación por Municipios.	85
Figura 7. Porcentaje de Aprendices por componentes de la IEP- Comparación por estrato Socioeconómico.....	86
Figura 8. Porcentaje de Aprendices por componentes de la IEP- Comparación por Trimestres.....	88
Figura 9. Porcentaje de Aprendices por tipo de calificación de la Percepción- Comparación por Programas Académicos.	90
Figura 10. Porcentaje de Aprendices por tipo de calificación de la Comprensión- Comparación por Programas Académicos.	91
Figura 11. Porcentaje de Aprendices por tipo de calificación de la Regulación- Comparación por Programas Académicos.	91
Figura 12. Variables Demográficas.....	92
Figura 13. Estudiantes por Programas.....	92
Figura 14. Codificación de Programas.....	93
Figura 15. Edades de Aprendices por programas.....	93
Figura 16. Aprendices por Trimestres.	93
Figura 17. Distribución de respuesta Para el total del test de Aprendizaje Colaborativo y por Principios del Aprendizaje Colaborativo.	94
Figura 18. Interdependencia Positiva (IP).....	95
Figura 19. Responsabilidad Individual (RI).....	95
Figura 20. Habilidades Interpersonales (HP).	96
Figura 21. Interacción Simultánea (IS).....	96
Figura 22. Evaluación y Reflexión (ER).....	97
Figura 23. Puntajes promedio por Categorías según Principios del Trabajo Colaborativo.	99
Figura 24. Promedio por categorías – Comparación por Género.....	103
Figura 25. Porcentaje de Frecuencia por género respecto a la característica I4: Interdependencia de Roles.	103
Figura 26. Diferencias en las respuestas por Géneros a la característica I4.....	104
Figura 27. Porcentaje de Frecuencia por género respecto a RI3.....	104
Figura 28. Diferencias en las respuestas por Géneros a la característica RI3.....	105
Figura 29. Comparación por Grupo de edades.....	106
Figura 30. Puntajes promedio por Categoría – Comparación por Municipios	111
Figura 31. Comparación por estratos.	111
Figura 32. Comparación por Trimestres.	116

RESUMEN

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó el enfoque de investigación cuantitativa, desde un diseño no experimental de tipo descriptivo; y se enfocó en analizar las variables de inteligencia emocional percibida de los aprendices de tecnologías de la Línea de Gestión Empresarial del SENA- CTGI del Norte Antioqueño y su desempeño en la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo que se implementa para los procesos formativos en el SENA.

Para el estudio, se establece como objetivo general: Analizar el desempeño en la estrategia de Aprendizaje colaborativo y las características de la I.E Percibida de los aprendices de programas técnicos y tecnólogos de la línea de gestión empresarial del CTGI en el Norte Antioqueño.

Se realiza entonces, la evaluación de la inteligencia emocional percibida: atención, claridad y regulación emocional de los aprendices y la evaluación de su desempeño en la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo aplicada para el desarrollo de los procesos formativos en el SENA.

Seguidamente se realiza un cotejo de los resultados de la evaluación del desempeño de los aprendices en la estrategia de aprendizaje colaborativo con el nivel de inteligencia emocional percibida de los aprendices que se encuentran en los diferentes tiempos de su formación técnica y tecnológica, identificando diferencias en cuanto a edad, género, estrato socioeconómico y trimestre de la etapa de formación lectiva; se analizan tales los hallazgos, poniendo así en evidencia la relación entre la estrategia de aprendizaje colaborativo implementada por la institución y la inteligencia emocional percibida de los aprendices.

Palabras Clave: Estrategia de Aprendizaje colaborativo, Inteligencia Emocional Percibida.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se ha hecho común encontrar que en las instituciones de educación, se presentan dificultades que giran en torno al aprendiz, no solo respecto a su rendimiento académico, sino también dificultades que refieren lo actitudinal y comportamental donde se observan relaciones disfuncionales con el grupo de pares, conductas desadaptativas, problemas con la norma, dificultades para acomodarse a las diferentes situaciones y circunstancias que se presentan en la cotidianidad del contexto formativo y que tienden a tornarse difíciles, porque escapan al control de directivas e instructores. Estas conductas pueden darse por bajos niveles de inteligencia emocional y estar asociadas a un bajo nivel de bienestar y ajuste psicológico por parte de los aprendices, afectando de esta forma su desempeño académico, la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.

En este orden, se ha encontrado que estrategias como el aprendizaje colaborativo minimizan este tipo de dificultades, pues con ella se pretende que el aprendiz busque apoyo en su grupo y consiga relaciones funcionales de pertenencia y solidaridad, las cuales se revertirán en su desempeño.

De acuerdo a esto, la presente investigación busca, analizar el desempeño en la estrategia de Aprendizaje colaborativo y las características de la I.E Percibida de los aprendices de programas técnicos y tecnólogos de la línea de gestión empresarial del CTGI en el Norte Antioqueño, bajo un enfoque investigativo cuantitativo, desde un diseño no experimental de tipo descriptivo.

La investigación posibilitará evaluar la inteligencia emocional percibida: atención, claridad y regulación emocional, de los aprendices de programas técnicos y tecnólogos que integran la Línea de Gestión Empresarial en los municipios de Yarumal y Santa Rosa de Osos, se evaluará además el desempeño del aprendiz en la estrategia de aprendizaje colaborativo en las prácticas formativas del SENA- CTGI , y como paso final, se cotejan los resultados del desempeño de éstos aprendices en la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo con la inteligencia emocional percibida.

Se espera que los resultados de esta investigación, propicien datos objetivos que puedan convertirse en herramienta de apoyo, soporte y oportunidad de mejora en la formación profesional integral al interior de la Institución.

CAPITULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente las instituciones dedicadas a la formación para el trabajo, vienen enfrentando una serie de transformaciones no solo de sus estructuras físicas, si no en las estrategias para garantizar la pertinencia de sus acciones y la permanencia de sus estudiantes; dichas transformaciones se realizan mediante herramientas que les permite afrontar y adaptarse a las realidades del contexto, pero que además les posibilita cumplir el objetivo de formar en nuevos conocimientos técnicos y teóricos oportunos para desempeñarse mejor en la sociedad de la información y el conocimiento.

Entidades como el Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, en aras de sortear y brindar un escenario acorde con tales cambios y avances tecnológicos, socioeconómicos y laborales del país, ha implementado al interior de la misma, diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar sus procesos formativos, y asume el aprendizaje colaborativo como una de las estrategias, considerando que ésta posibilita mejores condiciones para la adquisición y apropiación del aprendizaje, facilita el desarrollo de competencias básicas, transversales y específicas, y contribuye a la formación integral de los mismos.

Para el Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, es de vital importancia el uso de metodologías activas que contribuyan el desarrollo integral de las competencias de sus aprendices, razón por la cual se implementan estrategias como el aprendizaje basado en problemas, la formación por Proyectos, aprendizaje basado en TICS y el aprendizaje colaborativo, como respuesta a lo establecido en la unidad técnica definida en la entidad desde 1986, y que faculta el desarrollo tales estrategias para estructurar respuestas de formación a necesidades específicas y para garantizar eficiencia, eficacia y calidad en los procesos y productos de la formación profesional; permitiendo a su vez, que el aprendiz lidere su proceso formativo, con una mayor responsabilidad y un rol activo, a partir de la programación, análisis y ejecución de actividades concretas para proponer soluciones prácticas que contribuyan a la mejora de su entorno.

Esta acción pedagógica, incorpora cuatro fuentes de conocimiento en todos los procesos de enseñanza – aprendizaje, siendo estos: el Instructor - tutor, el aprendizaje colaborativo, el entorno y las TIC, en procura de formar aprendices librepensadores, críticos, autónomos, líderes, solidarios y emprendedores(SENA, 2011).

En la ejecución de los programas de formación, el aprendizaje colaborativo se implementa a través de un conjunto de interacciones graduales entre los miembros de un equipo, donde se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje propio y de los demás, se comparte la autoridad que genera la aceptación de las ideas del otro y la responsabilidad frente al desarrollo de las competencias y logro de los resultados de aprendizaje, permitiendo que se compartan experiencias, conocimientos, se busquen objetivos grupales y la forma de alcanzarlos, lo cual permite que los aprendices asuman roles desde múltiples perspectivas y diferentes posiciones, pensamientos, ideas y puedan aplicar el conocimiento en el contexto con situaciones cotidianas. Los resultados se evalúan a partir de la reflexión individual y grupal del producto generado como parte de la aplicación efectiva de habilidades de pensamiento, propiciando que el aprendiz tenga que tomar

decisiones, aportar soluciones o crear propuestas ante las situaciones que se le presentan en la misma formación.

Es a través de equipos colaborativos donde se da la interacción de los distintos miembros en busca de la apropiación del conocimiento y construcción de nuevos aprendizajes; por su parte el instructor SENA, diseña actividades con objetivos claros, se prevén materiales y herramientas necesarias para la formación; sin embargo el equipo colaborativo de aprendices participa en la elección de contenidos, plantea sus propios objetivos formativos, define formas de lograrlos y hasta sus técnicas de evaluación y mejoramiento. De esta manera el trabajo y aprendizaje colaborativo trasciende el ambiente de aprendizaje y el equipo se convierte en un espacio de camaradería, con niveles de comunicación íntima y en ocasiones con logros desde la amistad.

Es fundamental de igual manera, el apoyo en las tecnologías de la información y la comunicación y el uso de técnicas didácticas activas, que permiten desarrollar en el aprendiz habilidades personales, sociales y de trabajo colaborativo.

Además de las bondades indicadas, se considera que la estrategia de aprendizaje colaborativo en el aspecto social, debería propiciar motivación por el trabajo individual y grupal, y apertura a las relaciones interpersonales, las cuales se ponen de manifiesto en el ámbito social; así mismo esta estrategia permitiría la comunicación efectiva y afectiva, la integración grupal, en la negociación y mediación para solucionar problemas, actitudes de empatía, seguridad y compromiso con el grupo, y la posibilidad de reconocer al compañero como fuente de aprendizaje (SENA, 2012).

Sin embargo, frente a los resultados que deberían lograrse con la implementación de esta estrategia de aprendizaje en el Servicio Nacional de Aprendizaje- SENA- en el Centro Tecnológico de Gestión Industrial, Norte de Antioquia, se han encontrado otras condiciones que han generado gran inquietud y preocupación en quienes lideran y gestionan los procesos de formación en este Centro de Formación, inquietudes que se han expresado en los comités de evaluación y seguimiento, que según el acuerdo 00007 de abril 30 de 2012, funcionan como instancia competente para analizar e investigar casos tanto académicos como disciplinarios de los aprendices en todas las modalidades de formación¹.

En los comités de evaluación, que para nuestro caso fueron los realizados en los meses de septiembre de 2010; abril, mayo, julio, agosto, octubre y noviembre del año 2011 y 2012 respectivamente, se identificaron casos de aprendices con dificultades para manejar sus propias emociones; se relata que dichos aprendices responden con agresividad e impulsividad, refieren un lenguaje verbal y gestual hostil ante sus compañeros e instructor, presentan baja tolerancia y se frustran con facilidad, manifiestan poca motivación e

¹Esta instancia es asumida, como el espacio para observar el rendimiento académico, asistencia del aprendiz a las sesiones formativas, adaptación a los ambientes de aprendizaje, al grupo de pares, instructores, directivos, metodologías y estrategias pedagógicas institucionales, el compromiso con su proceso de aprendizaje, niveles alcanzados en el desarrollo de las competencias establecidas en las estructuras curriculares, cohesión grupal, participación en el trabajo colaborativo, liderazgo, actitudes y aptitudes, participación de los miembros en las acciones deportivas, recreativas, culturales, de investigación, la proactividad, el emprendimiento, la solidaridad, la capacidad de solución de tareas nuevas y desempeño ante situaciones que generan conflicto, la capacidad de aceptación a la diferencia y tolerancia a la frustración. En este comité participan actores representativos de la institución como son: coordinador académico, representante de los aprendices, líder del grupo en formación, capellán, instructor gestor del grupo e instructores transversales, psicólogo(a) del área de bienestar al aprendiz y el aprendiz que presente dificultades. De este procedimiento se generan documentos tipo acta que soportan los antecedentes tanto del grupo como de los casos individuales, y donde reposa el análisis del mismo, decisiones tomadas, compromisos planes de mejoramiento e intervención. Estos documentos reposan en los archivos del SENA - Centro Tecnológico para la Gestión Industrial en la Sede Santa Rosa de Osos.

iniciativa para afrontar situaciones nuevas, ante todo las que generan mayor esfuerzo y resolución de tareas complejas.

En este espacio los instructores manifiestan además, que estos aprendices reflejan poca capacidad para adaptarse al contexto formativo, ante situaciones conflictivas optan por discutir acaloradamente, no se auto controlan, no anticipan las consecuencias de sus actos, no previenen los problemas antes de que se produzcan, y señalan que esto ha interferido de manera significativa el normal desarrollo de las actividades grupales y por ende en el desarrollo de las habilidades sociales previstas en el proceso formativo.

Dados los problemas de adaptación social, conducta prosocial y colaborativa de los aprendices y que no hay reporte específico del desarrollo de competencias que indiquen la mejora en habilidades asociadas con la IE posibilitadas por el desarrollo de la estrategia de Aprendizaje Colaborativo que ejecuta la institución, es necesario aportar una medición básica de estos elementos. Esto, a través de un marco teórico que brinde los indicadores y que para este caso es la I.E.P.

Tomando como contexto que los aprendices del SENA reciben una formación basada en la Estrategia del Aprendizaje Colaborativo en la que valoran su propio desempeño, se propone como problema de investigación ¿Cómo es el desempeño en la estrategia de Aprendizaje colaborativo y cuáles son las características de la I.E Percibida de los aprendices de programas técnicos y tecnólogos de la línea de gestión empresarial del CTGI en el Norte Antioqueño?"

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo General

Analizar el desempeño en la estrategia de Aprendizaje colaborativo y las características de la I.E Percibida de los aprendices de programas técnicos y tecnólogos de la línea de gestión empresarial del CTGI en el Norte Antioqueño.

1.1.2 Objetivos Específicos:

- Evaluar la inteligencia emocional percibida: atención, claridad y regulación emocional, de los aprendices de programas técnicos y tecnólogos de la Línea de Gestión Empresarial del SENA- CTGI en el Norte Antioqueño; identificando diferencias en cuanto a edad, género, estrato socioeconómico y trimestre de la etapa de formación lectiva.
- Evaluar el desempeño del aprendiz en la estrategia de aprendizaje colaborativo en las prácticas formativas del SENA- CTGI en el Norte Antioqueño; identificando diferencias en cuanto a edad, género, estrato socioeconómico y trimestre de la etapa de formación lectiva.
- Cotejar los resultados del desempeño de los aprendices en la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo con las características de la inteligencia emocional percibida de los mismos.

1.2 JUSTIFICACIÓN

La conveniencia de esta investigación parte del reconocimiento de las dificultades en lo actitudinal y comportamental en algunos de los aprendices que integran diferentes programas en formación tecnológica en el SENA-CTGI en el Norte de Antioquia, puesto que el desempeño emocional limita de manera significativa, la calidad en la relación e interacción con otros, el propio bienestar, el rendimiento académico; razón por la cual se considera que es conveniente, además de pertinente para la entidad.

Adquiere relevancia además, porque los resultados benefician a la comunidad educativa SENA, pues el estudio permitirá a través de la valoración del desempeño del aprendiz en la estrategia de aprendizaje colaborativo, la evaluación de la inteligencia emocional percibida de los aprendices de programas técnicos y tecnólogos, resultados que podrán ser una herramienta de apoyo para la formación profesional de la Entidad.

La evaluación de la inteligencia emocional percibida: atención, claridad y regulación emocional, de los aprendices de programas técnicos y tecnólogos, será un insumo que podrá ser usado por el SENA para la implementación de estrategias de acompañamiento e intervención oportuna y acertada para cada caso.

Así mismo, será una herramienta de apoyo para quienes coordinan y gestionan el desarrollo de la formación en la aplicación de acciones de seguimiento y acompañamiento a dicho proceso, a los instructores para conocer la valoración de la estrategia de aprendizaje colaborativo en el aula, la percepción y vivencia de los aprendices respecto a su propio proceso, la interrelación con su grupo de pares y el nivel de inteligencia emocional.

En el ámbito académico, este estudio brindará también evidencias empíricas referidas a la Inteligencia Emocional Percibida y la estrategia de aprendizaje colaborativo como componentes implícitos y aplicados a la formación.

Los resultados generados, podrán convertirse en insumos para el diseño o ajuste del Modelo Pedagógico Institucional, al que se viene incorporando el desarrollo de competencias socioemocionales y de habilidades para la vida, donde la prioridad es formar aprendices no solo en lo técnico, sino también en el desarrollo de destrezas como el ser libre, respetuoso, responsable, justo, autónomo, crítico, tolerante, solidario, colaborativo, investigativo, creativo, gestor de su proyecto de vida, innovador y emprendedor (SENA, 2012)

Teniendo en cuenta que al momento de realizar dicho estudio, no se encontraron estudios locales, departamentales, ni tampoco nacionales que contemplaran estas dos categorías de análisis de manera conjunta, se puede decir que este estudio es novedoso y permitirá indagar en un horizonte poco explorado.

1.3 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.

Actualmente se observa el trabajo decidido de las instituciones de educación y especialmente en el SENA en la formación integral de sus aprendices, buscando formar mejores seres humanos y mejores ciudadanos, para lo cual se evidencia la necesidad de incluir la inteligencia emocional percibida en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no solo como propósito de formación para los alumnos, sino también como parte de las prácticas docentes y del proyecto educativo institucional.

En este sentido, se encuentran importantes estudios, especialmente en países como Europa con Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, en Estados Unidos los realizados por Solovey y Mayer, que se reflejan de manera significativa en países de América Latina como México, Venezuela y algunos en Colombia.

En este orden, se presentan a continuación en la Tabla 1 algunas investigaciones consultadas y que se establecen como antecedentes, pues se han ocupado de abordar al interior de los ambientes de aprendizaje lo concerniente a la inteligencia emocional percibida y la estrategia de aprendizaje colaborativo.

Tabla 1. Antecedentes Investigativos.

TITULO	AUTORES	OBJETIVOS	TIPO DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN UTILIZADOS	PAIS DONDE SE REALIZA
El Corazón del Rendimiento Académico	Angarita Arboleda, Consuelo; Cabrera Dokú, Kary. (Angarita Arboleda & Cabrera Dokú, 2000)	Los objetivos estaban orientados a describir la atención, claridad en la percepción emocional y estrategias de regulación emocional que presentan los jóvenes, para luego comparar los resultados de acuerdo con el sexo.	La investigación fue de tipo descriptiva comparativa.	El instrumento utilizado fue la Escala meta-emotiva del carácter (EMEC) elaborada por Peter Salovey, John Mayer y David Caruso, la cual consta de 30 ítems que evalúan los factores de atención, claridad y regulación de las emociones mediante preguntas con 5 opciones de respuesta, que van desde «totalmente de acuerdo» a «totalmente en desacuerdo».	Universidad del Norte. Colombia. 2000
El papel de la Inteligencia Emocional en el Alumnado: Evidencias Empíricas.	(Fernández-Berrocal & Extremera Pacheco, 2004).	Recopilar evidencias existentes sobre la influencia de la IE, evaluada mediante diferentes instrumentos, en el funcionamiento personal, social y escolar de los alumnos.	Bajo la argumentación sobre la importancia de habilidades en el aula (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002) han concretado su evaluación con diferentes métodos e instrumentos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a).	La inteligencia emocional y su influencia en los niveles de bienestar y ajuste psicológico. La evaluación de estos componentes, se ha realizado mediante dos tipos de instrumentos (Fernández-Berrocal & Extremera Pacheco, 2004), los autoinformes y medidas de habilidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a). (Mayer, Caruso, y Salovey, 1999;) y el más reciente el Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), (Mayer,	España, Países Anglosajones.

Evaluación de la Inteligencia Emocional en el aula en la Facultad de Contaduría y Administración.	(Sarabia Ramírez & Garizurieta Meza, 2005)	Precisar un diagnóstico sobre el estado que guardan los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes, para identificar potencialidades y oportunidades de mejora, que permitan apoyar los programas educativos y responder a las exigencias metodológicas de un proceso de investigación cuantitativa.	En este trabajo de investigación se respetaron las exigencias metodológicas de una investigación cuantitativa; a través de la cual se recogieron y analizaron datos con miras a determinar los niveles de inteligencia emocional que maneja un grupo representativo de estudiantes, de cada programa educativo de la universidad Veracruzana en México.	Salovey, y Caruso, 2001). Se aplicó un test que pretendió medir los niveles de inteligencia emocional entre estudiantes de los programas. Se integró un total de 15 reactivos con tres opciones de respuesta que permitan valorar las reacciones de los estudiantes ante diversas situaciones planteadas, tanto en el ambiente cotidiano como en el aula; cuyas respuestas se midieron con una escala específica.	Xalapa México.
Inteligencia Emocional e índices de Bullying en estudiantes de psicología de una universidad privada de Barranquilla.	(Vásquez de la Hoz, Ávila Lugo, Márquez Chaparro, Martínez González, Mercado Espinosa, & Severiche Jiménez, 2010)	Tuvo por objetivo general, la descripción de la inteligencia emocional percibida y los índices de bullying en estudiantes de Psicología de una Universidad privada de Barranquilla. Por objetivos específicos, los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Describir las dimensiones de la inteligencia emocional: atención, claridad y regulación emocional. • Identificar el índice de bullying y el índice general de agresión. • Comparar las dimensiones de la inteligencia emocional con los índices de bullying, el género, edad, jornada de estudio. 	En esta investigación, se hizo inicialmente la medición de las variables de manera separada buscando la mayor precisión posible. Se dio respuesta a unos objetivos de comparación, confrontándose las dos variables del estudio, inteligencia emocional y el bullying, con subvariables o categorías tales como el género y la edad de los participantes, para luego compararse entre sí estas dos variables mencionadas, por lo que se termina trabajando con un diseño Descriptivo-Comparativo con otros pero sin intentar determinar causales.	Los instrumentos aplicados fueron el Trait MetaMood Scale (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) que mide la IE percibida; puntualmente, atención, claridad, regulación y que responde al modelo de IE de Cuatro Ramas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006)	Universidad Simón Bolívar, Barranquilla – Colombia
Factores que influyen en la Inteligencia Emocional de los escolares de la Unidad Educativa “Manuel Cedeño”. Yaritagua	Gavidia, Reina Virginia (Gavidia, 2005)	Buscó determinar los factores que influyen en la Inteligencia Emocional en escolares de la Unidad Educativa “Manuel Cedeño”. Yaritagua	En el marco Metodológico, el estudio fue de tipo explicativo, con diseño de campo; es también representativo de la metodología de Casos y Controles.	Los datos del estudio fueron obtenidos a través de la aplicación directa del instrumento elegido (no se indica nombre ni descripción) a los escolares, así como por una entrevista complementaria a la madre de los mismos.	Yaracuy en Venezuela
Análisis de la relación entre Inteligencia Emocional, Estabilidad Emocional y Bienestar psicológico.	Bermúdez, María Paz; Álvarez, Teva; Sánchez, Ana. (Bermúdez, Álvarez, & Sánchez, 2003)	Evaluar si existía o no relación entre la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y la estabilidad emocional en una muestra de estudiantes universitarios.	Se trató de un estudio “ex pos facto” de tipo prospectivo (Montero y León, 2002).	Los instrumentos, utilizados fueron la Escala de Bienestar Psicológico (b) (EBP) (Sánchez Cánovas, 1998) que se compone de cuatro subescalas: bienestar psicológico subjetivo, bienestar material, bienestar laboral y bienestar con las relaciones de pareja. Cuando se aplican las cuatro subescalas se obtiene además una	Bogotá Colombia Pontificia Universidad Javeriana

Efectos del aprendizaje colaborativo en el uso de estrategias de afrontamiento.	Pérez Sánchez, Antonio Miguel; Poveda Serra, Patricia; Giral Corbí, Raquel. (Pérez Sánchez, Poveda Serra, & Giral Corbí, Mayo 2010)	Los objetivos establecidos para dicha investigación, básicamente apuntaron al establecimiento del papel que desempeña la estrategia de aprendizaje colaborativo en relación a la confrontación de dificultades buscando apoyo en su grupo de iguales, en sus relaciones más o menos íntimas, relaciones de pertenencia y dando a conocer sus preocupaciones. Así mismo, buscaron estudiar el papel de la inteligencia en relación con las habilidades de afrontamiento y con el aprendizaje colaborativo.	Para el desarrollo de la investigación, son distribuidos en dos grupos: experimental y control. En el primer grupo, se utilizó un programa basado en el aprendizaje individual asistido por un equipo; en el segundo, se utilizó una metodología de corte tradicional. Para probar las hipótesis formuladas, se utilizó un diseño de grupo de control pretest-postest con grupo de control no equivalente	<p>valoración global (Total Escala Bienestar Psicológico). Así mismo, el inventario de Pensamiento Constructivo (evaluación de la inteligencia emocional, b) (CTI) (Epstein, 2001). Éste es una medida de la inteligencia emocional y se trata de un test organizado de forma jerárquica.</p> <p>ACO, Programa de Aprendizaje Colaborativo: siendo un programa basado en el aprendizaje individual asistido por un equipo [Team Assisted Individualization (Slavin & Karweit, 1985; Slavin, Leavey & Madden, 1984, 1986)], que consiste en la combinación del aprendizaje colaborativo con la instrucción individualizada y la ausencia de cualquier tipo de competición. Esta forma de aprendizaje colaborativo es una variante del aprendizaje por equipos (Student Team Learning), diseñado por Slavin en la Johns Hopkins University, en la cual se enfatiza el empleo de metas grupales.</p> <p>ACS, Escala de Afrontamiento para Adolescentes: escala proporciona información sobre cómo actúan los adolescentes en diversas situaciones y permite a los jóvenes examinar sus conductas de afrontamiento. Esta escala, consta de 18 subescalas, de las cuales fueron utilizadas las cuatro que representan el interés de la persona en establecer relaciones con los demás con la finalidad de compartir los problemas y, de esta manera, resolverlos. Es decir las subescalas que evalúan la medida en que el sujeto afronta problemas buscando ayuda en los demás (uno de los objetivos centrales del aprendizaje colaborativo)</p>	Bogotá, Colombia Fundación Universitaria Konrad Lorenz
Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el Aprendizaje Colaborativo en la enseñanza	(Arroyo Sarabia, Faz de los Santos, & Gasca García, 2010)	El objetivo del proyecto de innovación educativa basada en evidencia, realizado en nivel secundario, fue lograr el mejoramiento de la comprensión lectora vinculando	El proyecto se realizó durante marzo-abril de 2010, manejándose la metodología cualitativa con estudio de casos; se delimitó empleando como recurso la tecnología.	Se menciona la metodología que se aplicó para el logro de los objetivos, basada en los agentes de aplicación del proyecto, las fases de intervención, la instrumentación aplicada	Universidad de Guadalajara México.

Media Básica		asignaturas de Ciencias, español y Educación tecnológica.		y las técnicas cualitativas necesarias para el análisis de los datos obtenidos.	
Inteligencia emocional en los adolescentes de 8vo grado "E".	Bernardo José Zinguer Delgado. (Zinguer Delgado, 2010)	El estudio se orientó en describir el manejo de la Inteligencia Emocional en los adolescentes del Liceo Nacional Bolivariano Camilo Prada, ubicado en el Municipio Michelena, Estado Táchira, con la finalidad de diseñar lineamientos cognitivos conductuales para el manejo operativo de la misma	Esta investigación se apoyó en un estudio de campo de naturaleza descriptiva y bajo el enfoque cuantitativo, de acuerdo a su finalidad se corresponde con una investigación proyectiva. Por las características de la investigación, ésta se encuentra inserta en una metodología proyectiva, aunque en este proceso se desarrollaron solo dos fases, la Descriptiva con la finalidad de reconocer la variable de estudio, es decir, el manejo de la inteligencia emocional por parte de los adolescentes sujetos de estudio y la de propuesta, con el objeto de elaborar lineamientos cognitivo conductuales que faciliten el manejo de la inteligencia emocional en los mismos, con miras a mejorar sus habilidades personales y sociales.	Se les aplicó un instrumento tipo cuestionario que consta de 30 ítems con tres alternativas de respuestas. Siempre (S), Algunas Veces (AV) y Nunca (N), validado a través de la técnica de Juicio de Expertos. La técnica que se utilizó para la recolección de datos fue la encuesta, de la cual se tomó como instrumento el cuestionario por considerarse el más apropiado según los objetivos de la misma.	Venezuela, Núcleo Táchira.
Perfil emocional de los estudiantes en prácticas clínicas. Acción tutorial en enfermería para apoyo, formación, desarrollo y control de las emociones	Ángela Sanjuán Quiles; M ^a Elena Ferrer Hernández (Sanjuán Quiles & Ferrer Hernández, 2008)	Conocer el perfil emocional de estudiantes en prácticas clínicas y su relación con el aprendizaje (rendimiento).	Se trató de un Estudio descriptivo exploratorio, transversal.	Se llevaron a cabo actividades para detectar respuestas emocionales de estudiantes de enfermería en el aprendizaje clínico, objetivando y evaluando a través de Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), con autoinformes, observación externa y tutorización.	Universidad de Antioquia Colombia.
La Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios	(Extremera Pacheco, 2004).	Examinar las conexiones entre inteligencia emocional, evaluada con medidas de auto-informe y de habilidad, la calidad de las relaciones interpersonales y la empatía en estudiantes universitarios.	Estudio Descriptivo Correlacional	Se aplicaron subescalas: Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995). Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test: Subescala de manejo emocional (MSCEIT v.2.0, Mayer, Salovey y Caruso, 2001; adaptación española, Extremera y Fernández-Berrocal, 2002), inventario Network of Relationships Inventory (NRI; Furman y Buhrmester, 1985; Furman, 1996). Instrumento: Interpersonal Reactivity	Universidad de Málaga. Facultad de Psicología. España.

				Index (IRI, Davis, 1980). El índice de reactividad interpersonal de Davis (1980).	
Los adolescentes malagueños ante las drogas: la influencia de la inteligencia emocional.	Ruiz-Aranda, Desireé Cabello, Rosario Salguero, José Martín Castillo, Ruth Extremera, Natalio Fernández-Berrocal, Pablo. (Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero, Castillo, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2010)	El objetivo general de este estudio fue analizar los hábitos de consumo de drogas entre los adolescentes de Enseñanza Secundaria de la provincia de Málaga con el fin último de diseñar y realizar programas de prevención del consumo en el ámbito escolar. Además: <ul style="list-style-type: none"> • analizar la evolución del consumo de distintas drogas psicoactivas. • Conocer la prevalencia del consumo de distintas drogas psicoactivas. • Analizar las características socio-demográficas más importantes de los consumidores. Examinar las principales motivaciones relacionadas con el inicio del consumo de drogas. • Evaluar la evolución del consumo de las distintas drogas psicoactivas. • Examinar las diferencias y similitudes con los datos obtenidos en los informes nacionales y autonómicos. • Conocer la trayectoria de consumo de los jóvenes malagueños en las tres drogas más consumidas: tabaco, alcohol y cannabis. • Examinar el perfil diferencial en inteligencia emocional entre jóvenes consumidores y jóvenes que no consumen. 	Estudio Longitudinal	Cuestionario sobre consumo de drogas utilizado por el Observatorio Nacional sobre Drogas (Cuestionario E.D.P.E.-2002). Tarea de ejecución de percepción emocional para adolescentes. Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Este instrumento está integrado por 24 ítems y proporciona un indicador de los niveles de inteligencia emocional percibida.	Málaga España. Universidad de Málaga.
El papel de la Inteligencia Emocional Percibida sobre la autoeficacia	José María Augusto Landa. María Fe Salguero de	Analizar el papel modulador que desempeña la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) sobre la	Análisis de correlación.	de Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), Escala de Auto-eficacia General de	España. Universidad de Jaén. Universidad de Granada.

general y competencia percibida.	Ugarte. María del Carmen Aguilar Luzón. E. López Zafra. (Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero, & Cabello, 2009)	auto-eficacia general, y la competencia percibida.		Baessler y Schwarzer (1996), y Escala de Competencia Percibida de Wallston (1992).	
Adaptación psicosocial e inteligencia emocional en estudiantes de la Comunidad de Madrid.	Antonio Fernández y Jorge Barraca Mairal. (Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero, & Cabello, 2009)	Analizar las relaciones existentes entre la adaptación psicosocial y la Inteligencia Emocional (IE) en estudiantes madrileños de diferentes niveles educativos (3º y 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato, y estudiantes universitarios de varios cursos)	Analiza de forma empírica la relación existente entre la IE y la adaptación psicosocial dentro del ámbito educativo.	Se utilizaron pruebas de IE autopercebida (TMMS) y de habilidad (TESIS) junto con cuestionarios de adaptación psicosocial (BASC, TAMAI), medidas objetivas de la adaptación escolar (resultados académicos, expulsiones, partes de incidencia, etc.) y autoinformes de autocontrol social conductual (SMS), competencia social (SCF) y habilidad en la interpretación de la comunicación no verbal (PDA).	Madrid España. Universidad Autónoma de Madrid. Universidad Camilo José Cela.
Relación entre inteligencia emocional percibida, estrategias de afrontamientos y felicidad.	Joaquín T. Limonero y Jordi Fernández-Castro. Joaquín Tomás-Sábado y Amor Aradilla Herrero. (Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero, & Cabello, 2009)	Estudiar, en una muestra de estudiantes de psicología, la posible relación entre inteligencia emocional percibida, las estrategias de afrontamiento y la felicidad. Es decir, analizar si las personas felices se diferencian de las menos felices, entre otros aspectos, por el nivel de inteligencia emocional percibida y por el uso de determinadas estrategias de afrontamiento.	Estudio Correlacional	Escala de Inteligencia Emocional (Trait Meta-Mood Scale: TMMS, Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P., 1995) del grupo de investigación de Salovey y Mayer (1990) en su versión española (TMMS- 24, Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). Escala de felicidad general de Lyubomirsky y Lepper (1999). Cuestionario de estrategias de afrontamiento COPE – Coping Orientation Problem Experiences- de Carver et al. (1989) En su versión española abreviada de Rovira, FernándezCastro y Edo, 2005).	Universitat Autònoma de Barcelona Escola Universitària d'Infermeria Gimbernat
Inteligencia Emocional percibida y bullying en adolescentes.	Paz Elipe, Rosario Ortega, Rosario del Rey y Joaquín A. Mora-Merchán. (Fernández Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz Aranda, Salguero, & Cabello, 2011)	Analizar la relación existente entre cada uno de los componentes de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) –atención, claridad y reparación- y la implicación en los diversos roles que configuran la dinámica bullying: víctima, agresor, bully/victim o no implicado. Analizar esta relación en función del género.	No se referencia en el libro.	Autoinforme. La IEP fue valorada mediante una versión en castellano del “Trait Meta-Mood Scale” (TMMS24, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 04).	Universidad de Jaén Universidad de Córdoba Universidad de Sevilla

Tesis Doctoral Modelo Colaborativo de Enseñanza- Aprendizaje en situaciones no presenciales: Un Estudio de Caso.	Alfageme González, M ^a Begoña. (Alfageme González, , 2003)	Conocer las interrelaciones sociales que se producen a la hora de trabajar colaborativamente mediante redes, así como cuál es la naturaleza del mismo.	Se utilizó una metodología de investigación de integración cualitativa- cuantitativa, enmarcada dentro de la investigación descriptiva.	Para la obtención de la información, se hizo uso de técnicas de recogida de datos como encuestas y escalas de actitudes. A su vez, se utilizó una escala para valorar las actitudes, la formación y el uso que los participantes tienen de las herramientas informáticas, se administró a los alumnos un cuestionario o autoinforme de habilidades sociales, se completó con el análisis de contenido o documental de los materiales tanto intermedios como finales, que se fueron produciendo por parte de los alumnos durante la experiencia, se hizo una evaluación externa, a la vez que los alumnos realizaron una autoevaluación y una heteroevaluación, al calificar o valorar el trabajo realizado por sus compañeros en cada una de las tareas.	Universidad de Mercia en España.
Tesis Doctoral: La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural.	Sandra Carina Fulquez Castro. (Fulquez Castro, 2010)	Analizar la existencia de asociación entre los niveles de inteligencia emocional Y el ajuste psicológico personal medido a través de la autoestima, autoconfianza, las relaciones interpersonales con los iguales y las relaciones con los padres que poseen adolescentes de Mexicali (Baja California, México)y Barcelona (Cataluña, España).	Estudio cuantitativo, con un diseño metodológico no experimental o expost-facto.	Escala de Rasgo de Metaconocimiento sobre estados emocionales (TMMS) y el BASC (Sistema de Evaluación de la conducta de niños y adolescentes), respectivamente.	Mexicali (Baja California, México) Y Barcelona (Cataluña, España).

Los estudios referenciados y relacionados, aportan a la presente investigación, en la medida en que fueron desarrolladas con población juvenil, en ambientes educativos y centran su atención en temas relacionados con el presente estudio, siendo algunos de ellos el déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico de los aprendices, la disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, no solo con respecto a sus compañeros. Se encuentra además que, la inteligencia emocional percibida (IEP), se correlaciona negativamente con los estados psicopatológicos, otra correlación positiva se presenta entre los niveles de IEP y la percepción de felicidad y satisfacción vital; otra correlación importante y que se menciona es la que se presenta entre la expresión de las emociones y la autoestima.

Un aspecto importante es que dichos antecedentes brindan una clara orientación respecto a los instrumentos de medición que se pueden utilizar para el presente trabajo investigativo.

Las investigaciones citadas, describen además, cómo se da la percepción emocional y estrategias de regulación de los jóvenes, recopilan evidencias existentes sobre la influencia de la IE en el funcionamiento personal, social y escolar de los alumnos, y reconocen niveles de la IEP lo cual permite identificar potencialidades y oportunidades de mejora; en algunas de estas investigaciones se comprueba, la relación entre el bienestar psicológico y la estabilidad emocional, estableciendo el perfil emocional de estudiantes y su relación con el aprendizaje.

Otros estudios hallaron diferencias significativas en los niveles de inteligencia emocional entre hombres y mujeres, donde son éstas las que obtienen más alta puntuación global en IEP que los hombres, encontrando una correlación positiva entre la Inteligencia emocional y género.

Evidencian de igual forma, el papel que desempeña la estrategia de aprendizaje colaborativo en relación a la confrontación de dificultades buscando apoyo en su grupo de iguales, en sus relaciones más o menos íntimas, relaciones de pertenencia y el papel de la inteligencia en relación con las habilidades de afrontamiento y con el aprendizaje colaborativo.

Los resultados indican que la estrategia de aprendizaje colaborativo permite aumentar el rendimiento académico, propicia compromiso con el aprendizaje, los estudiantes se interesan más por el trabajo mancomunado, facilita la resolución de problemas, disminuye conductas disruptivas, mejora la autoestima y desarrolla el autoconcepto, favorece la interacción sociales y mejora las relaciones interpersonales a través de comunicaciones más eficaces entre sus miembros.

Otros resultados (Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero, Castillo, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2010) refieren el ajuste socioescolar del alumnado, al rendimiento académico y conductas disruptivas en el aula, así como la adaptación psicosocial, estrategias de afrontamiento, el consumo de tabaco y alcohol y otras sustancias psicoactivas. Los análisis estadísticos, reflejan que aquellos adolescentes con mayores habilidades emocionales dan cuenta de menor riesgo al consumo de sustancias adictivas, así mismo indican que las emociones aportan información relevante acerca de los pensamientos e intenciones de otras personas y permiten dirigir de forma efectiva los encuentros sociales por tanto, la habilidad para detectar y comprender las señales emocionales ajenas se presenta como un requisito importante a la hora de determinar un comportamiento social competente.

La inteligencia emocional, está relacionada con las habilidades sociales necesarias para manejar la presión del grupo y para el adolescente comunicar sus ideas y sentimientos de manera asertiva, ayudándoles a aumentar la resistencia y tolerancia a la frustración, indicando que las capacidades que incluye la inteligencia emocional, pueden ser aprendidas y mejoradas previendo así futuras conductas de riesgo para la salud (Extremera N. F., 2004). Los hallazgos demuestran, que las habilidades de manejo emocional, predicen interacciones positivas y menores interacciones negativas, poniendo en evidencia unos mayores niveles de intimidad y afecto hacia sus amigos, mayor implicación empática y una mayor toma de perspectiva y menores niveles de malestar personal(Extremera N. F., 2004).

Respecto a la estrategia de aprendizaje colaborativo, (Fulquez Castro, 2010) se demuestra la introducción de ésta en las aulas, puede ser muy conveniente en la medida que permite

la enseñanza intencional de habilidades, donde los estudiantes pueden afrontar las situaciones problemáticas y resolverlas de manera constructiva, provocando el logro de un ambiente escolar favorecedor del desarrollo personal, emocional y académico, relatan los autores que con esta estrategia los estudiantes logran aumentar las habilidades de comunicación; y alcanzar mayores niveles de autocontrol y de autoestima, lo cual proporciona destrezas para la resolución de dificultades, evita el uso de formas impropias como enfrentamientos físicos y verbales, aumenta el potencial de autovaloración y autoconocimiento en los alumnos.

Lo anterior hace pensar que la investigación sobre el tema además de ser amplia, posee gran validez en la medida en que aporta a la consecución de mejores condiciones del aprendizaje, sin embargo, son pocas las experiencias desarrolladas en el contexto regional y nacional al momento de hacer el rastreo, y en cuanto a la relación entre el desempeño del estudiante en la estrategia de aprendizaje colaborativo con la inteligencia emocional no fueron hallados estudios que refieran esta relación.

CAPITULO II

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Inteligencia Emocional.

Para tener una comprensión sobre el término de inteligencia emocional es importante tener en cuenta que la conforman dos conceptos: inteligencia y emoción, no están aislados entre sí, pues existe un grado de permeabilidad e influencia. Frente al concepto “emoción” es en la Antigua Grecia, donde Aristóteles asignaba un lugar importante a las emociones, reconociendo su lugar central en la vida humana, pero siempre como un aspecto a dominar y un potencial perturbador del juicio (Velásquez Castañeda, 2012). Spinoza (1677) concebía que el resultado de la cognición era consecuencia de las emociones y del intelecto del ser humano (Sharma, 2008).

Ahora bien, de acuerdo con Salovey y Sluyter (1997) la psique está dividida en tres apartados;

- a) el estudio de la mente como pensamiento: cognición.
- b) el estudio de los afectos: emociones.
- c) el estudio de la motivación.

La dimensión cognitiva, incluyó funciones como el razonamiento, la memoria, el pensamiento abstracto y el discernimiento. Tradicionalmente, y desde los comienzos del siglo XX la inteligencia se medía a partir del grado de funcionamiento de las capacidades cognitivas.

Las emociones corresponden a la segunda división formulada e incluye los diversos estados afectivos e incluso la propia energía (deseos de hacer) de la persona, algunas definiciones de inteligencia emocional vinculan las emociones con la inteligencia explicada a través de factores cognitivos, a pesar de este hecho, la conexión de cognición y emoción no siempre hace referencia a la conceptualización de inteligencia emocional Fulques Castro (2010).

En un recorrido histórico sobre la evolución de las teorías de la inteligencia, se observan dos grandes grupos de teorías de inteligencias. En un primer grupo se sitúan las que hacen referencia a capacidades verbales, espaciales, numéricas, perceptivas, memorísticas o de psicomotricidad, como las de Stern, Spearman, de Thurstone o de Cattell, ignorando los aspectos afectivos- emocionales.

Del otro lado, se encuentran autores como Thorndike, considerado como uno de los antecesores en la elaboración del concepto de inteligencia con énfasis en las emociones, ya que en 1920 él propone el término de inteligencia social, quien la define como la habilidad de la persona de comprender y dirigir a los individuos y de emplear las relaciones humanas de forma adecuada y eficaz. Sharma (2008) enfatiza que en el

pensamiento de Thorndike el “concepto de inteligencia social puede subdividirse en inteligencia emocional y motivacional”.

Thorndike en 1920, es quien traza la noción de inteligencia emocional al aportar el concepto de inteligencia social y veinte años más tarde Wechsler propone que en el concepto de coeficiente intelectual destacan unas habilidades no cognitivas Singh (2007). Posteriormente, Piaget admite la existencia de una relación entre la cognición y los afectos, indicando que la cognición permite al organismo aprender del ambiente y responder a situaciones novedosas, y es en esta actuación en donde intervendrían las emociones generando la diferenciación individual. El autor en sus artículos escritos en 1954 y publicados en el año 2001 bajo el título Inteligencia y afectividad, manifiesta la indisoluble relación e interacción entre los asuntos de la razón y del sentimiento, adelantándose a la tendencia actual de estudiar en profundidad ámbitos como la inteligencia emocional Fulques Castro (2010).

Gardner (1998) y Sternberg (1977) son quienes incluyen elementos propios de la emocionalidad en sus teorías de la inteligencia, como por ejemplo, capacidad de adaptarse al contexto, capacidad interpersonal e intrapersonal. Sternberg elabora la teoría triárquica de la inteligencia y en ella define a la inteligencia como un conjunto de habilidades de pensamiento y aprendizaje destinados a la resolución de problemas de la vida real o académica y es a partir de esta concepción de inteligencia que establece tres subteorías que determinan el modelo cognitivo y como resultado surgen tres clases de inteligencias: inteligencia contextual, inteligencia intermedia e inteligencia componencial Martín Jorge (2003).

La inteligencia contextual hace referencia a lo social y explica la adaptación del sujeto al contexto. La inteligencia intermedia, que es experiencial, facilita procesos de automatización de mecanismos cognitivos cuya finalidad es la resolución óptima de situaciones nuevas.

Estos procesos mentales surgidos se desarrollan a partir de experiencias vividas con anterioridad que han sido interiorizadas y que se han almacenado en la mente del ser humano Sternberg y Detterman (1992). Aquí es donde se relacionan las emociones y el concepto de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, ya que se conectan conocimientos previos para generar nuevos y en esta vinculación intervienen las emociones. Según Gardner (1998), la inteligencia está constituida por factores biológicos y psicológicos implicados en la resolución de problemas y elaboración de productos propios de la vida en un contexto social, es decir, la persona desarrolla competencias que facilitan su bienestar en la sociedad.

Empleando como base los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner son Mayer y Salovey quienes estructuran la teoría de inteligencia emocional en el año 1990 Trujillo y Rivas (2005).

2.1.1. Del Constructo de la Inteligencia Emocional

Sternberg (1997) afirma que la inteligencia está vinculada a la emoción, al optimismo y a la salud mental. El conjunto de habilidades que representa la IE capacita a la persona para escuchar y comunicarse de forma eficaz, para adaptarse y responder de forma creativa a los conflictos, controlarse a sí mismo no actuando con impulsividad, inspirar confianza y

motivarse a sí mismo y a los demás. En definitiva, es posible concretar la IE como saber dirigir las emociones hacia los propios intereses porque el ser humano no es sólo cerebro racional, sino que también es un cerebro emotivo Fulques Castro (2010).

Existen factores no cognitivos, como son los afectivos, emocionales, personales y sociales que son capaces de predecir la habilidad de adaptación y de éxito en la vida de la persona. Se entiende que el funcionamiento psicológico de las emociones es un elemento interno perteneciente al funcionamiento general de la mente humana, y en esta mente se encuentra la parte más racional, aspectos estudiados en el concepto clásico de inteligencia, como son, el razonamiento, la abstracción, la memoria, entre otros.

De otro lado, los investigadores Salovey y Mayer (1990) y Salovey y Sluyter (1997) dividen a la psicología en tres dimensiones, Zaccagnini (2004) señala que la organización o arquitectura de la mente se divide en tres sistemas: el sistema motivacional, el sistema instrumental y el sistema ejecutivo. En estas clasificaciones podemos observar paralelismos, ya que el sistema motivacional concierne también a aspectos de supervivencia.

2.1.2. Desarrollo y Evolución del término Inteligencia Emocional.

La inteligencia emocional es un nuevo concepto psicológico que posee aproximadamente dos décadas de vida, por tanto es de aparición reciente. Este constructo fue conocido y recibió atención por el público en general mediante el best-seller de Goleman (1996). En este libro la inteligencia emocional es presentada como una forma de inteligencia vinculada a la intelectual, diferenciada de ésta por la mayor capacidad de influencia sobre el éxito en la vida de la persona. Así, la capacidad intelectual queda de cierta forma relegada a un segundo término y se comienza a otorgar importancia a factores relacionados con el ámbito emotivo, como el saber empatizar con los demás para conseguir óptimas relaciones sociales, conocer los propios sentimientos y no actuar de forma impulsiva.

Goleman (1996) expone al público las implicaciones del concepto de inteligencia emocional, y presenta la adaptación de una visión más amplia de inteligencia sugerida por Salovey y Mayer (1990), organizándolas en cinco competencias principales:

- a) conocimiento de las propias emociones,
- b) capacidad de controlar las emociones,
- c) capacidad de motivarse a uno mismo,
- d) reconocimiento de las emociones ajenas y
- e) el control de las relaciones.

Por otro lado, para Shapiro (1997), el término inteligencia emocional se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se pueden incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el estado de ánimo, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

El término inteligencia emocional fue aceptado en el año 1995 por la Sociedad Dialéctica (American Dialect Society -Sociedad fundada en 1889 y dedicada al estudio del

lenguaje) como una nueva palabra, obteniendo el concepto coeficiente emocional la nominación de terminología más empleada del año. Emiten entonces una definición concisa y breve de inteligencia emocional como la habilidad de manejar las propias emociones (Fulquez Castro, 2010).

Partiendo de esta base y a través de las teorías desarrolladas para explicar este concepto (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003) entienden el coeficiente emocional, como un grado de habilidad de percibir, interpretar utilizar en beneficio propio las emociones de los demás, por un lado, y la capacidad de conocer y manejar las propias emociones, por otro.

Peter Salovey y John Mayer, fueron los primeros que emplearon el vocablo de inteligencia emocional, definiéndola inicialmente como una habilidad para manejar los sentimientos, distinguirlos y utilizar la información emocional para conducir el comportamiento y el pensamiento. En vocablos propios de los autores, conciben la inteligencia emocional como: *“La habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción -pensamiento y comportamiento- de uno mismo y la de los demás”* (Salovey y Mayer, 1990 p.189).

Con esta refiérela comprensión de los propios sentimientos, la comprensión de los sentimientos de los demás y la regulación de las emociones.

El modelo inicialmente (Salovey y Mayer, 1990) diferenciaba una serie de habilidades emocionales adaptativas y conceptualmente relacionadas:

- a) Evaluación y expresión de las emociones
- b) Regulación de las emociones
- c) Empleo de las emociones de forma adaptativa

Esta concepción teórica se redefinió y se introdujeron nuevos elementos, concibiendo un nuevo modelo de IE basado en el procesamiento emocional de la información. Esta formulación teórica se centra en la IE como una habilidad mental y es definida como (Mayer y Salovey, 1997):

- La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.
- La habilidad para acceder y/ o generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- La habilidad para comprender emociones y la conciencia emocional.
- La habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Esta revisión constituye la conceptualización de la IE más fundamentada y con mayor rigor científico, y en el año 2000 estos autores siguieron definiendo la inteligencia emocional como:

“La capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones”.
(Mayer, Salovey y Caruso, 2000 p.398)

Esta aproximación teórica refiere la IE como una habilidad de la persona que vincula las emociones y el razonamiento, empleando las emociones para facilitar un razonamiento más efectivo. Mayer, Caruso y Salovey (2000) concluyen que la inteligencia emocional se vincula con la capacidad de percibir con precisión, valoración y rapidez emotiva el paso a los sentimientos emanados por los pensamientos.

2.1.3 Modelos de Inteligencia Emocional.

Existen diferentes postulados teóricos entorno a la inteligencia emocional y son Mayer y Salovey quienes elaboran una distinción entre modelos de capacidad o habilidad y los modelos que observaban tanto variables de capacidad como de personalidad, a los que denominaron modelos mixtos (Petrides y Furham, 2001). Por tanto, en la literatura científica se presentan dos grandes modelos de inteligencia emocional:

- a) Modelos mixtos
- b) Modelos de habilidad o capacidad

Los modelos mixtos, unen varias dimensiones relativas a la personalidad como el optimismo, asertividad o empatía, con capacidades mentales y emocionales, mientras que los segundos, pertenecen a los modelos de capacidad mental, que se focalizan en el estudio de habilidades para procesar la información afectiva (Roberts, Zeidner y Matthews, 2001).

Otra proposición planteada por Petrides y Furham(2001) basada en los instrumentos de evaluación y no en los supuestos teóricos como lo han hecho Salovey y Mayer., donde diferencian entre la inteligencia emocional como procesamiento de la información e inteligencia emocional como rasgo. Así, la inteligencia emocional como rasgo hace referencia a un conjunto de disposiciones de comportamientos y percepciones relativas a las capacidades propias de reconocer, procesar y emplear los datos con carga emocional, influenciado este conjunto por elementos propios de la inteligencia social y de la personalidad como la empatía, impulsividad y asertividad(Fulquez Castro, 2010).

2.1.3.1 Modelos Mixtos de Inteligencia Emocional.

Este modelo incluye, modelos basados en rasgos de personalidad, de esta forma, Salovey, Mayer y Caruso (2000), Matthews, Zeidner y Roberts (2002) y Extremera y Fernández-Berrocal (2003) señalan que principalmente existen dos modelos conceptuales de inteligencia emocional, siendo uno de ellos los teóricos que adoptan el concepto relacionándolos con rasgos de personalidad. Esta es la clasificación que la literatura establece, pero Mestre y Guil (2006) rechazan la existencia de modelos mixtos porque ellos establecen que los rasgos de personalidad no influyen en la inteligencia emocional.

- a. Modelo de Bar- On.

Bar-On, define la inteligencia emocional como un conjunto habilidades y conocimientos emocionales que se manifiestan en la forma efectiva de afrontar las dificultades que se van presentando en la vida. Este afrontamiento exitoso observado en la relación con los

individuos y con el medio ambiente es consecuencia de una capacidad que se centra en comprender, ser consciente, controlar y expresar las emociones de una manera adecuada y esto depende de características de la personalidad. Este autor vincula además, la inteligencia emocional con rasgos de comportamiento estables y variables de la personalidad, como por ejemplo, la empatía, la asertividad, el optimismo, la impulsividad (Fulquez Castro, 2010).

Las competencias pertenecientes a esta inteligencia no cognitiva están constituidas por elementos emocionales, personales y sociales que están interrelacionados entre sí.

Es bajo esta fundamentación teórica que Bar-On comienza a utilizar el concepto de inteligencia emocional y de inteligencia social, con la resultante de la obtención del vocablo inteligencia emocional-social. Bar-On (2006) define la inteligencia emocional-social como un cruce de competencias sociales y emocionales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que determinan la manera en que la persona se expresa y comprende a sí misma, a los demás y se relaciona con ellos y afronta las demandas de la vida cotidiana.

Las capacidades emocionales según Bar-On se pueden dividir en dos clases que se interrelacionan entre sí: en competencias básicas y en competencias facilitadoras. Las básicas, se basan en diez factores indispensables para la inteligencia emocional y éstos son: la autoconciencia emocional, la autoevaluación, la empatía, las relaciones sociales, la asertividad, el afrontamiento de presiones, el análisis de la realidad, la flexibilidad, el control de impulsos y la solución de problemas.

Por otro lado, las capacidades facilitadoras están compuestas por los siguientes cinco elementos: optimismo, alegría, independencia emocional, autorrealización y responsabilidad social (Bar-On, 2000).

Las capacidades emocionales relativas a las competencias básicas y facilitadoras, el autor las incluye dentro de otra clasificación más específica, dividiéndolas en cinco componentes de la inteligencia no cognitiva (Bar-On, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Componente intrapersonal: está formado por la autoconciencia emocional, la asertividad, la independencia emocional, el auto-consideración y la autorrealización.
- Componente interpersonal: integrado por la empatía, la responsabilidad social y relación interpersonal.
- Componente de manejo de las emociones: está conformada por la capacidad de tolerar las presiones y por la de control de impulsos.
- Componente de estado de ánimo: relativo al optimismo y a la alegría.
- Componente de adaptabilidad-ajuste: vinculado a las capacidades de examen de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.

De esta manera, una persona emocionalmente inteligente para Bar-On es aquella que posee capacidad de reconocer y expresar las propias emociones, así como entender cómo se sienten los demás y es capaz de crear y mantener relaciones interpersonales de satisfacción mutua, sin caer en la dependencia. La persona emocionalmente inteligente es generalmente optimista, realista, flexible y exitosa ante la resolución de problemas y en el afrontamiento a situaciones de estrés, sin perder el control (Bar-On, 2000).

Posteriormente Bar-On (2006), amplía sus postulados teóricos abreviándolos y divide la inteligencia emocional en tres niveles o capacidades:

- Intrapersonal: esta capacidad se refiere a la capacidad que tiene el sujeto de ser consciente de uno mismo, esto es, capacidad para conocer y comprender las propias fortalezas y debilidades y la capacidad de expresar pensamientos y sentimientos de forma asertiva.
- Interpersonal: este nivel describe la competencia de la persona para entender sus propias necesidades, así como las emociones y los sentimientos de los demás. Estas atribuciones facilitan poder establecer y mantener relaciones cooperativas constructivas y de mutua satisfacción.
- Manejo del cambio: esta capacidad significa la conducción eficaz, realista y flexible de la transformación personal, social y ambiental, así como la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

b. Modelo de Daniel Goleman.

Goleman asume un modelo de inteligencia emocional que acepta los componentes cognitivos y no cognitivos de la inteligencia, en contraposición de Bar-On, que defiende a la inteligencia emocional como una inteligencia no cognitiva. Sin embargo, Goleman defiende la idea de que el cerebro emocional es anterior al cerebro racional, pero reivindica las relaciones entre lo cognitivo y lo emocional, existiendo en primer lugar lo emocional (Gallego, 2007).

En este modelo, se concibe la inteligencia emocional como una serie de competencias que facilitan a los individuos el manejo de las emociones de forma centrífuga –hacia los demás- y centrípeta -hacia uno mismo-.

Para Candela, Barberá, Ramos y Sarrión (2001) este coeficiente emocional configura características de carácter como, la autodisciplina, el altruismo o la compasión, rasgos que se convierten en herramientas imprescindibles para la adaptación social. De esta instancia, Goleman (1995) distingue cinco competencias pertenecientes a la inteligencia emocional:

- a) Consciencia Emocional; es la denominada consciencia emocional o consciencia de uno mismo. Siendo esta la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que surge, es decir, ser consciente de los propios estados internos, de los recursos y de las intuiciones.
- b) Entre los aspectos relacionados con la consciencia cabe destacar el autoconcepto y la autoestima, en la medida en que se configuran como los que tienen más influencia en ella, aunque ambos aspectos pueden considerarse como un todo que es la representación global que cada uno tiene de sí mismo.
- c) Autorregulación o capacidad para controlar las propias emociones: Esta dimensión implica la capacidad de controlar las propias emociones: implica la capacidad de controlar los propios estados emocionales, los impulsos y los recursos internos; en definitiva, un control que moviliza hacia la adaptación de los sentimientos al momento.

- d) **Motivación:** La persona ha de saber motivarse a sí misma y esto es facilitado por la existencia de tendencias emocionales que conducen hacia la consecución de unos objetivos delimitados por el individuo. Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar más atención para la automotivación, el dominio y para la creatividad.
- e) **Empatía:** Es el reconocimiento de las emociones ajenas, es decir, es la toma de consciencia o el conocimiento de los sentimientos, las necesidades y las preocupaciones ajenas.
- f) **Control de las relaciones:** Hace referencia a la capacidad de relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas. Manejar las relaciones, o sea, la habilidad de manejar las emociones propias y de los demás, empleando capacidades específicas que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal.

Posteriormente Goleman (1999), introduce el término de influencia, el cual pertenece a la dimensión de aptitudes sociales y la vincula, al igual que Cooper y Sawaf (1998), con la habilidad para convencer a la gente e implementar tácticas de persuasión efectivas. Esta clase de influencia, al igual que en el modelo de Cooper y Sawaf, propicia relaciones interpersonales efectivas, sentimientos de bienestar, fomenta la autoestima, induce al dialogo abierto y sincero, todo esto contribuye a la solución efectiva de problemas.

Este término de influencia, corresponde a una nueva organización que genera Goleman sobre el concepto de inteligencia emocional en donde identifica las competencias que dependen de los estados de ánimo y que provocan un desempeño exitoso de la persona. Como resultado, Goleman (1998) establece veinticinco habilidades derivadas de las cinco áreas que él formuló basándose en la teoría originaria de Salovey y Mayer (1990): autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

En Tabla 2 que se presenta a continuación se relaciona esta nueva organización.

Tabla 2. Organización de los componentes de la IE según Goleman.

COMPONENTE	NUEVA ORGANIZACIÓN
AUTOCONCIENCIA <i>Reconocerlos propios estados de ánimos, los recursos y las intuiciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional: identificar sus propias emociones y sus posibles efectos. • Correcta autovaloración: conocer las propias fortalezas y limitaciones. • Autoconfianza: un fuerte sentido del propio valor y capacidad.
AUTORREGULACIÓN <i>Manejo de los propios estados de ánimo, impulsos recursos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol: vigilar los impulsos y las emociones. • Confiabilidad: mantener patrones adecuados de honestidad y de integridad. • Conciencia (compromiso consigo mismo): asumir las responsabilidades del desempeño profesional. • Adaptabilidad: flexibilidad en el manejo de las situaciones de cambio. • Innovación: sentirse a gusto con nueva información, nuevas ideas y situaciones.

MOTIVACIÓN

Intensidad dirección de las emociones que facilitan el cumplimiento de los objetivos establecidos

- Impulso hacia el logro: esfuerzo por perfeccionar o alcanzar un modelo de excelencia laboral.
- Compromiso: implicarse con las metas del grupo u organización. Iniciativa: actuar ante las oportunidades.
- Optimismo: persistencia en el logro de objetivos aunque haya obstáculos.

EMPATÍA

Conciencia de los sentimientos, vicisitudes e inquietudes de los demás

- Comprensión de los otros: percibir los sentimientos y perspectivas de los compañeros de trabajo.
- Desarrollo de los otros: estar atentos a las necesidades de desarrollo de los otros y reforzar sus habilidades.
- Servicio de orientación: anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades reales del cliente.
- Diversificación: cultivar las oportunidades laborales en los distintos tipos de personas.
- Conciencia política: ser capaz de captar y comprender las corrientes emocionales del grupo, así como el poder de las relaciones entre sus miembros.

HABILIDADES SOCIALES

Promover respuestas deseadas en nosotros

- Influencia: idear y realizar adecuadamente tácticas efectivas de persuasión.
- Comunicación: saber escuchar abiertamente al resto y elaborar mensajes convincentes.
- Manejo de conflictos: saber negociar y resolver los desacuerdos que se presenten dentro del equipo de trabajo.
- Liderazgo: capacidad de inspirar y guiar a los individuos y al grupo en su conjunto.
- Catalizar el cambio: iniciador o administrador de las situaciones nuevas.
- Construir lazos: alimentar y reforzar las relaciones interpersonales dentro del grupo.
- Colaborar y cooperar: trabajar con otros para alcanzar metas compartidas.
- Trabajar en equipo: ser capaz de crear sinergia para la consecución de metas colectivas.

Fuente: (Fulquez Castro, 2010).

2.1.3.2 Modelos de Habilidades.

Este modelo se da a conocer en 2001 y evalúa tres variables: percepción, comprensión y regulación. Ha sido utilizado en forma empírica en diferentes estudios con estudiantes de nivel superior. También se ha validado con diferentes poblaciones y ha mostrado su utilidad tanto en contextos escolares como clínicos, con el instrumento El TMMS-24 que está basado en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey y Mayer. La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de IE, percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional, con ocho ítems cada una de ellas. Los componentes de la Inteligencia Emocional propuestos por (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001) refieren:

- c. Percepción: Capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente
- d. Comprensión: Comprensión de los estados emocionales
- e. Regulación: Capacidad de regular estados emocionales correctamente

a. *Modelo de Cooper y Sawaf.*

Cooper y Sawaf (1997) definen la inteligencia emocional como una actitud que consiste en captar, entender y aplicar de forma eficaz las emociones consideradas como fuente de motivación, información de relaciones e influencia. Los pilares que conforman la IE Cooper y Sawaf (1997), son los siguientes:

- a) Alfabetización emocional:
- b) Aptitud emocional:
- c) Profundidad emocional
- d) La Alquimia emocional

b. *Modelo de Salovey y Mayer.*

El modelo de Salovey y Mayer es el modelo de inteligencia emocional como habilidad por excelencia ya que como afirman Grewal y Salovey (2006, p.14) integra un *“conjunto de aptitudes que pueden ser medidas y diferenciadas de la personalidad y de las potencialidades sociales”*

A principios de la década pasada, Salovey y Mayer acuñaron para la inteligencia personal (en la terminología de Gardner) la designación de inteligencia emocional, a la que puntualizaron como *“la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”* (Salovey y Mayer, 1990 p. 189).

Los autores reformularon posteriormente esta definición, ampliándola y no centrándose tanto en la regulación de las emociones y relacionando los sentimientos con el pensamiento. Como resultado propusieron la siguiente definición:

“La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual”

(Mayer y Salovey, 1997: 10).

Esta concepción teórica incluye cuatro grupos de habilidades -la percepción emocional, la facilitación emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional- que se expresan jerárquicamente.

En el contexto de este modelo de inteligencia emocional como habilidad existen dos líneas de trabajo (Lizeretti, Oberst, Chamarro y Farriols, 2006), en primer lugar entender la IE como inteligencia emocional percibida y en segundo lugar, entenderla como habilidad basada en el procesamiento de la información.

c. *Modelo de Inteligencia Emocional Percibida.*

Para el presente estudio, y para una mayor comprensión de lo propuesto respecto a la inteligencia emocional, nos apoyaremos en este modelo teórico, previendo el desarrollo empírico y su fundamentación teórica, siendo una de las más desarrolladas (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Caruso y Salovey, 2000 y Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006).

La inteligencia emocional percibida se centra en el metaconocimiento o creencias individuales que poseen las personas con respecto a conceptos propios de la inteligencia emocional como habilidad emocional (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Este abordaje teórico representa el primer planteamiento científico sobre la IE y ésta es definida como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad de asimilarlos y comprenderlos adecuadamente y la destreza de regular y modificar el propio estado de ánimo y el de los demás.

Desde este modelo la inteligencia emocional es,

“un conjunto de destrezas que se supone que contribuyen a una adecuada percepción y expresión de las emociones en uno mismo y en los otros, y en la utilización de las emociones para motivarse, planificar y alcanzar los propios objetivos vitales”

(Salovey y Mayer, 1990 p.185).

Este modelo de inteligencia emocional se cimenta sobre las concepciones de Salovey y Mayer, con la única diferencia entre los modelos mixtos, de que es la inteligencia emocional – propias habilidades emocionales- que la persona cree poseer (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

Este modelo es constituido por tres elementos primordiales, siendo las dimensiones básicas de la inteligencia emocional percibida:

- La atención emocional
- La claridad emocional
- La reparación regulación emocional.

Desde este modelo y sus conceptos, se considera que el individuo difiere en las habilidades para identificar sus sentimientos, regularlos y utilizar esa información suministrada por sus sentimientos para ejecutar una conducta adaptativa. Estos tres componentes mantienen una relación jerárquica, cuya base es la percepción y siguen los otros elementos en orden ascendente, siendo la cúspide de la pirámide la reparación emocional o regulación emocional (Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006), (Fulquez Castro, 2010).

Dentro de los tres ejes centrales de este modelo se contempla:

- a) *La atención emocional:* La atención a los sentimientos es el grado en el cual los individuos creen prestar atención y observar sus emociones y sentimientos.

El factor de atención emocional es uno de los componentes más imprescindibles de la inteligencia emocional, ya que es en él en donde se perciben los sentimientos propios en el mismo momento en el que se dan (Salmerón, 2002). Los sentimientos constituyen una información acerca de lo que le gusta o disgusta a la persona, cuya finalidad es poder efectuar modificaciones en el ambiente donde se desarrolla.

Otra de las capacidades que otorga la atención emocional según Extremera y Fernández-Berrocal (2004) es la percepción emocional interpersonal que consiste en disponer de una óptima conciencia de las emociones de los demás, es decir, poder identificar las señales corporales de los otros.

b) *La claridad emocional* -Comprensión: La claridad emocional hace referencia a cómo creen los sujetos percibir sus emociones y es la habilidad para comprender los propios estados emocionales.

Hace referencia a comprender correctamente la naturaleza de esos estados emocionales, es decir, la causa que los genera (Zaccagnini, 2004). Es decir, la claridad emocional, es la capacidad de identificar y comprender los estados emocionales; ésta es indispensable para poder comprender las causas subyacentes que llevan al sujeto a sentir tales emociones, y en su comprensión fundamentar correctamente los pensamientos que conducen a acciones adecuadas inter- e intra-personales (Caruso y Salovey, 2005). Así, la comprensión de las emociones devendrá en una mejora para realizar análisis de emociones futuras.

En términos de Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo (2006) la comprensión de emociones se refiere a la capacidad de entender la información emocional y para Salmerón (2002) representa reconocer que se está atrapado en un sentimiento que puede conducir a acciones no deseadas y perjudiciales.

Como se ha visto en atención emocional, según Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la comprensión emocional tiene una competencia personal que es la integración de la emoción y de la razón, y una competencia social que es la empatía.

Empatizar, consiste en posicionarse emocionalmente en el lugar de la otra persona y ser consciente de qué sentimientos tiene así como el origen de ellos y las implicaciones que pudiera tener en su vida.

La comprensión emocional así mismo, hace referencia a cómo creen los sujetos percibir sus emociones y es la habilidad para comprender los propios estados emocionales. El individuo posee un grado de percepción de sus emociones, y es en esta dimensión en donde se evalúa esa adecuada y óptima percepción de los estados emocionales asumiéndolos como tales, expresándolos adecuadamente y determinando la causa que los genera (Zaccagnini, 2004).

Esta habilidad es indispensable para poder comprender las causas subyacentes que llevan a la persona a sentir tales emociones, y en su comprensión fundamentar correctamente los pensamientos que conducen a acciones adecuadas inter- e intra-personales (Caruso y Salovey, 2005). Así, la comprensión de las emociones resultará en una mejora para realizar análisis de emociones futuras; en términos de Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo (2006) la comprensión de emociones se refiere a la capacidad de entender la información emocional y para Salmerón (2002) representa reconocer que se está atrapado en un sentimiento que puede conducir a acciones no deseadas y perjudiciales.

Para Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la comprensión emocional tiene una competencia personal que es la integración de la emoción y de la razón, y una competencia social que es la empatía. Si se integra la emoción al razonamiento, esto facilita un razonamiento más inteligente y el hecho de tomar unas decisiones más

acertadas. También es posible que si se dispone de una buena capacidad para integrar las emociones en el razonamiento se pueda anticipar los estados emocionales previamente a ejecutar la conducta (Fulquez Castro, 2010).

c) *La reparación de las emociones*: La reparación o regulación de las emociones está vinculada a la creencia que posee la persona sobre su capacidad de interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos, así como regularlos.

Este elemento se concibe como la capacidad de manejar las emociones en la que, teniendo en cuenta que se actúa en respuesta al pensamiento y que éste está influenciado por las emociones, es necesario que sean tenidas en cuenta en el razonamiento, en la forma de solucionar problemas, en los juicios y en las conductas.

Zaccagnini (2004) menciona que en esta regulación de los estados emocionales la persona es capaz de impedir los efectos negativos de esa emoción y procurar aprovechar y utilizar los aspectos positivos que permiten conocer y comprender la emoción con la finalidad de actuar sin perjudicarse.

La resolución de problemas interpersonales, como la habilidad para relacionarse con los demás, es otra de las habilidades que pertenecen a la regulación emocional. Previamente a poder solucionar conflictos en los que intervengan otras personas, Extremera y Fernández-Berrocal (2004 p.162) señalan que se han de tener una serie de habilidades emocionales como son:

- La capacidad para ofrecerse a los otros.
- Saber escuchar y saber responder en el momento adecuado.
- Animar a que la otra persona comunique sus preocupaciones mediante la transmisión de confianza y apoyo.
- Tener honestidad aunque ello implica herir sus sentimientos.
- Emplear la crítica constructiva.
- Llegar a acuerdos, saber defender las ideas y opiniones propias, respetando a los demás.
- Cooperar cuando se trabaja en equipo y cuando se plantean soluciones evitar que éstas perjudiquen a alguna parte involucrada.

Esta formulación teórica puede resumirse en la Tabla que se presenta a continuación:

Tabla 3. Formulación teórica de la Inteligencia Emocional Percibida.

COMPONENTES	DEFINICION	COMPETENCIAS PERSONAL SOCIAL
--------------------	-------------------	-------------------------------------

INTELIGENCIA EMOCIONAL	Atención emocional	Capacidad de prestar atención y de identificar las emociones y los sentimientos. Corresponde a la autoconciencia emocional. Incluye la capacidad de reflexionar sobre los pensamientos	Percepción emocional personal	Percepción emocional interpersonal
	Claridad emocional	Capacidad de comprender e identificar los propios estados de ánimos. Permite conocer las causas que provocan la emoción, el por qué aparece ese sentimiento.	Integración de la emoción y la razón	Empatía
	Reparación emocional	Capacidad de detener emociones negativas y prolongar las positivas. Manejo de las emociones.	Regulación emocional personal	Resolución de conflictos interpersonales

Fuente: (Fulquez Castro, 2010)

d. *Modelo de IE como Procesamiento de Información.*

En este escenario, la inteligencia emocional supone aprovechar las emociones para promover y optimizar las actividades cognitivas (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001). En este procesamiento de la información intervienen procesos psicológicos básicos y procesos psicológicos complejos, que se corresponden de dos a dos, respectivamente, con las cuatro habilidades de este modelo de inteligencia emocional.

El modelo enumera ascendentemente las habilidades emocionales que integran el concepto de IE, desde los procesos psicológicos básicos (percepción) hasta los procesos más complejos (regulación de los estados afectivos).

El modelo de habilidad de inteligencia emocional se divide en cuatro ramas:

a) la Percepción, evaluación y expresión de las emociones; conlleva al desarrollo de las siguientes habilidades (Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Habilidad para identificar emociones en nuestros estados físicos y psicológicos.
- Habilidad para identificar emociones en otras personas u objetos.

b) Facilitación emocional del pensamiento; implica la puesta en práctica de una serie de habilidades (Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Habilidad para redirigir y priorizar el pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas.
- Habilidad para generar y revivir emociones con el objetivo de facilitar juicios o recuerdos.
- Habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.

c) La comprensión y el análisis de las emociones o también denominado conocimiento emocional responde a dos habilidades (Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Habilidad para etiquetar las emociones, incluyendo emociones complejas y sentimientos simultáneos. Habilidad para entender las relaciones asociadas con las emociones.
- d) Regulación de emociones (regulación reflexiva de las emociones)

Es la habilidad más compleja, ya que consiste en manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. En esta habilidad se distinguen otras dos importantes (Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Habilidad para abrirse a los sentimientos o emociones
- Habilidad para reflejar y regular emociones que generen crecimiento emocional e intelectual.

A continuación se presenta una Tabla que presenta resumen comparativo los diferentes postulados teóricos sobre la Inteligencia Emocional:

Tabla 4. Comparación de las distintas teorías de la Inteligencia Emocional.

DEFINICIÓN	Bar-On (1997)	Es el conjunto de habilidades y competencias no cognitivas que influyen sobre el afrontamiento de dificultades de forma exitosa.
	Goleman (1995)	Es el conjunto de competencias cognitivas y no cognitivas que facilita al sujeto el manejo de las emociones propias y de los demás.
	Cooper y Mayer y Salovey (1990)	Es una aptitud consistente en percibir, entender y aplicar eficazmente las emociones.
	Mayer y Salovey (1997)	Es la capacidad para supervisar los sentimientos y emociones propias y de los otros, de discriminar entre ellos y de emplear esa información para guiar la acción y los pensamientos.
COMPONENTES	Mayer y Salovey (1997)	Es el conjunto de habilidades que permiten percibir y entender las emociones. Específicamente es la habilidad de percibir y expresar emociones, de asimilar la emoción en los pensamientos, comprender las emociones y regular las propias emociones y las de los demás.
	Bar-On (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Intrapersonal: autoconsciencia emocional, asertividad, independencia emocional, autoconsideración y autorrealización. • Interpersonal: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal. • Manejo de las emociones: tolerancia de presiones y control de impulsos. • Estado de ánimo: optimismo y alegría. • Adaptabilidad- ajuste: examen de la

O	Goleman (1995)	Autoconsciencia: conciencia emocional, correcta
AREAS		<ul style="list-style-type: none"> • Autovaloración y autoconfianza. • Autorregulación: autocontrol, confiabilidad, conciencia, adaptabilidad e innovación. • Motivación: impulso hacia el logro, compromiso, iniciativa y optimismo. • Empatía: comprensión de los otros, desarrollo de los otros, servicio de orientación, diversificación y conciencia política. • Habilidades sociales: influencia, comunicación, manejo de conflicto, liderazgo, catalizar, cambio, construir lazos, colaborar y cooperar y trabajar en equipo.
	Cooper y Sawaf (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización emocional: honestidad, intuición, energía, retroinformación • Aptitud emocional: presencia auténtica, radio de confianza, descontento constructivo y flexibilidad y renovación. • Profundidad emocional: potencial único y propósito, integridad aplicada, influencia sin autoridad y compromiso, responsabilidad y conciencia. • Alquimia emocional: flujo intuitivo, percepción de oportunidades, creación del futuro y cambio de tipo reflexivo.
	Mayer y Salovey (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Atención emocional: a) percepción emocional personal y b) percepción emocional interpersonal. • Claridad emocional: a) integración de la emoción y la razón, y b) empatía. • Reparación emocional: a) regulación emocional personal y b) resolución de conflictos interpersonales.

Fuente: (Fulquez Castro, 2010)

2.1.4 Análisis de los instrumentos de IE.

En el área de la educación y en relación con los modelos de habilidades se encuentra que los autores más destacados en esta área son Mayer y Salovey en Estados Unidos y Fernández-Berrocal et al. En Europa la investigación hecha por estos dos grupos es de naturaleza descriptiva.

Las medidas de IE han sido desarrolladas a través de la elaboración de escalas, las cuales no interesan por sí mismas sino por los constructos encontrados en ellas y en los medios en que han operacionalizado parte de lo que se ha llamado IE (Mayer, Caruso, y Salovey, 1999). En sus instrumentos existe un conjunto de procesos mentales relacionados conceptualmente e involucrados en la información emocional. Tales procesos mentales son los siguientes: evaluación y expresión de las emociones en uno mismo y en otros, regulación de la emoción en uno mismo y en otros, y utilización de las emociones en direcciones adaptativas.

Los modelos tratan además las diferencias individuales en procesar estilos y habilidades; tales diferencias individuales cobran importancia por dos razones: primero, los clínicos reconocen que la gente difiere en la capacidad de comprender y expresar las emociones, y segundo, las diferencias se aprenden y por lo tanto pueden ser buscadas en los estilos subyacentes; por ello contribuyen a la salud mental del individuo.

Las escalas de estos grupos de investigación, se refieren a cualidades como la comprensión de los propios sentimientos, la empatía por los sentimientos de los demás y la regulación de la emoción de forma que intensifique la vida propia, es así como, la definición utilizada en sus modelos se centra principalmente, en la percepción y regulación de emociones (Mayer J. S., 1999).

Importante destacar, que los instrumentos presentados fueron validados con muestras de estudiantes.

A continuación se relaciona Tabla donde se visualizan los modelos representativos sobre el constructo de la Inteligencia emocional.

Tabla 5. Modelos de Inteligencia Emocional e Instrumentos.

Ámbito de Análisis	Autores	Definición	Habilidades	Tipo de modelo	Nombre del modelo
Área educativa	Mayer John, Salovey Petter (1997)	IE es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Más formalmente la IE es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento para comprender emociones y razonar emocionalmente (Mayer, Salovey, 1997, p 10)	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción, evaluación y expresión de emociones. • Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento. • Comprensión y análisis de las emociones. • Regulación reflexiva de las emociones. 	Modelo de habilidades.	Trait Meta-Mood Scale (TMMS)

Área Educativa	Reuven Bar-On (1997) (versión Orquestada como evaluación 360°)	IE es un conjunto de capacidades cognitivas, competencias y destrezas que influyen para afrontar exitosamente presiones y demandas ambientales (Bar-On, 1997, p.14)	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción. • Comprensión. • Regulación. 	Modelo Mixto.	Traint Meta-Mood Scale 24. (TMMS-24)
Área de mandos medios.	Fernández Berrocal, Extremera Pacheco (2002). (Adaptación del Modelos de Salovey - Mayer)	Habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, a partir de la percepción, comprensión y regulación (Fernández-Berrocal, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades intrapersonales. • Habilidades interpersonales. • Adaptabilidad • Manejo del estrés. • Estado anímico general. 	Modelo de Habilidades	<i>EQ-i</i>
Área de alta Dirección.	Goleman D. (1995)	IE, incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo... hay una palabra pasada de moda que engloba todo abanico de destrezas que integran la IE: el carácter (Goleman, 1995, p 28)	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las propias emociones. • Manejo emocional. • Automotivación. • Reconocimiento de las emociones en otros. • Manejo de las relaciones interpersonales. 	Modelo Mixto.	ECI (Emotional Compotente Inventory)
Área gerencial (Mandos medios)	Oriolo, Robert, Cooper (2001)	IE es el instrumento para conocer al ser humano íntegramente.	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno habitual. • Conciencia emocional. • Competencia. • Valores. • Actitudes. 	Modelo Mixto	<i>EQ- map.</i>

Fuente:(Trujillo Flores & Rivas Tovar, Origenes, Evolución y Modelos de la Inteligencia Emocional, 2005).

Según (Salvador , 2008), el estudio de la inteligencia emocional en la actualidad, ha englobado dos líneas de actuación claramente delimitadas. La primera, incluye todos aquellos trabajos que asentaron las bases, sirviendo para formular algunos modelos teóricos (Fernández Berrocal y Extremera, 2006; Mayer y Salovey, 1993, 1997; Salovey y Mayer, 1990). Tal como señalan Fernández Berrocal y Extemera (2006), desde que Salovey y Mayer (1990) introdujeran por primera vez en la literatura el concepto de

inteligencia emocional, se han desarrollado distintos modelos teóricos, tales como el Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey (1997), el modelo de Bar-On de inteligencia emocional-social (Bar-On, 2006) y el modelo de competencias emocionales de Goleman (1998, 2001).

La segunda línea está dirigida a la creación de instrumentos de evaluación para medir el nivel de IE de manera fiable (Bar-On, 1997; Fernández Berrocal y Extremera, 2006; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998; Mayer, Caruso y Salovey, 1999). (Extremera, Durán y Rey, 2005), refieren que aún no existe un criterio consensuado respecto a las herramientas que deberían utilizarse, quizás por la cantidad de instrumentos de medida existentes, muchos de los cuales presentan propiedades psicométricas dudosas.

Sin embargo, existen algunas escalas muy utilizadas para evaluar la IE, en concreto, la TMMS (Trait Meta-Mood Scale) y la SSRI (Schutte Self Report Inventory). La primera de ellas ha sido diseñada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y, al mismo tiempo, ha sido adaptada al castellano por Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Este instrumento evalúa los aspectos intrapersonales de la IE, en concreto, y según Fernández Berrocal y Extremera (2006), está compuesto por tres dimensiones, tales como atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. La segunda herramienta, se elabora teniendo como referente el modelo original de Salovey y Mayer (1990), existiendo una adaptación y validación al castellano realizada por Chico (1999) y, también, por Ferrándiz, Marín, Gallud, Ferrando, López-Pina y Prieto (2006). Este instrumento incluye aspectos intra e interpersonales y está compuesto por 33 ítems con formato de respuesta tipo Likert.

Teniendo en cuenta estos referentes, para el presente estudio, la escala de medición a utilizar es el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24 con referencias 2007, versión en castellano) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) que mide la IE Percibida puntualmente, percepción, comprensión y regulación (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004). Esta escala es una adaptación del TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), con consistencia interna de más de .80 para cada factor en sus 2 versiones. La escala original es una escala rasgo, que evalúa el meta-conocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, los ítems indican las destrezas con las que se puede ser consciente de las propias emociones, así como de la capacidad para regularlas. Estructuralmente la TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE: Percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional, con 8 ítems cada una de ellas.

Es así como la escala final, está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, y su fiabilidad para cada componente es: Percepción ($\alpha = 0,90$); comprensión ($\alpha = 0,90$) y regulación ($\alpha = 0,86$). Asimismo, presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Percepción = .60; comprensión = .70 y regulación = .83)” (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005, p. 103).

2.1.5 La inteligencia emocional en el Ámbito Educativo.

La Inteligencia Emocional (IE) ha surgido en los últimos 25 años como un concepto muy relevante del ajuste emocional, el bienestar personal, el éxito en la vida y las relaciones

interpersonales en diferentes contextos de la vida cotidiana, y en este caso para el ámbito educativo Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda (2008) de acuerdo a estudios desarrollados, refieren una serie de beneficios de la mejora de la IE, así mismo en diferentes publicaciones se ha puesto en evidencia que las carencias en las habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Sánchez-Núñez, Fernández- Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Trinidad y Johnson, 2002). Existen cuatro áreas fundamentales en las que una falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes:

- Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales,
- Inteligencia emocional y bienestar psicológico,
- Inteligencia emocional y rendimiento académico, y
- Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas.

Respecto a la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales, se encuentra que uno de los objetivos más importantes de cualquier persona es mantener las mejores relaciones posibles con las personas que nos rodean. Una alta IE permite ser capaces de ofrecer a los que nos rodean una información adecuada acerca de nuestro estado psicológico y para poder manejar los estados emocionales de los demás hay que ser capaz, previamente, de manejar bien los propios estados emocionales. Las personas emocionalmente inteligentes no sólo son más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también son más capaces de extrapolar estas habilidades a las emociones de los demás, en este sentido, la IE juega un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales. Algunos estudios realizados han encontrado datos empíricos que apoyan la relación entre la IE y unas adecuadas relaciones interpersonales (Brackett et al., 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote, Beers, 2005).

Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda (2008) refieren que en la última década se generaron un conjunto de estudios centrados en analizar el papel de la IE en el bienestar psicológico de los alumnos, donde el modelo de Mayer y Salovey han proporcionado un marco adecuado para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico, lo que ha facilitado la comprensión del papel mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre el ajuste psicológico y el bienestar personal. Los estudios realizados en Estados Unidos muestran que los alumnos universitarios con más IE informan de un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar problemas y menos rumiación. Además, cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) e, incluso, se recuperan mejor de los estados de ánimo inducidos experimentalmente (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

Las investigaciones realizadas con adolescentes españoles muestran que cuando se les divide en grupo en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los estudiantes con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos por una mayor claridad hacia sus sentimientos y por una mayor capacidad para regular sus emociones (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006)

Respecto al rendimiento académico, se ha determinado que la capacidad para atender las propias emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos influye decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico a su vez, está relacionado y afecta el desempeño académico final. Se encuentra que las personas con escasas habilidades emocionales, es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y en consecuencia se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permiten afrontar tales dificultades. La IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Pérez y Castejón, 2007; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Las habilidades que incluye la IE son un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Es lógico esperar que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; 2004; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Petrides et al., 2004). Algunos investigadores sugieren que las personas con una menor inteligencia emocional se implican más en conductas autodestructivas tales como el consumo de tabaco (Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Mayer y Warner, 2004; Canto, Fernández-Berrocal, Guerrero y Extremera, 2005; Trinidad y Johnson, 2002; Trinidad, Unger, Chou y Johnson, 2004a; Trinidad, Unger, Chou y Johnson, 2004b; Trinidad, Unger, Chou y Johnson, 2005).

Los resultados de sus investigaciones, refieren que los estudiantes con una mayor capacidad para manejar sus emociones, poseen mayor habilidad de afrontarlas en su vida cotidiana facilitando un mejor ajuste psicológico y teniendo así un menor riesgo de consumo abusivo de sustancias. Concluyen que cuando se posee un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesitan utilizar otro tipo de reguladores externos (e.g., tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen en esas edades (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006).

De acuerdo a lo enunciado, se hace necesario cada vez más educar la inteligencia emocional, especialmente en el ámbito educativo, pues es primordial que el alumno tenga dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional. En el contexto escolar es muy importante acompañar a los adolescentes con programas de IE que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales basadas en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, como destaca el modelo de Mayer y Salovey (Grewal y Salovey, 2005; Mayer y Salovey, 1997).

La enseñanza de estas habilidades depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona.

2.1.6 Inteligencia Emocional Percibida y la Condición Socioeconómica

Algunos estudios que han sido desarrollados desde la infancia y su evolución hasta la vida adulta, presentan como resultados que la pobreza infantil y el estrés crónico pueden conducir a problemas de regulación de las emociones en la edad adulta, tales hallazgos sugieren que el estrés de la carga de crecer en la pobreza, puede ser un mecanismo subyacente que explica la relación entre la pobreza de un niño y lo bien que el cerebro funciona cuando se es adulto (Phan, 2013)

El estudio examinó la asociación entre la pobreza infantil a los 9 años, la exposición al estrés crónico en la infancia y la actividad neural en las áreas del cerebro involucradas en la regulación emocional a los 24 años. Se encontró que los sujetos que tenían menores ingresos a los 9 años presentaron, como adultos, una mayor actividad en la amígdala, el área del cerebro conocida por su papel en el miedo y otras emociones negativas. Estos individuos mostraron una menor actividad en las áreas de la corteza prefrontal, un área en el cerebro que regula las emociones negativas. La disfunción de la amígdala y la corteza prefrontal se ha asociado con trastornos en el estado de ánimo como la depresión, la ansiedad, la agresividad impulsiva y el abuso de sustancias.

De igual manera, los efectos negativos de la pobreza, pueden crear una cascada de aumento en los factores de riesgo para que los niños desarrollen problemas físicos y psicológicos en la edad adulta. El hallazgo más importante, refiere que la cantidad de estrés crónico de la infancia hasta la adolescencia propiciado por situaciones como: la infravivienda, el hacinamiento, el ruido y los factores de estrés sociales como problemas familiares; la violencia o la separación de la familia, determinan la relación entre la pobreza infantil y la función cerebral prefrontal durante la regulación emocional. Esta capacidad de regular las emociones negativas puede proporcionar protección contra las consecuencias para la salud física y psicológica y estrés agudo y crónico (Phan, 2013).

En otros estudios (Jadue J, 2003), ha establecido que en muchos países donde los niños que presentan bajo rendimiento en la escuela provienen de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural (Alvarez 1986; Beech 1985; Halpern 1986; Hollsteiner y Tacon 1983; UNESCO/ UNICEF 1996); indicando que los efectos acumulados de la pobreza influyen directamente en la vulnerabilidad física y psicosocial del niño que crece y se desarrolla en medio de factores ambientales adversos (UNESCO-UNICEF 1996; UNESCO 1997). El bajo nivel educativo de los padres, la pobreza y las dificultades escolares de los hijos son factores mutuamente relacionados, y el nivel educativo de la madre, poderoso predictor del rendimiento escolar, es más bajo en las familias pobres (Broman, 1985).

Así mismo se ha demostrado que el desarrollo de problemas emocionales y conductuales aumentan en progresión geométrica cuando los niños están expuestos a dos o más factores de riesgo (Doll y Lyon 1998; Kolvin y otros 1998).

La familia de bajo nivel socioeconómico y cultural, aunque valore la educación, no tiene capacidad ni interés para favorecer la educación de sus hijos, los apoyan poco en sus afectos y algunas además presentan problemas sociales como alcoholismo, delincuencia y hogares destrozados.

También (Musso, 2010), refiere que la pobreza está asociada a desempeños cognitivos inferiores (Brooks-Gunn, 1997) y como ya se ha mencionado, los niños en condición de pobreza presentan atrasos en el desarrollo intelectual y en los logros escolares, tienden a mostrar no sólo una declinación en su desarrollo cognitivo y motor sino también en el

socioemocional, problemas en la autorregulación (tales como dificultad para regular sus emociones, en la cooperación entre pares y en el juego independiente a la edad pre-escolar). Algunos autores señalan que más tarde suelen presentar problemas en el control conductual y Trastornos por Déficit Atencional con Hiperactividad (Egeland, Carlson & Sroufe, 1993; Sroufe, 1989, 1995).

2.2 La Estrategia de Aprendizaje Colaborativo.

2.2.1 Fundamentación del Aprendizaje Colaborativo.

En la definición del término aprendizaje colaborativo, se encuentra que tanto el aprendizaje colaborativo como en el cooperativo, ambos tienen una acepción muy semejante. Sin embargo, hay autores como Crook (1998) que diferencian entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. En este sentido nos dice:

“La línea divisoria entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo es muy fina, pero una característica de la tradición ‘colaborativa’ es su mayor interés por los procesos cognitivos, frente a los relativos a la motivación. Al menos, Slavin (1983) establece la distinción en estos términos, diciendo que, con frecuencia, ambas tradiciones de investigación se enfrentan, aunque, en realidad, son complementarias. Los estudios sobre el aprendizaje cooperativo contribuyen a definir una estructura de motivación y de organización para un programa global de trabajo en grupo, mientras los estudios sobre el aprendizaje colaborativo se centran en las ventajas cognitivas derivadas de los intercambios más íntimos que tienen lugar al trabajar juntos” (p. 168)

Relacionando según este autor ambas líneas con el modelo pedagógico del SENA, se puede decir que con la estrategia de la tradición del aprendizaje colaborativo de orientación cognitiva, tiene total aplicabilidad debido a que se desarrollan procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación donde el trabajo lleva implícito procesos psicológicos superiores, pero también con la estrategia del aprendizaje cooperativo, por lo que hay que examinar fundamentalmente las interacciones de los alumnos, en relación con los aspectos de la tarea y las diferentes fuentes del conocimiento.

En la revisión de los aportes, que diferentes autores han hecho sobre los antecedentes de las ideas pedagógicas subyacentes en el aprendizaje cooperativo (se utiliza este término debido a que fue el primero en ser abordado para ser medido y después de realizados diferentes estudios encuentran diferencias en su sentido y función estableciendo su distinción). Son entonces las influencias desde el campo de la Pedagogía, además de una breve visión de los procesos psicológicos subyacentes a este aprendizaje, que reflejó la necesidad de trabajar en grupo para potenciar los valores democráticos de la educación y de la sociedad.

Algunos autores han situado los antecedentes del aprendizaje cooperativo en épocas alejadas a las actuales, (Johnson & Johnson, 1991) argumentan que la idea del aprendizaje cooperativo yace de mucho tiempo atrás, indicando por parte de Quintiliano al principio del siglo primero, cuando defendía los beneficios que se obtenían

cuando unos estudiantes enseñaban a otros, idea que también defendía Comenius en el siglo XVII, y que Dewey promovió como parte de su proyecto o método de instrucción.

De igual manera Rué (1998, p. 44), refiere que el término aprendizaje cooperativo, comienza a aparecer en la literatura científica en los años 1972 y 1973, dando lugar a partir de entonces a muchos trabajos, y de hecho es en este tiempo, cuando surge el interés por los métodos cooperativos como una innovadora opción frente a las metodologías y aulas tradicionales, comenzando según Sharan (1990, pp. 284-284) a suscitar el interés entre los educadores e investigadores, tanto del ámbito de la educación como de la psicología social, al ser un método que podía ayudar a mejorar los logros académicos, pero también el desarrollo del pensamiento y las relaciones interpersonales entre los alumnos. Por lo que se entendía en algunos casos como el método que podía ser el modo de resolver algunos de los problemas que existían en las escuelas tradicionales (Sharan, 1990).

Por esta misma época, es cuando se desarrolla uno de los métodos de aprendizaje cooperativo más conocidos, el denominado “learning together” (aprender juntos), creado por dos de los investigadores que más impulso dieron a este método, los estadounidenses Johnson y Johnson, (Johnson y Johnson, 1989; Johnson y Johnson, 1990; Johnson y Johnson, 1997; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; etc.)

Joyce, Calhoun y Hopkins (1997), indican que esta idea se remonta a tiempos de los griegos, reflejada en los escritos de Platón y Aristóteles, pero también en San Agustín, Tomás Moro, Comenius o John Locke. En un trabajo posterior, Joyce, Weil y Calhoun (2002), indica que la idea de cooperar para aprender el contenido académico y a la vez preparar a los sujetos para convertirse en ciudadanos con una vida social satisfactoria, se puede encontrar en los escritos de Aristóteles, Platón y Marco Aurelio; en educadores como Tomás de Aquino o John Amos Comenius; y posteriormente con el surgimiento de los estados democráticos modernos en Jean- Jacques Rousseau, en Francia, John Locke, en Inglaterra, o Thomas Jefferson y Benjamin Franklin en Norteamérica. Siendo John Dewey en la primera mitad del siglo XX quien enuncia dicho concepto.

Por otra parte, muchos estudiosos del tema coinciden en dividir dichos antecedentes del aprendizaje cooperativo atendiendo a dos influencias claras: aquellos procedentes de la Psicología, debido a la importancia que se le da a la interacción social, y aquellos que proceden de la Pedagogía.

2.2.2 Antecedentes psicológicos del Aprendizaje Colaborativo.

En el campo de la psicología, se destacan como antecedentes del aprendizaje cooperativo los aportes realizados desde tres grandes escuelas: Piaget y la escuela de Ginebra, Vygotsky y la escuela soviética, y la psicología de G. H. Mead y la tradición norteamericana, autores muy estudiados en la literatura educativa (Ovejero, 1990; Rué 1998; Serrano y González-Herrero, 1996), puesto que ellas comparten una visión constructivista y social del aprendizaje al considerar el contexto social como elemento básico para el desarrollo cognitivo y la construcción del conocimiento.

Según Serrano y González-Herrero (1996, p. 19), las teorías de Piaget y de Vygotsky son complementarias respecto al fenómeno cooperativo, así mientras que el modelo piagetiano

explica el papel jugado por la mayor parte de los factores implicados en la cooperación pero no de todos, la teoría de Vygotsky complementa los aspectos que Piaget deja insuficientemente regulados. Es concretamente en la teoría de Vygotsky donde surge el concepto de colaboración.

(Martí, 1996), indica la importancia de estudiar las diferentes dinámicas que se pueden manifestar en una situación de interacción entre iguales para tener criterios a la hora de obtener mayor beneficio de las situaciones grupales de aprendizaje. Son formas de interacción que incluyen no sólo procesos cognitivos sino también procesos sociales y afectivos, no siendo necesariamente excluyentes, es decir, pueden aparecer en una misma situación de trabajo en grupo. El autor distingue las siguientes formas de interacción entre iguales:

- a. Tomar al otro como referencia
- b. Enfrentar diferentes puntos de vista
- c. Distribución de roles
- d. Compartir para avanzar

A partir de los años 70 se llevan a cabo numerosas investigaciones que demuestran el valor educativo de la relación alumno/alumno (Serrano y Calvo, 1994, pp.10-11), dentro de éstos se enuncia lo siguiente:

- Trabajos relacionados con los procesos de socialización y la propia adquisición de competencias sociales, demuestran la importancia crucial que presentan las relaciones entre iguales para la elaboración de determinadas pautas de comportamiento (comunicativo, agresivo, defensivo, cooperativo, etc.) que serán esenciales para etapas posteriores de su vida y para el aprendizaje de las habilidades y conductas propias de ambientes determinados. Es así, como la interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los alumnos y posibilita el control de los impulsos agresivos.
- Otros estudios parecen confirmar que está muy vinculada con la interacción entre iguales la relativización del punto de vista propio, ya que posibilita la autonomía en los juicios moral y cognitivo, elemento esencial en el desarrollo cognitivo y social que se relaciona con aquellas capacidades que permiten la presentación y la transmisión de la información, la cooperación y la solución constructiva de los conflictos.
- También se prueba, que la interacción entre iguales tiene una influencia decisiva, tanto sobre el incremento de las aspiraciones de los estudiantes, como sobre la mejora de su rendimiento.

2.2.3 Antecedentes Pedagógicos del Aprendizaje Colaborativo.

Son diferentes autores los que han tratado este tema, algunos de los aportes son presentados por:

Gento Palacios (en Sánchez Cerezo, 1983, p. 324), considera que entre los sistemas basados en la cooperación cabe citar a R. Cousinet, C. Freinet, Makarencó y diferentes representantes de la Escuela Nueva como Reddie y Milani.

Por otra parte, se pueden considerar antecedentes históricos de prácticas educativas, las aportaciones de Ovide Décroly, Roger Cousinet, Célestin Freinet e, incluso, Paulo Freire, porque de acuerdo con Rué (1998) estos autores sostienen una convicción común: “Para que se pueda desarrollar un proceso educativo de carácter positivo en las personas, es necesario que éstas puedan activar y conducir situaciones comunicativas entre iguales” (p. 19). Desde esta perspectiva se considera la necesidad de favorecer la interacción interpersonal y el trabajo en grupo, como estrategia central en la promoción del aprendizaje de los alumnos y el potencial en sí mismo de la agrupación de los mismos en las clases.

A razón de ello Rué (1998), opina que tanto en la dimensión de las relaciones sociales como en la del aprendizaje, aquellas aportaciones históricas dieron más valor educativo a la interacción social en el seno de la clase, lo que tiene importantes consecuencias prácticas con relación al ejercicio de la docencia.

2.2.4 Qué se entiende por Colaborar en Educación.

Es importante entonces, diferenciar los conceptos de colaborar y cooperar, como se mencionó inicialmente, ambos conceptos dan lugar a dos terminologías, calificadas diferentes para algunos autores e iguales para otros, en cuanto al trabajo y al aprendizaje.

Se encuentra que ambos conceptos tienen una acepción muy semejante, sin embargo, autores como Crook (199) (Panitz, 1996)8 que diferencia entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. En este sentido indica lo siguiente:

“La línea divisoria entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo es muy fina, pero una característica de la tradición ‘colaborativa’ es su mayor interés por los procesos cognitivos, frente a los relativos a la motivación. Al menos, Slavin (1992) establece la distinción en estos términos, diciendo que, con frecuencia, ambas tradiciones de investigación se confrontan, aunque en realidad, son complementarias. Los estudios sobre el aprendizaje cooperativo, contribuyen a definir una estructura de motivación y de organización para un programa global de trabajo en grupo, mientras los estudios sobre el aprendizaje colaborativo se centran en las ventajas cognitivas derivadas de los intercambios más íntimos que tienen lugar al trabajar juntos” Slavin (1992, p.168).

(Alfageme González. , 2003), retoma autores como Wiersema (2000) y Panitz (1996) quienes defienden la colaboración como una filosofía interactiva, un estilo de vida personal, mientras que la cooperación es una estructura de interacción diseñada para facilitar la realización de un producto final o de una meta, por lo tanto el aprendizaje colaborativo, lo presentan como una filosofía personal y el aprendizaje cooperativo es una técnica de clase. En esta filosofía de enseñanza desde el aprendizaje colaborativo, se trabaja, se construye, se aprende, se cambia y se mejora juntos, los estudiantes enseñan a otros estudiantes o al profesor y el profesor enseña a los estudiantes.

Para Johnson, Johnson y Smith (1991, p. 3) la cooperación es trabajar juntos para lograr metas compartidas, a lo largo de sus trabajos entienden la cooperación como la situación social que produce más y mejores aprendizajes (Johnson y Johnson, 1989; 1997; Johnson Johnson y Smith, 1991; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; etc.) Para estos psicólogos sociales estadounidenses, se establecen tres tipos de situaciones sociales posibles en el aprendizaje: el trabajo realizado individualmente, la relación de competencia individual o social, y la relación de cooperación.

Estos autores, analizaron además los efectos que tenían aquellas situaciones de aprendizaje y llegaron a dos importantes constataciones:

1. Las situaciones que implicaban intercambios sociales, es decir, las competitivas y las de carácter cooperativo, eran superiores a las individuales.
2. Las situaciones de carácter cooperativo eran causa de más y mejores aprendizajes.

En este sentido Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 14) indican que: “Mientras que el aprendizaje competitivo y el individualista presentan limitaciones respecto de cuándo y cómo emplearlos en la forma apropiada, el docente puede organizar cooperativamente cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios”. Por eso definen el aprendizaje cooperativo como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (ídem).

Prendes (2000; 2003), considera posible sintetizar las características del trabajo colaborativo, básicamente al indicar que se trata de una situación social de interacción entre grupos no muy heterogéneos de sujetos; donde se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas; existe una interdependencia positiva entre los sujetos; y el trabajo colaborativo exige a los participantes: habilidades comunicativas; relaciones simétricas y recíprocas; y deseos de compartir la resolución de la tarea.

En la siguiente figura, se presentan las características principales o más significativas del trabajo colaborativo:

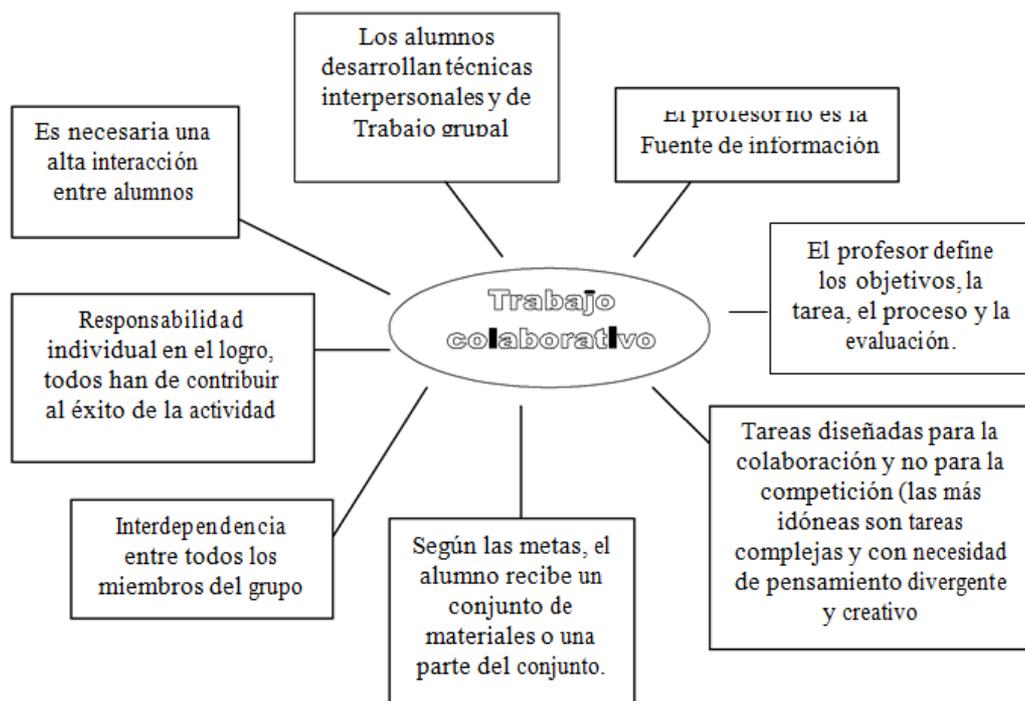


Figura 1. Características del Trabajo colaborativo

Fuente: *Características del Trabajo colaborativo*, Prendes (2003, p. 105) en Modelos Colaborativo de Enseñanza- Aprendizaje en Situaciones no Presenciales: Un Estudio de Caso (Alfageme González, 2003 p. 38).

En consonancia con lo anterior, en el aprendizaje colaborativo, cada actor tiene un papel protagónico, donde es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control de la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener, en el aprendizaje colaborativo, así mismo, se requiere estructurar interdependencias positivas para lograr una cohesión grupal, (Johnson, Johnson, & Holubec, 1993), (Dillembourgh & Baker, 1996), éste se implementa entonces, en pequeños grupos de forma tal que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, por ende trabajan colaborando, fortaleciendo el desarrollo global de los mismos.

Se contemplan tres tipos de aprendizaje, siendo el individual, competitivo y colaborativo, en el individual, el éxito de un alumno no depende del éxito de los demás; en el competitivo, depende del fracaso de los demás, y en el colaborativo, depende del éxito de los demás.

En este método se comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son ellos los responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros (Dillembourgh & Baker, 1996), esto implica una transformación de los roles de los profesores y los mismos alumnos, un modelo diferente de concebir el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta renovación también afecta a los desarrolladores de programas educativos (Collazos, Guerrero, & Vergara, 2001).

Para la implementación del esquema de aprendizaje colaborativo, es importante valorar los elementos que deben ser considerados para su normal desarrollo (Collazos & Mendoza, 2006), siendo estos: (p, 62)

En la literatura sobre aprendizaje colaborativo existe una amplia aceptación de lo que es considerado como “aprendizaje”:

- Para usar el término “aprendices colaborativos”, se deberá incluir alguna actividad colaborativa dentro del contexto educativo, como es estudiar un material del curso o compartir tareas del mismo.
- En otros estudios se dice que el aprendizaje ocurre cuando se resuelve un problema. Este entendimiento lo estudian últimamente investigadores en aprendizaje utilizando múltiples agentes.
- Dentro de algunas teorías, el aprendizaje colaborativo se concibe desde una perspectiva de desarrollo, como un proceso biológico y/o cultural que ocurre con los años.
- Se incluye además, el aprendizaje que se logra con la adquisición de experticia dentro de una comunidad profesional. (Collazos & Mendoza, 2006:62).

El aprendizaje colaborativo no es un mecanismo simple: si se habla acerca de “aprender de la colaboración”, en este caso, los pares no aprenden porque sean dos, sino porque ellos ejecutan algunas actividades que conllevan mecanismos de aprendizaje específicos, donde se incluye las actividades y/o mecanismos que se ejecutan de manera individual, pero la interacción entre las personas genera actividades adicionales (explicación, regulaciones mutuas, etc.) y este tipo de interacciones ocurre con mayor frecuencia en un aprendizaje colaborativo que en un esquema de aprendizaje individual (Collazos & Mendoza, 2006).

La expresión “aprendizaje colaborativo” describe una situación en la cual se espera que ocurran formas particulares de interacción, que produzcan mecanismos de aprendizaje, que posiblemente conduzcan al logro de un aprendizaje.

Collazos y Mendoza (2006), indican que la colaboración concierne a cuatro aspectos de aprendizaje, enunciando:

1. Una situación puede ser caracterizada como más o menos colaborativa.
2. Las interacciones que se llevan a cabo entre los miembros del grupo pueden ser más o menos colaborativas.
3. Algunos mecanismos de aprendizaje pueden ser más intrínsecamente colaborativos.
4. Hay que contemplar los efectos del aprendizaje colaborativo.

Para considerar una situación como colaborativa, si los pares son más o menos del mismo nivel, pueden ejecutar las mismas acciones, tienen un objetivo común y trabajan juntos e interactúan en forma colaborativa (Dillembourgh, P.; Baker, M. 1996).

2.2.5 Criterios para definir las Interacciones Colaborativas.

El primer criterio, en una situación colaborativa implica que debe ser altamente interactiva. El grado de interactividad entre los pares no es definido por la frecuencia de las interacciones, sino por la forma en que estas pueden influenciar el proceso cognitivo de los mismos.

Un segundo criterio es el de la sincronidad. Este tema proviene del término computacional para aglutinar los modelos de trabajo cooperativo que son soportados por computador (Computer Supported Cooperative Work, CSCW) (Palmer & Fields, 1994), campo en el cual las herramientas de comunicación redefinen como sincrónicas y asincrónicas. El hecho es que esta dicotomía corresponde más a la tecnología subyacente que al real problema de desempeño de un sistema comunicativo.

Las interacciones colaborativas también son negociables: un participante no impone su posición sobre la base de su autoridad, sino que la negocia argumentando su punto de vista, tratando de convencer.

Collazos y Mendoza (2006) citan a Johnson, D. 1998, para mencionar que el aprendizaje colaborativo es, ante todo, un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo, así mismo, es un proceso en el que se va desarrollando gradualmente entre los integrantes del equipo, el concepto de mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás.

En el contexto educativo, trabajar colaborativamente como modelo de aprendizaje convoca a los alumnos a avanzar mancomunadamente, a sumar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan llegar juntos al lugar señalado (Collazos y Mendoza, 2006).

2.2.6 Las Actividades Colaborativas.

La colaboración solamente podrá ser efectiva si hay una interdependencia genuina entre los estudiantes que están colaborando. Esa dependencia genuina se describe como:

1. la necesidad de compartir información que lleve a entender conceptos y obtener conclusiones.
2. la necesidad de dividir el trabajo en roles complementarios.
3. la necesidad de compartir el conocimiento en términos explícitos (Salomon Salomon, G. 1992).

Según (Deutsch, 1949), en el aprendizaje colaborativo, el éxito de una persona está relacionado con el éxito de los demás compañeros, este aspecto es conocido como: **interdependencia positiva**. Esta interdependencia, se concibe como el mecanismo que logra e incentiva la colaboración dentro de los grupos de trabajo. En este caso, los estudiantes tienen una razón para trabajar juntos, las actividades al interior del grupo son colaborativas cuando ellas estructuran la interdependencia positiva entre sus integrantes. Como atributo clave dentro de un entorno colaborativo, se contempla entonces la interdependencia positiva, la que a su vez, puede tomar muchas formas: objetivo, tarea, roles, recursos, enemigo, recompensa (Deutsch, M.1949).

Esta interdependencia positiva, promueve entonces, la interacción, animando al grupo a lograr sus objetivos y maximizando de esta forma el aprendizaje individual. De no darse ningún tipo de interacción, no se generarán mecanismos de comunicación, por ende, el aprendizaje individual será más complejo. Se requiere fomentar entonces, este tipo de interacción reconociendo la interdependencia positiva como la posibilidad para transformar un grupo de trabajo en un equipo de trabajo, que persigue unos objetivos

comunes y que lucha por alcanzarlos de forma colaborativa (Johnson & Johnson 1987); (Slavin E., 1983) y (Chickering, 1969), argumentan que, en su forma más elevada, el desarrollo de la autonomía no involucra simplemente el desarrollo de la libertad para seleccionar y actuar independientemente de las influencias externas, sino el desarrollo de la libertad para reconocer las dependencias y obligaciones con los demás.

(Johnson & Johnson, 1987), en las últimas décadas han desarrollado análisis estadísticos con estudiantes de diferentes edades y niveles educativos y sociales, y han demostrado el efecto positivo que el aprendizaje colaborativo ha tenido en su éxito académico y en sus logros sociales. Uno de los elementos observados en estas investigaciones es el tipo de patrones e interacción presentes en situaciones competitivas, individualistas y colaborativas.

Como lo afirma (Johnson et al. 1993), la esencia de un grupo colaborativo reside en el desarrollo y mantenimiento de la interdependencia positiva entre sus integrantes, ser integrante del grupo no es suficiente para promover un mejor desempeño; deberá darse de igual manera, el mismo proceso entre sus miembros (Collazos, Guerrero, Pino, & Ochoa, 2004). Significa que todos estén conectados de forma tal que nadie pueda lograr el éxito si los demás no lo logran, cada uno depende de las contribuciones de los otros, por lo tanto, los objetivos y tareas del grupo deben ser diseñados y comunicados a los estudiantes de modo que crean que deben trabajar juntos para lograr el objetivo final. Cuando la interdependencia positiva está sólidamente estructurada, se vislumbran los esfuerzos que se requieren de cada integrante del grupo, y cada uno tiene una única contribución para concretar el esfuerzo conjunto, debido a sus roles y responsabilidades en las tareas asignadas (Cooper, et. al.1990; Smith, 1996).

En la figura 2, se observa el modelo que se propone para lograr una verdadera colaboración. Están integrados tres elementos: actividades, roles de las personas que intervienen en el proceso (profesores, estudiantes) y herramientas disponibles para su ejecución.

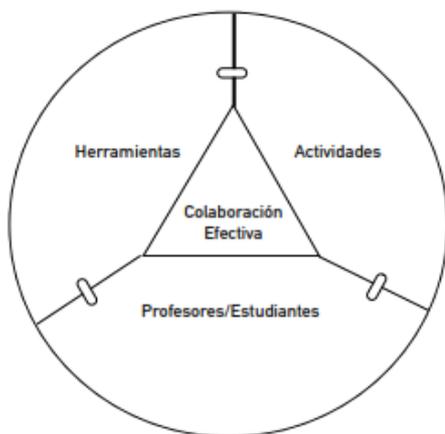


Figura 2. Esquema Colaborativo.

Fuente: Esquema Colaborativo presentado por (Collazos & Mendoza, 2006).

2.2.7 Los Roles en el Aprendizaje Colaborativo.

Con el fin de alcanzar una colaboración efectiva, es importante tener en cuenta, la definición de los roles que tendrá cada uno de los actores en el aprendizaje colaborativo.

a. Roles de los estudiantes

A continuación se relacionan las características que deberán desarrollar los estudiantes, donde se evidenciará el compromiso con su proceso de aprendizaje (Collazos, *et. al.* 2001) enuncian las que siguen:

- *Ser responsables con el aprendizaje:* El alumno participa en la definición de los objetivos del aprendizaje y los problemas que les son significativos, entienden qué actividades específicas se relacionan con sus objetivos y usan estándares de excelencia para evaluar qué tan bien han logrado dichos objetivos. Se hacen cargo de su propio proceso de aprendizaje y se autorregulan.
- *Estar motivados para aprender, encuentran placer y excitación en el aprendizaje:* se apropian y gestionan para resolver problemas y entender ideas y conceptos, el aprendizaje es intrínsecamente motivante para estos estudiantes.
- *Ser colaborativos, entienden que el aprendizaje es social:* Poseen la habilidad para identificar las fortalezas de los demás, hay apertura para escuchar las ideas de los demás y para articularlas efectivamente; tienen empatía con los otros y una mente abierta para conciliar con ideas contradictorias u opuestas.
- *Ser estratégicos:* Esta capacidad para aprender a aprender (metacognición) incluye construir modelos mentales efectivos de conocimiento y de recursos, continuamente desarrollan y refinan el aprendizaje y las estrategias para resolver problemas, son capaces de aplicar y transformar el conocimiento con el fin de resolver los problemas en forma creativa, y de hacer conexiones en diferentes niveles.

b. Roles de los profesores

Los nuevos roles y las características de los profesores en este nuevo esquema: mediador cognitivo, instructor y diseñador instruccional, lo describen de igual manera (Collazos, C.; Guerrero, L.; Vergara, A. 2001), donde indican lo siguiente:

- Profesor como diseñador instruccional.

Esta acción requiere, explicar los criterios de éxito y las tareas que se van a realizar, con unos objetivos claramente definidos; exponer los conceptos que subyacen al conocimiento de cada temática, definir los mecanismos de evaluación que se aplicarán, y monitorear el aprendizaje de los alumnos dentro del aula de clase. En este esquema, el profesor se encarga de definir las condiciones iniciales del trabajo, planea los objetivos académicos y determina las unidades temáticas y los conocimientos mínimos que deben ser adquiridos durante el proceso de enseñanza en cada una de ellas.

Desde el rol de diseñador instruccional, se debe tener en cuenta, que este papel está inmerso en la filosofía de trabajo colaborativo y que implica, por lo tanto, diseñar materiales o ambientes de aprendizaje donde haya suficientes oportunidades para que los estudiantes puedan acceder al contenido en forma altamente individualizada.

Implicará que el diseñador instruccional contemple el desarrollo de las siguientes actividades, para garantizar la participación y apropiación del proceso de aprendizaje desde el aprendizaje colaborativo por parte del estudiante:

- Empezar acciones preinstruccionales.
- Definir los objetivos.
- Definir el tamaño del grupo.
- Definir la composición del grupo.
- Definir la distribución del salón.
- Definir los materiales de trabajo.
- Dividir el tema en subtareas.
- Promover estrategias didácticas que permita al estudiante contextualizarse y ser partícipe de la situación creada para el aprendizaje.

En general, el diseñador instruccional, tendrá la responsabilidad, de crear ambientes motivantes de aprendizaje y actividades para encadenar la nueva información con el conocimiento previo; promoviendo así, oportunidades para el trabajo colaborativo y ofrecer a los estudiantes una variedad de tareas de aprendizaje auténticas (Til & Heijden, 1996.).

- Profesor como Mediador Cognitivo.

(Barrows, 1992), afirma que la habilidad del profesor al usar las destrezas de enseñanza que faciliten el proceso de aprendizaje de pequeños grupos es el determinante más importante de la calidad y el éxito de cualquier método educativo, pues esto promueve en el alumno:

- a) Cuando aprenden, desarrollar el pensamiento de los estudiantes o habilidades de razonamiento (resolución de problemas, metacognición, pensamiento crítico).
- b) Volverlos más independientes, a convertirlos en aprendices auto dirigidos (aprenden a aprender, administran el aprendizaje, etc.).

El profesor, como mediador cognitivo, debe influir en el aprendizaje del estudiante, llevarlo al eje principal del pensamiento, donde la tarea del aprendiz sea llegar a deducir a través de preguntas lógicas las respuestas correctas que le permitan solucionar problemas.

- Profesor como Instructor.

En este esquema, realiza actividades de enseñanza tanto de las unidades temáticas como de las habilidades sociales y de trabajo en grupo, en las que debe prever, gestionar y garantizar, el explicar la tarea, la estructura cooperativa y las habilidades sociales requeridas, monitorear e intervenir, evaluar y procesar; además la de enseñar a los estudiantes habilidades de colaboración, enseñar habilidades de resolución de problemas y de trabajo en equipo. No solo es importante colaborar para aprender, sino aprender a colaborar (Collazos, Guerrero, Pino, & Ochoa, 2004).

Así mismo, el rol del instructor incluye, modelar habilidades interpersonales positivas y hacer que los estudiantes practiquen dichas habilidades.

Respecto al acompañamiento, seguimiento y monitoreo, Johnson & Johnson (Johnson, D. 1998) plantean un modelo de tres pasos, que van desde chequear si los estudiantes están trabajando juntos, si los estudiantes están haciendo el trabajo bien y observar y dar retroalimentación.

Seguidamente y con respecto a la evaluación, los profesores o instructores, necesitan conducir tres tipos de evaluaciones:

- Diagnóstica: evalúa el nivel actual de conocimientos y habilidades de los estudiantes.
- Formativa: monitorea el progreso en el logro de los objetivos.
- Sumativa: provee datos para juzgar el nivel final del aprendizaje de los estudiantes.

Este esquema de evaluación deberá aplicar esquemas en los que participen los estudiantes, guiados por el mismo instructor o profesor, de esta forma se logran estudiantes más autónomos, autorreflexivos y responsables, a su vez permitirá enfocarse a los procesos y resultados del aprendizaje, a la instrucción, y a llevarse a cabo en los ambientes apropiados para el logro de los objetivos de aprendizaje (Kohn, 1993).

2.2.8 Principios Básicos del Aprendizaje Colaborativo.

2.2.8.1 Interdependencia Positiva:

Se centra en el trabajo colaborativo por cuanto facilita la organización y funcionamiento del grupo; en este sentido, (Woolfolk, 1999) señala que está asociada a cinco conceptos básicos, que son la interdependencia de metas, de tareas, de recursos, de roles y de premios. La concientización de estos conceptos por parte de cada miembro del grupo, facilitará el proceso de trabajo para la construcción del conocimiento guiada por las metas que concensuadamente se estableció el grupo.

(Collazos & Mendoza, 2006) Refieren además, algunos componentes necesarios en la interdependencia positiva siendo:

- a) Interdependencia de Metas: que está referida a la existencia de objetivos que sean definidos y compartidos por todos los miembros del grupo.
- b) Interdependencia de Tareas: consiste en la división de las labores que desarrollan los alumnos al interior de un grupo de aprendizaje cooperativo.
- c) Interdependencia de Recursos: ocurre cuando el profesor hace una división de los materiales o la información que le dará al grupo.
- d) Interdependencia de Roles: consiste en asignar diferentes roles a los alumnos que forman un grupo.
- e) Interdependencia de Premios: es otorgar refuerzos o recompensas conjuntas a todos los integrantes del grupo, es decir, un premio al grupo.

2.2.8.2 Responsabilidad Individual.

Está ligada a la noción de reciprocidad. En el trabajo colaborativo la responsabilidad, tanto individual como grupal (por los resultados del grupo), es esencial para que se produzcan otras acciones expresadas en aportaciones, argumentaciones fundamentadas

en información, estimulación del diálogo y la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso. La responsabilidad individual lleva a cada miembro del grupo a “estar consciente de que no puede depender exclusivamente del trabajo de los otros”. (Johnson, Johnson y Johnson, 1999, p. 14).

2.2.8.3 Habilidades Cognitivas e Interpersonales.

Los estudiantes, miembros del grupo, necesitan asumir conscientemente, que no será posible la eficacia grupal, sino se procuran unas relaciones afectivas positivas al interior del grupo. Se plantea que los grupos colaborativos deben convertirse en grupos de encuentro; significando que el encuentro con el otro edifica, hace crecer, transforma, por cuanto modifica actitudes, puntos de vista y colabora en la construcción de una visión mejorada de la vida con otros y junto a otros.

2.2.8.4 Interacción Simultánea

Como se mencionó antes, el docente tiene una gran responsabilidad en alentar, promover y crear el espacio apropiado para la construcción del conocimiento. Esto demanda la organización de la enseñanza, y el empleo de estrategias y metodologías apropiadas, para crear nuevos espacios de interacción humana y tecnológica.

Al respecto Johnson & Johnson, (1999), indica que la interacción simultánea se caracteriza por la ayuda eficiente y eficaz que se brindan entre sí las personas; el intercambio de recursos necesarios tales como información y materiales y el procesamiento más eficiente de la información; la realimentación para mejorar el desempeño posterior; el desafío de las conclusiones y los razonamientos ajenos para favorecer una toma de decisiones de mayor calidad y una mayor comprensión de los problemas; el estímulo del esfuerzo para alcanzar objetivos comunes; la influencia sobre los esfuerzos de los demás para alcanzar los objetivos del grupo; el trabajo sobre la confianza y la confiabilidad; la motivación para esforzarse por el beneficio mutuo y el establecimiento de un nivel moderado de excitación con bajos niveles de ansiedad y tensión.

La disciplina de estos grupos, incluye asegurarse de que los integrantes ~~del grupo~~ estén cara a cara cuando trabajen juntos para realizar las actividades y para estimular el éxito de los demás, los integrantes necesitan trabajar juntos realmente. La interacción simultánea se materializa, cuando las personas estimulan y favorecen los esfuerzos del otro para realizar actividades en pos de alcanzar los objetivos del grupo y es mediante el estímulo del éxito del otro que los integrantes de un grupo construyen un sistema de apoyo académico y, al mismo tiempo, personal Johnson & Johnson, (1999).

2.2.8.5 Evaluación Reflexión

Trabajar colaborativamente, implica poner en práctica el trabajo colaborativo, la reestructuración del aula, la integración de recursos disponibles y una evaluación distinta a la habitual (Pérez, 2007).

El aprendizaje colaborativo, refiere entonces, a metodologías de aprendizaje que surgen a partir de la colaboración con grupos que comparten espacios de discusión en pos de informarse o de realizar trabajos en equipo (Rivero Bachini, 2009), donde se ha evidenciado un gran incremento de las propuestas de aprendizaje en colaboración con otros y sus ventajas en cuanto al fomento de habilidades sociales: capacidad de escucha, de aceptación de puntos de vista diferentes, flexibilidad, enriquecimiento de las visiones de un asunto específico, entre otros aspectos, que han sido estudiados exhaustivamente por (Johnson et al) en su obra: *“Los nuevos círculos del aprendizaje”*. Desde el punto de vista de la cognición (Rivero Bachini, 2009) referencia las posturas teóricas desarrolladas por Lev Vygotsky, David Perkins, Howard Gardner, Jerome Bruner, Elliot Eisner, Roy.

(Caiser, Liliguita, & otros, 2011), citan a (Johnson y Johnson, 1998) para indicar que *“El aprendizaje colaborativo es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo”*; se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia. A su vez, este se adquiere a través del empleo de métodos de trabajo grupal caracterizado por la interacción y el aporte de todos en la construcción del conocimiento, apunta a compartir la autoridad, a aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro, a construir consenso con los demás.

(Lucero, Chiarani, Pianucci, 2003) indican de igual manera, que este conjunto de métodos de instrucción y de entrenamiento se apoyan en la tecnología y en estrategias que permiten desarrollar en el alumno habilidades personales y sociales, donde se asumen roles desde múltiples perspectivas que representan diferentes pensamientos, ideas o presaberes, y el conocimiento se aprenden en contexto es aplicado en situaciones cotidianas y a partir de ello, el trabajo final del grupo colaborativo tendrá lugar cuando se llegue a la recolección de un producto que requiera de la aplicación efectiva de habilidades de pensamiento superior. Siempre se apunta a que haya que tomar una decisión, a optar por una solución, a crear una propuesta diferente de las que ya existen, aportando algo nuevo (Caiser, Liliguita, & otros, 2011).

2.2.9 Tipos de Grupo para Aprender Colaborativamente.

Ziegler, García Escardó, Ruiz, & Otros, (2012) citan a (Webb, 1991), quien estudió la composición de los grupos en relación a la capacidad para alcanzar objetivos y llegó a la conclusión de que el grupo moderadamente heterogéneo (con integrantes con habilidad alta y media; o media y baja), facilita el desarrollo de intercambio y de explicaciones durante el proceso de aprendizaje. Aclara que aquellos grupos heterogéneos que integran a personas con habilidades altas, medias y bajas normalmente no son tan efectivos como el primero, porque los estudiantes de habilidad media son casi siempre excluidos de la interacción. Los grupos homogéneos de estudiantes con habilidades altas, según este autor, tampoco son buenos grupos porque asumen que todos conocen la solución del problema. Por último, los grupos homogéneos de habilidades bajas, tienen el límite de que no cuentan con las herramientas para ayudarse creativamente entre pares.

2.3 La Estrategia de Aprendizaje Colaborativo y la Inteligencia Emocional Percibida.

Para relacionar la estrategia de Aprendizaje Colaborativo con la Inteligencia Emocional Percibida, se desglosan aportes referidos en los resultados de diferentes estudios. Es así como en estudio realizado por Fulquez Castro, (2010) respecto a la IEP, describe que conocer y comprender los propios estados de ánimo facilita la autoevaluación de fortalezas y debilidades, y este hecho conlleva a ejercer acciones que generan sentimientos de autoconfianza (Licea, 2002) y así se dispone de la sensación de tener el poder para controlar el propio cuerpo y la propia conducta.

Por otro lado, Goleman (1995) señala que existen 5 habilidades prácticas de la IE y una de ellas es la autoconciencia y la autoconfianza es una subhabilidad de ésta, definiéndola como un fuerte sentido del propio valor y capacidad. Por tanto, la autoconfianza es una herramienta de la inteligencia emocional porque la primera supone un autoconocimiento de las capacidades, y la segunda, el conocimiento de sí mismo en cuanto a emociones y sentimientos.

En los estudios de Shapiro (1997), indica que el término inteligencia emocional se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se pueden incluir la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del estado de ánimo, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

Estas situaciones corresponden a los fenómenos psicológicos de autoestima y autoconfianza, pilares fundamentales del ser humano, ya que ellos configuran la funcionalidad del individuo. El hecho de valorarse y de creer en las propias capacidades hace que la persona se afronte a las situaciones porque considera que tiene capacidad de éxito y de resolución de conflictos (Fulquez Castro, 2010).

La persona que no cree en sí misma - autoconfianza- (y si no cree en sí es porque no se valora - autoestima-) no desarrolla productividad, y no referida a términos económicos, sino como forma de actuar con su vida y de interactuar con los demás. En esta interacción con los otros se encuentran los grupos de personas de la misma edad y además, en el caso de los adolescentes, el grupo de padres. De esta forma, el contexto de interacción está formado principalmente por las relaciones interpersonales con los iguales y las relaciones con los padres.

Laure, Binsinger, Ambard y Friser (2004) indican que una autoestima elevada es un factor imprescindible para el óptimo funcionamiento adaptativo del ser humano, y este conjunto de habilidades que representa la IEP capacita a la persona para escuchar y comunicarse de forma eficaz, para adaptarse y responder de forma creativa a los conflictos, controlarse a sí mismo no actuando con impulsividad, inspirar confianza y motivarse a sí mismo y a los demás.

En correspondencia al desarrollo de la autoestima como habilidad desplegada de la inteligencia emocional, respecto a la estrategia de aprendizaje, (López Alacid, 2008) refiere en su estudio que el aprender colaborativamente mejora la autoestima debido a que en la interacción con los otros es donde se desarrolla el autoconcepto; así, este tipo de aprendizaje propicia compromiso con el aprendizaje; permitiendo que los estudiantes se interesen más por la tarea, son más rápidos en la resolución de problemas, son menos apáticos y disminuyen las conductas disruptivas (Crombag, 1966; Raven y Eachus, 1963), evita en los alumnos los efectos de una baja autoestima porque mejora el autoconcepto

evitando síntomas de ansiedad y nerviosismo, favorece el éxito académico y en las interacciones sociales, evita la vulnerabilidad al rechazo (Rosenberg, 1970).

Ésta estrategia de aprendizaje colaborativo, propicia también efectos socio-emocionales, Deutsch (1971) indica que los individuos que participan en una situación colaborativa se perciben como más interdependientes entre sí para alcanzar sus objetivos que los sujetos en situaciones competitivas, los individuos se sustituyen y ayudan entre sí en mayor medida, satisfacen sus necesidades mutuas y se evalúan entre sí más positivamente, se alientan y promueven más las acciones de los otros, se manifiestan unas características como la coordinación de esfuerzos, subdivisión de las actividades, comprensión en las comunicaciones, productividad, etc.

El Instituto Tecnológico de Massachussets, (Deutsch, 1977) puso en evidencia que los grupos colaborativos en comparación con los grupos competitivos, mantuvieron comunicaciones más eficaces entre sus miembros, verbalizando mayor número de ideas a la vez que aceptaban en mayor medida las ideas de otros, y mostraron mayor coordinación, esfuerzo y productividad, junto con una división del trabajo más acentuada, a la vez que se manifestó en el grupo una mayor confianza tanto en las propias ideas como en el valor que los otros miembros otorgaban a esas ideas.

En la misma dirección, el estudio de (Grossack, 1954) concluyó que la cooperación era un determinante de la cohesión del grupo. Además, en el grupo cooperativo se manifestó una mayor propensión hacia la uniformidad y las comunicaciones relevantes.

Por su parte, Sherif (1966a, 1966b) puso de manifiesto varios efectos de la colaboración y la competición sobre dimensiones tales como la comunicación y la percepción interpersonal, afirmando que la cooperación, a la vez que aumenta la percepción mutua de intereses comunes, incrementa la confianza mutua, la amistad y la disposición mutuamente favorable entre los miembros del grupo; por el contrario, la competición produce una acentuación de las diferencias entre los sujetos, una creciente desconfianza y actitudes hostiles.

Al analizar las expectativas de cooperación y competición y sus efectos en las respuestas emocionales, Lanzetta y Englis (1989) concluyeron que éstas implican experiencias emocionales empáticas, mientras que las expectativas de competición promueven contraempatía, medida a través de expresiones faciales y ritmo cardíaco.

Fernández (1998) y Roselli (1999) observaron una mejora de la autoestima después de fomentar una tarea prosocial en menores provenientes de familias multi problemáticas, Sullivan (2003) refiere un incremento en la autoconfianza y cooperación, así como de la mejora de las habilidades de escucha, expresión y lectura. Los estudiantes entrevistados informaron de cambios positivos en el entusiasmo por trabajar en equipo, las habilidades para la cooperación, la capacidad de leer y otras habilidades de lenguaje.

La estrategia de aprender colaborativamente, tienen efectos muy positivos en el desarrollo de la tolerancia y en las actitudes hacia otros grupos culturales. Johnson et al. (1983) encuentran mayor atracción interpersonal hacia los alumnos diferentes cultural o racialmente y hacia los alumnos con limitaciones físicas o psíquicas en situación cooperativa, estos resultados sugieren que cuando se aprende colaborativamente se produce un incremento de las interacciones positivas intragrupo.

Respecto al desarrollo de la autoestima y el autoconcepto, otro grupo de estudios ha confirmado que aprender colaborativamente, fomenta una mejora de la autoestima

(Sharan, 1980; Slavin, 1980, 1983a, 1983b, 1990) y del autoconcepto académico (Johnson et al., 1993; Lynch, 1996). La autoestima es un juicio sobre el valor o la competencia que uno se atribuye a sí mismo (Johnson y Norem-Hebeisen, 1981). Una autoestima alta tiene consecuencias positivas (Ellis y Taylor, 1983; Shamir, 1986), las personas con alta autoestima tienden a ser más independientes, seguras de sus capacidades e ideas, persisten en el logro de sus objetivos, suelen tener mayor capacidad y resistencia para resolver las dificultades, y mantienen el interés ante nuevas metas que impliquen un mayor desarrollo personal y académico.

Por el contrario, una autoestima baja, según Coopersmith (1967) y Zakaria e Iksan (2007), se relaciona con problemas emocionales, mayor nerviosismo, ansiedad, insomnio, bajo rendimiento académico; una baja autoestima origina que el sujeto tenga escasas expectativas de éxito y poca confianza en sí mismo, vulnerabilidad al rechazo por parte de los demás en las interacciones personales, y susceptibilidad a la influencia social, a causa de su necesidad de ser queridas.

Cabe recordar la estrecha relación entre la Autoestima e inteligencia emocional, en estudio realizado por (Fulquez Castro, 2010), encuentra que la autoestima interfiere en la inteligencia emocional porque en función de lo que uno piense de sí mismo ejercerá sus conductas, infiere que tanto la autoestima como la autoconfianza son estructuras mentales constituidas por creencias, actitudes y valores que provienen de experiencias – exitosas o fracasadas- y de las respuestas del ambiente social. Este hecho a lo largo del tiempo va determinando la imagen de uno mismo y en consecuencia se va configurando una estructura estable de esta imagen personal que es crucial y la responsable de las propias conductas. El adolescente que tiene una identidad pobre y una baja autoestima presenta una imagen falsa con la que se presenta a los demás como una forma de compensación para superar su poca valía (Naranjo, 2007).

La inteligencia emocional se caracteriza por atender, comprender y regular las propias emociones, que una persona con alta IE tiene motivación, es optimista y busca soluciones a los conflictos –lo que le convierte en una persona eficaz- y no se rinde fácilmente. Estas mismas características son observadas por Izquierdo (2008) y por Polaino (2004) en la autoestima, ya que este autor comprobó que el sentirse eficaz se vincula a la autoestima y es más poderoso que el trastorno depresivo, demostrando que el sentimiento de ineficacia que percibe la persona sobre sí misma influye en el hecho de que una persona se rinda o no, al igual que la inteligencia emocional.

Por otro lado, (Calzadilla,2002) refiere que desde la estrategia de aprendizaje colaborativo, se aprenden determinadas prácticas interpersonales y grupales, desarrollan habilidades sociales como el conocimiento y confianza entre los miembros del grupo, comunicación precisa evitando ambigüedad, escucha, respeto, aceptación y apoyo de unos a otros, solución de conflictos de forma constructiva. además de que este tipo de aprendizaje facilita el desarrollo de procesos cognitivos como la observación, el análisis, la capacidad de síntesis, el seguir instrucciones, comparar, clasificar, tomar decisiones y resolver problemas; y es en la interacción de estos factores donde se enriquecen los resultados y se estimula la creatividad.

Johnson & Johnson, (1999)concluyen que el propósito de los grupos cooperativos es hacer que cada uno de sus integrantes sea un individuo más fuerte por sí mismo, e indica que sobre la base de la realimentación recibida es posible reconocer, valorar y festejar los esfuerzos por aprender y contribuir al aprendizaje de los demás; proporcionar remedio

inmediato mediante la ayuda o el estímulo necesario y reasignar responsabilidades dentro del grupo para evitar esfuerzos innecesarios de sus integrantes. Encuentra además que la responsabilidad individual es la clave para asegurar que todos los miembros del grupo se vean reforzados por la estrategia de aprender colaborativamente, y que después de participar en una actividad cooperativa, los integrantes de un grupo quedan mejor preparados para realizar tareas similares por sí mismos.

El esquema de aprendizaje, permite crear una situación donde alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo, lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje, así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente, entonces los alumnos adquieren y aplican conocimientos, aprenden y desempeñan habilidades, estrategias o procedimientos en los grupos o individualmente, para demostrar su dominio personal; los alumnos entonces, aprenden juntos y luego se desempeñan solos (López Alacid, 2008).

Los resultados de aprender colaborativamente, dependen en gran medida de componentes interpersonales, la empatía, la responsabilidad social y relación interpersonal (Fulquez Castro, 2010). La empatía entendida como la capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los demás; la responsabilidad como la capacidad para constituir una unidad sistemática constructiva y cooperativa al interior de grupo y las relaciones interpersonales, como la capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias. (Johnson & Johnson, 1999), encuentran que cuando la responsabilidad es compartida se agrega el concepto de deber a la motivación de cada uno: uno debe hacer su parte, contribuir. La responsabilidad compartida también hace que cada miembro del grupo sea personalmente responsable ante los demás. Los alumnos comprenden que si no hacen su parte del trabajo, los demás se sentirán desilusionados, heridos e irritados.

Frente a esta responsabilidad compartida y los lazos de amistad, solidaridad y ayuda mutua que se experimenta en torno a las relaciones interpersonales y que se tejen en torno al aprendizaje colaborativo, Extremera & Fernández Berrocal (2004), de igual manera, refieren en sus estudios la comprensión emocional, que comprende una competencia personal: que es la integración de la emoción y de la razón, y una competencia social: que es la empatía.

Si se integra la emoción al razonamiento, esto facilita un razonamiento más inteligente y el hecho de tomar unas decisiones más acertadas. También es posible que si se dispone de una buena capacidad para integrar las emociones en el razonamiento se pueda anticipar los estados emocionales previamente a ejecutar la conducta.

La empatía es otra de las habilidades vinculadas a la comprensión emocional, a su vez desde los grupos de aprendizaje cooperativos se ha encontrado que esta estrategia además de posibilitar la adaptación social del individuo, permite ampliar los conocimientos sobre el mundo social y sobre sí mismo (Creasey, Jarvis y Berk, 1998), pero además, estimula la comunicación y la cooperación con los iguales, mejora la competencia social, fomenta diversos factores del desarrollo social como el procesamiento de la información social, la empatía, la regulación de emociones, el manejo de conflictos, la toma de perspectiva, y las habilidades de interacción social.

Así mismo, para Shapiro (1997), identifica la inteligencia emocional con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se incluye la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del estado de ánimo, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los

problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) refieren los estados emocionales indicando que éstos incluyen la competencia social de empatía, elemento indispensable para obtener relaciones interpersonales de calidad. En este sentido, diversas investigaciones observan el fenómeno relacional empatía-habilidad social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000), quedando establecido de esta forma, que la empatía es un componente de la dimensión comprensión emocional y que se vincula con la habilidad social o relaciones interpersonales.

(López Alacid, 2008) el cambio que el aprendizaje cooperativo origina en las relaciones entre iguales, reduce el riesgo de exclusión y acoso al incrementar las oportunidades de aprender habilidades para la amistad a todos y cada uno de los alumnos, y las posibilidades de que el profesorado pueda detectar e intervenir sobre los problemas que surgen en las relaciones entre iguales (al poder observarlas en el aula), favorecer la interacción en el grupo de todos los alumnos, proporcionar oportunidades de trabajar constructivamente con la diversidad (de rendimiento, de habilidad) permitiendo a los alumnos de elevado rendimiento ayudar a los demás, y a los alumnos de menor rendimiento poder aprender de ellos, y haciendo que ambas situaciones contribuyan a la consecución de objetivos compartidos.

Es así como el aprendizaje cooperativo, adecuadamente aplicado, ayuda a transformar la estructura de las relaciones entre iguales e inter pares que se establecen en el aula, convirtiéndolas en un contexto de respeto mutuo que representa lo contrario del modelo de dominio - sumisión que conduce al acoso (López Alacid, 2008), así mismo puede ayudar a mejorar el rendimiento puesto que enriquece las oportunidades académicas y la motivación por el aprendizaje (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl y McDougall, 1996).

La cooperación, a la vez que aumenta la percepción mutua de intereses comunes, incrementa la confianza mutua, la amistad y la disposición entre los miembros del grupo; una condición necesaria para el éxito del aprendizaje cooperativo es que quienes participan en los grupos de aprendizaje cooperativos posean las capacidades de cooperación adecuadas (Olry Louis y Soidet, 2003; Slavin, 1985). Así, los profesores dentro de situaciones cooperativas pueden enseñar habilidades sociales a sus alumnos porque éstos necesitan mejorar sus habilidades de comunicación, dar confianza y mantenerla, desarrollar el liderazgo y la resolución de conflictos (Johnson, 1981; Johnson y Johnson, 1982).

Una vez enseñados y entrenados los alumnos en la utilización de habilidades sociales y grupales, se puede empezar el trabajo en grupos de aprendizaje colaborativo en los que los miembros de los diferentes grupos utilizarán habilidades relacionadas con la comunicación, el liderazgo, la confianza, la toma de decisiones y la administración de conflictos (Lew, Mesch, Johnson y Johnson, 1986a, 1986b; Mesch, Lew, Johnson y Johnson, 1986; Mesch, Johnson y Johnson, 1988; Pellegrini y Smith, 2005).

Barrow(1985), afirma que la habilidad del profesor al usar las destrezas de enseñanza facilitadoras durante el proceso de aprendizaje de pequeños grupos es el determinante más importante de la calidad y el éxito de cualquier método educativo, ya que ayuda a desarrollar el pensamiento de los estudiantes o habilidades de razonamiento (resolución de problemas, metacognición, pensamiento crítico) cuando aprenden y a volverlos más independientes, a convertirlos en aprendices auto dirigidos (aprenden a aprender, administran el aprendizaje, entre otros.).

Respecto al seguimiento, (Johnson D. , 1998), refieren la importancia de verificar si los estudiantes están trabajando juntos; si están haciendo el trabajo bien, observar y dar retroalimentación, lo que implica brindar ayuda al estudiante cuando la necesite, pero ni mucha ni poca, sino la suficiente como para que mantenga cierta responsabilidad en su propio aprendizaje.

Retomando la Inteligencia emocional y como se ha descrito anteriormente, Shapiro (1997), la identifica con cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, que incluye la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto, condiciones que de igual manera se desarrollan en la implementación de la estrategia de aprendizaje colaborativo.

Frente a las capacidades emocionales (Bar-On, 2000) refiere unas competencias básicas, que se basan en factores indispensables para la inteligencia emocional, siendo la autoconciencia emocional, la autoevaluación, la empatía, las relaciones sociales, la asertividad, el afrontamiento de presiones, el análisis de la realidad, la flexibilidad, el control de impulsos y la solución de problemas; y unas competencias facilitadoras que están compuestas por elementos, como el optimismo, alegría, independencia, emocional, autorrealización y responsabilidad social se interrelacionan entre sí. Se suma Goleman (1999), que introduce el término de influencia, el cual pertenece a la dimensión de aptitudes sociales y la vincula, al igual que Cooper y Sawaf (1998), con la habilidad para convencer a la gente e implementar tácticas de persuasión efectivas. Esta clase de influencia, propicia relaciones interpersonales efectivas, sentimientos de bienestar, fomenta la autoestima, induce al dialogo abierto y sincero, todo esto contribuye a la solución efectiva de problemas.

De manera similar a lo propuesto desde la estrategia de aprendizaje colaborativo, se espera de los miembros del grupo, mantener una actitud de escucha activa y ser consciente del lenguaje verbal pero aún es más importante saber descifrar el lenguaje no verbal de los alumnos. Así mismo, toma un papel destacado dar relevancia a los comentarios o diálogos que se tienen en el día a día, especialmente las comunicaciones que se desarrollan en los espacios menos formales, como en el intercambio de clases, en los pasillos, en el tiempo de descanso, entre otros. Según Tajfel (1983) los individuos cuando son miembros de un grupo siempre se comportan en función de su doble dimensión individual (expresando características individuales propias) y de sujeto categorizado (manifestando su afiliación al grupo, y mediante la expresión de su rol en ese grupo).

Finalmente esta interrelación generada en la convivencia y en el desarrollo de la acción formativa, procura la facilitación emocional del pensamiento, que implica la puesta en práctica de una serie de habilidades, que según (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) propician tal acción, donde relacionan las habilidades para redirigir y priorizar el pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas; habilidad para generar y revivir emociones con el objetivo de facilitar juicios o recuerdos; habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.

La conclusión que se desprende de lo dicho hasta ahora, es que el aprendizaje colaborativo se relaciona con la Inteligencia Emocional y mejora la autoestima de los estudiantes significativamente (Johnson y Johnson, 1990a; Sullivan, 1998), ya que, permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas

del equipo, lo que hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando (Nesi, 2000) la motivación general por aprender, la ayuda que los alumnos se proporcionan mutuamente, y que puedan enseñar o aprender de sus compañeros contribuyendo con ello a la consecución de los objetivos compartidos.

CAPITULO III

3. DISEÑO METODOLÓGICO.

El enfoque con el que se desarrollará esta investigación será el Cuantitativo, desde un diseño no experimental de tipo descriptivo, en el cual se buscan interpretar posibles correlaciones entre variables.

La Investigación de tipo de Descriptiva se ocupa primordialmente de describir las características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, describe situaciones y eventos, indicando cómo es y cómo se manifiesta, especificando las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Aquí se selecciona una serie de cuestiones y mide cada una de ellas independientemente, para describir lo que se investiga, centrándose en medir con la mayor precisión (Toro & Parra, 2010).

En la interpretación de las categorías de análisis se buscan asociaciones estadísticamente significativas, tanto desde el análisis de correlaciones como desde pruebas para diferencias de medias en las comparaciones por variables demográficas. Sobre las especificaciones técnicas y metodológicas de este tipo de pruebas se especifica en el plan de análisis de datos.

3.1 Categorías de Análisis.

Las categorías de análisis que se estudiaron para lograr los objetivos de la investigación son las siguientes:

3.1.1 Inteligencia Emocional Percibida:

A continuación se presenta la operacionalización de la variable Inteligencia Emocional Percibida

Tabla 6. Operacionalización de la variable Inteligencia Emocional Percibida.

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores (Definición Operacional)	Items
-----------------	------------------------------	-------------------------------	--------------------	---	--------------

Inteligencia Emocional Percibida	La inteligencia emocional se define como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás (Salovey & Mayer, 1997).	La Inteligencia Emocional Percibida, será observada a través de la capacidad del sujeto para valorar el conocimiento sobre los propios estados emocionales, es decir, obtener una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la propia experiencia emocional. (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995)	Percepción Emocional Comprensión de los Sentimientos Regulación Emocional	Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada Comprendo bien mis estados emocionales Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente	1 al 8 9 al 16 17 al 24
----------------------------------	---	--	---	---	---------------------------------------

3.1.2 Estrategia de Aprendizaje Colaborativo:

A continuación se presenta en la Tabla 7 la operacionalización de la variable Estrategia de Aprendizaje Colaborativo.

Tabla 7. Operacionalización de la variable Estrategia de Aprendizaje Colaborativo.

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones para valorar el propio desempeño en la estrategia	Indicadores (Definición Operacional)	Items
Desempeño en la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo	El aprendizaje colaborativo es "...un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que	Estrategia educativa para los estudiantes trabajen juntos y logren	Interdependencia positiva.	Interdependencia de metas. Interdependencia de tareas. Interdependencia de recursos.	1 al 6 7 al 14 15 al 16

<p>organiza e objetivos induce la comunes, influencia fomentando recíproca entre los los integrantes estudiantes las de un habilidades equipo."(Johnson sociales, que y Johnson, ayuden a 1998). Se conectar sus desarrolla a intereses con la través de un práctica, proceso gradual incidiendo en en el que cada su motivación, miembro y todos autonomía y se sienten responsabilidad. mutuamente (Johnson & comprometidos Johnson, 1999). con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia. (Johnson y Johnson, 1998).</p>	<p>Responsabilidad individual.</p>	Interdependencia	17 al
		de roles.	20
		Interdependencia	21 al
		de premios.	24
		Acciones	25 al
		expresadas en	28
		aportaciones.	
		Acciones	29 al
		expresadas en	30
		argumentaciones fundamentadas en información.	
		Acciones	31 al
		expresadas en	38
		estimulación del dialogo y la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso.	
		El encuentro con	39 al
el otro edifica.	42		
El encuentro con	43 al		
el otro hace	44		
crecer.			
El encuentro con	45 al		
el otro	46		
transforma.			
El encuentro con	47 al		
el otro modifica	50		
actitudes.			
El encuentro con	51 al		
el otro modifica	52		
puntos de vista.			
El encuentro con	53 al		
el otro colabora	60		
en la construcción de una visión mejorada de la vida con otros.			
Responsabilidad	61 al		
del docente para	62		
alentar y motivar.			
Responsabilidad	63 al		
del docente para	66		
promover.			

	Responsabilidad del docente para crear escenarios apropiados para la construcción del conocimiento.	67 al 68
	Responsabilidad del docente en el uso de metodologías apropiadas para crear nuevos espacios de interacción humana y tecnológica.	69 al 76
Evaluación y Reflexión.	Poner en práctica trabajo colaborativo.	77 al 80
	Evaluación significativa.	81 al 84

3.2 Población.

La población objeto del estudio son aprendices de programas técnicos y tecnólogos en la línea de Gestión Empresarial en el SENA-CTGI del Norte Antioqueño, donde se vinculan a esta investigación, solo los grupos que se encuentran ejecutando su formación en dos (2) de los 17 municipios que atiende este Centro de Formación, y que por mayor número de programas y aprendices concentra, se toman los municipios de Santa Rosa de Osos y Yarumal

3.3 Muestra

Para el estudio, se describe la muestra participante (N=219), de los cuales 178 son mujeres y 41 hombres, donde 116 reciben formación en el municipio de Santa Rosa de Osos y 103 en el Municipio de Yarumal, así mismo 64 de ellos, se encuentran desarrollando el primer trimestre de formación, 57 en el segundo, 40 en el tercero y 58 en el cuarto. Se suma además que estos alumnos pertenecen a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 residentes en el casco urbano, oscilan en edades entre 16 y 41 con una mayor concentración entre 17 y los 20 años, permanecen en el SENA por un rango de 6 horas diarias, en las diferentes jornadas ya sea mañana, tarde o noche.

Esta muestra es de tipo no probabilística e intencional de caso con grupo completo, pues la población no ha sido elegida al azar, el tamaño de la misma fue de acuerdo a la cantidad de grupos de aprendices que se encuentran realizando el programa de Formación técnica y tecnológica; se abordan entonces los aprendices que están inscritos en los programas: tecnólogos en Gestión Empresarial, Gestión Administrativa, Gestión de Mercados,

Gestión Financiera y de Tesorería, Gestión De Mercados, Análisis y Desarrollo de Sistemas de Información, Comunicación Comercial y los técnicos en Asesoría Comercial y Operación de Entidades Financieras, Recursos Humanos y asistencia en Organización de archivos.

Tabla 8. Listado de Grupos en Formación en la línea de Gestión Empresarial.

N ^o	Municipio	Programa	Fecha Inicio Lectiva	No. Apre n
1	Santa Rosa	Tecnólogo en Gestión Empresarial	09/07/2012	26
2	Santa Rosa	Tecnólogo en Gestión de Mercados	07/02/2013	17
3	Santa Rosa	Tecnólogo en Análisis y Desarrollo de Sistemas de Información	11/02/2013	16
4	Santa Rosa	Técnico en Asesoría Comercial y Operación de Entidades Financieras	15/04/2013	23
5	Santa Rosa	Tecnólogo Gestión Financiera y Tesorería	24/09/2012	18
6	Yarumal	Tecnólogo en Gestión Financiera y Tesorería	24/09/2012	22
7	Yarumal	Técnico en Recursos Humanos	15/04/2013	25
8	Yarumal	Tecnólogo en Gestión de Mercados	09/07/2012	10
9	Yarumal	Tecnólogo en Comunicación Comercial	17/02/2013	24
10	Yarumal	Tecnólogo en Gestión Administrativa	16/07/2012	22
11	Santa Rosa	Técnico en Asistencia y Organización de Archivos	08/07/2013	16
TOTAL APRENDICES				219

3.4 Técnicas de Recolección de Información

Para la recolección de datos se utilizarán dos instrumentos, siendo una escala tipo Likert y uno tipo cuestionario, los cuales se desarrollan a continuación:

3.4.1 inteligencia Emocional

Para medir la variable inteligencia emocional percibida de los aprendices de programas técnicos y tecnólogos de la Línea de Gestión Empresarial del SENA- CTGI del Norte Antioqueño, les fue aplicado un instrumento tipo cuestionario, identificado como la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24).

El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) que mide la IE percibida puntualmente, percepción, comprensión y regulación (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004), es una adaptación del TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), con consistencia interna de más de .80 para cada factor en sus 2 versiones. La escala original es una escala rasgo, que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems.

En concreto, los ítems indican las destrezas con las que se puede ser conscientes de las propias emociones, así como de la capacidad para regularlas. Estructuralmente la TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE: Percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional, con 8 ítems cada una de ellas. “La escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, y su fiabilidad para cada componente es: Percepción ($\alpha = 0,90$); comprensión ($\alpha = 0,90$) y regulación ($\alpha = 0,86$). Asimismo, presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Percepción = .60; comprensión = .70 y regulación = .83)” (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005, p. 103).

Se usan las tablas de la escala TMMS 24 con los criterios que indican tres niveles en cada uno de los factores: alto, medio y bajo. Para la interpretación de cada factor, se considera que el nivel bajo indica que el participante debe mejorar su percepción (presta poca atención); el nivel medio indica adecuada percepción y el nivel alto indica que debe mejorar su percepción (presta demasiada atención). Para efectos de la comprensión y regulación el nivel bajo indica que debe mejorarlo; el nivel medio indica adecuado y el nivel alto indica excelente.

Para obtener la puntuación de cada uno de los **factores**, se debe sumar los ítems del 1 al 8 para el factor *percepción*, los ítems del 9 al 16 para el factor *comprensión* y del 17 al 24 para el factor *regulación*. Luego se debe observar la puntuación en el cuadro que se presenta seguidamente, donde se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.

Tabla 9. Puntuación de la Escala TMMS-24

Factor	Definición	Puntuaciones			Puntuaciones		
		Hombres			Mujeres		
Percepción	Soy capaz de <i>sentir</i> y <i>expresar</i> los sentimientos de forma adecuada.	Debe mejorar su percepción: poca atención	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención	su	Debe mejorar su percepción: poca atención	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención	su
		< 21			< 24		
		Adecuada Percepción 22 a 32			Adecuada Percepción: 25 a 35		
Comprensión	Comprendo bien mis estados emocionales	Debe mejorar su comprensión: poca atención	Debe mejorar su comprensión: presta demasiada atención	su	Debe mejorar su comprensión: poca atención	Debe mejorar su comprensión: presta demasiada atención	su
		> 33			> 36		
		Adecuada Comprensión 26 a 35			Adecuada Comprensión 24 a 34		
		Excelente Comprensión: > 36	Excelente Comprensión: > 35				

	Definición	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Regulación	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales correctamente	Debe mejorar su Regulación: < 23 Adecuada Regulación 24 a 35 Excelente Regulación > 36	Debe mejorar su Regulación: < 23 Adecuada Regulación: 24 a 34 Excelente Regulación > 35

Finalmente para la aplicación del instrumento, se le informa al aprendiz que encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos, por lo tanto debe leer atentamente cada frase e indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas; deberá tener en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas y señalar con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

Así mismo, se pide a la persona que evalúe el grado en el que está de acuerdo con cada uno de los ítems, que varían desde Nada de acuerdo (1) a Totalmente de acuerdo (5) (Fernandez Vidal, 2011). Se le orientara además sobre no emplear mucho tiempo en cada respuesta.

El alpha general obtenido para el instrumento de medición es de 0. 89, por tanto la consistencia en las respuestas asociadas a la Inteligencia Emocional es alta.

Solo para el caso de las preguntas 5 y 6 se observa que los valores del Alpha son menores de 0,35 y ello puede sugerir que los estudiantes o no entendieron estas preguntas o que como el Test fue diseñado en otro contexto muy diferente al del Norte de Antioquia, estas preguntas deban analizarse diferente según el contexto.

Tales cuestionamientos son:

5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.

Sin embargo, por el alto puntaje obtenido en el alpha general del instrumento, la observación anterior no implica que no deban analizarse los resultados de estas preguntas, sino que a futuro, se deben analizar mejor para aplicarla a otros estudiantes.

Para el análisis de los resultados arrojados por el Instrumento TMMS-24 que mide la Inteligencia Emocional Percibida y dado que éste no fue diseñado específicamente para esta investigación, sus resultados se examinarán acorde a las instrucciones de las referencias teóricas disponibles sobre el análisis de los factores o componentes del Test y sus clasificaciones según puntajes de hombres y mujeres.

Se presentarán análisis descriptivos sobre las frecuencias de respuesta a cada una de las 3 categorías que se pueden obtener con los 3 factores que se analizan en el test (Percepción, comprensión y regulación que pueden ser por mejorar, adecuadas, o excelentes), se revisarán los puntajes de respuesta para los factores, el porcentaje de estudiantes

clasificado en cada grupo y a través de pruebas estadísticas para diferencia de medias y se observarán las posibles diferencias por variables demográficas.

3.4.2 Estrategia de Aprendizaje Colaborativo.

Para valorar la variable estrategia de aprendizaje colaborativo, se diseñó una escala tipo Likert, la cual fue sometida al criterio de jueces expertos quienes observaron y recomendaron mejoras y optimizaciones para la obtención de resultados lo más precisos posibles a través de prueba piloto. El pilotaje se realizó con un grupo de 40 aprendices con similares características a la población participante en la muestra, con la diferencia de que éstos reciben formación en la línea agropecuaria.

Con este instrumento se pretende evaluar el desempeño del aprendiz en la estrategia de aprendizaje colaborativo en las prácticas formativas del SENA, el instrumento consta de 84 ítems distribuidos para la medición de los cinco principios básicos del Aprendizaje Colaborativo: Interdependencia positiva, Responsabilidad individual, Habilidades interpersonales, Interacción simultánea y Evaluación y Reflexión.

El principio de **Interdependencia positiva**, valorará cinco conceptos básicos, que son la interdependencia de metas, de tareas, de recursos, de roles y de premios; el principio de la **Responsabilidad individual**, estimará la noción de reciprocidad, valorando la responsabilidad, tanto individual como grupal (por los resultados del grupo), acción necesaria para que se produzcan otras acciones expresadas en aportes, argumentaciones fundamentadas en información, estimulación del diálogo y la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso.

El tercer principio, las **habilidades interpersonales**, apreciará puntos de vista sobre la construcción de una visión mejorada de la vida con otros y junto a otros. El Principio de la **Interacción simultánea**, evalúa el rol que del docente, como responsable de alentar, promover y crear el espacio apropiado para la construcción del conocimiento, la práctica del trabajo colaborativo, la reestructuración del aula, la integración de recursos disponibles. Finalmente el quinto principio refiere la **Evaluación y reflexión**, donde se mide la reflexión y apropiación del trabajo colaborativo y una evaluación distinta a la habitual (Pérez, 2007).

En la aplicación se pide a la persona que evalúe el grado en el que está de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de cinco puntos (que va desde 1 = nunca a 5 = Muy frecuentemente) (Fernandez Vidal, 2011).

Tabla 10. Instrumento: Escala de medición implementación de la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo.

PRINCIPIOS	INDICADORES	ITEM
1. Interdependencia positiva.	<i>Interdependencia de metas.</i>	Del No 1 al 6
	<i>Interdependencia de tareas.</i>	Del No. 7 al 14
	<i>Interdependencia de recursos.</i>	Del No. 15 al 16
	<i>Interdependencia de roles.</i>	Del No. 17 al 20
	<i>Interdependencia de premios.</i>	Del No. 21 al 24
2. Responsabilidad	<i>Acciones expresadas en aportaciones.</i>	Del No. 25 al 28
	<i>Acciones expresadas en argumentaciones fundamentadas en información.</i>	Del No. 29 al 30

individual.	<i>Acciones expresadas en estimulación del diálogo la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso.</i>	Del No. 31 al 38
	<i>El encuentro con el otro edifica.</i>	Del No. 39 al 42
	<i>El encuentro con el otro hace crecer.</i>	Del No. 43 al 44
	<i>El encuentro con el otro transforma.</i>	Del No. 45 al 46
3. Habilidades interpersonales.	<i>El encuentro con el otro modifica actitudes.</i>	Del No. 47 al 50
	<i>El encuentro con el otro modifica puntos de vista.</i>	Del No. 51 al 52
	<i>El encuentro con el otro colabora en la construcción de una visión mejorada de la vida con otros.</i>	Del No. 53 al 60
	<i>Responsabilidad del docente para alentar y motivar.</i>	Del No. 61 al 62
4. Interacción simultánea.	<i>Responsabilidad del docente para promover.</i>	Del No. 63 al 66
	<i>Responsabilidad del docente para crear escenarios apropiados para la construcción del conocimiento.</i>	Del No. 67 al 68
	<i>Responsabilidad del docente en el uso de metodologías apropiadas para crear nuevos espacios de interacción humana y tecnológica.</i>	Del No. 69 al 76
5. Evaluación y Reflexión.	<i>Poner en práctica el trabajo colaborativo.</i>	Del No. 77 al 80
	<i>Evaluación significativa.</i>	Del No. 81 al 84

Ver anexo 1. *Escala de medición implementación de la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo.*

Respecto a la validez del instrumento se encuentra lo siguiente:

Se realizó un cambio en las preguntas hechas de forma negativa en el instrumento (las cuales son de control), por ejemplo: No existen metas comunes con mis compañeros de grupo, a las cuales se les cambió la escala de medición para que quedaran equivalentes a las preguntas que fueron redactadas en forma afirmativa y así fuera posible obtener puntajes operables (que se pudieran sumar o promediar).

Pese a que se podría realizar un análisis individual de las 84 preguntas del instrumento de medición, se opta por agrupar y analizar las 20 categorías para las cuales fueron diseñadas y según cada principio de aprendizaje colaborativo: Interdependencia positiva, Responsabilidad individual, Habilidades interpersonales, Interacción simultánea y Evaluación y Reflexión.

Como cada categoría de análisis no tuvo el mismo número de preguntas, por ejemplo la categoría: Interdependencia de metas se midió con 6 preguntas – de la 1 a la 6 y la Responsabilidad del docente para alentar y motivar sólo uso 2 – la 61 y 62; fue necesario promediar los valores de las escala de respuesta para las preguntas individuales que hacen parte de cada categoría. Con ello, cada una tendrá un valor entre 1 y 5, pero podrá ser un

valor continuo, no discreto como en la escala Likert usada para cada ítem de respuesta, así por ejemplo, 3,38 o 4,5 será un valor factible de análisis en cada categoría y no necesariamente corresponden a “Algunas Veces” o “Con Bastante Frecuencia”.

Dado que las escalas de medición que se analizaron para las categorías son continuas, en los análisis descriptivos se presentarán las medidas de tendencia central que se obtienen para las categorías y los principios del Aprendizaje Colaborativos, en forma individual y para comparaciones por variables demográficas.

El alpha general obtenido para el instrumento de medición es de 0.977. Por tanto la consistencia de la información en la investigación es muy buena.

Por este resultado se recomienda el uso de este instrumento de medición para futuras investigaciones sobre el aprendizaje colaborativo, teniendo presente que las preguntas redactadas en forma negativa deben “aleatorizarse” en el instrumento de medición.

Algunos autores que hablan sobre la interpretación de la prueba del Alpha de Cronbach, indican que cuando la Correlación Ítem-Total es menor a 0,35, los ítems no sirven para medir lo que se desea medir y/o que deben ser reformulados, ya que las correlaciones a partir de 0,35 son estadísticamente significativas más allá del nivel del 1% (Cohen-Manion, 1990). En este sentido, para futuros usos de este instrumento de medición, las preguntas que deberían revisarse son de la 1 a la 5 y la pregunta 12.

Estas preguntas indagan sobre la práctica y vivencia de la Interdependencia de Metas al interior de sus grupos y que mencionan las siguientes afirmaciones:

P1: Comparto metas comunes con mis compañeros de grupo

P2: No existen metas comunes con mis compañeros de grupo.

P3: Construyo metas comunes con mis compañeros de grupo.

P4: Trabajo por mis propias metas y no por unas que sean comunes con mis compañeros de grupo

P5: A través de la negociación se han desarrollado metas compartidas con los demás miembros del grupo.

La pregunta número 12, indaga sobre la Interdependencia de tareas y enuncia lo siguiente:

P12: La efectividad del trabajo en grupo, se mide valorando el trabajo de cada persona independientemente del trabajo de los demás.

Previendo que estos resultados indican que la consistencia interna de tales Items es bajo, podría pensarse que esto se da, a raíz de que los aprendices podrían no estar familiarizados con el significado y funcionalidad de la interdependencia de metas en su proceso formativo, además podrían encontrar que estas acciones están más asociadas a lo motivacional y las relaciones interpersonales al interior del grupo, que desde una condición propia para el aprendizaje y el logro de objetivos.

3.4.3 Procedimiento:

Los datos se recogieron durante el segundo semestre del curso en cada una de las sedes del SENA en el Norte de Antioquia. Después de contextualizar a los aprendices sobre el

instrumento y objetivo trazado para la investigación, se entregaron los instrumentos a los aprendices en sus respectivos ambientes de aprendizaje y en horario de formación, y se concedió su vez el tiempo necesario para que éstos pudiesen responder a cada uno de los ítems que conformaban los respectivos instrumentos.

3.5 Plan de Análisis de Datos.

Dado que es una investigación con un enfoque cuantitativo, se recolectan datos o componentes sobre los que se realizan descripciones de un conjunto de observaciones (análisis descriptivo).

Por tratarse de un estudio descriptivo se presentará la información de forma integrada por variable, categorías y muestras destacando porcentajes, proporciones, frecuencias, gráficos y medias.

En cuanto a los análisis correlacionales en la investigación, se incluyen tablas de datos que son resultados de las pruebas estadísticas para diferencia de medias según distintas variables y matrices de correlaciones.

Frente a las pruebas para diferencia de medias se aplica la prueba Prueba T de Student para Muestras Independientes en el caso de las comparaciones por Municipios y Sexos; y se aplica la prueba ANOVA de un Factor para hallar posibles diferencias por Programas, Estratos, Edades y Trimestres.

La prueba T de Student para datos independientes se usa para comparar medias de variables en dos grupos de casos que son independientes entre sí, de forma que los sujetos de cada grupo deberían haber sido elegidos de forma aleatoria. Por su parte, la ANOVA de un facto, es el procedimiento equivalente a la t de Student para más de dos muestras, es decir, realiza una comparación de medias en variables cuantitativas para más de dos grupos de casos. Se usa para contrastar la hipótesis de que varias medias son iguales.

Las matrices de correlaciones entre variables se presentan en el aparte final de análisis de resultados con el objeto de introducir observaciones concluyentes.

CAPITULO IV

4. ANALISIS DE RESULTADOS.

En este apartado se presentan los resultados generados en la investigación y se presenta la discusión ordenada tanto de lo estadístico y la interpretación de los mismos, lo que permitirá alcanzar el objetivo general planteado para nuestro estudio.

En un primer momento, se describen los resultados buscados en el primer objetivo y que refiere evaluar la inteligencia emocional percibida: atención, claridad y regulación emocional, de los aprendices de programas técnicos y tecnólogos de la Línea de Gestión Empresarial del SENA- CTGI en el Norte Antioqueño, seguidamente, se discutirán los resultados encontrados de la evaluación del desempeño de los aprendices en la estrategia de aprendizaje colaborativo y finalmente, se cotejan los resultados del desempeño de los

aprendices en la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo con las características identificadas en la inteligencia emocional percibida de los mismos.

4.1 Valoración de la Inteligencia Emocional Percibida.

Para el análisis del instrumento TMMS se sumaron las respuestas dadas a los 8 ítems de cada componente y acorde a las referencias teóricas, se hizo la clasificación de los estudiantes según niveles de Percepción, comprensión y regulación, los cuales se subclasifican en excelente, adecuado y por mejorar. Esto con el objeto de describir comparaciones entre el porcentaje de estudiantes clasificado en cada grupo.

Aunque en la calificación de este instrumento se tienen valores numéricos para los cuales se pueden presentar medidas de tendencia central, el énfasis del análisis de este instrumento es la comparación de categorías. Por ello más que presentar un análisis de histogramas y observaciones de las medidas de tendencia central, se analizan frecuencias relativas de respuesta según el total de estudiantes analizado por cada categoría de las variables demográficas.

No obstante, se reportan análisis descriptivos que muestran las distribuciones de medias dentro de la población para cada grupo de ítems.

Tabla 11. Medidas de Tendencia Central de Calificación de los Componentes de la IEP.

Componente	Mínimo	Percentil 25	Mediana	Media	Percentil 75	Maximo	Desviación estándar
Percepción	12	25	30	29	34	40	6
Comprensión	8	23	28	28	33	40	7
Regulación	8	25	32	30	36	40	7

Tabla 12. Puntajes por Géneros.

Componente	Sexo	Mínimo	Percentil 25	Mediana	Media	Percentil 75	Máximo	Desviación estándar
Percepción	Mujeres	12	25	30	29	34	40	6
	Hombres	13	25	31	30	35	40	6
Comprensión	Mujeres	8	23	28	28	32	40	7
	Hombres	14	24	28	29	35	40	8
Regulación	Mujeres	8	25	32	30	36	40	7
	Hombres	19	28	33	32	37	40	6

Recordar que, como se midieron 8 preguntas calificadas de 1 a 5, cada factor puede tener una calificación entre 8 (todas las preguntas en 1) y 40 (las 8 preguntas en 5).

Acorde a las medias y medianas obtenidas no existe mayor diferenciación entre los puntajes de las medidas evaluadas, ni a total ni al diferenciar por sexos.

Notar que las desviaciones estándar son similares en todos los casos y por ello no se observa alta variabilidad en la información.

De acuerdo a indicaciones propias del instrumento y de sus autores (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), para la evaluación de sus resultados, se usan las tablas de la escala TMMS 24 con los criterios que indican tres niveles en cada uno de los factores: Excelente, Adecuada y por mejorar.

Para la interpretación del *factor Percepción*, se considera que el nivel por mejorar, indica que el participante debe mejorar su percepción (presta poca atención); el nivel adecuada indica adecuada percepción y el nivel Excelente, indica que debe mejorar su percepción (presta demasiada atención).

En el caso de los factores de *Comprensión y Regulación* el nivel a mejorar indica que debe mejorarlo; el nivel adecuado indica así mismo que es adecuado y el nivel Excelente indica así mismo que es excelente.

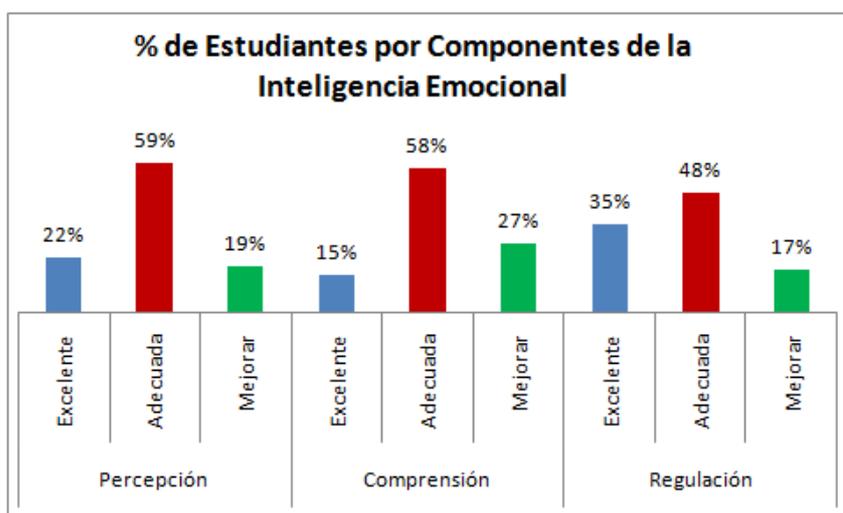


Figura 3. Porcentaje de Aprendices por componentes de la IEP.

La regulación fue el factor con mayor porcentaje de estudiantes calificados en excelente y la Comprensión el componente de la inteligencia emocional que más se debe mejorar entre los estudiantes del Centro Tecnológico de Gestión Industrial SENA de Santa Rosa y Yarumal.

4.1.1 Comparaciones de los Componentes por Variables Demográficas:

4.1.1.1 Comparación por Género.

La prueba estadística para diferencias por género sólo da significativa con un 95% de confianza, para el caso de la Regulación, se perciben diferencias interesantes descriptivamente en los porcentajes.

Tabla 13. Prueba de muestras independientes por Género.

		Prueba de Muestras Independientes								
		Prueba de Levene de calidad de varianzas			prueba t para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Percepción	Se asumen varianzas iguales	,317	,574	-,736	217	,463	-,7960	1,0815	-2,9275	1,3355
	No se asumen varianzas iguales			-,718	58,244	,476	-,7960	1,1086	-3,0149	1,4230
Comprensión	Se asumen varianzas iguales	3,409	,066	-1,185	217	,237	-1,3955	1,1774	-3,7161	,9252
	No se asumen varianzas iguales			-1,085	54,710	,283	-1,3955	1,2867	-3,9744	1,1835
Regulación	Se asumen varianzas iguales	1,895	,170	-1,807	217	,072	-2,2401	1,2398	-4,6837	,2036
	No se asumen varianzas iguales			-2,012	68,592	,048	-2,2401	1,1134	-4,4616	-,0186

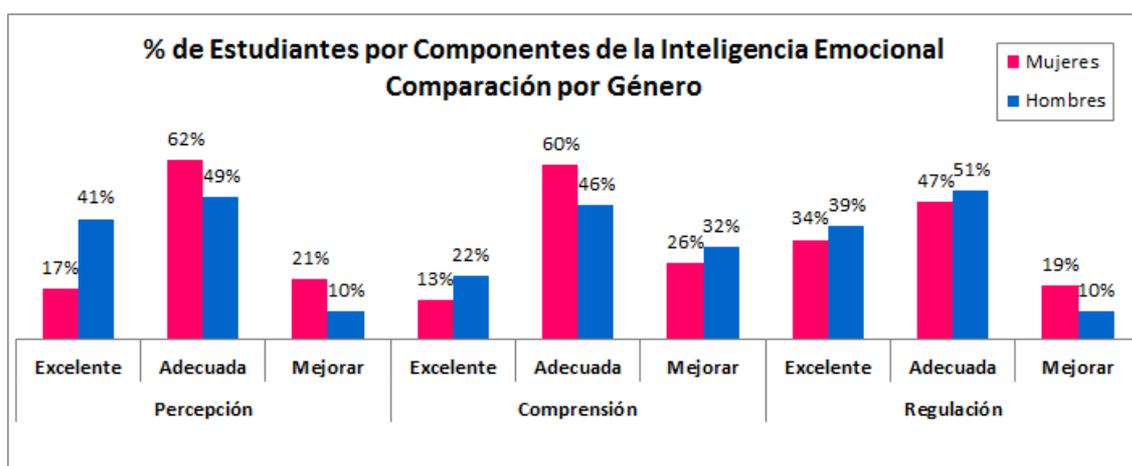


Figura 4. Porcentaje de Aprendices por componentes de la IEP- Comparación por Género.

Aunque la mayor concentración de respuestas se da en “Adecuado”, por género se perciben diferencias en las siguientes categorías:

- En cuanto a la percepción, 41% de los hombres califican con el criterio de excelente por sobre el 17% de mujeres con igual respuesta

- En relación con el componente de comprensión, los hombres presentan un mayor puntaje frente a las mujeres en el rango mejorar.
- Frente al componente de regulación, más mujeres que hombres puntuaron en bajo, por tanto deben mejorar esta habilidad de la inteligencia emocional (19% frente al 10% de hombres).

4.1.1.2 Por Grupos de Edades:

En la siguiente figura se presenta el porcentaje de Aprendices por componentes de la IEP- Comparado por Edades.

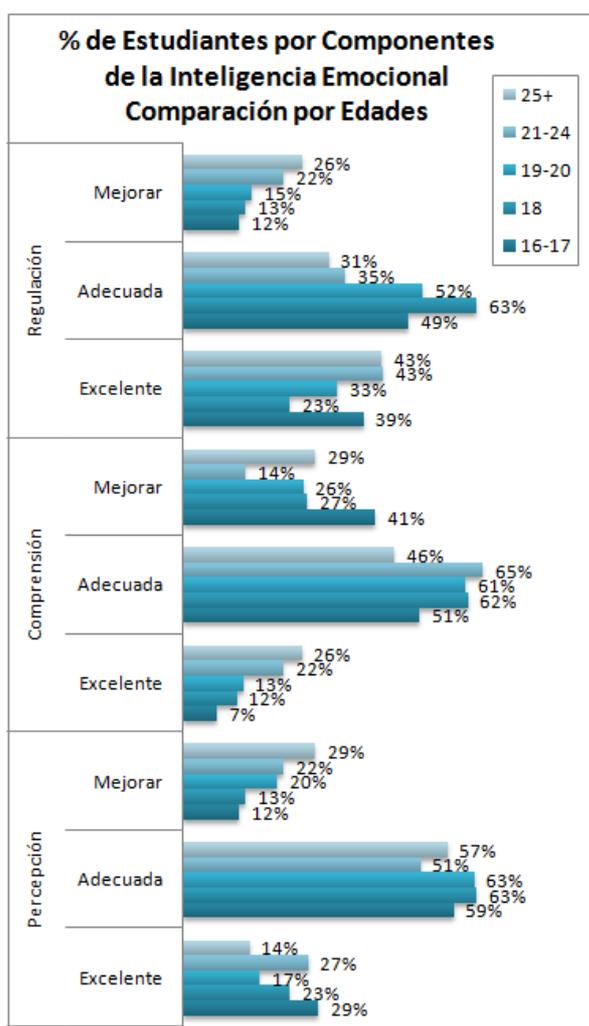


Figura 5. Porcentaje de Aprendices por componentes de la IEP- Comparación por Edades.

En éste, las pruebas estadísticas no fueron significativas para ninguno de los 3 componentes.

En la siguiente Tabla se muestran los resultados de la prueba corrida en el paquete estadístico SPSS para identificar qué diferencias se notan estadísticamente significativas por Edades con un 95% de confianza. Para interpretar esta tabla y las demás ANOVA que se incluyen en la investigación, se comparan los valores obtenidos en la columna Sig (significancia) versus 0,05. Cuando Sig<0,05, se concluye que la diferencia es significativa con una significancia del 5% y se subrayan los valores obtenidos porque en forma descriptiva se hacen observaciones que cómo se interpreta el resultado. Cuando los resultados de la prueba no son considerables, no se exaltan los valores y se anota al respecto en forma descriptiva.

Notar que en la siguiente Tabla en ningún caso se obtuvo Sig <0,05

Tabla 14. ANOVA Edades

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Percepción	Entre grupos	203,585	4	50,896	1,316	,265
	Dentro de grupos	8275,054	214	38,668		
	Total	8478,639	218			
Comprensión	Entre grupos	328,105	4	82,026	1,798	,130
	Dentro de grupos	9761,603	214	45,615		
	Total	10089,708	218			
Regulación	Entre grupos	106,391	4	26,598	,509	,729
	Dentro de grupos	11176,906	214	52,229		
	Total	11283,297	218			

4.1.1.3 Municipios:

En la siguiente figura se presenta el porcentaje de aprendices por componentes de la IEP comparado por Municipios.

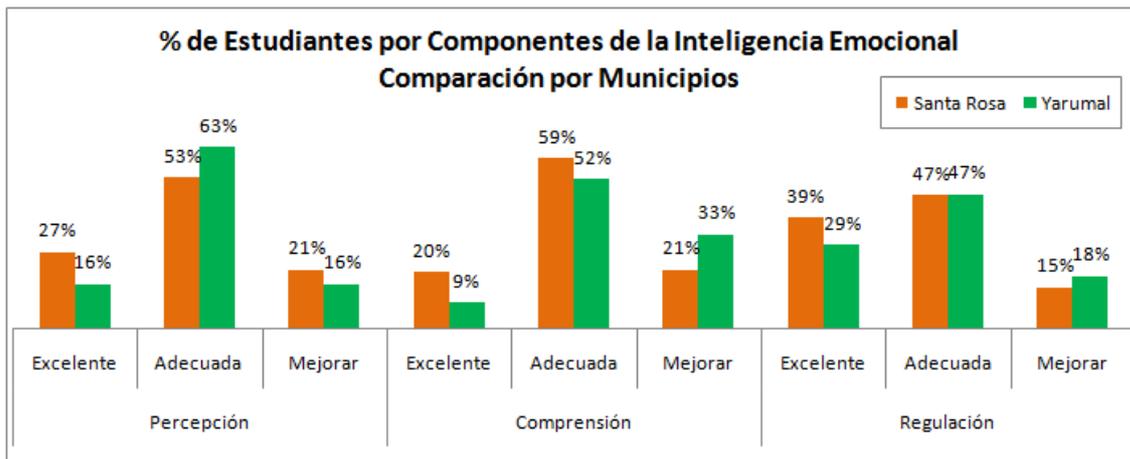


Figura 6. Porcentaje de Aprendices por componentes de la IEP- Comparación por Municipios.

Observaciones descriptivas de la información por municipios:

- Con un 95% de confianza se obtuvo una diferencia significativa respecto a la ubicación en el componente de Comprensión, y es en el rango denominado “por mejorar”, donde se obtiene la mayor diferencia en el porcentaje de estudiantes de acuerdo con el municipio donde viven (12%).

Los resultados sugieren que se debe fortalecer la habilidad de comprensión entre los estudiantes de Yarumal.

- Frente a la percepción, llama la atención que aunque en Santa Rosa se tiene mayor porcentaje de estudiantes calificados en excelente (diferencia de 11% versus Yarumal), también es mayor el porcentaje de los que deben mejorar (diferencia de 5% versus Yarumal).

- Dado que menos estudiantes de Yarumal mostraron tener regulación excelente frente a los de Santa Rosa y que más deben mejorar, se sugiere fortalecer esta habilidad entre ellos

La siguiente Tabla, es la salida de SPSS de la prueba T para comparaciones por municipios. Para interpretar esta tabla y las demás pruebas de muestras independientes incluidas en el trabajo, se comparan los valores obtenidos en la columna Sig. (bilateral)) versus 0,05. Cuando Sig<0,05, se concluye que la diferencia es significativa con una significancia del 5% y se subrayan los valores obtenidos porque en forma descriptiva se hacen observaciones que cómo se interpreta el resultado.

Notar que en esta tabla en Comprensión se obtuvo Sig<0,05 y como se anotó en la descripción del gráfico, sólo en tal componente fue significativa la diferencia por municipios.

Tabla 15. Soporte de prueba estadística.

Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba de muestras independientes						
		prueba t para la igualdad de medias						
F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error	95% de intervalo de confianza de la	

						estándar		diferencia		
								Inferior	Superior	
Percepción	Se asumen varianzas iguales	1,542	,216	-,035	217	,972	-,0295	,8463	-1,6975	1,6384
	No se asumen varianzas iguales			-,035	216,968	,972	-,0295	,8397	-1,6845	1,6254
Comprensión	Se asumen varianzas iguales	,915	,340	2,931	217	,004	2,6534	,9054	,8688	4,4380
	No se asumen varianzas iguales			2,915	208,225	,004	2,6534	,9101	,8592	4,4476
Regulación	Se asumen varianzas iguales	,013	,908	1,750	217	,082	1,6967	,9694	-,2140	3,6074
	No se asumen varianzas iguales			1,749	213,555	,082	1,6967	,9699	-,2151	3,6084

4.1.1.4 Estratos o Niveles Socioeconómicos:

Se presenta en la siguiente figura el porcentaje de aprendices por componentes de la IEP- Comparado por estrato socioeconómico.

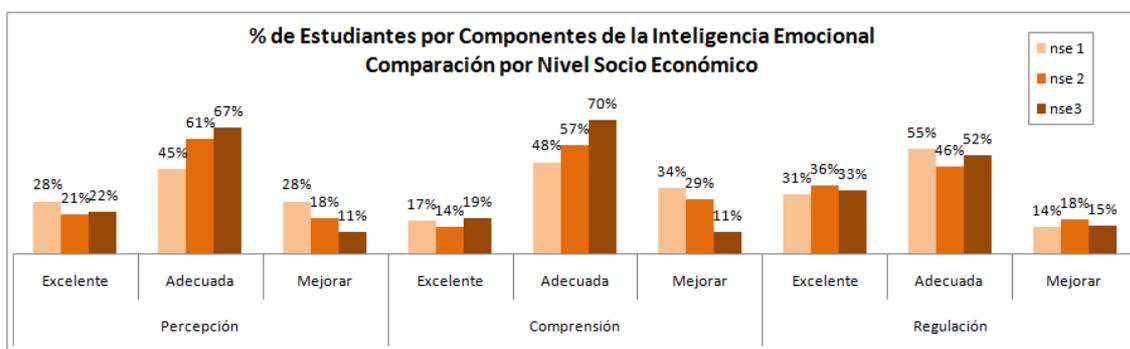


Figura 7. Porcentaje de Aprendices por componentes de la IEP- Comparación por estrato Socioeconómico.

- Descriptivamente se observa que en la medida en que aumenta el estrato, se incrementa el porcentaje de estudiantes que tienen una percepción y una comprensión adecuada, sin embargo las pruebas estadísticas no fueron significativas con un 95% de confianza, como se observa en el cuadro ANOVA presentado a continuación.
- En cuanto a la regulación, son similares las respuestas de los estudiantes en relación con el estrato o niveles socioeconómicos.

En esta prueba en ningún caso hubo resultados estadísticamente singificativos (Sig<0,05), por tanto no se concluyen aspectos que intervengan en la comparación entre estos grupos.

Tabla 16. ANOVA Estratos Socioeconómicos

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Percepción	Entre grupos	6,938	2	3,469	,088	,915
	Dentro de grupos	8471,702	216	39,221		
Comprensión	Total	8478,639	218			
	Entre grupos	135,939	2	67,969	1,475	,231
	Dentro de grupos	9953,769	216	46,082		
Regulación	Total	10089,708	218			
	Entre grupos	14,411	2	7,206	,138	,871
	Dentro de grupos	11268,885	216	52,171		
	Total	11283,297	218			

4.1.1.5 Trimestres:

En la siguiente figura se presenta el porcentaje de aprendices por componentes de la IEP-Comparado por Trimestres.

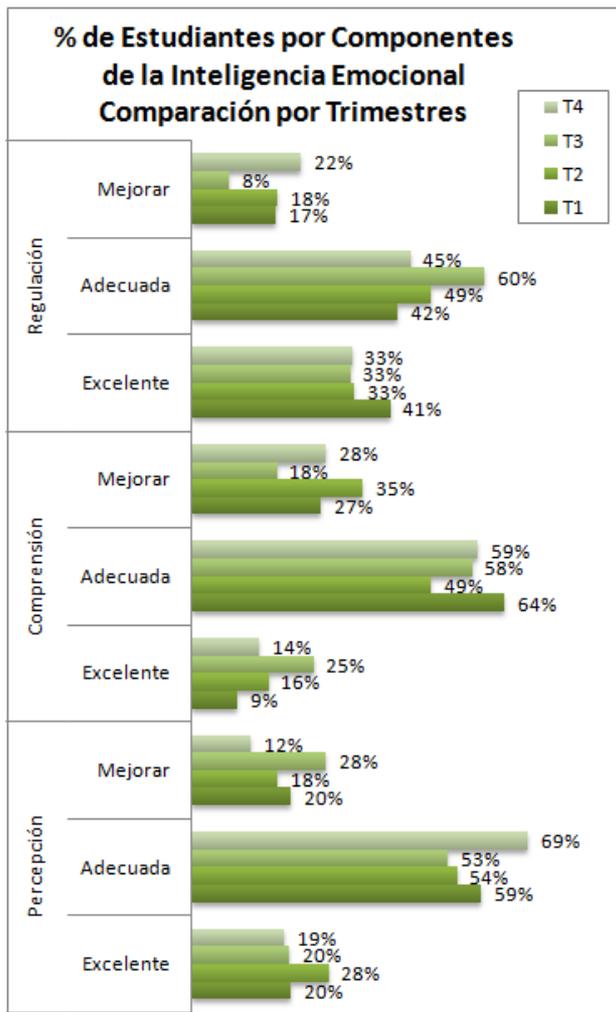


Figura 8. Porcentaje de Aprendizajes por componentes de la IEP- Comparación por Trimestres.

Se encuentra que no son estadísticamente significativas las diferencias obtenidas de acuerdo al trimestre en que se encuentran los estudiantes, ni tampoco se notan patrones que deban escribirse y que sean interesantes.

En esta prueba en ningún caso se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($Sig < 0,05$).

Tabla 17. ANOVA Trimestres.

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Percepción	Entre grupos	74,647	3	24,882	,637	,592
	Dentro de grupos	8403,993	215	39,088		
Total		8478,639	218			

Comprensión	Entre grupos	168,014	3	56,005	1,214	,306
	Dentro de grupos	9921,694	215	46,147		
	Total	10089,708	218			
Regulación	Entre grupos	192,653	3	64,218	1,245	,294
	Dentro de grupos	11090,644	215	51,584		
	Total	11283,297	218			

4.1.1.6 Comparaciones por Programas:

Puesto que se analizan 9 programas, se realiza un gráfico por factor o componente de la Inteligencia Emocional.

Recordar que los programas analizados se codifican así:

1	Técnico en Asesoría Comercial y Operación de Entidades Financieras
2	Técnico en Asistencia y Organización de Archivos
3	Técnico en Recursos Humanos
4	Tecnólogo en Análisis y Desarrollo de Sistemas de Información
5	Tecnólogo en Comunicación Comercial
6	Tecnólogo en Gestión de Mercados
7	Tecnólogo en Gestión Empresarial
8	Tecnólogo en Gestión Financiera y Tesorería
9	Tecnólogo en Gestión Administrativa

Soporte de pruebas estadísticas:

En esta prueba en Comprensión y Regulación no se aprecian diferencias ($Sig < 0,05$), por tanto no se concluye influencia de la variable en la comparación entre grupos.

Tabla 18. ANOVA Comparación por Programas.

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Percepción	Entre grupos	147,525	8	18,441	,465	,880
	Dentro de grupos	8331,114	210	39,672		
	Total	8478,639	218			

Comprensión	Entre grupos	1223,556	8	152,944	3,623	,001
	Dentro de grupos	8866,152	210	42,220		
Regulación	Total	10089,708	218			
	Entre grupos	889,038	8	111,130	2,245	,025
	Dentro de grupos	10394,258	210	49,496		
	Total	11283,297	218			

4.1.1.6.1 Factor Percepción:

En la siguiente figura se presenta el porcentaje de aprendices por tipo de calificación de la Percepción- Comparado por Programas Académicos.

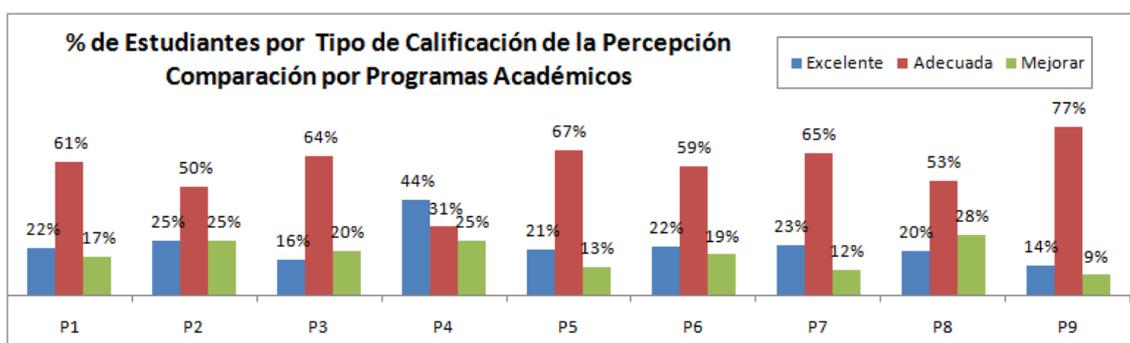


Figura 9. Porcentaje de Aprendices por tipo de calificación de la Percepción- Comparación por Programas Académicos.

Se exalta el excelente desempeño en la prueba en el componente de la Percepción entre los estudiantes de la Tecnología en Análisis y Sistemas de información, se sugiere analizar la experiencia de programa como posible modelo a emular o las particularidades de esta muestra para que los demás estudiantes de otros programas del SENA logren tener una Percepción emocional de este nivel

4.1.1.6.2 Factor Comprensión:

Estadísticamente se obtuvieron diferencias significativas en la comprensión, con un nivel de confianza del 95%.

La comparación entre programas académicos mostró diferencias en los componentes de Comprensión ($F(210,8)= 3.62$ y de Regulación $F(210,8)= 2.25$)

En la siguiente figura se presenta el porcentaje de Aprendices por tipo de calificación de la Comprensión- Comparado por programas de formación.

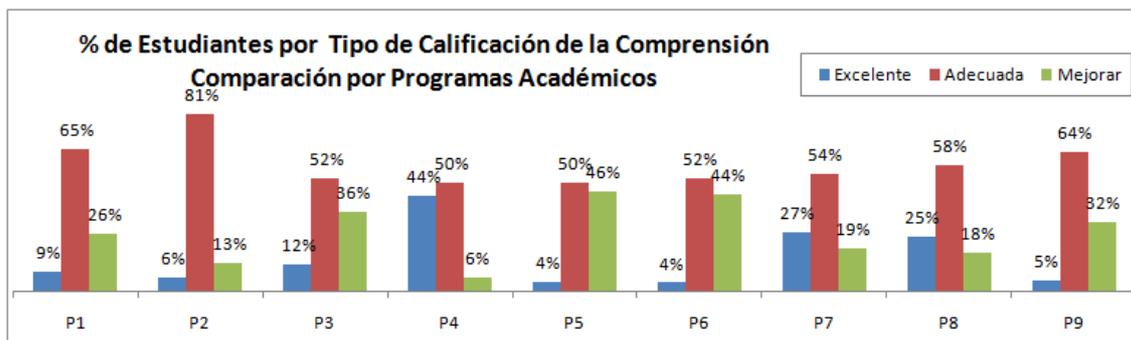


Figura 10. Porcentaje de Aprendizajes por tipo de calificación de la Comprensión- Comparación por Programas Académicos.

- Coherente con lo descrito para el programa 4 (Tecnólogo en Análisis y Desarrollo de Sistemas de Información) en cuanto a la Percepción, aquí se distingue que los estudiantes de tal programa igualmente son los que mejor comprensión muestran y son seguidos por los del Tecnología en Gestión empresarial y los de Gestión Financiera y Tesorería.
- Se exalta el alto porcentaje de estudiantes que debe mejorar su comprensión (desde la inteligencia emocional) en los programas de Comunicación Comercial, Gestión de Mercados, Recursos Humanos y Gestión Administrativa.

4.1.1.6.3 Factor Regulación:

Estadísticamente se obtuvieron significativas las diferencias percibidas en este componente de la Inteligencia Emocional, con un nivel de confianza del 95%.

La Figura que se observa a continuación, refiere el porcentaje de Aprendizajes por tipo de calificación de la Regulación- Comparado por Programas Académicos.

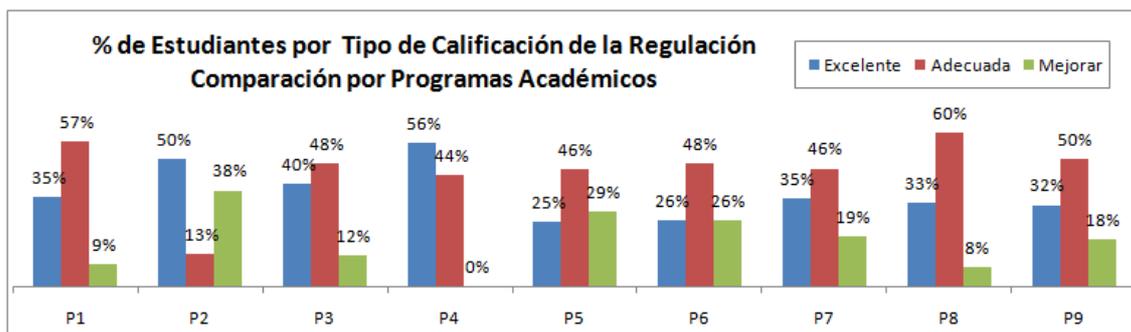


Figura 11. Porcentaje de Aprendizajes por tipo de calificación de la Regulación- Comparación por Programas Académicos.

- Los 4 primeros programas presentan altos porcentajes de estudiantes calificados con excelente
- Para el caso de la Técnica en Asistencia y Organización de Archivos se observa que un alto porcentaje de estudiantes (38%) que debe mejorar su regulación emocional.

4.2. Desempeño de los aprendices en la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo.

Se analiza la información de 219 estudiantes clasificados según las siguientes variables demográficas:

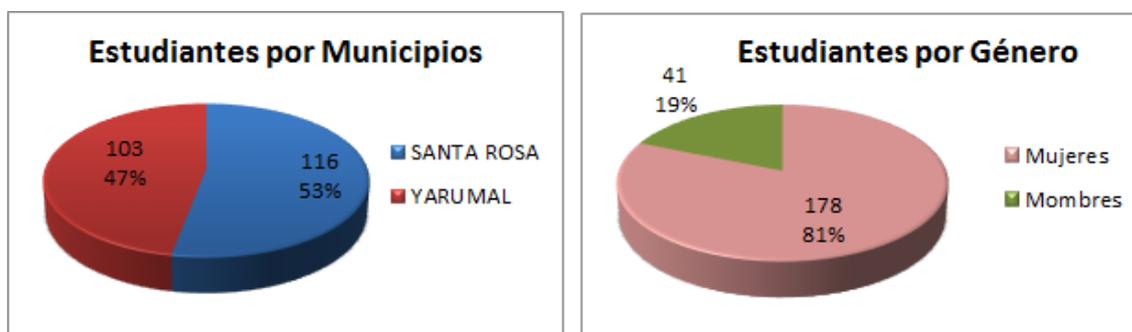


Figura 12. Variables Demográficas.

No se observa desproporción en la distribución de estudiantes por municipios, aunque levemente se analizan más estudiantes de Santa Rosa.

Por género, si es mucho mayor la proporción de estudiantes mujeres analizadas frente a la muestra de hombres, sin embargo, como la muestra no fue aleatorizada, esta desproporción no fue controlable desde el diseño de la investigación y se deben realizar las comparaciones respectivas teniendo en cuenta que menos hombres que mujeres están respondiendo.

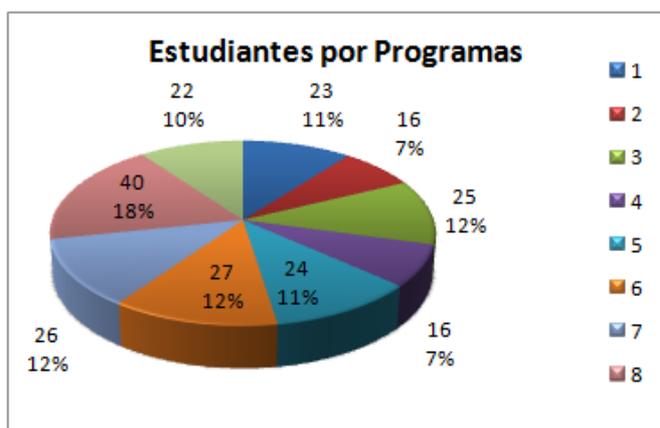


Figura 13. Estudiantes por Programas

Existe una distribución similar en cuanto a la muestra de los programas analizados en la investigación. No se observan mayores desproporciones que sugieran una re-agrupación para el análisis.

La codificación de los Programas que se usan para este gráfico y para el resto del análisis es la que se presenta en el siguiente cuadro:

1	Técnico en Asesoría Comercial y Operación de Entidades Financieras
---	--

2	Técnico en Asistencia y Organización de Archivos
3	Técnico en Recursos Humanos
4	Tecnólogo en Análisis y Desarrollo de Sistemas de Información
5	Tecnólogo en Comunicación Comercial
6	Tecnólogo en Gestión de Mercados
7	Tecnólogo en Gestión Empresarial
8	Tecnólogo en Gestión Financiera y Tesorería
9	Tecnólogo en Gestión Administrativa

Figura 14. Codificación de Programas.

En cuanto a las edades de los estudiantes, se observa una concentración entre los 17 y los 20 años, sin embargo, como existen estudiantes de edades mucho mayores y se desean buscar comparaciones estadísticamente significativas por esta variable, para efectos de análisis se re-agrupan las edades en rangos de forma que cada grupo quede con una proporción similar de estudiantes.

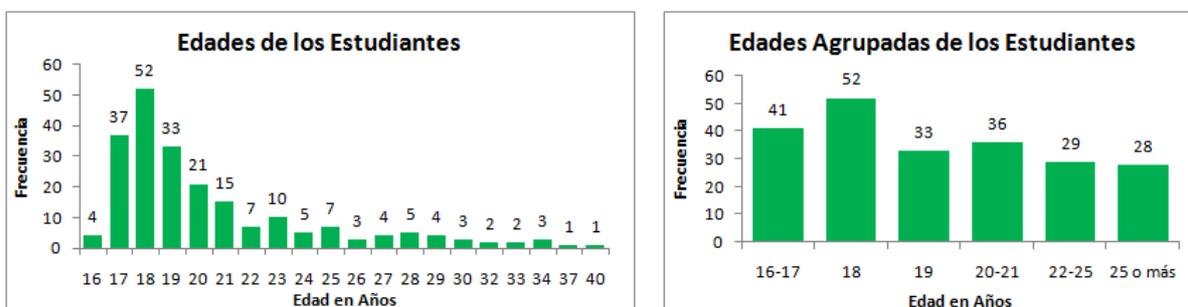


Figura 15. Edades de Aprendices por programas.

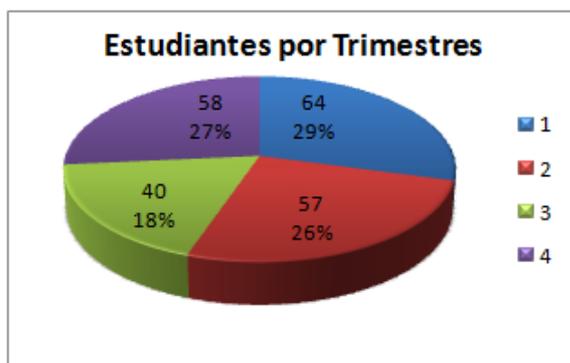


Figura 16. Aprendices por Trimestres.

Se analiza el número de trimestres que han estudiado los encuestados en el SENA.

En la categoría 1 se unieron aquellos que empezaron a estudiar en las fechas: 15/04/2013 y 08/07/2013. Las otras categorías cuentan los trimestres que ya han cursado los estudiantes.

Se percibe una proporción similar entre los grupos, lo cual permite hacer comparaciones estadísticas para buscar posibles diferencias con un 95% de confianza entre las medias de cada grupo.

En la siguiente sesión, se presentan las pruebas de diferencia de medias y ANOVAS respectivas según las variables descriptivas antes mencionadas.

4.2.1 Análisis Descriptivos por Principios y Categorías de la Estrategia de AC.

La Tabla y gráficos que se presentan a continuación, resumen las principales medidas de tendencia central obtenidas para los 5 principios básicos del Aprendizaje Colaborativo medidos:

Tabla 19. Medidas de tendencia central principios básicos del Aprendizaje Colaborativo.

	Mínimo	Percentil 25	Media	Mediana	Moda	Percentil 75	Desviación estándar
IP	1,5	3,0	3,3	3,4	3,5	3,8	,6
RI	1,3	3,0	3,5	3,7	3,7	4,1	,9
HI	1,2	2,8	3,5	3,9	4,3	4,4	1,0
IS	1,0	2,9	3,7	3,9	4,3	4,5	1,0
ER	1,1	3,1	3,6	4,0	4,5	4,4	1,0
Total AP	1,5	3,1	3,5	3,7	3,8	4,1	0,8

Como se puede constatar en la tabla, de acuerdo con las medias, la característica peor calificada entre los estudiantes es la Interdependencia positiva y la mejor calificada es la Interacción simultánea.

A continuación se presentan los gráficos de las distribuciones de respuesta para el total del test de Aprendizaje Colaborativo y por Principios del Aprendizaje Colaborativo.

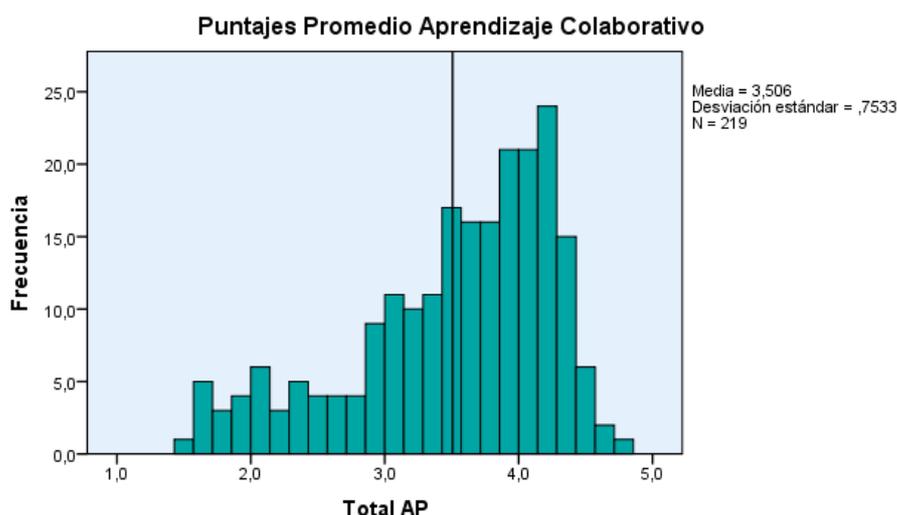


Figura 17. Distribución de respuesta Para el total del test de Aprendizaje Colaborativo y por Principios del Aprendizaje Colaborativo.

El puntaje promedio de las respuestas de los estudiantes fue 3,5, sin embargo, teniendo en cuenta que hubo concentración hacia calificaciones altas, el mejor valor de tendencia central para analizar es la mediana y fue de 3,8.

En este caso se presenta una calificación positiva respecto a la percepción de los estudiantes sobre el instrumento aplicado para medir la estrategia de aprendizaje Colaborativo.

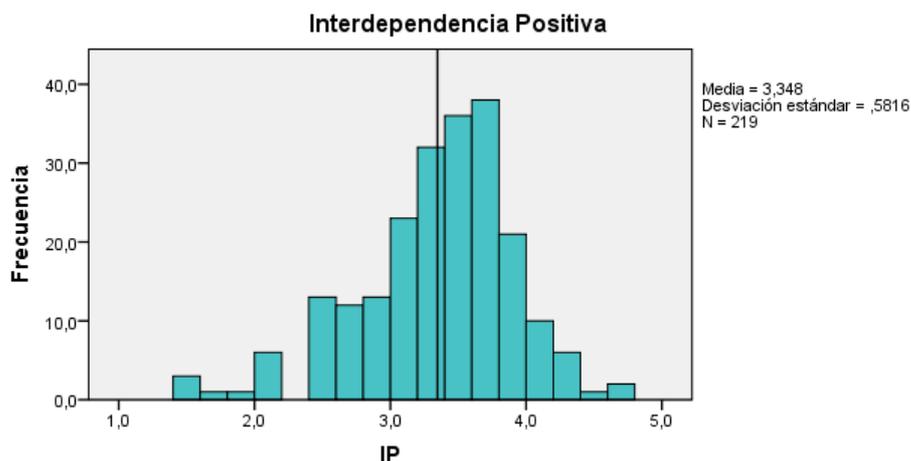


Figura 18. Interdependencia Positiva (IP).

Fue el principio con promedio más bajo entre las calificaciones de los estudiantes: 3.3 y el 75% de ellos calificó por debajo de 3.8 este principio.

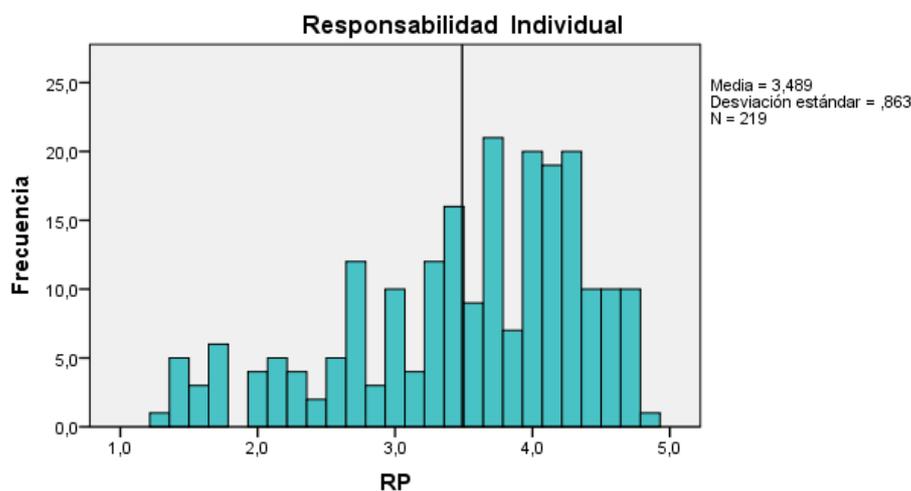


Figura 19. Responsabilidad Individual (RI).

La mitad de estos estudiantes evaluados calificaron por encima de 3.7 este principio, sin embargo, las pocas bajas calificaciones llevan su promedio o media general a 3.5. Por ello el mejor indicador para evaluar el puntaje de este Principio es la Mediana: 3.7

En esta se miden acciones expresadas en aportaciones, argumentaciones fundamentadas en información, estimulación al dialogo y la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso.

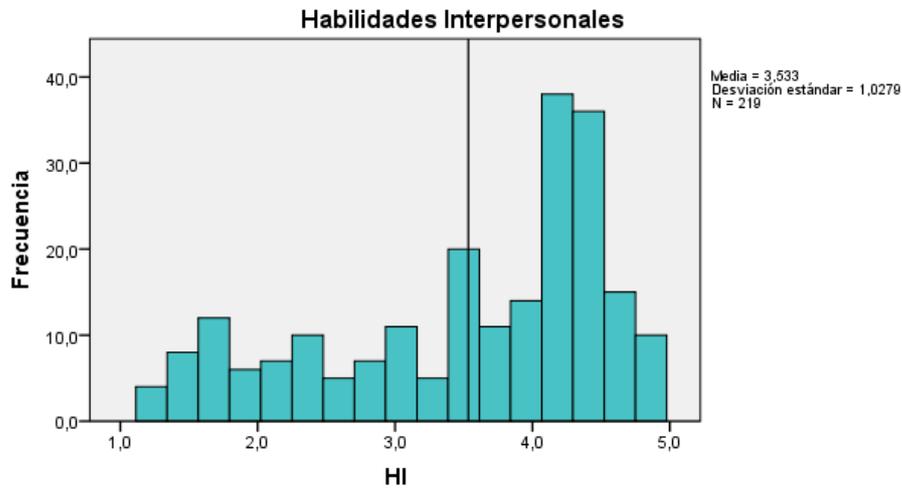


Figura 20. Habilidades Interpersonales (HP).

El promedio de calificación de este principio está muy por debajo de su moda (3.5 en comparación a 4.3), por ello la medida de tendencia central que mejor refleja la calificación de este principio es su Mediana: 3.9

Este principio valora la consideración de estos aprendices, respecto al encuentro con el otro edifica, hace crecer, transforma, modifica actitudes y puntos de vista y colabora en la construcción de una visión mejorada de la vida con otros.

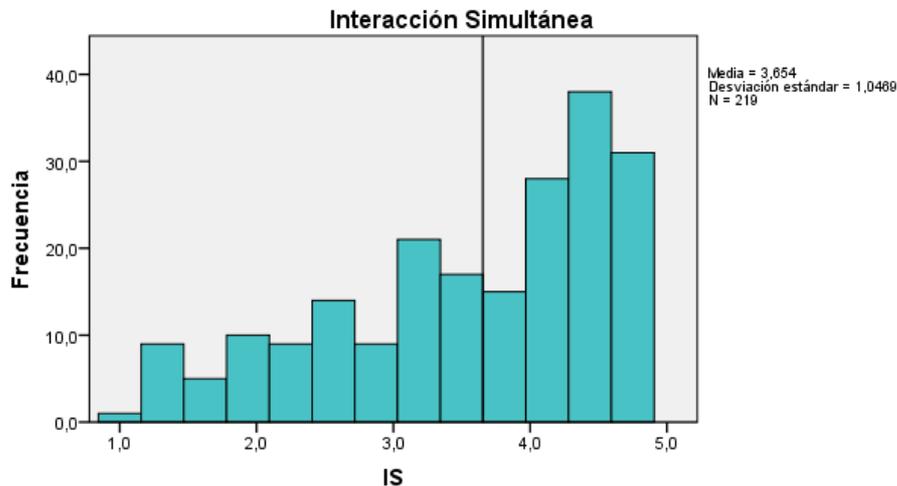


Figura 21. Interacción Simultánea (IS).

Similar a lo que ocurre con la habilidad anterior, la concentración sobre puntajes más altos, hace pensar que es mejor analizar la mediana de respuesta en este Principio, la cual fue de 3.9.

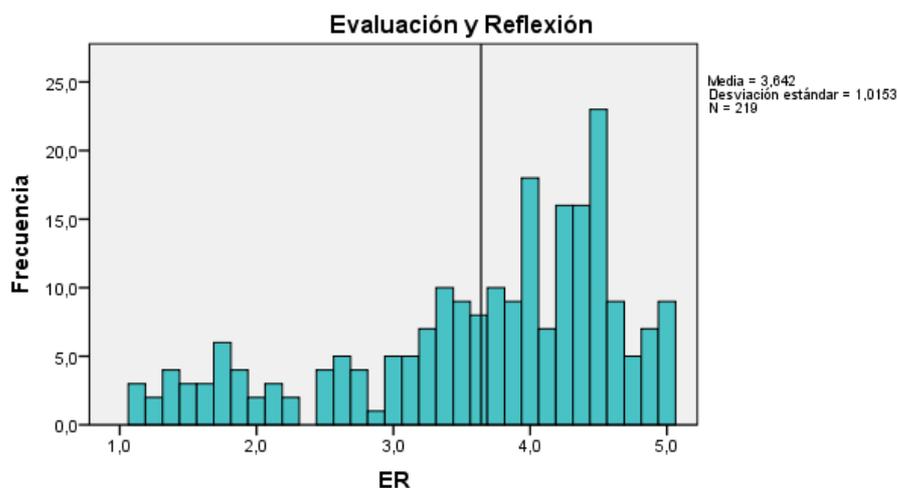


Figura 22. Evaluación y Reflexión (ER).

Este principio fue el mejor calificado entre los estudiantes. La mitad de ellos lo calificó por encima de 4 y la calificación que más se obtuvo (moda) fue de 4.5.

A continuación se presentan las medidas de tendencia central obtenidas para cada una de las 20 características medidas dentro de los 5 principios básicos del Aprendizaje Colaborativo y se exaltan los puntajes promedio más altos y bajos.

Tabla 20. Medidas de tendencia central principios básicos del Aprendizaje Colaborativo – Puntajes Promedio.

	Mínimo	Percentil 25	Media	Mediana	Moda	Percentil 75	Desviación estándar
I1	1,8	2,8	3,2	3,2	3,0	3,5	,5
I2	1,4	3,0	3,4	3,5	3,5	3,8	,7
I3	1,0	3,0	3,6	3,5	3,5	4,5	1,0
I4	1,0	2,8	3,3	3,5	3,5	4,0	,9
I5	1,3	3,0	3,5	3,5	3,5	4,0	,9
RI1	1,0	3,3	3,7	3,8	3,8	4,5	1,0
RI2	1,0	3,0	3,4	3,5	3,5	4,0	,9
RI3	1,0	2,8	3,4	3,6	3,9	4,1	,9
HI1	1,0	2,8	3,5	4,0	4,0	4,3	1,1
HI2	1,0	2,5	3,4	4,0	4,5	4,5	1,2
HI3	1,0	2,5	3,6	4,5	4,5	5,0	1,4
HI4	1,0	2,8	3,7	4,3	4,5	4,8	1,3
HI5	1,0	2,5	3,4	3,5	4,5	4,5	1,1
HI6	1,1	3,0	3,5	3,8	4,4	4,4	1,0
IS1	1,0	2,5	3,8	4,0	5,0	5,0	1,2
IS2	1,0	2,8	3,7	4,0	4,8	4,8	1,2
IS3	1,0	3,0	3,8	4,5	5,0	5,0	1,3
IS4	1,0	3,0	3,6	3,9	4,1	4,5	1,1
ER1	1,0	3,0	3,7	4,0	4,5	4,5	1,1
ER2	1,0	3,0	3,6	4,0	4,5	4,5	1,1

4.2.1.1 Interdependencia Positiva (características I1 a I5):

Entre las características evaluadas de Interdependencia la que presenta calificación más baja, fue la asociada a la interdependencia de metas. Ésta bajó el puntaje promedio del principio, puesto que las demás interdependencias (de tareas, recursos, roles y premios) tuvieron medianas sobre 3.5, es decir, la mitad de los estudiantes calificaron tales características por encima de 3.5.

La puntuación más alta en este principio, es el indicador I3: Interdependencia de recursos, con una media de (3,6), y por ende es la que mayor contribuye a la interdependencia positiva, donde los aprendices califican que generalmente disponen de ambientes de aprendizaje adecuados, materiales didácticos y herramientas cuando se requieren para el normal desarrollo de la formación.

4.2.1.2 Responsabilidad Individual (características R11, R12 y R13):

Las acciones expresadas en aportaciones R11 tuvo un mejor promedio (3,7) frente a las otras dos características medidas en este principio (Acciones expresadas en argumentaciones fundamentadas en información y Acciones expresadas en estimulación del dialogo y la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso).

En éste, el mejor promedio calificado es el que menciona las acciones expresadas en aportaciones, con una media de (3,7), se puede entender que estos aprendices reconocen que aprenden cuando explican, justifican o argumentan sus ideas y se consideran responsables de aportar a su proceso de aprendizaje como al de los compañeros de grupo. Mientras que en las características R12 y R13, que evidencian más baja puntuación con una media de (3,4) respectivamente, entendiéndose que estos aprendices, consideran que las actividades grupales y las sesiones de clase desarrolladas, propician la argumentación, el debate, son variadas y requieren diferentes tipos de habilidades; los intereses generales del grupo surgen del consenso, la negociación y favorecen de manera significativa los objetivos individuales, pueden considerarse responsables de intervenir o participar en las situaciones que son importantes para todos, lo que conlleva a la resolución de problemas mediante acuerdos y concertaciones.

4.2.1.3 Habilidades Interpersonales (características H11 a H16):

H13 El encuentro con el otro transforma y H14 El encuentro con el otro modifica actitudes, tuvieron las mejores calificaciones entre las Habilidades Interpersonales. Con medianas en 4.5 y 4.3, mientras que para las demás características de este principio, la mitad de los estudiantes calificaron por debajo de 4.

4.2.1.4 Interacción Simultánea (características IS1 a IS4):

Esta fue la característica mejor evaluada, pero una de las preguntas obtuvo el puntaje más bajo, siendo la IS4: Responsabilidad del docente en el uso de metodologías apropiadas para crear nuevos espacios de interacción humana y tecnológica. La cual, tuvo media y

mediana por debajo de 4, mientras que para las otras 3 características, estuvieron por encima de 4.

4.2.1.5 Evaluación y Reflexión (características ER1 y ER2):

Las 2 características de este principio: Poner en práctica el trabajo colaborativo y Evaluación significativa tuvieron los mismos puntajes medios. La mitad de los estudiantes los calificó por encima de 4 y la otra mitad por debajo de tal valor.

El siguiente gráfico resume los puntajes promedio de las características medidas. Notar que la peor calificada fue I1: interdependencia de metas y la mejor fue IS1: Responsabilidad del docente para alentar y motivar.

La siguiente figura presenta los puntajes promedio por Categorías según Principios del Trabajo Colaborativo.

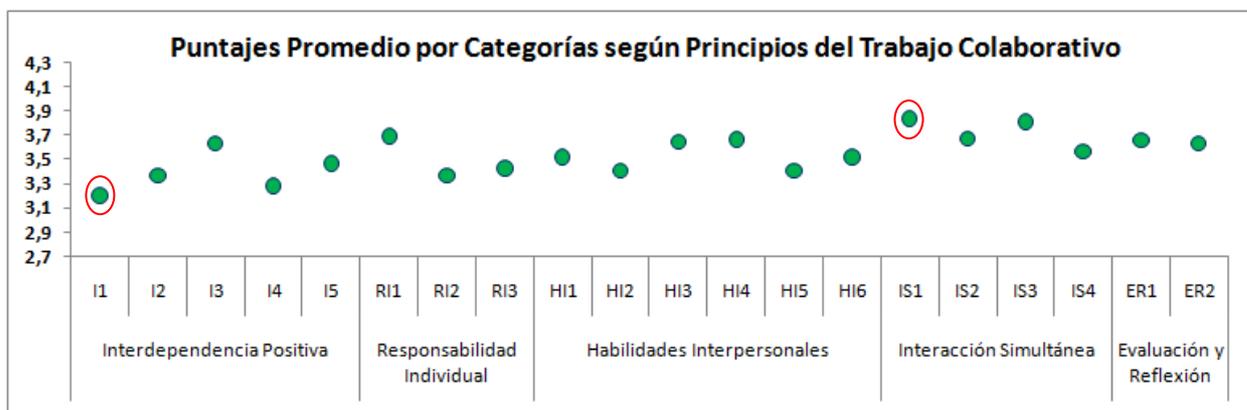


Figura 23. Puntajes promedio por Categorías según Principios del Trabajo Colaborativo.

4.3. Pruebas Estadísticas para Diferencias por Variables Demográficas.

A continuación se resumen los resultados de las pruebas que se corrieron en el programa estadístico SPSS, para identificar si se distinguen diferencias significativas por las variables demográficas: Sexo, Municipios, Programas, Edad y Estrato con un 95% de confianza.

Para efectos de interpretación de los resultados de las pruebas, se incluyen gráficos y observaciones descriptivas que pueden considerarse conclusiones de la investigación en lo asociado al instrumento de Aprendizaje Colaborativo.

4.3.1 Por Género.

La siguiente Tabla presenta el promedio de respuesta por género.

Tabla 21. Promedio de Respuesta por Género.

	Mujeres		Hombres	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
I1	3,2	,5	3,1	,5
I2	3,4	,7	3,2	,7
I3	3,7	1,0	3,5	1,1
I4	3,3	,8	3,0	1,1
I5	3,5	,9	3,3	,9
RI1	3,7	1,0	3,5	1,1
RI2	3,4	,9	3,1	,9
RI3	3,5	,9	3,3	1,1
HI1	3,5	1,1	3,5	1,1
HI2	3,5	1,2	3,1	1,4
HI3	3,7	1,4	3,5	1,4
HI4	3,7	1,3	3,5	1,4
HI5	3,4	1,1	3,4	1,2
HI6	3,6	1,0	3,3	1,0
IS1	3,8	1,2	3,8	1,3
IS2	3,7	1,2	3,6	1,4
IS3	3,9	1,3	3,5	1,4
IS4	3,6	1,1	3,4	1,2
ER1	3,7	1,1	3,4	1,2
ER2	3,7	1,1	3,4	1,1
IP	3,4	,6	3,2	,6
RP	3,5	,8	3,3	1,0
HI	3,6	1,0	3,4	1,1
IS	3,7	1,0	3,5	1,1
ER	3,7	1,0	3,4	1,1

Resultados de Pruebas por Género.

En esta prueba Sig<0,05, para las variables I2 e I4 (para el caso de la significancia bilateral) y en la prueba Levene, Sig<0,05 para I4 y RI.

Tabla 22. Resultados de pruebas por Género

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
I1	Se asumen varianzas iguales	1,673	,197	1,017	217	,310	,0843	,0829	-,0791	,2477
	No se asumen varianzas iguales			,929	54,612	,357	,0843	,0908	-,0976	,2663
I2	Se asumen varianzas iguales	1,598	,207	2,087	217	,038	,2441	,1169	,0136	,4745

	No se asumen varianzas iguales			1,971	56,345	,054	,2441	,1238	-,0040	,4921
I3	Se asumen varianzas iguales	,318	,573	,679	217	,498	,1179	,1737	-,2245	,4603
	No se asumen varianzas iguales			,646	56,770	,521	,1179	,1826	-,2477	,4836
I4	Se asumen varianzas iguales	9,601	,002	2,255	217	,025	,3441	,1526	,0434	,6448
	No se asumen varianzas iguales			1,902	51,137	,063	,3441	,1809	-,0191	,7073
I5	Se asumen varianzas iguales	,004	,950	1,424	217	,156	,2265	,1591	-,0870	,5400
	No se asumen varianzas iguales			1,457	61,415	,150	,2265	,1555	-,0843	,5374
RI1	Se asumen varianzas iguales	,571	,451	1,218	217	,225	,2139	,1756	-,1322	,5601
	No se asumen varianzas iguales			1,139	55,843	,259	,2139	,1878	-,1622	,5901
RI2	Se asumen varianzas iguales	,280	,597	1,829	217	,069	,2788	,1524	-,0216	,5791
	No se asumen varianzas iguales			1,753	57,192	,085	,2788	,1590	-,0396	,5971
RI3	Se asumen varianzas iguales	6,892	,009	,938	217	,349	,1514	,1613	-,1666	,4693
	No se asumen varianzas iguales			,793	51,240	,431	,1514	,1908	-,2316	,5343
HI1	Se asumen varianzas iguales	,021	,885	,096	217	,924	,0183	,1903	-,3568	,3933
	No se asumen varianzas iguales			,093	58,109	,926	,0183	,1955	-,3731	,4096
HI2	Se asumen varianzas iguales	1,798	,181	1,553	217	,122	,3321	,2139	-,0894	,7537
	No se asumen varianzas iguales			1,439	55,345	,156	,3321	,2308	-,1304	,7947
HI3	Se asumen varianzas iguales	,041	,840	,669	217	,504	,1620	,2421	-,3152	,6391
	No se asumen varianzas iguales			,656	58,548	,515	,1620	,2470	-,3323	,6562
HI4	Se asumen varianzas iguales	1,711	,192	,615	217	,539	,1380	,2245	-,3044	,5804
	No se asumen varianzas iguales			,588	57,076	,559	,1380	,2347	-,3319	,6080
HI5	Se asumen varianzas iguales	,440	,508	,224	217	,823	,0443	,1975	-,3450	,4335
	No se asumen varianzas iguales			,213	56,792	,832	,0443	,2075	-,3713	,4598
HI6	Se asumen varianzas iguales	1,282	,259	1,271	217	,205	,2154	,1694	-,1185	,5494
	No se asumen varianzas iguales			1,216	57,082	,229	,2154	,1771	-,1392	,5701
IS1	Se asumen varianzas iguales	1,208	,273	,314	217	,754	,0650	,2071	-,3431	,4731

	iguales									
	No se asumen varianzas			,296	56,233	,768	,0650	,2198	-,3752	,5052
IS2	iguales									
	Se asumen varianzas	1,854	,175	,388	217	,698	,0817	,2106	-,3333	,4968
	iguales									
	No se asumen varianzas			,356	54,814	,723	,0817	,2296	-,3785	,5420
IS3	iguales									
	Se asumen varianzas	,460	,498	1,697	217	,091	,3792	,2235	-,0613	,8197
	iguales									
	No se asumen varianzas			1,615	56,809	,112	,3792	,2347	-,0909	,8493
IS4	iguales									
	Se asumen varianzas	2,739	,099	1,264	217	,207	,2385	,1887	-,1333	,6104
	iguales									
	No se asumen varianzas			1,168	55,212	,248	,2385	,2041	-,1705	,6476
ER1	iguales									
	Se asumen varianzas	1,578	,210	1,837	217	,068	,3528	,1920	-,0257	,7312
	iguales									
	No se asumen varianzas			1,704	55,395	,094	,3528	,2070	-,0621	,7676
ER2	iguales									
	Se asumen varianzas	,549	,459	1,531	217	,127	,2881	,1882	-,0828	,6591
	iguales									
	No se asumen varianzas			1,481	57,756	,144	,2881	,1945	-,1012	,6775
	iguales									

Con un 95% de confianza se observan diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con el género para 2 de los aspectos evaluados: Categorías: I4 y RI3.

Tanto para el principio de Interdependencia positiva, en la característica I4: Interdependencia de roles y el principio de Responsabilidad Individual, en la característica RI3: Acciones expresadas en estimulación del diálogo y la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso, se encuentra la valoración más baja y es referida por el género masculino.

Para el resto de características, las diferencias por género no son significativas, es decir, todos los estudiantes manejaron un criterio similar.

A continuación se presenta un gráfico resumen que compara los puntajes de todas las características y para el caso de las 2 con diferencias significativas, se hacen las comparaciones respectivas para todas las preguntas que las conformaron.

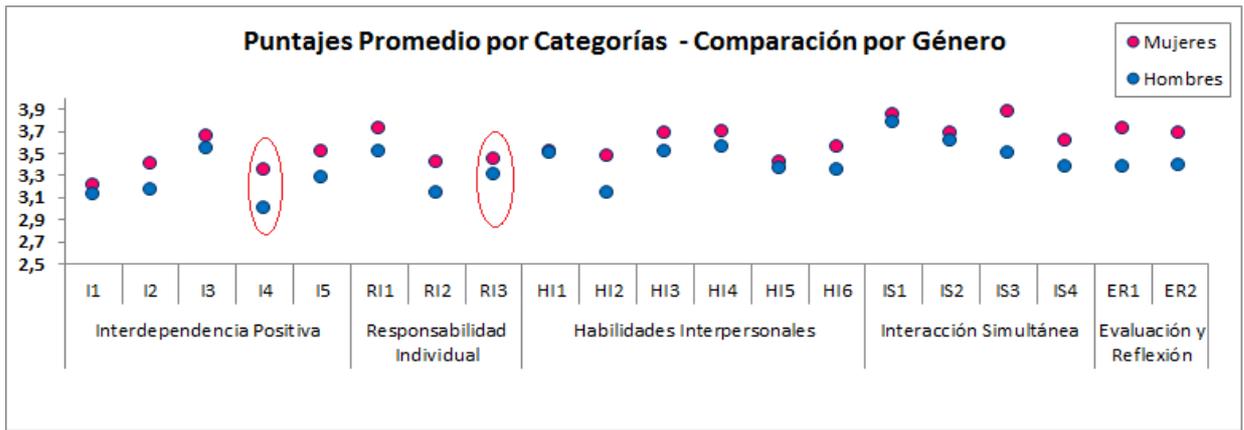


Figura 24. Promedio por categorías – Comparación por Género.

Característica I4: Interdependencia de Roles.

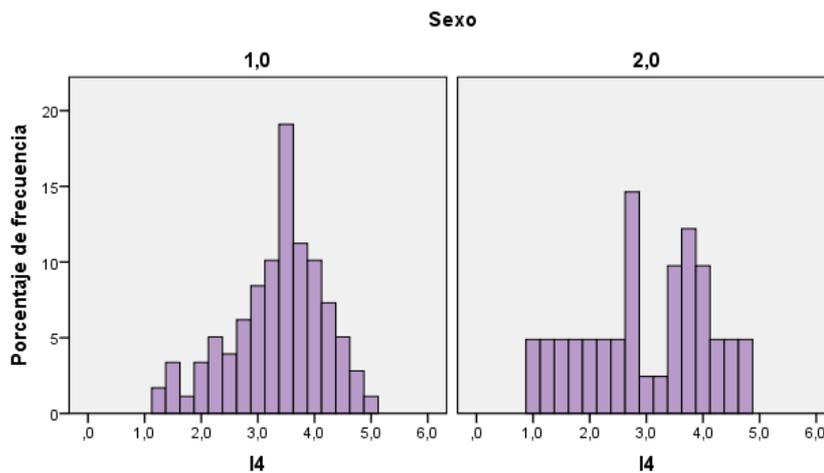


Figura 25. Porcentaje de Frecuencia por género respecto a la característica I4: Interdependencia de Roles.

Del gráfico que presenta los porcentajes de respuesta, es necesario advertir cómo más hombres que mujeres responden 1 o 2 en la pregunta 17: En el grupo en que me encuentro, el liderazgo es una responsabilidad compartida.

Igualmente, más hombres que mujeres responden 1 o 2 en la pregunta 19 En mi grupo se procuran discusiones abiertas para la solución activa de problemas.

Estas preguntas son las que bajan el promedio entre hombres. La Media entre mujeres es de 3,3, y entre hombres es de 3.0.

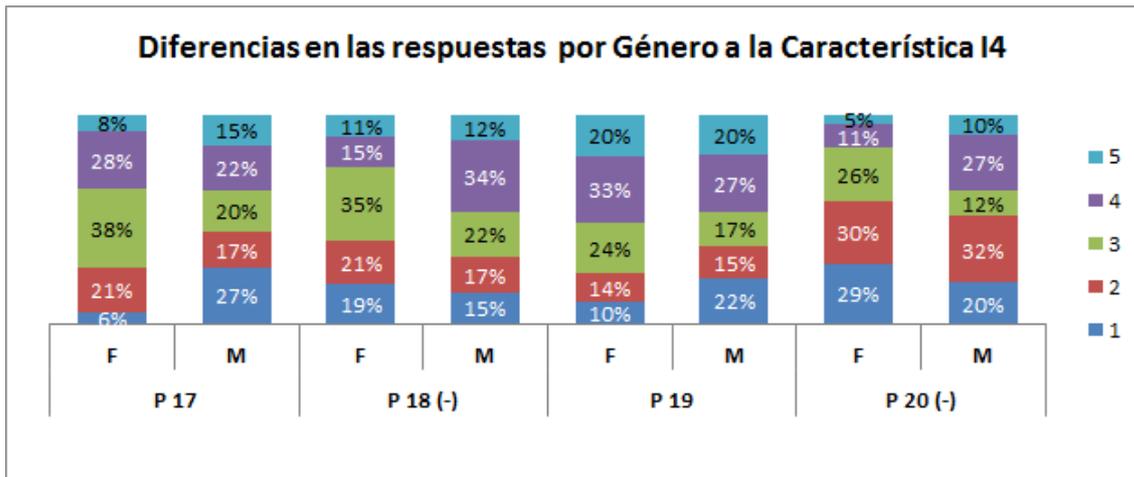


Figura 26. Diferencias en las respuestas por Géneros a la característica I4.

Característica RI3: Acciones expresadas en estimulación del dialogo y la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso.

La siguiente figura presenta el porcentaje de Frecuencia por género respecto a RI3: Acciones expresadas en estimulación del dialogo y la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso.

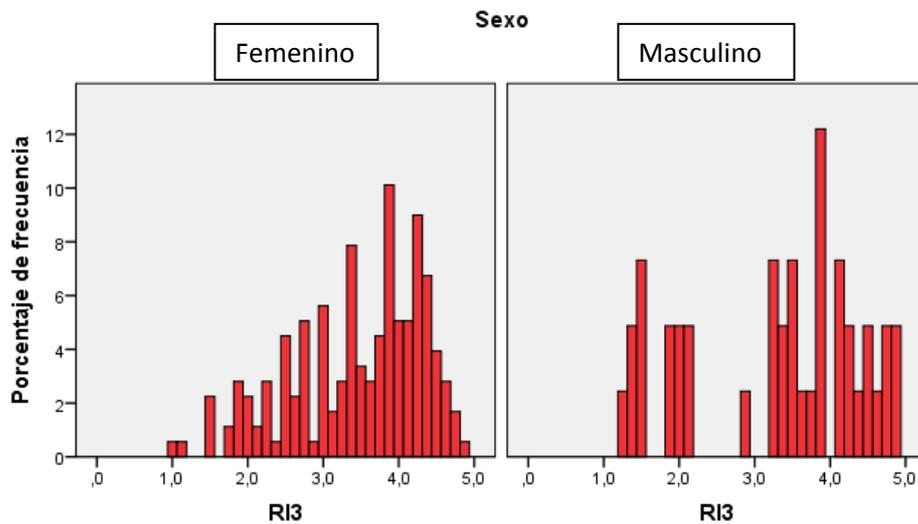


Figura 27. Porcentaje de Frecuencia por género respecto a RI3.

La media entre mujeres es 3.5 y entre hombres es 3.3.

Más hombres que mujeres califican en 1 las preguntas: P31, P33 y 37. Por ello es que se baja el promedio de respuesta entre los hombres para esta característica.

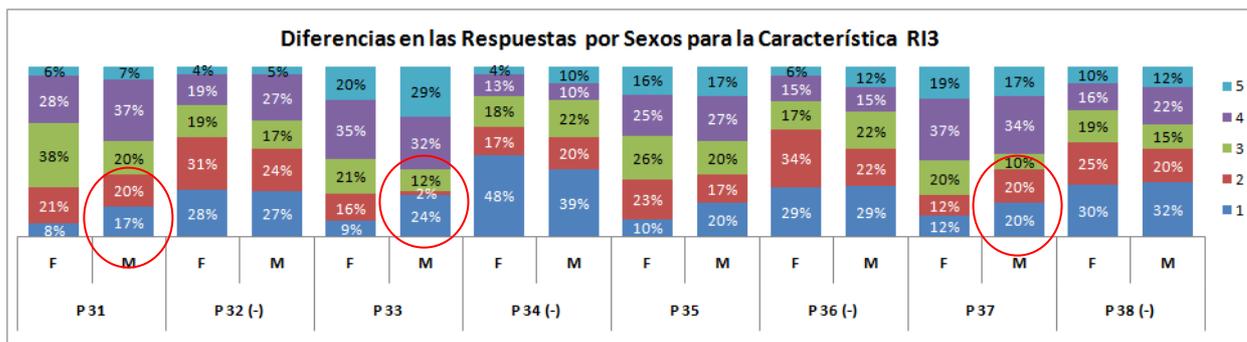


Figura 28. Diferencias en las respuestas por Géneros a la característica RI3.

P31: Los intereses generales del grupo surgen del consenso, la negociación y favorecen de manera significativa mis objetivos individuales.

P33: Reconozco que debo colaborar en los procesos de dirección, toma de decisiones, comunicación y manejo de las dificultades que se presenten en mi grupo.

P37: Los objetivos del grupo y la distribución de tareas, se establecen desde el consenso y en beneficio de todos.

Como ya se ha mencionado, estos resultados pueden darse por el bajo número de hombres que integran los grupos en formación, y quienes refieren una afectación significativa en la participación y manifestación de intereses en asuntos grupales que necesiten del consenso, la negociación, la solución de situaciones generales del grupo y que lleven al favorecimiento de objetivos individuales; no se plantean ni valoran objetivos grupales, distribución de tareas, no se busca el beneficio de todos, ni se asume roles de liderazgo, se acomodan a sucesos cotidianos del día a día sin tomar parte activa de ello, se observa indiferencia, resistencia a la participación, temor al conflicto, o simplemente no les interesa.

Para el caso, en la Interdependencia de tareas, se entiende que la efectividad del trabajo en grupo, se mide en la valoración del trabajo de cada persona independientemente del trabajo de los demás, en esta instancia los resultados reflejan que para los aprendices podría ser difícil participar en tareas y proyectos comunes al interior del grupo, pues los miembros no estarían respondiendo por lo asignado y a su vez, no se estaría valorando la contribución individual del alumno que asume tareas y responsabilidades.

Así mismo, en la característica de Interdependencia de roles y de acuerdo a lo reflejado en los resultados, podría entenderse que para los aprendices aún no es claro el rol que debe asumir tanto el hombre como la mujer al interior de su proceso formativo, especialmente porque consideran que en el grupo es difícil resolver situaciones y éstas quedan delegadas en el instructor y el líder del grupo.

4.3.2 Edades:

Con un 95% de confianza no se identifican diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con las Edades para ninguna de las preguntas. Aunque en el siguiente gráfico si se notan algunas tendencias.

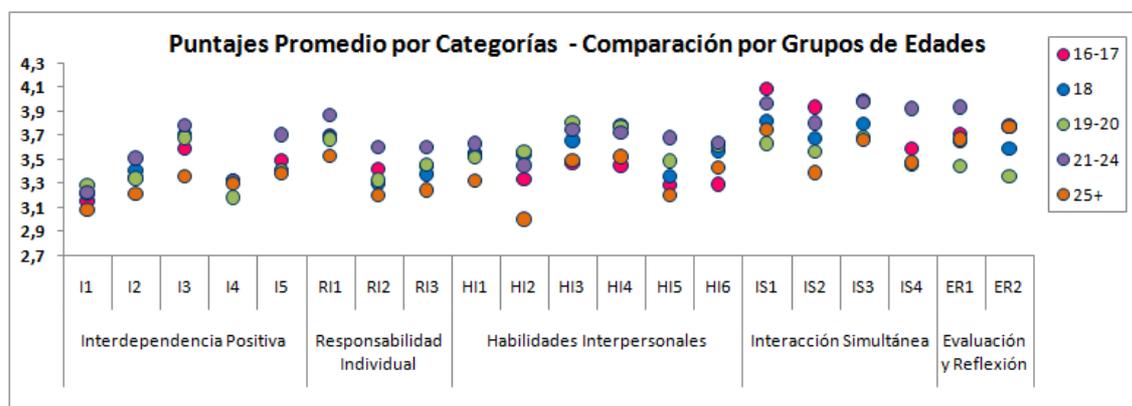


Figura 29. Comparación por Grupo de edades.

Tabla 23. Promedio Grupo de Edad.

	Grupo de Edad				
	16-17	18	19	20-21	22-25
I1	3,2	3,2	3,3	3,2	3,1
I2	3,3	3,4	3,3	3,5	3,2
I3	3,6	3,7	3,7	3,8	3,4
I4	3,3	3,3	3,2	3,3	3,3
I5	3,5	3,4	3,4	3,7	3,4
RI1	3,7	3,7	3,7	3,9	3,5
RI2	3,4	3,3	3,3	3,6	3,2
RI3	3,4	3,4	3,4	3,6	3,2
HI1	3,5	3,5	3,5	3,6	3,3
HI2	3,3	3,5	3,6	3,4	3
HI3	3,5	3,7	3,8	3,7	3,5
HI4	3,4	3,8	3,8	3,7	3,5
HI5	3,3	3,4	3,5	3,7	3,2
HI6	3,3	3,6	3,6	3,6	3,4
IS1	4,1	3,8	3,6	4	3,7
IS2	3,9	3,7	3,6	3,8	3,4
IS3	4	3,8	3,7	4	3,7
IS4	3,6	3,5	3,5	3,9	3,5
ER1	3,7	3,6	3,4	3,9	3,7
ER2	3,8	3,6	3,4	3,8	3,8
IP	3,3	3,4	3,3	3,5	3,2
RP	3,5	3,5	3,5	3,7	3,3
HI	3,4	3,6	3,6	3,6	3,4
IS	3,8	3,6	3,5	3,9	3,5
ER	3,7	3,6	3,4	3,9	3,7

Soporte de pruebas estadísticas por edades: En esta prueba en ningún caso Sig es menor de 0,05

Tabla 24. Soporte pruebas estadísticas Edades.

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
I1	Entre grupos	,957	4	,239	1,045	,385
	Dentro de grupos	48,986	214	,229		
	Total	49,943	218			
I2	Entre grupos	1,711	4	,428	,923	,451
	Dentro de grupos	99,148	214	,463		
	Total	100,859	218			
I3	Entre grupos	3,944	4	,986	,983	,418
	Dentro de grupos	214,716	214	1,003		
	Total	218,660	218			
I4	Entre grupos	,721	4	,180	,225	,924
	Dentro de grupos	171,586	214	,802		
	Total	172,307	218			
I5	Entre grupos	2,809	4	,702	,826	,510
	Dentro de grupos	181,854	214	,850		
	Total	184,663	218			
RI1	Entre grupos	2,078	4	,520	,500	,736
	Dentro de grupos	222,527	214	1,040		
	Total	224,605	218			
RI2	Entre grupos	3,324	4	,831	1,064	,375
	Dentro de grupos	167,179	214	,781		
	Total	170,502	218			
RI3	Entre grupos	2,396	4	,599	,687	,602
	Dentro de grupos	186,561	214	,872		
	Total	188,958	218			
HI1	Entre grupos	1,863	4	,466	,383	,821
	Dentro de grupos	260,027	214	1,215		
	Total	261,889	218			
HI2	Entre grupos	8,343	4	2,086	1,369	,246
	Dentro de grupos	326,143	214	1,524		
	Total	334,486	218			
HI3	Entre grupos	3,993	4	,998	,508	,730
	Dentro de grupos	420,726	214	1,966		
	Total	424,719	218			
HI4	Entre grupos	3,999	4	1,000	,593	,668
	Dentro de grupos	361,015	214	1,687		
	Total	365,014	218			
HI5	Entre grupos	5,257	4	1,314	1,016	,400
	Dentro de grupos	276,882	214	1,294		
	Total	282,139	218			
HI6	Entre grupos	3,615	4	,904	,941	,441
	Dentro de grupos	205,528	214	,960		
	Total	209,143	218			
IS1	Entre grupos	5,734	4	1,433	1,008	,404
	Dentro de grupos	304,433	214	1,423		
	Total	310,167	218			
IS2	Entre grupos	6,861	4	1,715	1,169	,325
	Dentro de grupos	313,991	214	1,467		
	Total	320,852	218			

IS3	Entre grupos	4,091	4	1,023	,605	,660
	Dentro de grupos	361,854	214	1,691		
	Total	365,945	218			
IS4	Entre grupos	6,129	4	1,532	1,295	,273
	Dentro de grupos	253,195	214	1,183		
	Total	259,324	218			
ER1	Entre grupos	5,462	4	1,366	1,101	,357
	Dentro de grupos	265,336	214	1,240		
	Total	270,799	218			
ER2	Entre grupos	6,345	4	1,586	1,344	,255
	Dentro de grupos	252,577	214	1,180		
	Total	258,922	218			

4.3.3 Municipios:

En la siguiente tabla se presentan los promedios de respuesta por municipios.

Tabla 25. Promedios de Respuesta por Municipios.

	Promedios de Respuesta por Municipios			
	Santa Rosa		Yarumal	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
I1	3,3	,4	3,1	,5
I2	3,6	,5	3,1	,7
I3	3,8	1,0	3,5	1,0
I4	3,5	,8	3,0	1,0
I5	3,7	,8	3,2	1,0
RI1	4,1	,6	3,2	1,2
RI2	3,6	,7	3,1	1,0
RI3	3,7	,7	3,1	1,0
HI1	3,8	,9	3,2	1,2
HI2	3,7	1,0	3,1	1,4
HI3	4,0	1,2	3,2	1,5
HI4	4,0	1,0	3,3	1,4
HI5	3,7	1,0	3,1	1,2
HI6	3,8	,7	3,2	1,1
IS1	4,1	1,1	3,6	1,2
IS2	4,0	,9	3,3	1,4
IS3	4,1	1,1	3,5	1,4
IS4	3,9	,9	3,2	1,2
ER1	4,0	,8	3,3	1,3
ER2	3,9	,8	3,4	1,3
IP	3,5	,4	3,1	,7
RP	3,8	,6	3,1	1,0
HI	3,8	,8	3,2	1,2
IS	3,9	,8	3,3	1,2
ER	3,9	,7	3,3	1,2

Soporte de pruebas estadísticas por Municipios:

Por municipios y con un 95% de confianza se observan estadísticamente significativas las diferencias entre las respuestas de los estudiantes según municipios para TODAS las características evaluadas. (Notar que el valor Sig. es menor a 0,05)

En esta prueba Sig<0,05, para todas las comparaciones realizadas.

Tabla 26. Soporte de pruebas estadísticas por Municipios.

		Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene de calidad de varianzas			prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
										Inferior	Superior
I1	Se asumen varianzas iguales	4,172	,042	2,419	217	,016	,1550	,0641	,0287	,2814	
	No se asumen varianzas iguales			2,379	187,462	,018	,1550	,0652	,0265	,2836	
I2	Se asumen varianzas iguales	12,207	,001	5,699	217	,000	,4906	,0861	,3209	,6603	
	No se asumen varianzas iguales			5,586	180,656	,000	,4906	,0878	,3173	,6639	
I3	Se asumen varianzas iguales	,495	,482	2,271	217	,024	,3050	,1343	,0403	,5697	
	No se asumen varianzas iguales			2,261	209,484	,025	,3050	,1349	,0391	,5709	
I4	Se asumen varianzas iguales	10,136	,002	4,195	217	,000	,4868	,1160	,2581	,7155	
	No se asumen varianzas iguales			4,136	192,610	,000	,4868	,1177	,2546	,7189	
I5	Se asumen varianzas iguales	11,933	,001	4,009	217	,000	,4831	,1205	,2456	,7206	
	No se asumen varianzas iguales			3,941	187,361	,000	,4831	,1226	,2413	,7249	
RI1	Se asumen varianzas iguales	65,860	,000	6,715	217	,000	,8416	,1253	,5946	1,0886	
	No se asumen varianzas iguales			6,486	148,289	,000	,8416	,1298	,5852	1,0980	
RI2	Se asumen varianzas iguales	17,752	,000	4,409	217	,000	,5069	,1150	,2803	,7335	
	No se asumen varianzas iguales			4,309	174,107	,000	,5069	,1176	,2747	,7391	
RI3	Se asumen varianzas iguales	26,173	,000	4,862	217	,000	,5833	,1200	,3468	,8197	
	No se asumen varianzas iguales			4,766	181,049	,000	,5833	,1224	,3418	,8247	

	varianzas iguales									
HI1	Se asumen varianzas iguales	30,809	,000	4,550	217	,000	,6466	,1421	,3666	,9267
	No se asumen varianzas iguales			4,457	179,076	,000	,6466	,1451	,3603	,9329
HI2	Se asumen varianzas iguales	21,060	,000	3,429	217	,001	,5613	,1637	,2386	,8840
	No se asumen varianzas iguales			3,376	190,287	,001	,5613	,1663	,2333	,8893
HI3	Se asumen varianzas iguales	28,882	,000	4,208	217	,000	,7664	,1821	,4075	1,1254
	No se asumen varianzas iguales			4,143	190,127	,000	,7664	,1850	,4016	1,1313
HI4	Se asumen varianzas iguales	35,531	,000	4,245	217	,000	,7163	,1687	,3837	1,0488
	No se asumen varianzas iguales			4,167	183,465	,000	,7163	,1719	,3771	1,0555
HI5	Se asumen varianzas iguales	10,668	,001	3,721	217	,000	,5570	,1497	,2620	,8520
	No se asumen varianzas iguales			3,677	197,277	,000	,5570	,1515	,2583	,8557
HI6	Se asumen varianzas iguales	28,056	,000	5,453	217	,000	,6797	,1246	,4340	,9253
	No se asumen varianzas iguales			5,334	176,569	,000	,6797	,1274	,4282	,9311
IS1	Se asumen varianzas iguales	3,069	,081	3,287	217	,001	,5193	,1580	,2080	,8307
	No se asumen varianzas iguales			3,267	206,534	,001	,5193	,1590	,2059	,8328
IS2	Se asumen varianzas iguales	42,438	,000	3,858	217	,000	,6144	,1593	,3005	,9283
	No se asumen varianzas iguales			3,768	173,056	,000	,6144	,1630	,2926	,9362

Con un 95% de confianza se observan diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con la ubicación. Los estudiantes de Santa Rosa calificaron mejor las características del aprendizaje colaborativo, frente a los del municipio de Yarumal.

En Yarumal la calificación promedio más alta entre las 20 características evaluadas fue IS1 con un 3,6. Mientras que en Santa Rosa las mejores calificaciones se alcanzaron en varios criterios y tuvieron valores sobre 4.1.

La característica con menos diferencia de acuerdo con el municipio es II: Interdependencia de metas y la de Mayor diferencia es: HI3: El encuentro con el otro transforma.

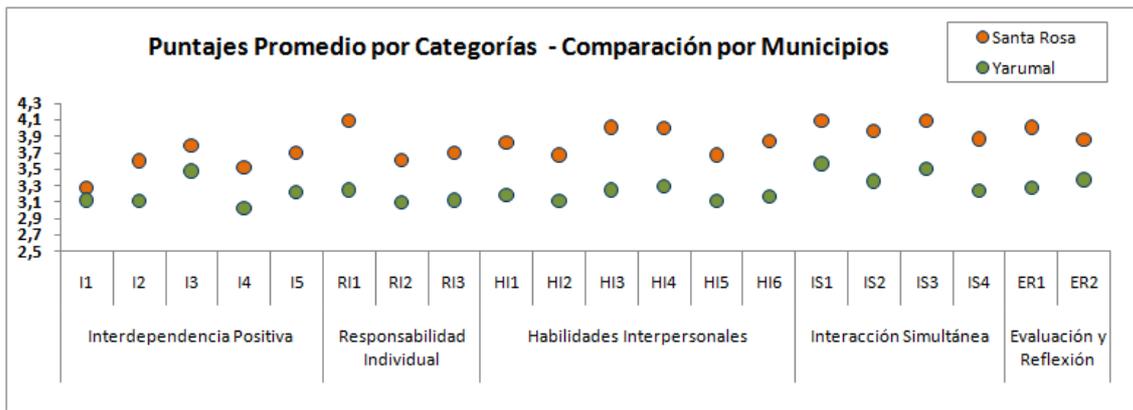


Figura 30. Puntajes promedio por Categoría – Comparación por Municipios

4.3.4 Estratos Socioeconómicos:

Similar al comportamiento de las edades, con un 95% de confianza no se encontraron diferencias estadísticamente significativas según estratos socioeconómicos para ninguna de las preguntas, aunque descriptivamente si se advierten algunas diferencias y por ello se presenta el gráfico y tabla con los datos de Soporte.

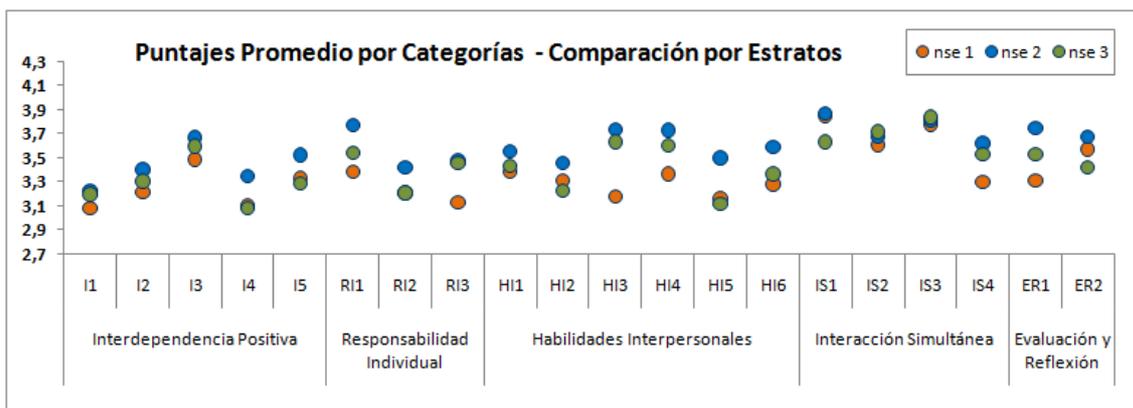


Figura 31. Comparación por estratos.

En este caso, el estrato 1 está por debajo de lo demás y el estrato dos por encima de todos y el tres en una posición relativamente media.

Tabla 27. Promedio por Estrato.

	ESTRATO					
	Nse 1		Nse 2		Nse 3	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
I1	3,1	,7	3,2	,5	3,2	,4
I2	3,2	,9	3,4	,6	3,3	,7
I3	3,5	1,1	3,7	1,0	3,6	1,0
I4	3,1	1,0	3,3	,9	3,1	,8
I5	3,3	1,1	3,5	,9	3,3	1,0
RI1	3,4	1,2	3,8	1,0	3,5	1,1

RI2	3,2	1,1	3,4	,8	3,2	1,0
RI3	3,1	1,0	3,5	,9	3,4	1,1
HI1	3,4	1,2	3,6	1,1	3,4	1,2
HI2	3,3	1,4	3,5	1,2	3,2	1,3
HI3	3,2	1,6	3,7	1,3	3,6	1,5
HI4	3,4	1,5	3,7	1,2	3,6	1,5
HI5	3,2	1,3	3,5	1,1	3,1	1,3
HI6	3,3	1,1	3,6	,9	3,4	1,1
IS1	3,8	1,1	3,9	1,2	3,6	1,2
IS2	3,6	1,3	3,7	1,2	3,7	1,3
IS3	3,8	1,4	3,8	1,3	3,8	1,2
IS4	3,3	1,2	3,6	1,1	3,5	1,1
ER1	3,3	1,3	3,7	1,1	3,5	1,1
ER2	3,6	1,3	3,7	1,0	3,4	1,1
IP	3,2	,8	3,4	,5	3,3	,6
RP	3,2	1,0	3,5	,8	3,4	1,0
HI	3,3	1,2	3,6	1,0	3,4	1,1
IS	3,5	1,1	3,7	1,0	3,6	1,1
ER	3,4	1,2	3,7	1,0	3,5	1,0

Soporte de Pruebas estadísticas: En esta prueba no se obtiene Sig<0,05 para ninguna de las comparaciones.

Tabla 28. Soporte de Pruebas Estadísticas Estrato.

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
I1	Entre grupos	,487	2	,243	1,063	,347
	Dentro de grupos	49,456	216	,229		
	Total	49,943	218			
I2	Entre grupos	,999	2	,500	1,081	,341
	Dentro de grupos	99,860	16	,462		
	Total	100,859	218			
I3	Entre grupos	,872	2	,436	,433	,649
	Dentro de grupos	217,788	16	1,008		
	Total	218,660	218			
I4	Entre grupos	2,739	2	1,370	1,745	,177
	Dentro de grupos	169,568	216	,785		
	Total	172,307	218			
I5	Entre grupos	1,868	2	,934	1,103	,334
	Dentro de grupos	182,796	216	,846		
	Total	184,663	218			
RI1	Entre grupos	4,353	2	2,176	2,134	,121
	Dentro de grupos	220,252	216	1,020		
	Total	224,605	218			
RI2	Entre grupos	1,816	2	,908	1,163	,314
	Dentro de grupos	168,686	216	,781		
	Total	170,502	218			
RI3	Entre grupos	2,955	2	1,477	1,716	,182
	Dentro de grupos	186,003	216	,861		
	Total	188,958	218			
HI1	Entre grupos	,992	2	,496	,411	,664
	Dentro de grupos	260,897	216	1,208		
	Total	261,889	218			

HI2	Entre grupos	1,505	2	,753	,488	,614
	Dentro de grupos	332,981	216	1,542		
	Total	334,486	218			
HI3	Entre grupos	7,662	2	3,831	1,984	,140
	Dentro de grupos	417,057	216	1,931		
	Total	424,719	218			
HI4	Entre grupos	3,331	2	1,666	,995	,372
	Dentro de grupos	361,682	216	1,674		
	Total	365,014	218			
HI5	Entre grupos	5,427	2	2,714	2,118	,123
	Dentro de grupos	276,712	216	1,281		
	Total	282,139	218			
HI6	Entre grupos	3,099	2	1,549	1,624	,199
	Dentro de grupos	206,044	216	,954		
	Total	209,143	218			
IS1	Entre grupos	1,288	2	,644	,450	,638
	Dentro de grupos	308,879	216	1,430		
	Total	310,167	218			
IS2	Entre grupos	,182	2	,091	,061	,941
	Dentro de grupos	320,669	216	1,485		
	Total	320,852	218			
IS3	Entre grupos	,048	2	,024	,014	,986
	Dentro de grupos	365,897	216	1,694		
	Total	365,945	218			
IS4	Entre grupos	2,556	2	1,278	1,075	,343
	Dentro de grupos	256,768	216	1,189		
	Total	259,324	218			
ER1	Entre grupos	5,122	2	2,561	2,082	,127
	Dentro de grupos	265,676	216	1,230		
	Total	270,799	218			
ER2	Entre grupos	1,574	2	,787	,661	,518
	Dentro de grupos	257,347	216	1,191		
	Total	258,922	218			

4.3.5 Trimestres:

Soporte pruebas estadísticas:

Con un 95% de confianza se concluyen estadísticamente significativas las diferencias entre las respuestas de los estudiantes según trimestres para todas las categorías de Aprendizaje Colaborativo, excepto para la primera. (Notar que el valor de Sig. No es menor a 0,05 en tal caso)

En esta prueba Sig<0,05, para todas las comparaciones.

Tabla 29. ANOVA Trimestres.

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
I1	Entre grupos	1,558	3	,519	2,308	,077
	Dentro de grupos	48,385	215	,225		
	Total	49,943	218			
I2	Entre grupos	9,873	3	3,291	7,776	,000

	Dentro de grupos	90,987	215	,423		
	Total	100,859	218			
I3	Entre grupos	16,813	3	5,604	5,970	,001
	Dentro de grupos	201,847	215	,939		
	Total	218,660	218			
I4	Entre grupos	22,937	3	7,646	11,005	,000
	Dentro de grupos	149,370	215	,695		
	Total	172,307	218			
I5	Entre grupos	22,668	3	7,556	10,028	,000
	Dentro de grupos	161,995	215	,753		
	Total	184,663	218			
RI1	Entre grupos	38,373	3	12,791	14,767	,000
	Dentro de grupos	186,232	215	,866		
	Total	224,605	218			
RI2	Entre grupos	25,799	3	8,600	12,778	,000
	Dentro de grupos	144,703	215	,673		
	Total	170,502	218			
RI3	Entre grupos	17,366	3	5,789	7,253	,000
	Dentro de grupos	171,592	215	,798		
	Total	188,958	218			
HI1	Entre grupos	24,243	3	8,081	7,311	,000
	Dentro de grupos	237,647	215	1,105		
	Total	261,889	218			
HI2	Entre grupos	25,930	3	8,643	6,023	,001
	Dentro de grupos	308,556	215	1,435		
	Total	334,486	218			
HI3	Entre grupos	26,059	3	8,686	4,685	,003
	Dentro de grupos	398,660	215	1,854		
	Total	424,719	218			
HI4	Entre grupos	25,205	3	8,402	5,316	,001
	Dentro de grupos	339,809	215	1,581		
	Total	365,014	218			
HI5	Entre grupos	12,494	3	4,165	3,321	,021
	Dentro de grupos	269,645	215	1,254		
	Total	282,139	218			
HI6	Entre grupos	23,256	3	7,752	8,966	,000
	Dentro de grupos	185,887	215	,865		
	Total	209,143	218			
IS1	Entre grupos	38,088	3	12,696	10,033	,000
	Dentro de grupos	272,078	215	1,265		
	Total	310,167	218			
IS2	Entre grupos	56,658	3	18,886	15,369	,000
	Dentro de grupos	264,194	215	1,229		
	Total	320,852	218			
IS3	Entre grupos	67,200	3	22,400	16,121	,000

	Dentro de grupos	298,746	215	1,390		
	Total	365,945	218			
IS4	Entre grupos	36,194	3	12,065	11,625	,000
	Dentro de grupos	223,130	215	1,038		
	Total	259,324	218			
ER1	Entre grupos	40,265	3	13,422	12,517	,000
	Dentro de grupos	230,533	215	1,072		
	Total	270,799	218			
ER2	Entre grupos	71,939	3	23,980	27,573	,000
	Dentro de grupos	186,983	215	,870		
	Total	258,922	218			
IP	Entre grupos	10,401	3	3,467	11,767	,000
	Dentro de grupos	63,349	215	,295		
	Total	73,751	218			
RP	Entre grupos	22,639	3	7,546	11,611	,000
	Dentro de grupos	139,736	215	,650		
	Total	162,375	218			
HI	Entre grupos	22,160	3	7,387	7,630	,000
	Dentro de grupos	208,155	215	,968		
	Total	230,315	218			
IS	Entre grupos	42,827	3	14,276	15,652	,000
	Dentro de grupos	196,089	215	,912		
	Total	238,916	218			
ER	Entre grupos	52,168	3	17,389	21,669	,000
	Dentro de grupos	172,537	215	,802		
	Total	224,706	218			

Se observa que las mejores calificaciones fueron dadas por los estudiantes que han cursado o 1 o 3 semestres y que para el caso de los que llevan 2 o 4, los promedios de respuesta tienden a ser más bajos.

Par el caso de la característica: I1: Interdependencia de Metas, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con los trimestres que han cursado los estudiantes. Para todas las otras 19 características medidas de los 5 principios básicos del Aprendizaje colaborativo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, por lo que no es posible concluir respecto a la influencia de la variable por trimestres en cuanto a las diferencias entre grupos.

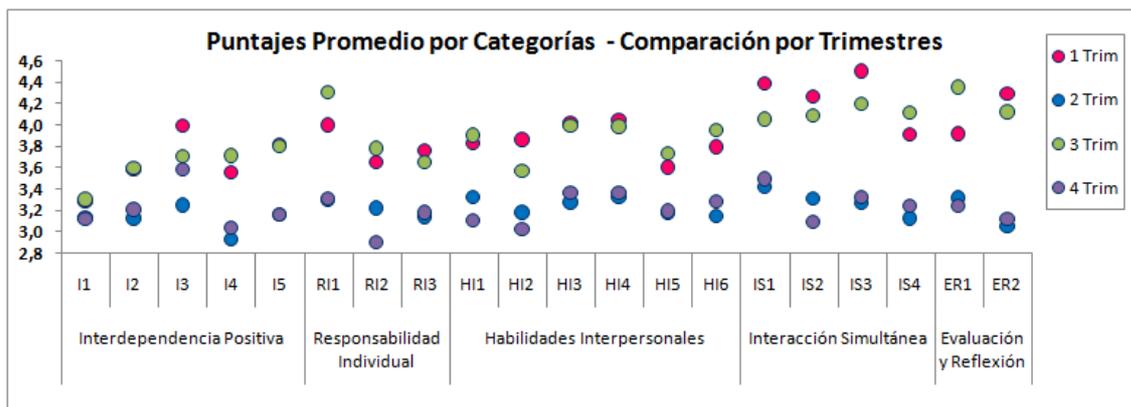


Figura 32. Comparación por Trimestres.

Tabla 30. Promedio por Trimestre.

	TRIM			
	1	2	3	4
I1	3,3	3,1	3,3	3,1
I2	3,6	3,1	3,6	3,2
I3	4,0	3,2	3,7	3,6
I4	3,6	2,9	3,7	3,0
I5	3,8	3,2	3,8	3,2
RI1	4,0	3,3	4,3	3,3
RI2	3,6	3,2	3,8	2,9
RI3	3,8	3,1	3,7	3,2
HI1	3,8	3,3	3,9	3,1
HI2	3,9	3,2	3,6	3,0
HI3	4,0	3,3	4,0	3,4
HI4	4,0	3,3	4,0	3,4
HI5	3,6	3,2	3,7	3,2
HI6	3,8	3,1	3,9	3,3
IS1	4,4	3,4	4,1	3,5
IS2	4,3	3,3	4,1	3,1
IS3	4,5	3,3	4,2	3,3
IS4	3,9	3,1	4,1	3,2
ER1	3,9	3,3	4,4	3,2
ER2	4,3	3,0	4,1	3,1
IP	3,6	3,1	3,6	3,2
RI	3,8	3,2	3,9	3,2
HI	3,9	3,2	3,9	3,2
IS	4,1	3,2	4,1	3,2
ER	4,1	3,2	4,2	3,2

4.3.6 Programas:

Con un 95% de confianza se observan estadísticamente significativas las diferencias entre las respuestas de los estudiantes según Programas para todas las Categorías Evaluadas.

Notar que en todos los casos el valor Sig. es menor a 0,05

Tabla 31. ANOVA Programas.

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
I1	Entre grupos	6,359	8	,795	3,830	,000
	Dentro de grupos	43,584	210	,208		
	Total	49,943	218			
I2	Entre grupos	42,624	8	5,328	19,213	,000
	Dentro de grupos	58,235	210	,277		
	Total	100,859	218			
I3	Entre grupos	31,289	8	3,911	4,383	,000
	Dentro de grupos	187,371	210	,892		
	Total	218,660	218			
I4	Entre grupos	58,468	8	7,308	13,482	,000
	Dentro de grupos	113,839	210	,542		
	Total	172,307	218			
I5	Entre grupos	60,956	8	7,619	12,934	,000
	Dentro de grupos	123,708	210	,589		
	Total	184,663	218			
RI1	Entre grupos	132,849	8	16,606	38,006	,000
	Dentro de grupos	91,756	210	,437		
	Total	224,605	218			
RI2	Entre grupos	65,098	8	8,137	16,212	,000
	Dentro de grupos	105,404	210	,502		
	Total	170,502	218			
RI3	Entre grupos	69,816	8	8,727	15,382	,000
	Dentro de grupos	119,142	210	,567		
	Total	188,958	218			
HI1	Entre grupos	90,011	8	11,251	13,747	,000
	Dentro de grupos	171,878	210	,818		
	Total	261,889	218			
HI2	Entre grupos	98,231	8	12,279	10,914	,000
	Dentro de grupos	236,255	210	1,125		
	Total	334,486	218			
HI3	Entre grupos	111,736	8	13,967	9,371	,000
	Dentro de grupos	312,983	210	1,490		
	Total	424,719	218			
HI4	Entre grupos	104,482	8	13,060	10,527	,000
	Dentro de grupos	260,531	210	1,241		
	Total	365,014	218			
HI5	Entre grupos	53,845	8	6,731	6,191	,000
	Dentro de grupos	228,295	210	1,087		
	Total	282,139	218			
HI6	Entre grupos	78,186	8	9,773	15,672	,000
	Dentro de grupos	130,957	210	,624		
	Total	209,143	218			
IS1	Entre grupos	76,011	8	9,501	8,521	,000
	Dentro de grupos	234,156	210	1,115		
	Total	310,167	218			
IS2	Entre grupos	133,198	8	16,650	18,632	,000
	Dentro de grupos	187,654	210	,894		
	Total	320,852	218			
IS3	Entre grupos	139,534	8	17,442	16,178	,000

	Dentro de grupos	226,411	210	1,078		
	Total	365,945	218			
IS4	Entre grupos	96,811	8	12,101	15,637	,000
	Dentro de grupos	162,513	210	,774		
	Total	259,324	218			
ER1	Entre grupos	117,926	8	14,741	20,249	,000
	Dentro de grupos	152,873	210	,728		
	Total	270,799	218			
ER2	Entre grupos	125,842	8	15,730	24,822	,000
	Dentro de grupos	133,080	210	,634		
	Total	258,922	218			

Como se evaluaron 9 programas, no es adecuado comparar gráficamente los promedios de respuesta para notar los mayores y menores puntajes. Sin embargo, a continuación se presenta la tabla resumen de los promedio.

Tabla 32. Promedio de Respuesta por Programa.

Programa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
I1	3,2	3,4	3,3	3,4	2,8	3,2	3,2	3,3	3,0
I2	3,5	3,8	3,6	3,5	2,5	3,6	3,7	3,6	2,5
I3	4,0	3,9	4,0	3,7	2,8	3,7	3,8	3,7	3,1
I4	3,5	3,7	3,5	3,2	2,2	3,7	3,3	3,7	2,5
I5	3,7	4,0	3,8	3,7	2,3	3,8	3,4	3,8	2,7
RI1	4,0	4,0	4,0	4,0	2,1	4,2	3,9	4,3	2,3
RI2	3,7	3,7	3,6	3,6	2,7	3,6	3,3	3,8	2,0
RI3	3,8	3,8	3,7	3,5	2,3	4,0	3,5	3,7	2,5
HI1	3,8	3,8	3,8	3,9	2,4	4,0	3,6	3,9	2,2
HI2	3,8	4,0	3,9	3,8	2,1	4,1	3,2	3,6	2,3
HI3	4,0	4,1	4,0	3,8	2,2	4,3	3,9	4,0	2,4
HI4	4,0	4,1	4,0	3,7	2,4	4,3	3,8	4,0	2,3
HI5	3,7	3,6	3,5	3,4	2,5	3,9	3,6	3,7	2,5
HI6	3,8	3,8	3,8	3,6	2,3	3,9	3,7	3,9	2,5
IS1	4,6	4,4	4,2	4,0	2,9	4,0	3,7	4,1	2,7
IS2	4,4	4,2	4,2	4,0	2,5	4,1	3,4	4,1	2,0
IS3	4,7	4,3	4,4	3,9	2,5	4,1	3,7	4,2	2,2
IS4	4,0	4,2	3,7	3,8	2,2	3,9	3,6	4,1	2,4
ER1	3,8	4,3	3,7	4,0	2,2	4,2	3,6	4,4	2,5
ER2	4,4	4,3	4,2	3,8	2,3	3,8	3,4	4,1	2,2

1	Técnico en Asesoría Comercial y Operación de Entidades Financieras
2	Técnico en Asistencia y Organización de Archivos
3	Técnico en Recursos Humanos
4	Tecnólogo en Análisis y Desarrollo de Sistemas de Información
5	Tecnólogo en Comunicación Comercial
6	Tecnólogo en Gestión de Mercados
7	Tecnólogo en Gestión Empresarial

8	Tecnólogo en Gestión Financiera y Tesorería
9	Tecnólogo en Gestión Administrativa

Notar que los programas 5 y 9 en general calificaciones muy bajas y que los programas 3, 4 y 7 tienden a ser imparciales en sus respuestas. Por el contrario, los programas 1,2 y 6 fueron los que mejor calificaron el Trabajo Cooperativo en el SENA

4.4 Comparación de los resultados de la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo y el nivel de Inteligencia Emocional Percibida de los Aprendices.

Se realiza la comparación de los resultados entre el desempeño en la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo con el nivel de inteligencia emocional percibida de los aprendices.

En esta Matriz de Correlaciones, se subrayan las correlaciones estadísticamente significativas.

Para la interpretación de los resultados que se presentan en la siguiente matriz de correlaciones, similar a lo que se describió sobre cómo entender las pruebas para diferencia de medias, se busca que el valor de la significancia observada sea menor de 0,05, para concluir con un 95% de confianza que la asociación entre las 2 variables o categorías comparadas es estadísticamente significativa. Por tanto, se exaltan los valores en los cuales ello es cierto y se concluye que las correlaciones observadas son considerables o concluyentes.

Por ejemplo, según los resultados de la matriz la relación entre IP y RP es estadísticamente significativa y la correlación entre ambas variables es alta (0,766 en comparación a 1 que es el valor máximo de correlación positiva).

Tabla 33. Correlaciones IEP y Aprendizaje Colaborativo.

		Correlaciones									
		IP	RP	HI	IS	ER	Total AP	Percep ción	Compr ensión	Regul ación	Total IE
IP	Correlación de Pearson	1	,766**	,679**	,633**	,694**	,866**	-,016	,081	-,079	-,006
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,815	,232	,246	,926
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
RP	Correlación de Pearson	,766**	1	,815**	,634**	,715**	,911**	-,064	,141*	-,014	,035
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,349	,037	,842	,604
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
HI	Correlación	,679**	,815**	1	,520**	,588**	,876**	-,124	,114	-,075	-,032

	de Pearson										
	Sig.	,000	,000		,000	,000	,000	,066	,092	,268	,640
	(bilateral)										
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
IS	Correlación	,633**	,634**	,520**	1	,783**	,812**	-,035	,086	-,044	,005
	de Pearson										
	Sig.	,000	,000	,000		,000	,000	,608	,205	,516	,943
	(bilateral)										
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
ER	Correlación	,694**	,715**	,588**	,783**	1	,835**	-,057	,091	-,006	,018
	de Pearson										
	Sig.	,000	,000	,000	,000		,000	,397	,179	,928	,795
	(bilateral)										
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
Total	Correlación	,866**	,911**	,876**	,812**	,835**	1	-,077	,120	-,059	-,003
AP	de Pearson										
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000		,258	,076	,382	,971
	(bilateral)										
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
Percep	Correlación	-,016	-,064	-,124	-,035	-,057	-,077	1	,331**	,204**	,637**
ción	de Pearson										
	Sig.	,815	,349	,066	,608	,397	,258		,000	,002	,000
	(bilateral)										
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
Compre	Correlación	,081	,141*	,114	,086	,091	,120	,331**	1	,502**	,823**
nsión	de Pearson										
	Sig.	,232	,037	,092	,205	,179	,076	,000		,000	,000
	(bilateral)										
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
Regula	Correlación	-,079	-,014	-,075	-,044	-,006	-,059	,204**	,502**	1	,781**
ción	de Pearson										
	Sig.	,246	,842	,268	,516	,928	,382	,002	,000		,000
	(bilateral)										
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
Total IE	Correlación	-,006	,035	-,032	,005	,018	-,003	,637**	,823**	,781**	1
	de Pearson										
	Sig.	,926	,604	,640	,943	,795	,971	,000	,000	,000	
	(bilateral)										
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

A continuación se presentan las observaciones descriptivas de los resultados en esta matriz de correlaciones.

Aprendizaje Colaborativo: Notar que todos los principios de aprendizaje Colaborativo están asociados entre sí y que la asociación más fuerte se distingue entre las Habilidades interpersonales y la responsabilidad personal o individual.

Inteligencia Emocional: Similar a lo percibido para el aprendizaje colaborativo, se observan asociaciones entre los 3 factores de la Inteligencia Emocional, pero éstas son más débiles porque son inferiores a 0,5. La Comprensión y la regulación son las más asociadas

4.4.1 Contraste entre Aprendizaje Colaborativo e Inteligencia Emocional Percibida.

La siguiente matriz resume las correlaciones obtenidas entre las 20 características analizadas del aprendizaje colaborativo y las 24 preguntas del test TMMS24. Se subrayan en naranja las mayores correlaciones de cada aspecto, siempre y cuando sean mayores a un 0,1 (10%)

En esta tabla no se presentan los resultados de pruebas estadísticas sino sólo los valores de las correlaciones obtenidas. Se exaltan las mayores correlaciones observadas) positivas o negativas.

Tabla 34. Contraste entre Aprendizaje Colaborativo e Inteligencia Emocional Percibida.

	I1	I2	I3	I4	I5	RI1	RI2	RI3	HI1	HI2	HI3	HI4	HI5	HI6	IS1	IS2	IS3	IS4	ER1	ER2
P1	-0,09	-0,02	-0,03	-0,13	-0,05	-0,07	-0,05	-0,04	-0,07	-0,04	-0,08	-0,03	-0,04	-0,08	-0,10	0,02	-0,05	-0,03	-0,04	-0,11
P2	0,01	0,01	-0,02	-0,15	-0,10	-0,11	-0,05	-0,03	-0,06	-0,11	-0,13	-0,10	-0,10	-0,15	-0,15	-0,06	-0,10	-0,11	-0,05	-0,11
P3	0,01	0,05	0,03	0,03	0,02	-0,01	0,04	0,04	0,02	-0,03	-0,09	-0,05	-0,06	-0,08	-0,01	0,06	0,05	0,01	-0,01	-0,08
P4	0,06	0,02	0,02	0,02	0,05	0,02	0,02	0,02	-0,03	0,01	-0,01	-0,06	-0,06	-0,07	0,02	-0,04	0,00	0,04	0,07	0,07
P5	-0,04	0,04	0,08	0,02	0,06	-0,06	-0,06	-0,03	-0,03	0,00	0,01	0,07	0,05	-0,04	0,00	0,02	-0,04	-0,08	-0,08	-0,08
P6	-0,05	0,02	0,02	0,01	-0,01	-0,09	-0,10	-0,06	-0,09	-0,12	-0,09	-0,10	-0,07	-0,14	-0,05	0,07	-0,03	-0,05	-0,02	-0,05
P7	-0,05	0,02	-0,01	-0,08	-0,06	-0,05	-0,06	-0,03	-0,08	-0,10	-0,15	-0,14	-0,14	-0,12	-0,13	-0,01	-0,05	-0,03	0,01	-0,05
P8	-0,03	0,04	-0,02	-0,02	-0,05	-0,02	0,00	-0,05	-0,04	-0,13	-0,13	-0,13	-0,10	-0,09	-0,02	0,10	0,05	0,02	0,05	0,02
P9	-0,04	0,03	-0,02	-0,02	0,00	0,11	0,01	0,09	0,11	0,07	0,11	0,10	0,09	0,08	0,07	0,08	0,07	0,08	0,09	0,06
P10	-0,04	0,08	0,02	0,06	0,08	0,14	0,13	0,14	0,13	0,08	0,09	0,09	0,07	0,07	0,11	0,11	0,12	0,15	0,22	0,10
P11	0,00	0,05	-0,02	-0,03	0,06	0,04	0,01	-0,01	0,02	0,00	-0,03	-0,05	-0,03	-0,01	0,00	-0,02	-0,01	-0,02	0,02	0,00
P12	0,04	0,10	0,07	0,09	0,14	0,13	0,03	0,13	0,11	0,12	0,10	0,10	0,11	0,14	-0,01	-0,01	0,01	0,04	0,07	0,00
P13	0,09	0,17	0,15	0,13	0,18	0,22	0,23	0,23	0,18	0,13	0,10	0,09	0,11	0,15	0,12	0,16	0,16	0,15	0,17	0,12
P14	-0,03	0,05	-0,01	-0,03	-0,01	0,04	0,02	0,02	0,05	-0,02	0,02	0,01	0,03	0,01	0,00	0,00	-0,02	0,01	0,01	-0,01
P15	0,04	0,04	-0,01	0,03	0,03	0,12	0,00	0,06	0,12	0,09	0,07	0,07	0,09	0,09	-0,03	0,03	0,00	0,03	0,07	0,00
P16	0,06	0,06	-0,01	0,04	0,09	0,13	0,05	0,08	0,13	0,05	0,10	0,12	0,04	0,06	0,09	0,11	0,08	0,06	0,06	0,04
P17	0,01	0,01	-0,02	0,03	-0,05	0,04	0,01	0,03	0,09	-0,05	0,02	0,01	-0,01	0,00	0,03	0,02	0,03	-0,01	0,05	0,08
P18	0,07	-0,01	-0,03	0,01	-0,03	0,08	0,05	0,03	0,03	-0,07	0,00	-0,03	-0,08	-0,02	0,00	0,03	0,03	0,04	0,07	0,05
P19	0,03	-0,03	-0,11	-0,03	-0,01	0,03	0,00	-0,01	-0,01	-0,10	-0,04	-0,05	-0,07	-0,08	-0,08	-0,04	-0,04	-0,04	-0,02	0,01
P20	-0,06	-0,05	-0,13	-0,03	-0,06	0,03	-0,04	-0,02	0,02	-0,10	-0,08	-0,07	-0,08	-0,07	-0,09	-0,05	-0,09	-0,01	0,03	0,02
P21	-0,05	-0,11	-0,14	-0,11	-0,11	-0,06	-0,08	-0,04	-0,02	-0,11	-0,11	-0,08	-0,06	-0,11	-0,08	-0,05	-0,08	-0,06	-0,07	-0,03
P22	-0,04	-0,06	-0,03	-0,06	-0,06	-0,02	-0,04	-0,03	-0,06	-0,15	-0,08	-0,08	-0,07	-0,09	-0,01	-0,04	-0,01	-0,03	-0,08	-0,02
P23	-0,06	-0,11	-0,05	-0,05	-0,04	-0,02	-0,02	0,01	-0,02	-0,01	0,08	0,04	0,00	-0,04	-0,05	-0,07	-0,07	-0,09	-0,09	-0,04
P24	-0,06	-0,11	-0,09	-0,07	-0,02	-0,06	-0,03	-0,09	-0,05	-0,13	-0,12	-0,12	-0,13	-0,11	-0,07	0,00	-0,01	-0,06	-0,07	0,00

4.4.2 Observaciones Descriptivas de las Correlaciones encontradas:

Las mayores correlaciones -Superiores a 0,2- entre los aspectos medidos de ambos instrumentos, se perciben entre:

- La pregunta 10 del instrumento de IE: Frecuentemente puedo definir mis sentimientos y la característica ER1 del principio de Aprendizaje Colaborativo - Evaluación y reflexión, la cual es: Poner en práctica el trabajo colaborativo. (Correlación de 0,22).
- La pregunta 13 del instrumento de IE: A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones, y los 3 aspectos evaluados del principio del Aprendizaje Colaborativo en cuanto a la Responsabilidad Individual: Acciones expresadas en aportaciones, Acciones expresadas en argumentaciones fundamentadas en información y Acciones expresadas en estimulación del dialogo y la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso.(En los 3 casos se obtuvieron correlaciones del 0,23 o 0,22).
- La pregunta 13 del instrumento de IE, la cual mostró ser la más asociada al aprendizaje colaborativo, también mostró asociación con las características del aprendizaje colaborativo: I2_ Interdependencia de tareas. I4- Interdependencia de roles. H11- El encuentro con el otro edifica y ER1- Poner en práctica el trabajo colaborativo. (Correlaciones entre el 0,16 y el 0,18). IS2- Responsabilidad del docente para promover. IS3- Responsabilidad del docente para crear escenarios apropiados para la construcción del conocimiento.

El indicador I2_ Interdependencia de tareas, refiere la participación y distribución de acuerdo a las fortalezas de cada uno de los miembros en tareas y proyectos comunes, donde se mide y valoran la efectividad de los productos generados por todos los compañeros de grupo, posibilitándoles ser más eficientes en el logro de sus metas. Esto es relevante en la medida en que cada alumno siente que puede aportar desde sí mismo, reforzando con ello su autoestima y la percepción de sí como una persona útil y capaz.

El Indicador I4- Interdependencia de roles, indica que al interior del grupo, se asignan roles, lo que permite explorar las habilidades de cada integrante, el liderazgo es una responsabilidad compartida, donde se procura el autocontrol y discusiones abiertas en relación a los turnos de trabajo, tiempos de ejecución de una tarea, uso equitativo de materiales para la solución activa de problemas

El indicador H11- El encuentro con el otro edifica: gracias a la forma de trabajo con los compañeros, ha mejorado su proceso de aprendizaje, lo que consideran edificante y se sienten a gusto con ello.

El indicador ER1- Poner en práctica el trabajo colaborativo, a través de esta estrategia de aprendizaje, encuentran distintas maneras de abordar y solucionar un problema gracias al trabajo en equipo, los avances logrados en el proceso de formación desde esta estrategia, ha incrementado la confianza en sí mismo.

Las siguientes correlaciones observadas fueron del -0,15. Aunque negativas y levemente menores a las ya mencionadas, también podrían ser considerables para explicar los resultados cualitativos de la investigación:

- La pregunta 2 del instrumento de IE: Normalmente me preocupo mucho por lo que siento y las características del Aprendizaje Colaborativo I4-Interdependencia de roles. HI6- El encuentro con el otro colabora en la construcción de una visión mejorada de la vida con otros. IS1- Responsabilidad del docente para alentar y motivar.

Para estos 3 ítems donde las correlaciones fueron negativas se interpreta que en la medida en que los estudiantes obtienen mejores puntajes en un aspecto, tienden a bajar su puntaje en el otro. Es decir, por ejemplo, en la medida en que los estudiantes más se preocupan por tener un buen estado de ánimo, menos consideran que el encuentro con el otro hace crecer. O también, en la medida en que menos se preocupan por lo que sienten, tiene mayor interdependencia de roles, más creen en la responsabilidad del docente para alentar y motivar, y más consideran que el encuentro con el otro colabora en la construcción de una visión mejorada de la vida.

- La Pregunta 7 del instrumento de IE: A menudo pienso en mis sentimientos y el aspecto: HI3- El encuentro con el otro transforma.
- La pregunta 22: Me preocupo por tener un buen estado de ánimo y la característica HI2- El encuentro con el otro hace crecer. De acuerdo a esta relación presentada en ambos ítems, se infiere que en la medida en que los estudiantes más se preocupan por tener un buen estado de ánimo, menos consideran que el encuentro con el otro hace crecer

CAPITULO V

5.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

En este capítulo se presenta la discusión de principales resultados de la investigación, donde se analiza el desempeño en la estrategia de Aprendizaje colaborativo y las características de la I.E Percibida de acuerdo con el nivel de avance en el proceso de formación de los aprendices de programas técnicos y tecnólogos de la línea de gestión empresarial del CTGI en el Norte Antioqueño. Del mismo modo refiere el nivel de la inteligencia emocional percibida: atención, claridad y regulación emocional, el desempeño del aprendiz en la estrategia de aprendizaje colaborativo en las prácticas formativas de los aprendices de acuerdo a diferencias de edad, género, estrato socioeconómico y trimestre de la etapa de formación lectiva.

Finalmente se menciona los resultados del cotejo que se realizó sobre los hallazgos del desempeño de los aprendices en la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo con las características de la inteligencia emocional percibida de los mismos.

5.1.1 Inteligencia Emocional Percibida.

Respecto al porcentaje de estudiantes clasificados por niveles de calificación (excelente, adecuada y por mejorar) en los 3 componentes o factores de la Inteligencia emocional, se evidencia que la regulación emocional en este caso, está relacionada con la habilidad para manejar emociones y se evalúa mediante dos tareas. La primera, la regulación de las emociones en uno mismo, evalúa la capacidad que tiene una persona para regular y/repairar sus propias emociones. La segunda, el manejo de emociones ajenas, analiza, a través de situaciones sociales, la capacidad de regular las emociones en los demás.

En los resultados que arroja el instrumento, se ubica a los hombres en el nivel de excelente, indicando que estos podrían ofrecer mayor importancia a la capacidad para manejar sus propias emociones y las de los demás, refieren que aunque a veces se sientan tristes, podrían tener una visión optimista, pensar en cosas agradables y tener pensamientos positivos aunque se sientan mal, ante un estado de ánimo bajo, podrían pensar en cosas positivas y tratarían de calmarse sin dar demasiadas vueltas a las cosas complicándolas; ante el enfado buscarían un mejor estado de ánimo.

Se infiere entonces en este caso, que la regulación de las emociones en los aprendices hombres, más que en las mujeres, denotan un esfuerzo para autocontrolar emociones destructivas e impulsivas, procuran fiabilidad como muestra de honestidad e integridad consigo mismos. Hay conciencia sobre la responsabilidad, automanejo, la capacidad de adaptabilidad y flexibilidad en situaciones de cambio u obstáculos, la autoexigencia al logro de orientación como dirección para alcanzar un estándar interno de excelencia y la iniciativa y prontitud para actuar. Con respecto al manejo de emociones ajenas a los demás buscan reflejarlo en el manejo de las relaciones especialmente en el trabajo en equipo y la colaboración, la creación de una visión compartida en el trabajo en equipo y una disposición al trabajo con otros hacia las metas compartidas; estos resultados se presentan de manera similar a los estudios realizados por (Salovey & Mayer, 1990)

En este caso los aprendices hombres, presentan una tendencia a no distorsionar sus cogniciones sobre las cosas buenas de la vida cuando tienen rabia, para pensar en los placeres de la vida cuando se sienten molestos. Esta correlación es concordante con las relaciones estadísticamente significativas encontradas en los estudios realizados por (Angarita Arboleda & Cabrera Dokú, 2000).

La Comprensión, es el componente de la inteligencia emocional que más se debe mejorar en nuestra población, entendiendo que estos aprendices podrían presentar dificultades para tener claridad y definir sus sentimientos, les podría ser difícil determinar cómo se sienten, conocer sus sentimientos sobre otras personas, les resultaría complejo darse cuenta de los sentimientos que les generan diferentes situaciones y expresar cómo se sienten y cuáles son sus emociones; es difícil poder comprender sus propios sentimientos.

Los estudios realizados por (Fernandez Vidal, 2011), han puesto en evidencia que el factor de comprensión emocional se relaciona con la habilidad para comprender emociones complejas y usar el conocimiento emocional, pero entender las emociones implica conocer el significado de las mismas y tener capacidad para razonar acerca de sus significados incluye: (1), la capacidad para etiquetar las emociones percibiendo las relaciones entre la palabra que la designa y el estado emocional que implica. Esta habilidad permite también distinguir las características particulares de emociones similares; (2), la habilidad para interpretar los significados de las emociones, relacionándolas con las situaciones que las causaron y buscando las conexiones acerca del significado que transmiten; (3), la capacidad para comprender los sentimientos complejos, tales como las emociones o estados de ánimo simultáneos y la mezcla de sentimientos, que da lugar a dos o más estados emocionales; y el (4), hace referencia a la capacidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros, como el paso de la frustración al enfado, así como las causas que las originan (Fernandez Vidal, 2011). De acuerdo a lo encontrado en nuestros resultados, se entiende que estas condiciones deberán fortalecerse y revisarse qué situaciones están antecediendo para que presenten los resultados encontrados en nuestro estudio.

5.1.1.1 Comparaciones de los Componentes por Variables Demográficas:

5.1.1.1.1 Género:

A pesar de que los estudios de (Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez, & Latorre Postigo, 2008) indican que las mujeres por lo general tienen un mayor índice de IE que los hombres y sus resultados ponen en evidencia que su autopercepción tiende a ser más baja que la de los hombres. ; De forma similar se observa este resultado en nuestro estudio, en el que en el factor de percepción emocional, los hombres más que las mujeres tienden a reportar calificaciones excelentes, refiriendo el grado en que estos aprendices identifican convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que estas conllevan (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Refiere entonces que los aprendices hombres, prestan más atención a sus sentimientos, se preocupan por lo que sienten, consideran que es importante dedicar tiempo para pensar en sus emociones y en sus estados de ánimo, es considerable el esmero que disponen para saber cómo se sienten lo que posibilita que sus sentimientos afecten sus pensamientos,

acciones que les permite aplicar estrategias de regulación emocional más adaptativas y funcionales en la interacción con diferentes ambientes y grupo de pares (Vásquez de la Hoz, Ávila Lugo, Márquez Chaparro, Martínez González, Mercado Espinosa, & Severiche Jiménez, 2010).

Así mismo, evidencian la concepción que tienen los hombres respecto a vigilar en todo momento el progreso de los estados de ánimo, no implica esto, que posean suficiente capacidad para discriminar sus causas, motivos y consecuencias. Es probable entonces que las mujeres, quienes presentaron una baja calificación, puedan presentar niveles inadecuados de estrés y se dejan influenciar por los problemas que les rodean, así mismo pueden presentar no solo una incorrecta percepción de sus propios sentimientos sino de los estados afectivos de los demás, lo que no contribuiría al establecimiento de relaciones empáticas con sus familiares, amistades, docentes, compañeros o pares, entre otros.

En los estudios realizados por (Chaux, Molano, & Podlesky, 2007); (Martorell, González, Rasal, & Estellés, 2009), reconocen el papel que juega la capacidad de entender los estados emocionales de los demás (empatía) en el establecimiento de relaciones interpersonales, pues una poca atención a las emociones propias y de los demás afecta la calidad de estas interacciones; siendo las mismas que se establecen especialmente entre los aprendices, instructor y ambientes de aprendizaje, convirtiéndose en un elemento desestabilizador para el aprendizaje, el rendimiento académico y en el clima escolar (Goleman, 1996).

En relación con el factor comprensión emocional, los hombres tienen un 9% más que en el puntaje del componente de comprensión frente a las mujeres. Sin embargo, cuando se comparan los 3 factores, aquí es donde más hombres que mujeres deben mejorar.

En este caso se entiende que los hombres más que las mujeres podrían poseer mayores habilidades para identificar, distinguir y describir las emociones que cotidianamente experimentan, yendo más allá del simple sentirse bien o mal. Estas características les facilita reconocer el origen de sus emociones, qué resultados esperar durante la experiencia de esas emociones (reacción fisiológica, respuestas motoras, pensamientos) y sus consecuencias, ayudándoles así en la comprensión emocional intrapersonal (Vásquez & otros, 2006).

En comparación entre ambos géneros, estudios han afirmado que las mujeres suelen ser emocionalmente más expresivas que los varones, que tienen una mayor comprensión de las emociones y que suelen mostrar mayor habilidad en ciertas competencias interpersonales: reconocen mejor las emociones en los demás y son más perceptivas y empáticas (Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez, & Latorre Postigo, 2008). Además, existen evidencias de que determinadas áreas del cerebro, dedicadas al procesamiento emocional, pueden ser más grandes en las mujeres que en los hombres (Baron-Cohen, 2003, 2005; Gur, Gunning-Dixon, Bilker y Gur, 2002) y que la actividad cerebral también muestra diferencias en función del sexo (Jaušovec y Jaušovec, 2005).

En estudios de (Vásquez, Ávila, Márquez, Martínez, & Mercado, 2008) refieren así mismo, que alumnos que identifican fácilmente una emoción específica durante situaciones de estrés pasarían menos tiempo atendiendo sus propias reacciones emocionales, invirtiendo así menos recursos cognitivos, lo que les permitiría evaluar las alternativas de acción, mantener sus pensamientos en otras tareas o asumir estrategias de afrontamiento más adaptativas. Es probable que las mujeres, que para el caso en particular, presentaron un bajo puntaje, demuestren falta de claridad emocional, se sientan

confundidas sobre sus emociones y que reaccionen de manera impredecible y problemática, ante situaciones emocionales estresantes ya sea dentro o fuera del contexto de formativo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Frente a la regulación, un mayor porcentaje de mujeres que de hombres, puntuaron en bajo, por tanto deben mejorar esta habilidad de la inteligencia emocional, esto se relaciona con mayor autoestima y satisfacción interpersonal, menor vulnerabilidad al estrés y depresión, menor tendencia a desarrollar trastornos de personalidad y una mejor adaptación a situaciones estresantes en las distintas actividades que desarrollen, entre ellas, las referidas a las acciones formativas en los ambientes o contextos de aprendizaje (Extremera & Fernández- Berrocal, 2004).

En estudio realizado por (Fulquez Castro, 2010), refiere que el género determina la capacidad regulación emocional, pues encontró que al igual que en la Percepción y Regulación emocional, se obtiene un porcentaje más elevado de varones que de mujeres con buena y excelente competencia emocional en lo referente a regularse a sí mismos. De esta forma, los adolescentes masculinos perciben que tienen mejores capacidades que sus compañeras referentes a saber escuchar y responder en el momento adecuado, emplear la crítica constructiva, llegar a acuerdos defendiendo ideas y respetando a los demás, así como conocer las emociones negativas, detenerlas y pensar en experiencias que proporcionen sentimientos positivos y agradables.

Así mismo, Fulquez (2008) y Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito (2004) también señalan que los hombres poseen una mayor regulación o control de los propios estados emocionales que las mujeres. Sin embargo, Velásquez (2003) señala que las mujeres tienen mejor capacidad de controlar sus emociones.

Algunos estudios que refieren la regulación emocional, constatan diferencias significativas en relación al contexto; (Saarni, 1984). Así, (Cole, 1986) encontró que las chicas sonreían más que los chicos cuando se enfrentaban a un premio defraudante y eran más sensibles al contexto social, (Davis, 1995) encuentra de igual manera, que la mayor motivación que las chicas tienen para regular sus expresiones emocionales, e incluso para atenderlas y expresarlas añadiríamos, se deben al aprendizaje de género diferencial a temprana edad.

En estudio realizado por (Fulquez Castro, 2010), refiere que el género determina la capacidad regulación emocional, pues encontró que al igual que en la Percepción y Regulación emocional, se obtiene un porcentaje más elevado de varones que de mujeres con buena y excelente competencia emocional en lo referente a regularse a sí mismos. De esta forma, los adolescentes masculinos perciben que tienen mejores capacidades que sus compañeras referentes a saber escuchar y responder en el momento adecuado, emplear la crítica constructiva, llegar a acuerdos defendiendo ideas y respetando a los demás, así como conocer las emociones negativas, detenerlas y pensar en experiencias que proporcionen sentimientos positivos y agradables.

Así mismo, Fulquez (2008) y Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito (2004) también señalan que los hombres poseen una mayor regulación o control de los propios estados emocionales que las mujeres. Sin embargo, Velásquez (2003) señala que las mujeres tienen mejor capacidad de controlar sus emociones.

Comparando a hombres y mujeres, a diferencia de nuestros resultados, los estudios refieren en que éstas últimas exhiben un conocimiento más extenso de la experiencia emocional, proporcionan descripciones más complejas y diferenciadas de las emociones, usando más variedad de vocabulario emocional (Adams et al., 1995; Feldman Barret et al., 2000; Fivush et al., 2000) lo que refleja diferencias de sexo en la disponibilidad o eficacia en el conocimiento de las emociones, en la accesibilidad al conocimiento

emocional, y en la motivación al uso del conocimiento emocional, o las tres a la vez. (Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez, & Latorre Postigo, 2008)

Por género, en nuestro caso, son los hombres quienes refieren un mejor desempeño, respecto a las mujeres, encontrando diferencias respecto a otros estudios, que afirman que las mujeres suelen ser emocionalmente más expresivas que los varones, que tienen una mayor comprensión de las emociones y que suelen mostrar mayor habilidad en ciertas competencias interpersonales: reconocen mejor las emociones en los demás y son más perceptivas y empáticas (Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez, & Latorre Postigo, 2008); además, existen evidencias de que determinadas áreas del cerebro, dedicadas al procesamiento emocional, pueden ser más grandes en las mujeres que en los hombres (Baron-Cohen, 2003, 2005; Gur, Gunning-Dixon, Bilker y Gur, 2002) y que la actividad cerebral también muestra diferencias en función del sexo (Jaušovec & y Jaušovec, 2005).

En nuestro estudio, se encuentra que en la población el número de mujeres supera al de los hombres y que el desempeño emocional de esta población puede estar mediada por los aprendizajes y experiencias que traen de las costumbres y tradiciones de la familia antioqueña, y que gracias a los cambios sociales, económicos y culturales que les ha implicado adaptarse y asumir nuevos retos al interior de su organización como son la vinculación de la mujer a los espacios de formación para el trabajo, la inclusión en la actividad laboral y económica, la independencia de cada uno de sus miembros y la adopción de nuevas jerarquías de valores y formas de vida que se han logrado mantener aún en la cultura de cada uno de los municipios.

Si bien tanto hombres como mujeres gozan de las mismas oportunidades y espacios, se encuentra que aún se refuerza en el hombre actitudes y actividades del varón tradicional, como por ejemplo que él es quien debe mandar en la casa, es el proveedor económico, ejerce autoridad y que puede gozar de diferentes actividades deportivas y de sano esparcimiento, mientras que de la mujer se espera una mayor dedicación a labores domésticas, apoyo en la crianza de hijos o hermanos menores, que asuma actitudes sumisas y de recato evitando exponerse a los comentarios, pero no todas gozan de la oportunidad de disfrutar de espacios de socialización y de sano esparcimiento, pues además de desempeñarse en su rol de mujer, le implica asumir también el de madre cabeza de familia en algunos casos, el de estudiante y trabajadora; para algunas esto le ha permitido desarrollar habilidades y destrezas para liderar y llevar a buen término su proyecto de vida, mientras que para otras les representa una carga y peso emocional difícil de manejar.

Es importante tener en cuenta, los contextos emocionales en los que crecen las niñas y los niños para obtener este comportamiento, pues tiene un efecto decisivo, y es donde se resaltan las diferencias sexuales en la socialización e instrucción emocional (Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez, & Latorre Postigo, 2008); se encuentra que, las niñas disponen de más información sobre el mundo emocional y, consecuentemente, hablan más sobre los aspectos emocionales y usan más términos emocionales que los niños. Por otra parte, los chicos, que no reciben una educación que les ayude a verbalizar sus afectos, pueden mostrar una total inconsciencia con respecto a los estados emocionales, tanto propios como ajenos (Brody y Hall, 1993; Fivush et al., 2000).

Se suman otras acciones que limitan la expresión emocional, siendo la competitividad que se da entre los hombres, la homofobia, la evitación de la vulnerabilidad y de la apertura, y la carencia de modelos de rol adecuados, de este modo, los chicos se especializan en

minimizar las emociones relacionadas con la vulnerabilidad, la culpa, el miedo y el dolor (Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez, & Latorre Postigo, 2008)

Finalmente, los resultados de este apartado de la investigación, son coincidentes con otros estudios que asumen como un hecho ampliamente aceptado, que las mujeres tienen una mayor probabilidad que los hombres de experimentar sintomatología depresiva clínicamente relevante y que esta mayor incidencia de problemas emocionales (como la ansiedad y la depresión) surge en la adolescencia (Jiménez, 2008).

Fernández-Berrocal y Extremera, (2003) en la realización de un estudio donde investigaron las diferencias de género en inteligencia emocional percibida en un muestra de adolescentes, encuentran las adolescentes tienden a focalizar y atender más que los chicos a sus sentimientos y son más rumiativas (pensamientos negativos automáticos). Y por otro lado, que los chicos tienen una mayor capacidad para regular sus estados emocionales negativos y una mejor salud mental que las chicas. Sin embargo, al analizar las variables mediadoras, tales como la capacidad para reparar emociones y la tendencia a suprimir pensamientos se encontró que independientemente del género, las personas más rumiativas y con menos capacidad para regular sus estados emocionales tenían una peor salud mental (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003). Abdullah, Elias, Mahyuddin, y Jegak (2004) encontraron una relación positiva entre género e inteligencia emocional a favor de las chicas, que obtuvieron mayores puntuaciones en IE comparadas con los chicos.

Nuestros resultados son consistentes con los hallazgos derivados de otros estudios, en los cuales se observa que las mujeres se centran más que los hombres en sus experiencias emocionales (Garnefski y Cols., 2004). Las personas con mayor desajuste emocional presentan un perfil caracterizado por una alta atención a sus emociones, baja claridad emocional y la creencia de no poder modificar sus estados emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003), (Jiménez, 2008).

En el estudio desarrollado por (Jiménez, 2008), confirma además que las mujeres tienden a realizar estimaciones más bajas de sus niveles de inteligencia emocional (Petrides y Furnham, 2000), lo que explica la baja autoestima y los mayores niveles de depresión en las mujeres y el uso de mecanismos de afrontamiento menos efectivos. Así mismo, los hombres tienen a sobreestimar sus capacidades y esa auto-percepción positivas, podría ser un factor protector que se relacionaría con unos niveles superiores de ajuste y autoestima.

5.1.1.1.2 Grupos de Edades:

Similar a nuestros resultados, en estudio realizado por (Fulquez Castro, 2010), indica que en referencia a la edad, no es posible confirmar que al aumentar la edad incrementa el porcentaje de poder comprender la información emocional, quienes presentan mejores niveles de esta capacidad son los estudiantes de 13 años, en primer lugar, seguidos por los de 14, 15, 16, 17 y 12 años. Se encontró que seis de cada diez personas de 13 años expresan capacidad para asumir y comprender correctamente el origen de las emociones.

Algunas teorías indican que a más edad existe un mayor desarrollo emocional y concretamente un desarrollo cognitivo que le permite conseguir información propia y de los demás para inferir y explicar las propias emociones (Ortiz, 2001). Sin embargo en la investigación de (Fulquez Castro, 2010), así como en la nuestra, no se ha reflejado este desarrollo ascendente, aduciendo que a más edad en los adolescentes y adultos, se encuentran con más situaciones conflictivas por las pautas de significado de sí mismo y del mundo, desencadenando así una situación de incertidumbre en esta época de

adolescencia media (Muñoz y Morales, (2008), (Fulquez Castro, 2010). Otro argumento que coincide con estos resultados, son referidos por Calzada, Altamirano y Ruiz (2001) quienes indican que la adolescencia es un período de nuevos descubrimientos, caracterizándose por trastornos emocionales, de alienación psicológica y de enfrentamiento o conflicto con las figuras paternas. Estas experiencias van incrementándose en la adolescencia media, que es donde puede observarse este descenso de adolescentes y adultos que consideran tener una comprensión de sus estados emocionales (Fulquez Castro, 2010).

Contrario a nuestros resultados, y en consonancia con algunas teorías, (Jiménez, 2008) refiere en su estudio, que las personas mayores presentan menores niveles de ansiedad, depresión, inutilidad irritabilidad y problemas de pensamiento, que los estudiantes de menor edad, lo que refleja que posiblemente con la edad se van adquiriendo destrezas emocionales y esto disminuye el riesgo de padecer problemas de salud mental, sin embargo refiere que no se pueden establecer conclusiones contundentes al respecto.

5.1.1.1.3 Estratos o Niveles Socioeconómicos:

Nuestros resultados presentan de manera similar a otros estudios, que los bajos niveles de inteligencia emocional percibida, se encuentran asociados a un bajo nivel socioeconómico.

De manera similar, estudios que han abordado población desde la infancia y observan su evolución hasta la vida adulta, encuentran que la pobreza infantil y el estrés crónico pueden conducir a problemas de regulación de las emociones en la edad adulta, tales hallazgos sugirieron que el estrés de la carga de crecer en la pobreza, puede ser un mecanismo subyacente que explica la relación entre la pobreza de un niño y lo bien que el cerebro funciona cuando se es adulto (Phan, 2013)

Situaciones como la infravivienda, el hacinamiento, el ruido y los factores de estrés sociales como problemas familiares; la violencia o la separación de la familia, (todos factores presentes en alguna medida dentro de las condiciones contextuales de desarrollo familiar, social y económico de los participantes del estudio), determinan la relación entre la pobreza y la función cerebral prefrontal durante la regulación emocional. Esta capacidad de regular las emociones negativas puede proporcionar protección contra las consecuencias para la salud física y psicológica y estrés agudo y crónico (Phan, 2013). Así mismo se ha demostrado que el desarrollo de problemas emocionales y conductuales aumentan en progresión geométrica cuando las personas están expuestas a dos o más factores de riesgo (Doll y Lyon 1998; Kolvin y otros 1998).

5.1.1.2 Comparación de los factores de la Inteligencia Emocional Percibida por programas de formación

5.1.1.2.1 Factor Comprensión:

En los resultados, se exalta el alto porcentaje de estudiantes que debe mejorar su comprensión (desde la inteligencia emocional) en los programas de Comunicación Comercial, Gestión de Mercados, Recursos Humanos y Gestión Administrativa.

Es importante recordar que la comprensión emocional, hace referencia a cómo creen los sujetos percibir sus emociones y es la habilidad para comprender los propios estados emocionales. El individuo posee un grado de percepción de sus emociones, y es en esta dimensión en donde se evalúa esa adecuada y óptima percepción de los estados emocionales asumiéndolos como tales, expresándolos adecuadamente y determinando la causa que los genera (Zacagnini, 2004).

Para nuestro caso, los resultados difieren de otros estudios, pues se encuentra que los aprendices que integran estos grupos, son quienes están abocados por sus perfiles ocupacionales, a desempeñarse en tareas y oficios que les invita a ser líderes, trabajar en equipo, socializarse, interactuar constante con diferentes grupos de personas, a razón de ello, es la empatía es una de las habilidades que debe tener desarrollada, más aún porque está ligada a la comprensión emocional.

De acuerdo a estos resultados, puede indicarse que para estos aprendices, puede ser difícil empatizar con otros, lo que implica no poder posicionarse emocionalmente en el lugar de otra persona y ser consciente de qué sentimientos tiene, así como el origen de ellos y valorar las implicaciones que puede tener en su vida, también le será más dificultoso poder comprender a los demás, reconocer que cada persona es única, aceptar la individualidad y que hay distintas maneras de pensar, sentir y actuar, lo que finalmente le afectará en su desempeño como persona y como profesional.

5.1.1.2.2 Factor Regulación

Llama la atención los resultados de este factor, el caso del grupo Técnico en Asistencia y Organización de Archivos se observa que un alto porcentaje de estudiantes (38%) debe mejorar su regulación emocional.

Como resultados de sus estudios, Zaccagnini (2004) menciona, que en la regulación de los estados emocionales la persona es capaz de impedir los efectos negativos de esa emoción (por ejemplo, no dejarse envolver y actuar impulsivamente ante una situación que provoca ira) y procurar aprovechar y utilizar los aspectos positivos que permiten conocer y comprender la emoción con la finalidad de actuar sin perjudicarse.

En nuestro caso, se evidencia que para las integrantes de este grupo de formación donde todas son de género femenino, no aplican tales indicaciones, podría pensarse que estas aprendices aún no han desarrollado habilidades o herramientas para relacionarse de manera adecuada con los demás, para la regulación emocional personal y para la resolución de conflictos interpersonales, pues se encuentran con bajas capacidades para generar respuestas emocionalmente controladas, asociándose a una baja tolerancia a la frustración y pobre automotivación.

5.2 Desempeño de los aprendices en la estrategia Metodológica de Aprendizaje Colaborativo.

A continuación se analizan los resultados obtenidos del instrumento de Aprendizaje Colaborativo

5.2.1 Principio de Interdependencia Positiva (características I1 a I5):

Entre las características evaluadas de Interdependencia la que presenta más baja calificación fue la asociada a la interdependencia de metas. Ésta bajó el puntaje promedio

del principio, puesto que las demás interdependencias (de tareas, recursos, roles y premios) tuvieron medianas sobre 3.5, es decir, la mitad de los estudiantes calificaron tales características por encima de 3.5.

De acuerdo a estos resultados, se encuentra que la valoración se da dentro de un rango normal o esperado, sin embargo la más baja calificación fue asignada al indicador II: interdependencia de metas, con una media de (2,8), entendiéndose que estos aprendices podrían mejorar su disposición para construir metas comunes, utilizar la negociación, establecer alianzas como grupo, trabajar por objetivos de beneficio común, implementarla concertación la participación en tareas y proyectos de mutuo interés.

De acuerdo a los resultados generales de este principio, puede indicarse que nuestros resultados se ajustan a los postulados y estudios realizados por Johnson & Johnson, (1999, p.15), donde se enuncia que en situaciones cooperativas, los integrantes de un grupo comparten la responsabilidad por el resultado conjunto, cada integrante del grupo tiene responsabilidad personal y debe para alcanzar los objetivos grupales, los alumnos comprenden que si no hacen su parte del trabajo, los demás se sentirán desilusionados, heridos e irritados.

Así mismo, Lobato (1998), realiza una distinción entre las clases de grupos, refiriendo que “Un grupo es un conjunto de individuos que comparten un fin común y que se caracteriza por una relación de interdependencia entre sus miembros” (p. 15). Distingue el grupo primario, que se conforma por grupos pequeños de entre 3 y 15 miembros, caracterizados por la interacción frecuente entre sus componentes, trabajan cara a cara y por tanto comparten unos objetivos y metas comunes, tienen conciencia de grupo, hablan de nosotros. En consonancia con los resultados de nuestro estudio, estos aprendices reconocen que participan en tareas y proyectos comunes con mis compañeros de grupo, los trabajos y tareas son distribuidas entre todos los miembros del grupo y cada quien responde por lo asignado, se valora la contribución individual de cada alumno que asume tareas y responsabilidades

Así mismo, estos aprendices consideran, que en su grupo la efectividad se mide directamente valorando los productos y resultados del trabajo propio como del equipo, se procuran discusiones abiertas para la solución activa de problemas; reconocen y celebran los esfuerzos individuales que contribuyen al éxito de todos y encuentran que el liderazgo es una responsabilidad compartida.

De manera similar Johnson y Johnson (1997, p. 24-31) refieren elementos básicos que deben darse en el seno de un grupo para que exista cooperación, o rasgos básicos de las situaciones cooperativas, donde los alumnos, en el desarrollo de sus tareas de grupo, se perciben mutuamente como necesarios para resolverlas, lo que supone compartir recursos, objetivos comunes y roles específicos para cada uno; se favorece el ayudarse, compartir esfuerzos, animarse, explicarse algo mutuamente y discutir. Así mismo, se desarrollan habilidades de intercambio interpersonal y en pequeños grupos, pues ningún grupo funciona satisfactoriamente si sus componentes no poseen y no desarrollan habilidades sociales como la comunicación, toma de decisiones, resolución de conflictos, entre otras.

5.2.2 Responsabilidad Individual (características RI1, RI2 y RI3):

Demuestra que los aprendices consideran las actividades grupales y las sesiones de clase desarrolladas, en muchos momentos, como situaciones que radican solamente en dar respuestas concretas a preguntas precisas. Los resultados parecen demostrar la percepción de los estudiantes en cuanto a que los intereses generales del grupo no surgen del consenso, la negociación y no favorecen de manera significativa los objetivos individuales, no se consideran responsables de intervenir o participar en las situaciones que son importantes para todos, lo que conlleva a la no resolución de problemas mediante acuerdos y concertaciones. Frente a los trabajos, se responde solo por lo que a cada quien le corresponde, consideran que siempre habrá alguien que se encargue de responder por todo el proyecto.

Respecto a estos resultados, de igual manera se respaldan en los indicados por (Johnson & Johnson, 1999), quienes a través de sus estudios concluyen que la responsabilidad individual se puede apreciar, cuando se evalúa el desempeño de cada integrante y se le devuelven los resultados tanto a él como a su grupo para compararlos con una norma de desempeño y cada uno es responsable ante sus compañeros por aportar su parte al éxito del grupo. Es así, como desde la realimentación recibida, que es posible reconocer, valorar y celebrar los esfuerzos por aprender y contribuir al aprendizaje de los demás; proporcionar ayuda o estímulo necesarios y reasignar responsabilidades dentro del grupo para evitar esfuerzos innecesarios de sus integrantes.

Se busca entonces que a través de los grupos colaborativos, cada uno de sus integrantes sea un individuo más fuerte por sí mismo, la responsabilidad individual es la clave para asegurar que cada miembro del grupo se vea reforzado por el aprendizaje mancomunado; se espera que después de participar en una actividad cooperativa, los integrantes de un grupo deben quedar mejor preparados para realizar tareas similares por sí mismos (Johnson & Johnson, 1999).

Demuestra que los aprendices consideran las actividades grupales y las sesiones de clase desarrolladas, en muchos momentos, radican solamente en dar respuestas concretas a preguntas precisas; los intereses generales del grupo no surgen del consenso, la negociación y no favorecen de manera significativa los objetivos individuales, no se consideran responsables de intervenir o participar en las situaciones que son importantes para todos, lo que conlleva a la no resolución de problemas mediante acuerdos y concertaciones; frente a los trabajos, se responde solo por lo que a cada quien le corresponde, consideran que siempre habrá alguien que se encargue de responder por todo el proyecto.

5.2.3 Habilidades Interpersonales (características HI1 a HI6):

Si bien los resultados de este apartado, reflejan una buena valoración por parte de estos aprendices, es importante resaltar que por parte de los mismos, puede darse un reconocimiento de que el encuentro con el otro transforma y modifica actitudes, similar, perciben que a través de la formación recibida han logrado que su vida social, personal y laboral actual y futura se relacionen en mayor medida, consideran que los errores son un

punto de partida para nuevos aprendizajes; y la relación que establecen con sus compañeros de grupo les ha permitido responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.

Por la valoración que hacen de esta característica cabe mencionar que estos aprendices podrían considerar que los errores son un punto de partida para nuevos aprendizajes, la relación que se tiene con los compañeros de grupo les permitiría hacerse responsables de su proceso de aprendizaje, intentan ponerse en el lugar de los demás para comprenderlos y cambiar los puntos de vista sobre ellos, propician la interacción y el desarrollo de habilidades para mejorar la convivencia con los compañeros.

Estos resultados, pueden relacionarse con los de Johnson & Johnson, (1999, p.16) cuando mencionan que en los grupos de aprendizaje cooperativo, los alumnos tienen que aprender contenidos académicos y también habilidades interpersonales; éstas son necesarias para el funcionamiento grupal, especialmente en equipos pequeños, de no aprenderse estas habilidades, no sería posible la realización de tareas asignadas, cuando se posee la capacidad para trabajar en grupo se alcanzan los niveles necesarios, además cuanto mayores sean sus habilidades grupales, mayor será la calidad y la cantidad de su aprendizaje.

Estos resultados podrían indicar que este principio del aprendizaje colaborativo, se encuentra estrechamente relacionado con el inteligencia emocional percibida, pues se evidencia que el aprendizaje cooperativo se convierte en una herramienta útil para desarrollar en los alumnos las relaciones interpersonales, la integración, la tolerancia y la construcción de la igualdad en contextos (López Alacid, 2008 p.20), refiriendo además que los modelos más eficaces son los que incluyen equipos en los que se mezcla la diversidad existente en el aula con sistemas de evaluación que permiten distribuir el éxito entre todos los alumnos y proporcionar experiencias de igualdad de estatus a los miembros de cada grupo (Díaz-Aguado, 1992). Tal eficacia, implica la oportunidad de compartir y conseguir con miembros del otro grupo (étnico, de género, de rendimiento) desde un estatus similar, metas deseadas, lo cual contribuye a desarrollar las habilidades sociales, la atracción interpersonal, disminuye las conductas inadecuadas de los alumnos y proporciona la oportunidad de descubrir las semejanzas inter-grupales existentes.

Lo anterior refleja, en cierta medida, que los aprendices perciben que a través de la formación recibida han logrado que su vida social, personal y laboral actual y futura se relacionen y en mayor medida, consideran que los errores son un punto de partida para nuevos aprendizajes; y la relación que establecen con sus compañeros de grupo les ha permitido responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.

5.2.4 Interacción Simultánea (características IS1 a IS4):

En estos resultados, si bien se encuentra una valoración muy favorable, se encuentra con la puntuación más alta asignadas a las características S1, S2 y S3, que miden la responsabilidad del docente para alentar y motivar, promover y crear escenarios apropiados para la construcción del conocimiento respectivamente. De acuerdo a lo encontrado, se infiere que estos aprendices valoran la responsabilidad del instructor para

organizar y guiar el trabajo, pues crea escenarios apropiados para la construcción del conocimiento a través de la orientación y retroalimentación en todo momento; encontrando que hay motivación y seguridad en el desarrollo de destrezas tecnológicas para el buen desempeño de todos, se reconocen los aprendizajes previos que posee cada uno; durante el proceso formativo se proveen, promueven la mejora y fortalecimiento de habilidades; organiza, guía y orienta el trabajo retroalimentando en todo momento a los grupos y a los aprendices

Mientras que la característica S4: Responsabilidad del docente en el uso de metodologías apropiadas para crear nuevos espacios de interacción humana y tecnológica, le fue asignada una baja puntuación, se infiere que si bien esta condición se presenta en el contexto de la formación, podría fomentarse aún más el trabajo colaborativo en grupos, que se brinde más asesoría e introduzcan los temas que se abordarán y los problemas que se deben resolver con claridad y precisión, cuidando que surjan de sus intereses como alumnos, que se apoye en tecnologías de comunicación e informática para generar ambientes de aprendizaje interactivos y se compartan herramientas para el diseño de una simulación o solución a un problema.

5.2.4 Evaluación y Reflexión (características ER1 y ER2):

En este caso las 2 características de este principio: Poner en práctica el trabajo colaborativo y Evaluación significativa tuvieron los mismos puntajes medios. La mitad de los aprendices los calificó por encima de 4 y la otra mitad por debajo de tal valor.

Esto indica que si bien los aprendices, encuentran distintas maneras de abordar y solucionar un problema gracias al trabajo en equipo, los avances logrados en su proceso de formación desde el trabajo colaborativo, han incrementado los niveles de confianza en sí mismo. Este índice refleja la generación de espacios de autoevaluación, la necesidad de cuestionarse continuamente sobre su desempeño personal y el de su grupo y la orientación del instructor para propiciar la reflexión mediante preguntas.

En los resultados generados en este principio, se encuentra que la otra mitad de aprendices, consideran que el trabajo en equipo podría brindar mejores alternativas para abordar o solucionar problemas, así los avances adquiridos en el proceso formativo podrían favorecer e incrementan la confianza en sí mismos desde el trabajo colaborativo; además de la necesidad de que se generen espacios para la autoevaluación, el desempeño personal y de los grupos que están en formación, así mismo que el instructor procure realizar actividades de reflexión que les lleve a darse cuenta, cómo y qué se ha aprendido y cómo pueden aplicarlo.

Respecto a estos hallazgos, y que pueden soportarse en los estudios de Johnson y Johnson, 1999, p.156), donde refiere que “*evaluar es mucho más que calificar a los alumnos*”. Sugiere que es esencial evaluar qué saben, qué entienden y qué retienen con el tiempo los alumnos (aprendizaje académico), pero es igual de importante, es evaluar la calidad y el nivel de sus procesos de razonamiento y sus habilidades y competencias tales como las habilidades de comunicación oral y escrita y en el uso de las tecnologías. Refiere además la importancia de enseñar a los alumnos hábitos de trabajo adecuados como completar las actividades a tiempo y esforzarse por hacer trabajos de calidad y mejorar continuamente y actitudes positivas como el amor por el aprendizaje, el deseo de leer buena literatura o el compromiso con la democracia.

Los grupos de aprendizaje cooperativo proporcionan el ámbito, el contexto y el ambiente en el que la evaluación se vuelve parte del proceso educativo; y los alumnos aprenden casi tanto de la evaluación de la calidad de su propio trabajo y el de sus compañeros como de la participación en las actividades educativas propiamente dichas.

Como fruto de sus estudios, (Johnson & Johnson, 1999) relacionan además que el aprendizaje cooperativo permite que la evaluación se integre al proceso de aprendizaje, exige tanto trabajo que es posible que los alumnos sinceramente comprometidos con el aprendizaje y el éxito del otro tengan que estar involucrados, permiten el uso de más modalidades en los procesos de aprendizaje y evaluación, al mismo tiempo que se centran en resultados más diversos. Este proceso posibilita que, además del docente y los contenidos académicos, los propios compañeros sean fuentes de información.

5.3 Pruebas Estadísticas para Diferencias por Variables Demográficas.

El Promedio de Respuesta por **Género**, se observaron diferencias estadísticamente significativas para dos (2) de los aspectos evaluados: Categorías: I4 y RI3.

Tanto para el principio de Interdependencia positiva, en la característica I4: Interdependencia de roles y el principio de Responsabilidad Individual, en la característica RI3: Acciones expresadas en estimulación del diálogo y la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso, se encuentra la valoración más baja y es referida por el género masculino.

Se destaca entonces en mayor medida, que los hombres perciben y asumen el liderazgo como una responsabilidad compartida, procuran no vincularse en discusiones abiertas para la solución activa de problemas en el grupo, pues éstos no logran resolverse; refieren que las metas e intereses generales del grupo no surgen del consenso, la negociación y no favorecen objetivos individuales, no se asumen responsables de intervenir o participar en situaciones que son importantes para todos; frente a los trabajos cada quien hace lo correspondiente, confían en que otro se encargará de responder por todo el proyecto.

Una de las situaciones que puede influir la respuesta de los aprendices, es el número de mujeres que integran de cada uno de los programas técnicos y tecnólogos de la línea de gestión empresarial, pues superan de manera significativa al de los hombres; diferente a otras líneas tecnológicas como la agrícola, pecuaria e industrial, con las que se atiende la subregión del Norte de Antioquia.

Otra situación puede estar mediada por las relaciones que se dan desde la práctica de la estrategia metodológica y de la convivencia los ambientes de aprendizaje; se espera que estos escenarios no sean únicamente lugares donde se instruye o aprenden conocimientos, sino que son espacios de una convivencia caracterizada por las interrelaciones entre sus miembros, reguladas por normas básicas de organización y funcionamiento; interrelaciones que forman parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que tienen en la colaboración entre sus miembros la base de su efectividad; un sistema abierto de aprendizaje constituido por personas que interactúan y se relacionan en distintos momentos, dentro y fuera de una estructura que debe buscar constantemente formas de

autorregularse y alternativas ante la complejidad de su función educativa y educadora; y un medio caracterizado por la existencia de diversos conflictos (Tuvilla Rayo, 2004) Previendo que el número de mujeres supera al de los hombres en los grupos en formación, la convivencia escolar observada desde una perspectiva de género donde se debe tener en cuenta las actitudes hacia la diferencia de género y la violencia que puede darse entre los aprendices, en estudios realizados con adolescentes en este sentido, refieren que en estos tiempos los avances en diferentes áreas por parte de las mujeres son mucho mayor que entre los hombres, lo que profiere en cierta medida violencia de género también en ellos; en los que dicho rechazo parece ser a veces demasiado superficial sin llegar a incorporarlo a la identidad de forma que pueda ser mantenido en situaciones críticas (Díaz-Aguado, 2002).

Como ya se mencionó anteriormente, el hecho de que es mayor el número de mujeres en cada uno de los programas técnicos y tecnólogos de la línea de gestión empresarial, superan significativamente al de hombres, puede estar afectando la participación de éstos en la solución de diferentes situaciones inherentes a temas abordados en la formación, en la convivencia grupal y en la relación entre pares; estos aprendices perciben que nunca o raras veces el liderazgo es una responsabilidad que se comparte entre todos; encuentran limitada su participación en discusiones abiertas y concertaciones para la solución tales problemas, reconocen que este liderazgo puede estar representado solo por quien asume el rol de vocero y representante del grupo.

Puede indicarse que estos aprendices, prefieren evitar entrar en situaciones conflictivas con las mujeres y optan por apartarse, perciben que no tienen habilidades para liderar, les falta comunicación asertiva, no quieren aparecer como figuras activas y evitan asumir responsabilidades, sienten temor a verse expuestos y que se burlen de ellos reflejando una baja autoestima, asumen un papel de indiferencia frente a lo que pueda presentarse a nivel de grupo, o tal vez no se motiva a la participación y liderazgo grupal por parte del instructor y demás compañeros.

5.3.1 Edades.

- Para el rango de 16-17 años:

Del principio Interdependencia positiva, la característica I1: Interdependencia de metas, obtiene la más baja valoración, indicando que los aprendices de esta edad encuentran que por más que se busque negociar, podrían lograr acuerdos o metas comunes, pues cada quien trabaja por sus propias metas y descartan unas que sean comunes a todos. La puntuación más alta para este rango de edad, lo obtiene el principio Interacción Simultánea, en la característica IS1: Responsabilidad del docente para alentar y motivar, refiriendo la percepción de que el instructor motiva y se asegura de que los aprendices se apropien de su aprendizaje y que desarrollen destrezas tecnológicas para el buen desempeño de todos.

Podría pensarse que debido al rango de edad, son aprendices que recién terminan su bachillerato y aun encuentran en el instructor una figura similar a la que traen de su profesor desde el colegio, y sienten que deben reconocer la tarea que este realiza, se suma el gusto e interés en el uso de nuevas tecnologías, igual de importante es reconocer que la

función del instructor en la estrategia de aprendizaje colaborativo y ante el SENA se está cumpliendo

- *Para el rango de 18 años:*

Con respecto a las demás rangos de edad, los aprendices que se encuentran en éste, son quienes asignan la más baja calificación al principio Interdependencia positiva, en la característica I1: Interdependencia de metas, y como ya se mencionó, indica que estos aprendices pueden mejorar en la aplicación e implementación de la negociación para lograr acuerdos y compartir metas comunes.

Podría pensarse que esta eventualidad, hace parte de su condición de crecimiento y transición de la vida escolar en el bachillerato y que buscan acomodarse y adaptarse al nuevo contexto, a su grupo de iguales, buscan firmeza en normas y reglas, buscan independencia y reconocimiento, por el rango de edad vienen de la educación media y de una estrategia metodológica primordial como es la magistralidad, en el que venían asumiendo un papel pasivo, que responden solo a lo que se pide, no hay posibilidad de construir en conjunto, entonces al iniciar la formación profesional en el SENA, les es difícil adaptarse a la metodología de formación por proyectos y la estrategia de aprender colaborativamente con y desde otros compañeros de grupo.

La calificación más alta para este rango de edad, lo asignan al principio de Habilidades interpersonales en las características HI4: El encuentro con el otro modifica actitudes y IS1: Responsabilidad del docente para alentar y motivar. Reconocen que la relación con los compañeros de grupo les permite hacerse responsables de su formación y ven en los errores una oportunidad para nuevos aprendizajes, así mismo valoran que su instructor los motiva y procura la apropiación del aprendizaje y el desarrollo de destrezas tecnológicas para que todos logren un buen desempeño. Los instructores aprovechan las habilidades y empatía que perciben en los aprendices para el uso de las nuevas tecnologías y no solo los motiva sino que hace uso de ellas para el buen desarrollo de la formación, podría indicarse que es el “enganche” para que éstos desarrollen nuevos productos, soluciones y apliquen la teoría en lo práctico, pero a su vez puedan desarrollar los resultados de aprendizaje y por ende las competencias establecidas en cada programa.

Se denota la importancia que dan a sus relaciones interpersonales, se valora y da importancia al otro, se comparte y se establecen lazos de amistad y solidaridad. Recobra mayor valor el ambiente de camaradería, las buenas relaciones sociales, que el desarrollo de tareas conjuntas.

- *Para el rango de 19 años:*

Los aprendices que se encuentran en el rango de 19 años, asignan la más baja calificación a la característica I4: Interdependencia de roles, del principio Interdependencia positiva, entendiéndose que estos aprendices perciben que al interior de sus grupos el poder de decisión se concentra en el instructor y el líder del grupo y la posibilidad de llegar a acuerdos, expresar lo que piensan la capacidad para solucionar dificultades desde el grupo es muy baja.

La valoración más alta, la asignan a la característica HI3: El encuentro con el otro transforma, del principio Habilidades interpersonales, y HI4: El encuentro con el otro modifica actitudes.

De la relación establecida con los compañeros, han logrado sentirse más seguros y responsables de su proceso de aprendizaje y es a través de la formación que han logrado

establecer una correlación entre su vida social, personal, laboral a corto y largo plazo, representada en un proyecto de vida; refieren los errores como punto de partida y de oportunidad para aprender.

Es importante indicar que los aprendices que se encuentran en este rango de edad, fueron quienes mejor lo calificaron con respecto a los demás la característica II del principio Interdependencia positiva.

- *Para el rango de 20-21 años:*

La calificación más baja asignada por los aprendices en este rango de edad, de igual manera que en los demás, fue al principio de interdependencia positiva, a la característica II: interdependencia de metas, y como ya se mencionó, indica que estos aprendices necesitarían fortalecer sus estrategias de negociación, la participación y el compromiso para metas comunes.

El principio de Interacción simultánea, en la característica IS1: Responsabilidad del docente para alentar y motivar, fue la mejor calificada, entendiendo que la acción del instructor, expresada en la motivación y acompañamiento que brinda a los aprendices para que se apropien de su aprendizaje y que desarrollen destrezas tecnológicas para el buen desempeño de todos, es bien recibida por parte de los mismos, a su vez, se encuentra que se está cumpliendo con lo esperado por parte de la institución respecto a la función y rol del instructor.

Es importante indicar que los aprendices en este rango de edad, son quienes presentan la mayor calificación a la estrategia de aprendizaje colaborativo, con respecto a los demás rangos, lo que se entiende que refieren una mayor apertura, capacidad de adaptación a la estrategia, asumen con mayor seguridad las tareas que se asignan desde el proceso formativo, hay una disposición al aprendizaje autónomo y apropiación de su propio proceso, a la construcción de nuevos aprendizajes desde la practicidad, hay una madurez y claridad frente a su proyecto de vida a corto y largo plazo y ve en la formación una oportunidad para alcanzar sus metas.

- *Para el rango de 22-25 años:*

Para este rango de edad, el principio que recibe la calificación más baja es el principio de Habilidades interpersonales, en la característica HI2: El encuentro con el otro hace crecer, pero se evidencia que estos aprendices se limitan a hacer lo que les corresponde, pues, es bajo el interés para compartir, participar o establecer comunicación con otros, le sigue el principio de Interdependencia positiva, con la característica II: interdependencia de metas.

Esto puede presentarse debido a que los aprendices en este rango de edad, son personas que ya se encuentran vinculados con el sector productivo, tienen definidas condiciones emocionales, familiares y sociales, ya no es tan importante para ellos, establecer lazos de amistad o fraternidad al interior de su grupo, pues llegan al SENA con la necesidad de mejorar su perfil profesional para mejorar sus condiciones laborales y salariales, esto implica que asuman los procesos formativos, las tareas y las relaciones interpersonales con actitudes individualistas y una mínima interacción con el otro.

La valoración más alta en este rango de edad, es el principio de Interacción simultánea, con la característica IS1: Responsabilidad del docente para alentar y motivar y que aplica la misma consideración anteriormente indicada.

Es general, la más baja calificación fue asignada al principio Interdependencia positiva, en la característica I1: Interdependencia de metas, por todos los rangos, exceptuando el rango 19, lo que indica que por unanimidad los aprendices no implementan la negociación, no logran establecer acuerdos, cada quien trabaja por su cuenta, no hay metas comunes, sin embargo los mismos, asignan una alta calificación al principio de Interacción simultánea, con la característica IS1: Responsabilidad del docente para alentar y motivar, entendiendo la acción del instructor, en la motivación y el acompañamiento que brinda a los aprendices para que se apropien de su aprendizaje y para el desarrollo de destrezas y habilidades tecnológicas necesarias para el buen desempeño de todos los aprendices.

Resalta la valoración emitida por los aprendices que se encuentran en el rango 19, pues a diferencia de los demás, asignan una baja calificación a la característica I4: Interdependencia de roles, del principio Interdependencia positiva, entendiéndose que estos aprendices perciben que al interior de sus grupos el poder de decisión se concentra en el instructor y el líder del grupo, no hay posibilidad de llegar a acuerdos, se cohiben para expresar lo que piensan y la capacidad para solucionar dificultades desde el grupo es muy baja. Y la más alta calificación de este rango la asignan al principio de Habilidades Interpersonales, en la característica HI4: El encuentro con el otro modifica actitudes.

Se entiende para este grupo de edad, que si bien ellos consideran que a través de la formación establecen correlaciones desde su proyecto de vida para diferentes tiempos, que en la relación con sus compañeros se sienten más responsables de su formación, aducen aprender de los errores, sin embargo estos aprendices se muestran como agentes pasivos al interior de sus grupos, no hay interés para liderar y gestionar acciones propias de la formación o para las relaciones interpersonales, no hay comunicación asertiva, son poco proactivos y propositivos, no hay sentido de pertenencia en cuanto al bienestar de todos, las decisiones son responsabilidad de otros y no hay interés manifiesto para conciliar y concertar.

Estos resultados, reflejan lo referido por (Alfageme González. , 2003) quien aduce que dentro de la estrategia de aprendizaje colaborativo, se contempla la interacción entre iguales y las relaciones que generalmente se establecen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, estas relaciones tienen una función específica, especialmente en el cambio de las estructuras cognitivas de los aprendices al menos por dos influencias: el estatus y la interrelación de los aspectos cognitivos y sociales.

Evidentemente, en la diferencia entre el estatus del profesor y del alumno, se establece un estímulo para la motivación y el deseo de construir su propio conocimiento, de igual manera los aprendices esperan que sus compañeros les proporcionen estrategias y evidencias más acordes, comprensibles y conocidas para su edad, distintas a las que el profesorado tiene; lo que indica que el escenario de interrelaciones entre iguales no es fácil ni lineal, pues se configuran en torno a estatus de diferente naturaleza establecidos entre ellos y que pueden estar referidos al ámbito educativo o no, más suponen unas relaciones instituidas por ellos mismos desde acuerdos o desacuerdos en torno a diversos temas.

Respecto a los aspectos sociales y cognitivos, la interrelación surge de las diferencias al interpretar tanto las instrucciones de las tareas, como el contenido que las derivan; donde intervienen tanto evidencias lógicas como exigencias sociales derivados del estatus que tienen implícitamente establecido y asumido los propios aprendices. Estas diferencias de

interpretación son las que mueven a alcanzar acuerdos que suponen la creación del conocimiento.

La importancia de estos procesos de interacción lleva consigo, necesariamente, la indagación hacia la naturaleza de los mismos y más concretamente está dirigida tanto a los procesos por los cuales se adquiere ese conocimiento, como por la naturaleza y corrección de los mismos.

5.3.2 Estratos Socioeconómicos:

En este caso, el estrato 1 está por debajo de lo demás y el estrato dos por encima de todos y el tres en una posición relativamente media.

Esto se refleja en los principios de Responsabilidad Individual, la característica RI 1: Acciones expresadas en aportaciones y el principio Evaluación Reflexión, la característica ER1: Poner en práctica el trabajo colaborativo, indicando que los aprendices participantes y que se encuentran en el estrato uno (1), se perciben en condición desfavorable frente a los demás, reflejado en apreciaciones o autovaloraciones negativas frente a sí mismos, el contexto y las personas le rodean, es por ello que sienten que al explicar y justificar sus ideas, es poco lo que avanzan para logro en su aprendizaje, consideran que solo deben preocuparse responder en su proceso más que por el de los demás compañeros de grupo, la funcionalidad del trabajo colaborativo, consideran que podría brindar mayores alternativas para abordar o solucionar problemas y los logros alcanzados de ninguna manera incrementa la confianza en sí mismo

Para estos aprendices de estrato uno (1), estas apreciaciones pueden estar dadas a raíz de las condiciones de vida propias de este estrato socioeconómico, donde la falta de oportunidades, necesidades básicas insatisfechas, problemas familiares, entre otras, desarrollan en una baja autoestima, valoraciones distorsionadas de sí mismo y de los demás, reflejando finalmente, relaciones disfuncionales, conflictivas y de poco beneficio para su desempeño académico y en sus relaciones interpersonales.

5.3.3 Trimestres:

En general, el primer y tercer trimestre son los que mejor califican la estrategia, a diferencia de los del segundo y cuarto trimestre de formación.

Se considera que esto se debe a que en el primer trimestre el aprendiz llega con expectativas, motivado, abierto a nuevas experiencias, nuevas relaciones e interacciones no solo en el proceso de aprendizaje, sino también con su grupo de pares, en este tiempo no hay resultados observables de su propio desempeño, hay una dependencia del aprendiz hacia el instructor, es un periodo de expectativas, asimilación, y de nuevos conocimientos, más no aparece el juicio por parte de aprendiz, entonces el muchacho va a dar su respuesta desde lo que él cree que puede ser, por ende sus valoraciones y juicios sobre la estrategia o sea sobre lo que aún no conoce muy bien, serían positivos.

Para el tercer semestre se considera que ya hay una identificación, aceptación y apropiación de la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo. Estos grupos coinciden en resaltar el principio de Interacción Simultánea, la característica IS3: Responsabilidad del docente para crear escenarios apropiados para la construcción del conocimiento, y se devela el reconocimiento que hacen los aprendices a la labor desarrollada por el instructor, a su rol y la función que cumple para la formación, el aprendiz y la misma institución.

Para este periodo de la formación, se interpreta que el aprendiz encuentra más resultados positivos que negativos, el trabajo es más independiente, se ha desapegado en su totalidad del instructor, por lo tanto es consciente de los avances en su proceso, siente que tiene condiciones y habilidades para trabajar de manera individual, para este tiempo el muchacho tiene dominio de la estrategia, y posee criterios para evaluarla de manera objetiva.

La calificación más baja, es asignada por los grupos que se encuentran en el segundo y cuarto trimestre respectivamente, en este caso, podría indicarse que esto se debe a que los grupos del segundo trimestre se encuentran en un proceso de asimilación, contextualización, acomodación y adaptación a la estrategia metodológica, que le implica al aprendiz un cambio de esquemas de aprendizaje, una relación diferente con sus compañeros que implica trabajar con otros, deja de ser un agente pasivo y pasa a ser líder y director en su proceso formativo.

Este comportamiento es esperado dentro del proceso formativo que se desarrolla en el SENA, pues se tiene previsto dentro de las implicaciones pedagógicas establecidas en el Modelo Pedagógico Institucional, especialmente en el rol del aprendiz, subrayando la importancia de la actividad constructivista, entendiéndose que el aprendizaje no es solo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo del aprendiz para ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por tanto, construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe, a través de actividades de asimilación y acomodación en procura de la construcción de nuevos conocimientos (SENA, 2012).

En esta misma línea, el Aprendiz no es un agente pasivo ante el instructor o el entorno, ni el conocimiento es únicamente producto del ambiente, como tampoco un simple resultado de las actividades internas del aprendiz; es también una construcción por interacción, en continua producción y riqueza diaria como resultado entre el Aprendiz y los estímulos producidos por ambientes externos. Se trata, entonces, de que el Aprendiz comprenda la necesidad de desarrollar la autonomía intelectual y moral, el aprendizaje significativo, la aplicación de lo aprendido y los procesos de individualización y socialización (SENA, 2012).

De igual manera, los aprendices que reciben formación en el segundo trimestre, es donde se emite la valoración más baja del indicador en la característica I4: Interdependencia de roles, que refiere la percepción de estos aprendices en cuanto a que para estos, el liderazgo debería ser una responsabilidad compartida, entendiéndose que se está centrando solo en algunos integrantes del grupo e incluso solo en el instructor, además de que podrían abrirse más espacios para propiciar discusiones abiertas para la solución activa de los problemas y evitarse las decisiones impuestas.

Respecto al cuarto trimestre, podría indicarse que la baja calificación respecto a la implementación de la estrategia de aprendizaje colaborativo, puede estar relacionada con lo actitudinal, a la percepción, pero especialmente por la ansiedad que genera el momento de salir a la etapa productiva, donde se deberán poner en práctica los aprendizajes y competencias desarrolladas durante la formación lectiva, entendida como la fase en la que se recibe la formación académica, y la presión por la terminación de dicha fase propicia

ansiedad, temor, premura por no quedar con pendientes; se suman los niveles de riesgo que se corren para continuar su aprendizaje en las empresas, a moverse en un ambiente de aprendizaje diferente que lo alteran, pues llega un nuevo momento de inicio que de alguna manera genera nuevas expectativas, influye un nuevo entorno que es real y no simulado, nuevas personas que van a estar a su alrededor con roles diferentes a los cotidianos, donde se va a sentir observado, evaluado y medido en su desempeño, consiente que de su buen desempeño tendrá posibilidades de quedarse laborando para la empresa, lo que a su vez le permitirá recibir la certificación de todo su proceso formativo.

De acuerdo con la baja calificación que asignó el grupo al principio de interdependencia positiva, en la característica I4 (Interdependencia de roles) y su nivel de formación (último trimestre), se puede entender el resultado relacionado con el liderazgo como una mediación de condiciones institucionales y que son propias del proceso, pues entran otros actores (directivos de diferentes áreas) que intervienen al momento de que el aprendiz va a iniciar la etapa productiva, representado en oportunidades de un contrato laboral, contratos de aprendizaje, prácticas voluntarias, también el mismo instructor interviene en este importante paso, pues debe asignar todos los juicios valorativos que permiten la autorización para pasar a la práctica.

5.3.4 Programas:

Se valora en este espacio los grupos que presentan una calificación alta.

Del grupo 1, se encuentra una puntuación alta, donde la mejor valoración es para el indicador IS3: Responsabilidad del docente para crear escenarios apropiados para la construcción del conocimiento, IS1: Responsabilidad del docente para alentar y motivar; IS2: Responsabilidad del docente para promover; ER2: Evaluación significativa y I3: Responsabilidad del docente para crear escenarios apropiados para la construcción del conocimiento.

Se entiende que los aprendices que hacen parte de este grupo, reconocen y valoran de manera positiva la implementación de la estrategia de estrategia de aprendizaje colaborativo, representado en acciones específicas que afirman al instructor como agente que motiva y que se asegura de que sus aprendices se apropien de su aprendizaje y el desarrollo de destrezas tecnológicas para el buen desempeño de todos, organiza y guía el trabajo, orienta y brinda retroalimentación en todo momento, reconoce los aprendizajes previos que posee cada uno, provee de recursos y promueve el desarrollo de habilidades, genera espacios de autoevaluación y reflexión que conducen al aprendiz a reconocer la necesidad de cuestionarse sobre su desempeño personal y su proceso de aprendizaje.

Del grupo 2 se encuentra una puntuación alta, donde la mejor nota es para el principio IS en la característica IS4: Responsabilidad del docente en el uso de metodologías apropiadas para crear nuevos espacios de interacción humana y tecnológica, seguida de I5: Interdependencia de premios; I2: Interdependencia de tareas; y la I4: Interdependencia de roles.

En las sesiones de clase se fomenta el trabajo colaborativo en grupos, se valora la contribución individual de cada alumno que asume tareas y responsabilidades, el instructor brinda asesoría y encuadra los temas que se abordarán y los problemas que se

deben resolver con claridad y precisión, cuidando que surjan de intereses comunes, se apoya en tecnologías para generar ambientes de aprendizaje interactivos, en el desarrollo del proceso formativo se comparten herramientas para el diseño de una simulación o solución, los productos y resultados del trabajo es tanto del equipo como de cada uno, previendo que esta efectividad se mide directamente valorando los productos del equipo, se reconocen y celebran los esfuerzos individuales que contribuyen al éxito de todos, los trabajos y tareas se distribuyen y cada quien responde por lo asignado, es por esto que el liderazgo es una responsabilidad compartida donde se procuran discusiones abiertas para la solución activa de problemas.

Del grupo 6 se encuentra una puntuación alta, asignada al principio de Habilidades Interpersonales, en las características HI3: El encuentro con el otro transforma y HI4: El encuentro con el otro modifica actitudes, HI2: El encuentro con el otro hace crecer; HI1: El encuentro con el otro edifica; HI5: El encuentro con el otro modifica puntos de vista y HI6: El encuentro con el otro colabora en la construcción de una visión mejorada de la vida con otros; así mismo el principio Relaciones interpersonales RI3: Acciones expresadas en estimulación del dialogo y la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso y el principio de Interdependencia Positiva, en la característica I4: Interdependencia de roles.

Refieren importancia a la interacción, el ponerse en el lugar de los demás para comprenderlos y cambiar apreciaciones sobre ellos; encuentran que participar, motivar y respetar la interacción con otros es edificante; el trabajo en equipo les permite reflexionar acerca de su forma de trabajo, de su desempeño y los compañeros, se mejora la calidad de sus decisiones e identifican que su convivencia y procesos de aprendizaje han mejorado.

Respecto a los grupos que otorgaron la calificación más baja es importante mencionar, que en ambos programas (5 y 9) en particular cuenta con un único instructor, y es quien desarrolla las competencias y resultados de aprendizaje e implementa las estrategias de enseñanza, ello puede constituirse un factor que influye para explicar la puntuación obtenida en estos dos programas.

Si bien los grupos 5 y 9, se destacan por asignar una baja calificación a la implementación de la estrategia de aprendizaje colaborativo, es importante mencionar asuntos de cada uno.

En este caso, para el grupo 9 la asignación más baja se otorga al principio de Interacción simultánea, a la característica IS2: Responsabilidad del docente para promover, refiriendo que el instructor puede mejorar en el reconocimiento de los aprendizajes previos que posee el aprendiz, ocuparse de observar el avance y logros en cuanto al desarrollo de habilidades durante el desarrollo de su proceso formativo.

En el grupo 5, se observa que es quien asigna la más baja calificación a la estrategia en su conjunto, destacándose lo asignado a los principios de Responsabilidad Individual con la característica RI1: Acciones expresadas en aportaciones y Habilidades Interpersonales con la característica HI2: El encuentro con el otro hace crecer. Estos aprendices pueden brindar mayor importancia a su proceso de más que al de los otros, piensan que la acción de explicar, justificar o argumentar su ideas podría permitirle avanzar en su propio aprendizaje, se limitan a lo que deben hacer, pues es bajo el interés para compartir, participar o comunicarse con otros compañeros de grupo.

Respecto a los indicadores en general por cada programa de formación se puede señalar lo siguiente:

Del principio de Interdependencia positiva, es el indicador peor calificado por todos los grupos fue la interdependencia de metas (I1), denotando que puede mejorarse el establecimiento de metas comunes, trabajar por intereses que sean compartidos, aplicar estrategias de negociación en el grupo y con los compañeros del mismo.

Del indicador I2: Interdependencia de tareas; el mayor puntaje es otorgado por el grupo 2 lo que implica que la participación en tareas y proyectos comunes, los trabajos y tareas se distribuyen entre los miembros del grupo y se espera que cada quien responda por lo asignado, la efectividad se mide directamente valorando la contribución individual de cada alumno que asume tareas y responsabilidades respecto a los productos generados por el equipo; de igual manera la calificación más baja la aportan los grupos 5 y 9, lo que implica que en el grupo puede mejorar la valoración que realizan respecto a la contribución de cada alumno que asume tareas y responsabilidades, la participación en objetivos y proyectos comunes con los compañeros del grupo, cuando se da la distribución de tareas, los miembros podrían responder por lo asignado; mejorando la baja efectividad del trabajo mancomunado y en equipo.

La característica I3: Interdependencia de recursos, la mayor calificación obtenida fue en los grupos 1 y 3, quienes aducen que disponen de ambientes de aprendizaje adecuados, materiales didácticos y herramientas cuando se necesitan, mientras que el grupo 8 reporta la valoración más baja, refiriendo que ellos no cuentan con ambientes adecuados para el desarrollo de la formación.

La característica I4: Interdependencia de roles, la mayor puntuación reflejada, lo reportan los grupos 2, 6 y 8 donde se valora el liderazgo como una responsabilidad compartida donde se procuran discusiones abiertas para la solución activa de problemas, mientras que los grupos 5 y 9 indican la calificación más baja, denotando que en estos grupos se ajustan a lo indicado por el profesor o el vocero del grupo y ante una dificultad o problema pueden mejorar en la resolución del mismo y mejorar los niveles de comunicación.

La característica I5: Interdependencia de premios, se encuentra que el grupo 2 es quien da una mayor calificación a este ítem, lo que indica que para este grupo los productos y resultados del trabajo, es tanto del equipo como el suyo propio, se reconocen y celebran los esfuerzos individuales que contribuyen al éxito de todos al interior del grupo, en contraste se encuentran los grupos 5 y 9 que refieren la más baja calificación, entendiendo que en el grupo cada uno responde por sus resultados, y poco interesa los de otros, poco se valoran y reconocen los esfuerzos individuales que se realizan por el bien de todos.

Sobre el principio de Responsabilidad Individual, las características RI1 y RI2, recibieron la calificación más alta por parte del grupo 8, y RI3, la mejor calificación la genera el grupo 6, y refieren que los aprendices aprenden cuando explican, justifican o argumentan ideas ante los compañeros de grupo, hay una consideración de corresponsabilidad para aportar tanto a su proceso de aprendizaje como al de su grupo de pares, las actividades desarrolladas durante las sesiones de clase, propician la argumentación, el debate y requieren diferentes tipos de habilidades, reconocen que deben colaborar en procesos de liderazgo, toma de decisiones, comunicación y manejo de las dificultades que se presenten, buscan establecer desde el consenso el logro de objetivos que beneficien a todos. Los puntajes más bajos los aportan de nuevo, los grupos 5 y 9, entendiendo que para estos, el avance en su propio aprendizaje puede ser mayor cuando explica o argumenta sus ideas a los compañeros de grupo, consideran que las actividades grupales apuntan a dar respuestas concretas a preguntas precisas. Los intereses del grupo pocas veces surgen del consenso, la negociación y desfavorecen significativamente objetivos

individuales, consideran que deben preocuparse solo por su aprendizaje, es por ello que responden solo por lo que les corresponde y esperan que alguien se encargue de responder por los proyectos; los acuerdos y concertaciones pocas veces se logran especialmente para resolver los problemas del grupo.

El principio Habilidades Interpersonales, las características HI1, HI2, HI3, HI4, HI5 Y HI6, recibieron la mayor puntuación por parte del grupo 6, entendiéndose que al interior de este grupo, se posibilita el desarrollo de habilidades como: escuchar, participar, coordinar actividades, liderar y evaluar, permitiendo mejorar la interacción y la convivencia con otros, las buenas relaciones con los compañeros procura hacerse más responsable de su proceso de aprendizaje, mejorar la calidad de sus decisiones, y es a través de la formación recibida donde se logra que la vida social, personal y laboral actual y futura se relacionen; consideran que los errores son punto de partida para nuevos aprendizajes, a razón de ello participan, motivan y respetan la interacción de todos en las acciones formativas; intentan ponerse en el lugar de los demás para comprenderlos y cambiar puntos de vista, y es desde el trabajo en equipo que se reflexiona sobre su desempeño y el de sus compañeros de grupo.

La valoración más baja sigue siendo la asignada por los grupos 5 y 9, entendiéndose que estos aprendices prefieren trabajar solos, pues aducen que la relación que tienen con los compañeros de grupo les permitiría hacerse más responsables de su proceso de aprendizaje y el trabajo en equipo, lo valoran como una actividad más en la sesión de trabajo, se limitan a lo que deben hacer, poco interesa compartir, participar o comunicarse con otros ya que esto no incide en la calidad de sus decisiones; con la formación que están recibiendo podrían obtener logros para su vida a corto y largo plazo, los errores podrían enseñarles y aportar para mejorar su proceso de aprendizaje, es bajo el interés para ponerse en el lugar de los demás para comprenderlos y cambiar puntos de vista sobre ellos, el relacionarse e interactuar con su grupo de pares puede mejorar, hay interés para propiciar la interacción entre todos en las actividades de aprendizaje.

En el principio de Interacción Simultánea y para las características IS1, IS2, IS3, la calificación mejor asignada se dio por el grupo 1 y la característica IS4 por el grupo 2; de igual manera la baja calificación se da por los grupos 5 y 9.

Refleja entonces que en el grupo 1 el instructor motiva y se asegura de que los aprendices se apropien de su aprendizaje y que desarrollen destrezas tecnológicas para el buen desempeño de todos, reconoce los aprendizajes previos que poseen, los provee de recursos y promueve el desarrollo de sus habilidades, organiza y guía el trabajo, orientando y retroalimentando en todo momento a los aprendices; mientras que para el grupo 2 se fomenta el trabajo colaborativo en grupos y el instructor brinda asesoría, introduce los temas que se abordarán y los problemas que se deben resolver con claridad y precisión, tiene en cuenta los intereses de los aprendices, se apoya en tecnologías de comunicación e informática para generar ambientes de aprendizaje interactivos y procura que se compartan herramientas para el diseño de una simulación o solución.

Caso contrario se presenta especialmente en el grupo 9, que presenta la más baja calificación, indicando que en éste, pocas veces el instructor está atento de que los aprendices se apropien de su aprendizaje y que desarrollen destrezas tecnológicas para el buen desempeño de todos, se esperaría un mayor reconocimiento de los aprendizajes previos que posee durante el desarrollo del proceso formativo, y ocuparse de conocer sus avances respecto al desarrollo de habilidades; encuentran que éste debería preparar su sesión de clase, lo que propone pocas veces se ajustan a las necesidades y expectativas, las clases se caracterizan por ser magistrales y deja de brindar retroalimentación, puede ser

mejor la gestión para garantizar las herramientas y ambientes interactivos que se requieren y en el ambiente dispuesto para la formación, pues es difícil que se puedan diseñar o trabajar juntos sobre una idea o proyecto.

El principio Evaluación Reflexión, en las características ER1: Poner en práctica el trabajo colaborativo, recibe alta calificación por parte del grupo 8, lo que evidencia que los aprendices, consideran que gracias al trabajo en equipo, encuentran distintas maneras de abordar y solucionar un problema y gracias a los avances obtenidos en el proceso de formación desde el trabajo colaborativo, han incrementado la confianza en mí mismos. En contraste con lo anterior, la calificación más baja la presenta el grupo 5, entendiendo que en este grupo, los aprendices muestran una apreciación contraria a lo mencionado.

Respecto a la característica ER2: Evaluación significativa, la mejor valoración la hace el grupo 1, donde los aprendices reconocen la necesidad de cuestionarse y autoevaluarse continuamente sobre su desempeño personal y el de su grupo y con frecuencia se generan espacios de autoevaluación, donde el instructor, apoya, orienta y motiva a la reflexión mediante preguntas que llevan a comprender el qué y el cómo se ha aprendido, y cómo puedo aplicarlo. Respecto a la puntuación más baja en esta característica, la refiere el grupo 9, presentando una condición contraria a lo que se relaciona.

5.4 Valoración del Desempeño del Aprendiz en la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo y la Inteligencia Emocional Percibida.

5.4.1 Correlaciones entre Principios del Aprendizaje Colaborativo.

Los resultados reflejados en la valoración que hacen los aprendices, da cuenta del reconocimiento a la estrategia de aprendizaje colaborativo para el buen desarrollo de su proceso formativo; esta percepción es consonante con lo propuesto en el modelo pedagógico del SENA, considerando que esta estrategia, asegura la participación a nivel cognitivo, emocional, psicológico y físico de cada uno de los aprendices, en la construcción de su propio saber; propiciando espacios de interacción social que trascienden, hacia la construcción de estructuras comunitarias más fuertes y solidarias.

Así mismo (Johnson & Johnson, 1997) y Slavin, (1992, 1995), cuando refieren que la puesta en práctica de esta estrategia de aprendizaje en contextos educativos, debe cumplir condiciones para que produzca las ventajas que se esperan de él (Berndt, Perry y Millar, 1988; Good y Marshall, 1984). Para el caso de la responsabilidad individual, cada alumno debe hacerse responsable de cumplir con su trabajo dentro del grupo, para favorecer esta responsabilidad es preciso evaluar el aprendizaje de cada alumno como miembro del grupo y también de forma individual.

Esta evaluación debe ser utilizada para mejorar los resultados obtenidos (reforzando aciertos y esfuerzos, corrigiendo errores), ya que la función del aprendizaje colaborativo es la de fortalecer a cada uno de sus miembros en su capacidad para trabajar tanto individual como grupalmente (López Alacid, 2008).

Así mismo debe propiciarse una interacción social estimulante, donde los miembros del grupo se ayudan, se animan y cada uno favorece el aprendizaje del otro a través de las oportunidades para preguntar, analizar, explicar, conectar el aprendizaje actual con el anterior, hacerlo más significativo. Para favorecer esta interacción es necesario distribuir el ambiente de aprendizaje, de forma que los miembros del grupo puedan interactuar

verbal y visualmente, lo que posibilita a su vez, el aprendizaje de conductas, actitudes e interacciones sociales positivas.

Para conseguirlo se hace necesario, que los estudiantes desarrollen habilidades para trabajar en torno a objetivos compartidos, crear un clima positivo, aprender a resolver conflictos, expresar constructivamente críticas y discrepancias, animarse y motivarse, comprometerse, negociar, entre otras.

A través de esta estrategia de aprendizaje, los alumnos asumen entonces, la responsabilidad de enseñar a sus compañeros, ya que no se puede enseñar algo si antes no se aprende, por tanto los alumnos aprenden a asumir responsabilidades, y aprenden contenidos, procedimientos, de mejor manera, ya que una de las mejores formas de aprender es enseñando lo que se ha de aprender Johnson & Johnson, (1997).

5.4.2 Correlaciones entre factores de la Inteligencia Emocional Percibida.

En el proceso formativo desarrollado por el SENA, se busca dotar al aprendiz de competencias necesarias para afrontar los continuos cambios a nivel personal, social y laboral, ello implica una realidad compleja que exige de nuevas competencias personales, sociales y laborales, cimentadas en una escala de valores sólida que le permita interactuar consigo mismo, con los demás y con su entorno social y productivo de una manera idónea a partir de una visión sistémica e integradora del mundo (Pelaez Luna, Cuervo Villamil, & Cruz Romero, 2012).

Para el SENA, básicamente el aprendizaje está influenciado por una relación de procesos emocionales, (predisposiciones hacia el aprendizaje y construcción de la identidad); cognitivos, (formación y funcionamiento de las capacidades intelectuales), y psicosociales (proyecto de vida), donde reconoce la importancia de que el instructor comprenda, que para el desarrollo del aprendizaje, es necesario una predisposición positiva de tipo emocional y cognitivo, procesos éstos, que se desarrollan en y con ambientes de aprendizaje óptimos y en las situaciones sociales como productivas.

De acuerdo a lo mencionado, se reconoce la importancia de formar y fortalecer a los aprendices en habilidades emocionales propias y necesarias para adaptarse e integrarse al mundo de la vida; los resultados refieren la asociación de los componentes de comprensión y regulación emocional, entendiéndose con esto, que hay una disposición y capacidad por parte de los mismos para comprender, reconocer y regular sus propias emociones.

Frente esta capacidad de comprender y analizar las emociones (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), la conciben como una habilidad para etiquetar las emociones, que incluye emociones complejas y sentimientos simultáneos, además de la capacidad para entender las relaciones asociadas con las emociones.

Para comprender mejor los sentimientos de los otros es necesario aprender a comprender los propios, identificar cuáles son las propias necesidades y deseos, qué cosas, personas o situaciones causan determinados sentimientos, qué pensamientos provocan tales emociones, cómo afectan y qué consecuencias y reacciones provocan (Fulquez Castro, 2010).

Cuando se reconocen los propios sentimientos, más fácil será conectarse con los otros, ponerse en el lugar del otro y ser consciente de sus sentimientos, sus causas y sus implicaciones personales, esta capacidad se le denomina empatía. Desarrollar la destreza empática, implica reconocer y aceptar que no todas las personas sienten lo mismo en

situaciones semejantes y ante las mismas personas, que la individualidad orienta nuestras vidas y que cada persona tiene distintas necesidades, miedos, deseos y odios.

El conocimiento emocional entonces, (Fulquez Castro, 2010) abarca la capacidad para comprender las propias emociones, unido a una mayor comprensión entre sentimientos y pensamientos, lo que los determina y sus consecuencias, refiere así mismo, la capacidad para designar o etiquetar las emociones y reconocer las conexiones entre la palabra y el estado emocional, la habilidad para identificar las transiciones de unos estados emocionales a otros (por ejemplo, pasar del enojo a la culpa) y la aparición de sentimientos simultáneos (por ejemplo, sentimientos de amor y odio hacia una misma persona).

Esta habilidad, se encuentra estrechamente ligada a una capacidad aún más compleja y es la de regular de manera reflexiva las emociones y manejar la propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. En esta habilidad se manifiesta la capacidad para abrirse a los sentimientos o emociones y para reflejar y regular emociones que generen crecimiento emocional e intelectual (Mayer, Salovey y Caruso, 2000)

Fulquez Castro, (2010) refiere, que la regulación emocional se considera como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo, por tanto, la regulación reflexiva de las emociones se manifiesta en la capacidad de percibir, evaluar y expresar nuestros estados afectivos; usar eficazmente nuestras emociones integrándolas en nuestra forma de pensar y comprender cómo se desarrollan y evolucionan

La regulación requiere entonces, de un proceso reflexivo caracterizado por estar abierto a los sentimientos agradables o desagradables y reflexionar sobre los mismos para utilizar la información que los acompaña en función de su utilidad, incluye además, la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, ésta es una estrategia emocional compleja, sin embargo es una herramienta muy importante de influencia personal y social.

En conclusión, es un elemento esencial en las personas, reconocer nuestras emociones, entender cómo evolucionan y comprender las implicaciones emocionales, cognitivas y de comportamiento de los propios sentimientos.

5.5 Contraste entre el desempeño del aprendiz en la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo y la Inteligencia Emocional Percibida

Entre los resultados reflejados, la mayor correlación entre los aspectos medidos de ambos instrumentos, se encuéntrala pregunta 10 del instrumento de IE: Frecuentemente puedo definir mis sentimientos y la característica ER1 del principio de Aprendizaje Colaborativo -Evaluación y reflexión, la cual es: Poner en práctica el trabajo colaborativo. (Correlación de 0,22).

Implica entonces, que en la medida en que los estudiantes encuentran más maneras de abordar y solucionar un problema gracias al trabajo en equipo y los avances logrados en su proceso de formación desde el trabajo colaborativo, incrementa la confianza en sí mismos, y en mayor medida esto les ha permitido definir sus sentimientos, logrando una mayor comprensión de los mismos.

En la pregunta 13 del instrumento de IE: A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones, y los 3 aspectos evaluados del principio del Aprendizaje Colaborativo en cuanto a la característica Responsabilidad Individual: Acciones expresadas en aportaciones, Acciones expresadas en argumentaciones fundamentadas en

información y Acciones expresadas en estimulación del dialogo y la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso. (En los 3 casos se obtuvieron correlaciones del 0,23 o 0,22).

Significa entonces en la medida, en que más se participa, se explica, justifica y argumenta desde el debate, el dialogo en el grupo, se reconoce la importancia de colaborar y vincularse en procesos de liderazgo, toma de decisiones, manejo de las dificultades en procesos de negociación para lograr un consenso, y que a través de discusiones, acuerdos, concertaciones y distribución de tareas, es que se establecen desde el consenso y en beneficio de todos el desarrollando de diferentes tipos de habilidades que favorecen los objetivos de cada uno y de todos los compañeros de grupo; de la misma manera, es mayor es el reconocimiento (comprensión) que se tiene sobre los sentimientos que provocan las diferentes situaciones que vivencia el aprendiz.

Desde la estrategia de aprendizaje colaborativo, la responsabilidad individual esta mediada por las acciones expresadas en aportes, en las que el alumno aprende cuando explica, justifica o argumenta sus ideas ante los compañeros de grupo, donde se considera responsable de aportar tanto a su proceso de aprendizaje como al de los demás.

De igual manera, se contemplan las acciones expresadas en argumentaciones fundamentadas en información, que se logran durante las sesiones de clase a través de actividades variadas que requieren diferentes tipos de habilidades y propician la argumentación y el debate en el grupo.

Así mismo las acciones expresadas en estimulación del dialogo y la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso, donde los intereses generales del grupo surgen del consenso, la negociación favoreciendo de manera significativa los objetivos de cada uno, se reconoce la importancia de colaborar y vincularse en los procesos de dirección, toma de decisiones, comunicación y manejo de las dificultades que se presenten, es por eso que los problemas se resuelven mediante discusiones, acuerdos, concertaciones y distribución de tareas que se establecen desde el consenso y en beneficio de todos.

En mención a estos resultados podría indicarse que los aprendices prestan atención y reconocen las emociones que les genera trabajar colaborativamente, reconocen la importancia de tener una relación empática con sus compañeros, y que esta mediada por la vinculación, compromiso, respuesta, aportes y liderazgo que se asuma al interior del grupo.

En consonancia a lo anterior, (Calzadilla,2002) refiere que desde la estrategia de aprendizaje colaborativo se aprendan determinadas prácticas interpersonales y grupales, desarrollen habilidades sociales como el conocimiento y confianza entre los miembros del grupo, comunicación precisa evitando ambigüedad, escucha, respeto, aceptación y apoyo de unos a otros, solución de conflictos de forma constructiva. además de que este tipo de aprendizaje facilita el desarrollo de procesos cognitivos como la observación, el análisis, la capacidad de síntesis, el seguir instrucciones, comparar, clasificar, tomar decisiones y resolver problemas; y es en la interacción de estos factores donde se enriquecen los resultados y se estimula la creatividad.

En la pregunta 13 del instrumento de IE, la cual mostró ser la más asociada al aprendizaje colaborativo, también mostró asociación con las características del aprendizaje colaborativo: I2_ Interdependencia de tareas. I4- Interdependencia de roles. H11- El encuentro con el otro edifica y ER1- Poner en práctica el trabajo colaborativo.

(Correlaciones entre el 0,16 y el 0,18). IS2- Responsabilidad del docente para promover. IS3- Responsabilidad del docente para crear escenarios apropiados para la construcción del conocimiento.

Significa entonces que en la medida en que los estudiantes más valoran la interdependencia de tareas y de los roles que se asumen al interior de cada grupo de formación, la aceptación y reconocimiento que hacen de los beneficios de trabajar colaborativamente, además de la responsabilidad que asume el instructor frente al desarrollo de su proceso de aprendizaje, mayor es la conciencia de los sentimientos (emociones) que se experimentan fruto de las situaciones generadas en la interacción con otros y en los ambientes de aprendizaje.

De los resultados encontrados, se abordan entonces algunos resultados teóricos que pueden respaldar los hallazgos de este estudio, respecto al aprendizaje colaborativo se encuentra que:

El indicador I2_ Interdependencia de tareas, refiere la participación y distribución de acuerdo a las fortalezas de cada uno de los miembros en tareas y proyectos comunes, donde se mide y valoran la efectividad de los productos generados por todos los compañeros de grupo, posibilitándoles ser más eficientes en el logro de sus metas. Esto es relevante en la medida en que cada alumno siente que puede aportar desde sí mismo, reforzando con ello su autoestima y la percepción de sí como una persona útil y capaz.

El Indicador I4- Interdependencia de roles, indica que al interior del grupo, se asignan roles, lo que permite explorar las habilidades de cada integrante, el liderazgo es una responsabilidad compartida, donde se procura el autocontrol y discusiones abiertas en relación a los turnos de trabajo, tiempos de ejecución de una tarea, uso equitativo de materiales para la solución activa de problemas

El indicador H11- El encuentro con el otro edifica: gracias a la forma de trabajo con los compañeros, ha mejorado su proceso de aprendizaje, lo que consideran edificante y se sienten a gusto con ello.

El indicador ER1- Poner en práctica el trabajo colaborativo, a través de esta estrategia de aprendizaje, encuentran distintas maneras de abordar y solucionar un problema gracias al trabajo en equipo, los avances logrados en el proceso de formación desde esta estrategia, ha incrementado la confianza en sí mismo.

Las siguientes correlaciones observadas, aunque negativas y levemente menores a las ya mencionadas, también podrían ser considerables para explicarlos en la investigación:

La pregunta 2 del instrumento de IE: Normalmente me preocupo mucho por lo que siento y las características del Aprendizaje Colaborativo I4-Interdependencia de roles. HI6- El encuentro con el otro colabora en la construcción de una visión mejorada de la vida con otros. IS1- Responsabilidad del docente para alentar y motivar.

Para estos 3 ítems donde las correlaciones fueron negativas se interpreta que en la medida en que los estudiantes obtienen mejores puntajes en un aspecto, tienden a bajar su puntaje en el otro. Es decir, por ejemplo, en la medida en que los estudiantes más se preocupan

por tener un buen estado de ánimo, menos consideran que el encuentro con el otro hace crecer. O también, en la medida en que menos se preocupan por lo que sienten, tiene mayor interdependencia de roles, más creen en la responsabilidad del docente para alentar y motivar, y más consideran que el encuentro con el otro colabora en la construcción de una visión mejorada de la vida.

Se entiende entonces que para estos aprendices, en la medida en que menos se preocupan por lo que sienten, tiene mayor interdependencia de roles.

Podría entenderse entonces, que éstos poseen habilidades para tolerar las presiones y tener control sobre los impulsos, puede haber tolerancia a las presiones, y a las circunstancias estresantes, en razón de esto es que no prestan atención, ni se preocupan por lo que sienten, más están prestos a explorar las habilidades de cada integrante del grupo, a las discusiones abiertas y a participar activamente en la solución de problemas.

Otros resultados refieren que mientras más creen en la responsabilidad del docente para alentar y motivar, menos consideran que el encuentro con el otro colabora en la construcción de una visión mejorada de la vida

Estos aprendices reconocen, que el instructor es responsable de motivarlos y alentarlos frente al cumplimiento de las metas que se tengan establecidas, ya sean individuales o concertadas en su grupo, sin embargo, las interacciones, participación en discusiones, en grupos colaborativos, la búsqueda conjunta de soluciones a diferentes situaciones, no encuentran de ninguna manera, que esto procure una visión diferente de la vida, mucho menos que a raíz de estas prácticas, la vida se torne mejor para ellos.

En la pregunta 7 del instrumento de IE: A menudo pienso en mis sentimientos y el aspecto: HI3- El encuentro con el otro transforma.

De acuerdo a esta relación, se infiere que mientras más a menudo pienso en mis sentimientos, menos considero que el encuentro con el otro transforma. Podría considerarse que estos aprendices, si bien reflexionan acerca de sus sentimientos y en las situaciones que los generan, consideran que el trabajar colaborativamente, compartir metas, participar en concertaciones, no modifica nada en su pensar, sentir y actuar, por ende no le transforma.

De la pregunta 22: Me preocupo por tener un buen estado de ánimo y la característica HI2- El encuentro con el otro hace crecer.

De acuerdo a esta relación presentada en ambos ítems, se infiere que en la medida en que los estudiantes más se preocupan por tener un buen estado de ánimo, menos consideran que el encuentro con el otro hace crecer

Esto refleja que si bien estos aprendices reflejan capacidad e intención de mantener una actitud positiva ante la vida y mirar lo más positivo de ella, se sienten satisfechos con ellos mismos y con los compañeros que los rodean, sin embargo asumen posiciones individualistas, poco solidarias y colaborativas, considerando que no necesita de otras personas para alcanzar sus objetivos, pues independiente de las acciones formativas o actividades alternas que busquen el trabajo colaborativo, no pasa de ser una actividad más que no afecta su desempeño social y académico.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

1. De acuerdo con los valores encontrados, producto de la evaluación de la inteligencia emocional percibida: atención, claridad y regulación emocional, de los aprendices en cuanto a edad, género, estrato socioeconómico y trimestre de la etapa de formación lectiva, los resultados indican que los aprendices presentaron una puntuación alta en el factor de regulación emocional, mientras que la comprensión fue el factor que más se debe mejorar. De acuerdo a este hallazgo, podría entenderse que los comportamientos presentados por algunos aprendices y que refieren el responder con agresividad, impulsividad, uso de lenguaje verbal y gestual hostil, poca tolerancia a la frustración, y otros comportamientos que dieron pie a este estudio, podría indicarse que esto se debe a la falta de habilidades emocionales e interpersonales y provocadas por un evento o situación ocasional, falta de estímulo, formación en cuanto al desarrollo de habilidades para la vida, más no porque estos aprendices presenten una baja inteligencia emocional.

2. Se encuentra además que entre los aprendices que hacen parte de los diferentes programas de formación y en los diferentes trimestres, no se presentaron diferencias por estratos o niveles socioeconómicos. En cuanto a la regulación, los resultados obtenidos son similares, sin embargo al comparar por edades, se encuentra que en la medida en que se incrementa la edad, se observa un mayor porcentaje de estudiantes que debe mejorar su percepción y su regulación, para el caso de la comprensión se distingue que en la medida que aumenta la edad un mayor porcentaje de estudiantes queda clasificado en excelente.

3. De la evaluación que se realizó sobre el desempeño del aprendiz en la estrategia de aprendizaje colaborativo en las prácticas formativas del SENA teniendo en cuenta diferencias en cuanto a edad, género, estrato socioeconómico y trimestre de la etapa de formación lectiva, se encontró una alta valoración por parte de los aprendices, no solo de la estrategia, sino de rol que cumple el instructor dentro de su proceso formativo. Esta alta calificación se reflejó en el principio de interacción simultánea, que enunció la responsabilidad del docente para alentar y motivar, promover y crear escenarios apropiados para la construcción del conocimiento respectivamente; valoran la responsabilidad del instructor para organizar y guiar el trabajo, pues crea escenarios apropiados para la construcción del conocimiento a través de la orientación y retroalimentación en todo momento.

4. Al cotejar los resultados del desempeño de los aprendices en la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo con las características de la inteligencia emocional percibida de los mismos, se encontró que en la medida en que los estudiantes encuentran más

maneras de abordar y solucionar un problema gracias al trabajo en equipo y los avances logrados en su proceso de formación desde el trabajo colaborativo, incrementa la confianza en sí mismos, y en mayor medida esto les ha permitido definir sus sentimientos, logrando una mayor comprensión de los mismos.

5. Se encontró también que es mayor el reconocimiento (comprensión) que se tiene sobre los sentimientos que provocan las diferentes situaciones que vivencia el aprendiz. Por esta razón se infiere que estos aprendices prestan atención y reconocen las emociones que les genera trabajar colaborativamente, reconocen la importancia de tener una relación empática con sus compañeros, y que esta mediada por la vinculación, compromiso, respuesta, aportes y liderazgo que se asuma al interior del grupo.

6. Se encontró además que en la medida en que los estudiantes valoran más la interdependencia de tareas y de los roles que se asumen al interior de cada grupo de formación, la aceptación y reconocimiento que hacen de los beneficios de trabajar colaborativamente, y responsabilidad que asume el instructor frente al desarrollo de su proceso de aprendizaje, mayor es la conciencia de los sentimientos (emociones) que se experimentan fruto de las situaciones generadas en la interacción con otros y en los ambientes de aprendizaje.

7. Sobre el análisis que se realizó sobre el desempeño en la estrategia de Aprendizaje colaborativo y las características de la I.E Percibida de acuerdo con el nivel de avance en el proceso de formación de los aprendices de programas técnicos y tecnólogos de la línea de gestión empresarial del CTGI en el Norte Antioqueño, se encontró que todos los principios de aprendizaje Colaborativo están asociados entre sí y que la asociación más fuerte se distingue entre las Habilidades interpersonales y la responsabilidad personal o individual, así mismo se observan asociaciones entre los 3 factores de la Inteligencia Emocional, pero la Comprensión y la regulación son las más asociadas.

8. Se encontró relación entre el desempeño en la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo implementada por el SENA en la Inteligencia Emocional Percibida de los aprendices de programas técnicos y tecnólogos y se soporta en los resultados presentados en este trabajo, sumado el apartado que refiere el indicador ER1- Poner en práctica el trabajo colaborativo, a través de esta estrategia de aprendizaje, encuentran distintas maneras de abordar y solucionar un problema gracias al trabajo en equipo, los avances logrados en el proceso de formación desde esta estrategia, ha incrementado la confianza en sí mismo.

9. Se encontró además, que el aprendizaje colaborativo mejora la auto-confianza de manera significativa, ya que posibilita crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las que se establezcan en el equipo, permitiendo que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando, la motivación general por aprender, la ayuda que los alumnos se proporcionan mutuamente, y que puedan enseñar o aprender de sus compañeros contribuyendo así a la consecución de los objetivos compartidos, en función de aportes y logros reconocidos por el propio individuo en cuanto a su desempeño.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda al SENA – CTGI, garantizar que los instructores y personal de apoyo en la ejecución de la formación profesional, fomentar e implementar en mayor medida la estrategia de aprendizaje colaborativo y todo lo que ello implica, esto se traduce en beneficios para el aprendiz en cuanto al desarrollo de diferentes habilidades para la vida, además de las técnicas propias para su desempeño laboral, además para el instructor porque la estrategia le posibilita el desarrollo de diferentes técnicas donde podrá interactuar, concertar y crear escenarios más amigables para él y para sus aprendices, para la institución redundante en que además de cumplir su objetivo y su misión, el aporte social que brinda a la sociedad es enorme, debido a que desde la estrategia se forma para la vida, para ser mejor persona.
2. Proporcionar los materiales, ambientes y demás recursos necesarios para garantizar la calidad y cumplimiento de lo establecido en el modelo pedagógico y desde la estrategia de aprendizaje colaborativo de la institución; en mayor medida, realizar acompañamiento y seguimiento en el desarrollo de la formación, esto permitiría verificar la implementación de la estrategia de aprendizaje colaborativo acorde a los lineamientos institucionales, esto posibilita identificar necesidades de acompañamiento, retroalimentación, relevos, transferencias de experiencias exitosas, un mayor compromiso y apropiación por parte de la comunidad educativa de la estrategia metodológica desarrollada por parte de la entidad.
3. Procurar la apropiación y comprensión de la estrategia metodológica que tiene diseñada la entidad para el desarrollo de la formación, de todos los actores que intervienen y se benefician de la formación.
4. El desarrollo de habilidades sociales contempladas dentro de la inteligencia emocional percibida, deberá ser un tema explícito en los procesos de enseñanza-aprendizaje – evaluación en la institución, pues se ha evidenciado beneficios, pertinencia y oportunidades que genera a las personas, tener unos niveles de IE adecuados para enfrentar el mundo de la vida de manera exitosa.
5. Tanto la institución, como el instructor deben garantizar no solo las metodologías apropiadas, sino también los ambientes, recursos, espacios propios, permanentes y

pertinentes para el desarrollo de la formación; esto convoca una acción de mejora y al fortalecimiento institucional respecto al acompañamiento y seguimiento a los grupos que se encuentran en formación.

6. Se podría avanzar aún más, especialmente en el fortalecimiento del trabajo colaborativo al interior de cada programa, en la construcción de metas comunes entre los aprendices de cada grupo e intergrupales, el fomento y fortalecimiento de las habilidades interpersonales, superar actitudes y actividades que lleven al individualismo.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Los resultados de la presente investigación, como ya se ha mencionado, fueron obtenidos a través de dos instrumentos tipo cuestionarios y que fueron llenados por los aprendices integrantes de la línea de Gestión Empresarial. En el caso de las herramientas utilizadas, fueron sometidas al criterio de jueces expertos quienes observaron y recomendaron mejoras y optimizaciones para la obtención de resultados lo más precisos posibles. Las técnicas empleadas permitieron realizar el análisis de fiabilidad correspondiente, certificando la validez de los resultados que se consiguieron.

Los resultados obtenidos corresponden en efecto, al estudio del área en mención, pudiendo generalizarse en otros centros de Formación del SENA a nivel nacional, en entidades que también desarrollen formación por competencias y que apliquen estrategias activas de enseñanza y aprendizaje.

De igual forma puede generalizarse la metodología empleada en la investigación, ya que las herramientas y los instrumentos empleados cumplen la función de averiguar al detalle y recopilar la información necesaria sobre el nivel de inteligencia emocional percibida y el desempeño del aprendiz en la estrategia de aprendizaje colaborativo.

Dentro de las limitaciones que se presentaron en el desarrollo de esta investigación, se puede mencionar la cantidad de preguntas contenidas especialmente en el instrumento de Aprendizaje Colaborativo, pues los aprendices manifestaban que les implicaba leer mucho y que ello les tomaría mucho tiempo la resolución del mismo, razón por lo que se optó por realizar una lectura guiada de cada ítem y ellos a la par respondían su instrumento, esto debió realizarse en cada grupo de formación.

En algunos casos implicó centrar a los aprendices en cuanto al diligenciamiento de los instrumentos, especialmente cuando se aproximaba el tiempo del descanso o para salir de la jornada de estudio, pues manifestaban la necesidad de descansar y comer algo o de salir a cumplir con un horario laboral.

También fue necesario responder inquietudes y preguntas sobre la investigación que se estaba realizando, justificar la pertinencia y finalidad del estudio, además de escuchar las manifestaciones de necesidades e inconformidades respecto a su proceso formativo, especialmente respecto a los materiales de formación.

Es importante mencionar que estas limitaciones, no afectaron el desarrollo y obtención de las respuestas, pues los aprendices resolvieron en su totalidad los instrumentos y mostraron disposición para hacerlo. Así mismo se recopiló las inquietudes reportadas respecto a los materiales de formación y se le entregaron al coordinador académico del SENA.

Dentro de los resultados obtenidos, es importante resaltar que la mayoría de ellos son similares a investigaciones anteriores, la similitud está basada en las características de la estrategia de aprendizaje colaborativo y la inteligencia emocional percibida, por lo que se considera que podría generalizarse la presente investigación.

6. REFERENCIAS

- Fernández Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz Aranda, D., Salguero, J., & Cabello, R. (2011). *Inteligencia Emocional: 20 años de Investigación y Desarrollo. II Cngreso Internacional de Inteligencia Emocional*. España: Santander: Fundación Marcelino Botín.
- SENA. (2007). *Marco conceptual y pedagógico para la implementación de la Formación por Proyectos en el SENA*. Recuperado el Noviembre de 2012, de Servicio Nacional de Aprendizaje.: www.sena.edu.co
- Abdullah, M. E. (2004). Emotional intelligence and academic achievement among Malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19 (3-4), 105 - 121.
- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P. A., & y Fivush, R. (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles*, 33, 309-323.
- Alfageme González, M. (Julio de 2003). *Modelos Colaborativo de Enseñanza- Aprendizaje en Situaciones no Presenciales: Un Estudio de Caso*. . Recuperado el Noviembre de 2012, de Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. España: Tesis Doctorales en Red: <http://hdl.handle.net/10803/10768>
- Alvarez, M. (1986). *Deprivación y modelos parentales*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Allen, L. (2006). Investigating culture through cooperative learning. *Foreign Language Annals*, 39 (1), 11-21.
- Angarita Arboleda, C., & Cabrera Dokú, K. (Julio de 2000). *El Corazón del Rendimiento Académico*. Recuperado el Julio de 2012, de Psicología desde el Caribe enero-julio, número 005. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia : <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83490204>
- Arroyo Sarabia, M., Faz de los Santos, L., & Gasca García, G. O. (Octubre de 2010). *Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el Aprendizaje Colaborativo en la Enseñanza Media Básica*. Recuperado el julio de 2012, de Apertura Vol. 2, núm 2. Universidad de Guadalajara México.: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/688/68820827005.pdf>
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): A test emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory*. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 124-131.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: men, women and the extreme male brain*. London: Allen Lane.
- Baron-Cohen, S. (2005). The essential difference: the male and female brain. *Phi Kappa Phi Forum* 85, 22-26.
- Barrows, H. S. (1985). *How to design a problem-based curriculum for the preclinical years*. New York: Springer Publishing Co.
- Barrows, H. S. (1992). *The Tutorial Process*. Springfield.: IL, Southern Illinois University School of Medicine.
- Beech, C. (1985). *Learning to Read*. New York: College Hill Press.
- Bellamy, L., Evans, D., Linder, D., McNeill, B., & Raupp, G. (1994). *Teams in Engineering Education. Report to the National Science Foundation on Grant Number USE9156176*. Tempe, AZ: Arizona State University.
- Bermúdez, M. P., Álvarez, T., & Sánchez, A. (2003). *Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico*. Recuperado el junio de 2012, de Universitas Psychologica, enero-junio, año/vol. 2, número 001. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. pp. 27-32 : <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64720105>
- Bermúdez, M. P., Teva Álvarez, I., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la Relación entre Inteligencia Emocional, Estabilidad Emocional y Bienestar Psicológico. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal - Redalyc-*, 27-32.
- Berndt, T. P. (1988). Friend's and classmates interactions on academic tasks. *Journal of Educational Psychology*, 80, 506-513.
- Berrocal, P. F., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., & Cabello, R. (2009). *Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. España: Fundación Marcelino Botín.
- Brackett, M. A. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1147-1158.
- Brackett, M. M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior . *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. R. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Branden, N. (1991). *Cómo mejorar su autoestima (4)*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.

- Branden, N. (1997). *El respeto hacia uno mismo: cómo vencer el temor a la desaprobación de los demás, el sentimiento de culpa, la inseguridad....* Barcelona: Paidós.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (1993). *Gender and Emotion. In Lewis, M. y Haviland, J., (Eds.) Handbook of Emotions.* Nueva York: Guilford Press.
- Broman, S. B. (1985). *Low achieving children. The first seven years.* Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brooks-Gunn, J. D. (1997). The effects of poverty in children. The future of children. *Children and Poverty, 7(2)*, 55-71.
- Cabello, R. F.-B.-A. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés, 12 (2-3)* , 155-166.
- Caiser, G. I., Liliguita, M. A., & otros. (03 de Abril de 2011). *Aprendizaje Colaborativo Definición.* Recuperado el Marzo de 2012, de es.wikibooks.org:es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje_colaborativo/Definición
- Calzada, R. A. (2001). *La adolescencia.* Bilbao: Ega.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje Colaborativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*, 1-10.
- Candela, C., Barberá, E., & Ramos, A. &. (2001). Tendencias psicológicas en la investigación sobre inteligencia emocional. *Revista de psicología social aplicada, 11 (3)*, 5-25.
- Canto, J. F.-B. (2005). *Función protectora de las habilidades emocionales en las adicciones. En J. Romay Martínez y R. García Mira(Eds), Psicología Social y Problemas Sociales.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Caruso, D. S. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente: la inteligencia emocional de la empresa.* Madrid: Algaba.
- Ciarrochi, J. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences, 31*, 1105-1119.
- Ciofalo, N. (1997). Community development initiated by the youth: An intergenerational and multicultural approach to community based quality of life. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering 57 (11-B)*, 72-73.
- Clemen, H. y. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños.* Madrid: Debate.
- Clemes, H. y. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños.* Madrid: Debate.
- Clemes, H., & Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños.* Madrid: Debate.
- Clemes, H., & Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños (6).* Madrid: Debate.
- Cohen, L. M. (1990). *Métodos de Investigación Educativa.* España: La Muralla.

- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). *Cómo Aprovechar el "Aprendizaje Colaborativo" en el Aula*. Recuperado el julio de 2012, de Educación y Educadores, año/vol. 9, número 002. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia.: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83490204.pdf>
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo Aprovechar el "Aprendizaje Colaborativo" en el Aula. *Educación y Educadores*, 9 (2), 61-76.
- Collazos, C. G., & Ochoa, S. (2004). A Method for Evaluating Computer-Supported Collaborative Learning Processes. *International Journal of Computer Applications in Technology*, Vol. 19, Nos. 3/4, 151-161.
- Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. . *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*.
- Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001.). *Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor*. Chile: Punta Arenas.
- Collazos, C., Guerrero, L., Pino, J., & Ochoa, S. (2004). "A Method for Evaluating Computer-Supported Collaborative Learning Processes". *International Journal of Computer Applications in Technology*, Vol. 19. Nos. 3/4,, pp. 151-161.
- Cooper, J., Prescott, S., Cook, L., Smith, L., Mueck, R., & Cuseo, J. (1990.). Cooperative learning and college instruction: Effective use of student learning teams. *California State University Foundation*.
- Cooper, R. &. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona : Martínez-Roca.
- Cooper, R. &. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Colombia: Norma.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Creasey, G. J. (1998). *Play and social competence*. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Albany: SUNY Press.
- Crombag, H. (1966). Cooperation and competition in means-interdependent triads: A replication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4 (6), 692-695.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata. .
- Chaux, E., Molano, E., & Podlesky, P. (2007). Intimidación escolar en Colombia. ¿Cuánto? ¿Dónde? ¿Por qué?. *Foro Internacional sobre la prevención y el manejo de la Intimidación Escolar (Bullying)*. *Investigaciones e intervenciones*. Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62 , 65-78.
- Chin, P. B. (2004). Epistemological appropriation in one high school student's learning in cooperative education. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 401-417.
- Damasio, R. A. (2003). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Editorial Biblioteca de bolsillo. .
- Davis, T. L. (1995). Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation? *Developmental Psychology*. N° 31, 660-667.
- Dengri Coria, M., Opazo Pino, C., & Martínez Toro, G. (Abril de 2007). *Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos*. Recuperado el Agosto de 2011, de Revista de Pedagogía.ISSN 0798-979: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922007000100002&script=sci_arttext
- Deutsch, M. (1949). "An experimental study of effect of cooperation and competition upon group process". *Human relations*, vol. 2, pp. 199-231.
- Deutsch, M. (1971). *Efectos de la cooperación y la competición sobre el proceso de grupo*. En D. Cartwright, y A. Zander (Eds.), *Dinámica de grupo*. México : Trillas.
- Deutsch, M. (1977). *The resolution of conflict. Constructive and destructive processes*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Díaz-Aguado, M. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia Volumen II. Manual de Intervención*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Prevenir la Violencia de Género desde una perspectiva educativa integral*. Recuperado el 11 de 2012, de Universidad Complutense de Madrid: <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com>
- Dillembourgh, P., & Baker, M. (1996). Negotiation spaces in Human-Computer Collaborative Learning. . *Proceedings of the International Conference on Cooperative syetms (COOP'96)*. June 12-14.
- Doll, B. L. (1998). Risk and resilience: Implications of the delivery of educational and mental health services in the schools. *School Psychology Review* 27 (3), 348-363.
- Doyle, A. D. (1992). Transitions in children's play: A sequential analysis of states predecing and following social pretense. *Developmental Psychology*, 28 (1), 137-144.
- Egeland, B. C. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528.
- Ellis, R. y. (1983). Role of self-esteem within the job search process. *Journal of Applied Psychology*, 68, 632-640.
- Extremera Pacheco, N. y. (2004). *Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios*. Recuperado el 10 de 2012, de Redalyc. Sistema de Información Científica. Colegio Oficial de Psicólogos, Clínica y Salud, vol. 15, núm. 2,

2004, pp. 117-137. Madrid, España.:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=180617822001>

- Extremera, N. &-B. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: implicaciones educativas para padres y profesores. *En las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI*, 132-145.
- Extremera, N. &-B. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. &-B. (2004). ¿Cómo mejorar la inteligencia emocional? *En J. Zacagnini (Comp.) Qué es la inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*, 147-165.
- Extremera, N. F. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6 (2).
- Extremera, N. F.-B. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Extremera, N. y.-B. (2002). Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz . *La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional*. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.) (págs. 599-605). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Extremera, N., & Berrocal, P. F. (2000). *La inteligencia Emcional: Metodos de Evaluación en el aula*. Recuperado el Octubre de 2012, de Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653): <http://www.rieoei.org/deloslectores/465Extremera.pdf>
- Extremera, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). ¿Cómo mejorar la inteligencia emocional?. En J. Zacagnini (Comp.) *Qué es la inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. *Boletín de Psicología*, 147-165.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Extremera, N., & y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problemas: Violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.). *I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (págs. 599-605). Granada: Editorial Universidad de Granada. .
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y estrés*, 11, 1, 63-73 .
- Feldman Barret, L., Lane, R. D., Sechrest, L., & y Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in Emotional Awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (9), 1027-1035.

- Fernandez Berocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 19, Núm. 3, diciembre, 63-93.
- Fernandez Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2004). *El Uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional: Ventajas e Inconvenientes con respecto a las medidas de Autoinforme*. Recuperado el Agosto de 2011, de Boletín de Psicología, ISSN 012-8179, N°. 80, 2004, pags 59-78: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302357
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (Diciembre de 2005). *La Inteligencia Emocional y la Educación de las Emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Recuperado el Julio de 2012, de Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Vol. 19, Núm. 3, diciembre 2005, pp. 63-93. Universidad de Zaragoza. España.: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411927005>
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (Diciembre de 2009). *La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad*. Recuperado el Julio de 2012, de Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, vol. 23, núm. 3, diciembre 2009, pp. 85-108. Universidad de Zaragoza, España: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27419066006>
- Fernández Berrocal, P., & Extremera, L. (2006). La Investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 2, 2-3, 139-153.
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Cultura inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 8-9.
- Fernandez Vidal, M. C. (03 de 2011). *Tesis Doctoral Competencia Socioemocional en Adolescentes de altas habilidades: Un estudio comparativo*. Recuperado el 11 de 2012, de Universidad de Murcia. Facultad de Educación Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación: <http://digitum.um.es/jspui/handle/10201/24930>
- Fernández, J. (1998). Mejora de la autoimagen de los menores al realizar una tarea prosocial. *Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida* 7 (2), 255-264.
- Fernández-Berrocal, P. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P. E. (2003). ¿En que piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros de psicología Social*, 1, 225-259.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (27 de Julio de 2004). *El papel de la Inteligencia Emocional en el Alumnado: Evidencias Empíricas*. Recuperado el Agosto de 2011, de Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 6, No. 2, 2004: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1068423>

- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. &. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, , 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 6, No. 2.*, 2-17.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 6, núm. 15*, 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., & Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in high-school students. Bulletin of Kharkov State University N439 "Personality and Transformational Processes in the Society. . *Psychological and Pedagogical Problems of the Modern Education*, 1-2, 119-123.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología, 70*, 79-95.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., & Orozco, F. (1999). La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo. *Toko-Ginecología Práctica, 59*, 1-5.
- Ferrándiz, C., Marín, F., Gallud, L., Ferrando, M., López Pina, J., & Prieto, M. (2006). Validez de la escala de inteligencia emocional de Schutte en una muestra de estuantes universitarios. *Ansiedad y Estrés, 12* , 2-3, 167-179.
- Fivush, R., A., B. M., Buckner, J. P., & y Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent–child emotion narratives. *Sex Roles, 42*, 233–253.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & y Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent– child emotion narratives. . *Sex Roles 42*, 233–253.
- Fulquez Castro, S. C. (2010). *Tesis Doctoral_La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural* . Barcelona : Universidad Ramon Llull.
- Gallego, J. (2007). *Educación en la adolescencia*. Madrid: Paraninfo.
- García, M. d. (14 de Enero de 2009). *Aprendizaje Cooperativo*. Obtenido de Estilos de Aprendizaje. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf
- Gardner, H. (1993). *The Quest for Mind: Piaget, Lévi Strauss, and the Structuralist Movement*. Chicago: University Chicago Press.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente:La teoría de las inteligencias múltiples (2ª ed.)* (pp. 35-39). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós.

- Garnefski, N. T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Differences, 36*, 267-276.
- Gaustad, M. (1999). Including the kids across the hall: Collaborative instruction of hearing, deaf and hard of hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4* (3), 176-190.
- Gavidia, R. V. (2005). *Factores que influyen en la Inteligencia Emocional de los Escolares de la Unidad Educativa "Manuel Cedeño"*. Recuperado el 28 de junio de 2012, de Biblioteca Universidad Centroccidental "Lisabdro Alvarado" Decanato de Medicina: http://bibmed.ucla.edu.ve/cgi-win/be_alex.exe?Descriptor_T=UNIDAD+EDUCATIVA+%22MANUEL+CEDE%D1O%22&No mbrebd=bmucla
- Gil-Olarte, P. P. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema, 18, supl.*, 118-123.
- Gohm, C., & Clore, G. (2000). Individual differences in emotional experience: Mapping available scales to processes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 679–697.
- Goldman, S. L., Kraemer, D. T., & Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research, 41*, 115-128.
- Goldman, S. L., Kraemer, D. T., & Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research, 41*, 115-128.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona.: Kairós.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional. (2ª ed.)*. Buenos Aires: Javier Vergara Editores.
- Goleman, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona España: Editorial Kairós. S.A.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. *Nueva York: Bantam Books*.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?* México: Vergara Ed.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Perspectives on a theory of performance. En c. Cherniss y D. Goleman (Eds.). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Goncu, A. (1987). *Toward an interactional model of developmental changes in social pretend play*. En L.G. Katz y K. Steiner (Eds.), *Current topics in early childhood education*. Norwood: NJ: Ablex Publishing.
- Góngora, V. &. (2009). Factores protectores de la salud mental: un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general. *Interdisciplinaria*, 26, 2, 183-205.
- Góngora, V. &. (2009). Factores protectores de la salud mental: un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general. *Interdisciplinaria*, 26,2, 183-205.
- Good, T. y. (1984). *Do students learn more in heterogeneous or homogeneous groups?* In P.L. Peterson, L.C. Wilkinson and M.T.Hallinan (Eds.) *The Social Context of Instruction: Group Organization and Group Processes*. Los Angeles: CA: Academic Press.
- Grewal, D. &. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16, 10-21.
- Grewal, D. y. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Grossack, M. (1954). Some effects of cooperation and competition upon small group behavior. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 49 (3), 341-348.
- Gur, R. C., Gunning-Dixon, F., Bilker, W. B., & y Gur, R. E. (2002). Sex differences intemporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral Cortex*, 12, 998-1003.
- Halpern, R. (1986). *Effects of early childhood interventions on primary schools progress in Latin America*. *Comparative Education Review* 30: 2.
- Hollsteiner, M. T. (1983). *Urban migrations in developing countries: consequences on families and their children*. En: D. Wagner y E. Bass (eds.) *New Directions for Child Development* 5-26. San Francisco: Jossey Bass.
- Hymel, S. C.-R. (1996). *Academic failure and school dropout: The influence of peers*. In K.Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. Cambridge: MA: Cambridge University Press.
- Izquierdo, C. (2008). *Crecer en la autoestima*. Perú: Roel.
- Jadue J, G. (2003). Transformaciones Familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos, Universidad Austral de Chile*, 115-126.
- Jaušovec, N., & y Jaušovec, K. (2005). Sex differences in brain activity related to general and emotional intelligence. *Brain and Cognition*, 59, 277-286.
- Jiang, B. (1998). Learner motivation and preference: Effects of culture gender and age. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 07-23.

- Jiménez, M. I.-Z. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios: Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, No. 93, 21-39.
- Jiménez, T. M., & Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 139-151.
- Johnson, D. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Research*, 10, 5-10.
- Johnson, D. (1998). *Cooperation in the Classroom*. NA: Interaction Book Company, Seventh Edition.
- Johnson, D. J. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability student's achievement, self-esteem and social acceptance. *Journal of Social Psychology*, 133 (6), 839-844.
- Johnson, D. J., & Maruyana, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and meta-analysis of research. *Review of Educational Research*, 53, 5-54.
- Johnson, D. J., & Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. J. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1993). *"Circles of learning"*, 4th ed. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1993). *"Circles of learning"*, 4th ed. Edina, MN.: Interaction Book Company.
- Johnson, D. y. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction BookCo.
- Johnson, D. y. (1990). *Cooperation and competition Theory and research*. Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D. y. (1990). *Cooperative Learning and Achievement*. En SHARAN, S. (Ed.) (1990): *Cooperative Learning. Theory and Research*. New York: Praeger, pp. 23-37.
- Johnson, D. y.-H. (1981). Attitudes toward interdependence among persons and psychological health. *Psychological Reports*, 40, 843-850.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1982). Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology*, 118, 257-268.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1987). *"Learning together and alone"*, Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

- Johnson, D., & Johnson, R. (1997). *Social skills for successful group work*. En D. Mathews y E. Dubinsky (Eds.), *learning for undergraduate mathematics*. Washington: The Mathematical Association of America.
- Johnson, D., Johnson, R., & Johnson, E. (1994). *The nuts and bolts as cooperative learning*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, R., & Johnson, D. (1997). *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Boston.: Allyn AND Bacon. (Sexta Edición) .
- Johnson, R., & Johnson, D. (1997). *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Boston: Allyn AND Bacon.
- Johnson, R., & Johnson, D. y. (1991). Cooperative learning. Increasing College Faculty Instructional Productivity. *ASHE-ERIC Higher Education Report, n. 4.* .
- Johnson, R., & Johnson, D. y. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Aique Grupo Editor S. A.
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & y MacKinnon, D. P. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*, 133–159.
- Joyce, B., & Calhoun, E. Y. (1997). *Models of learning - tools for Teaching*. Buckingham: Open University Press. ISBN: O-335- 19990-9.
- Joyce, B., & Weil, M. Y. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards*. New York: Houghton Mifflin.
- Kolvin, J. M. (1988). Social and parenting factors affecting criminal-offense rates. Findings from the Newcastle Thousand Family Study. *British Journal of Psychiatry 152*, 80-90.
- Lanzetta, J., & Englis, B. (1989). Expectations of cooperation and competition and their effects on observers vicarious emotional responses. *Journal of Personality and Social Psychology, 56* (4), 543-555.
- Laure, P. B. (2004). L'intention des pre-adolescents de consommer des substances psychoactives. *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale, 62*, 89-95.
- Lew, M. M. (1986a). Positive interdependence, academi and collaborative skills group contingencies and isolated students. *American Educational Research Journal, 23*, 476-488.
- Lew, M. M. (1986b). Components of cooperative learning: Effects of collaborative skills and academic group contingencies on achievement and main streaming. *Contemporary Educational Psychology, 11*, 229-239.
- Licea, L. (2002). La inteligencia emocional: herramienta fundamental para el trabajador de la salud. *Revista de Enfermería IMSS, 10* (3), 121-123.

- Lizeretti, N., Oberts, U., & Chamarro, A. &. (2006). Evaluación de la inteligencia emocional en pacientes con Psicopatología: resultados preliminares usando el TMMS-24 y el MSCEIT. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 355-364.
- Lobato Fraile, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. País Vasco: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Lopes, L. S. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- López Alacid, M. P. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: Un estudio bliométrico de 1997 a 2007*. Recuperado el Noviembre de 2013, de Tesis Doctorales Universidad de Alicante: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11068/1/tesis_lopez.pdf
- Lynch, R. (1996). The effects of cooperative learning on the academic self-concept and academic achievement. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 1951.
- Manen, V. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Marshall, R. y. (1957). A study in prediction of social behavior of preschool children. *Child Development*, 28, 149-159.
- Martí, E. (1996). "Trabajamos juntos cuando...". *Cuadernos de Pedagogía*. (255), pp.54-58.
- Martín Jorge, M. L. (2003). *Tesis Doctoral: Analisis Histórico y conceptual de las relaciones entre la Inteligencia y la Razón* . Málaga: Universidad de Málaga.
- Martínez Sánchez, F. (1998). *Seminario sobre trabajo colaborativo en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Documento de trabajo*. México: Universidad de Monterrey.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Educaion and Psychology*, 2 (1), 69-78.
- Matthews, G., & Zeidner M & Roberts, R. (2002). *Emotional intelligenc: science and myth*. Massachusetts: s: Bradford Book.
- Mayer, J. &. (1997). *What is emotional intelligence? En P.Salovey y D. Sluyter (Eds). Emotional intelligence and emotional intelligence: Educational Implications (pp.3-31)*. New York: Perseus Books Group.
- Mayer, J. C. (1999). Emotional intelligence mets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- Mayer, J. C. (2000). *Selecting a measure of emotinal intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.). The hanbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace* . San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Mayer, J. D. (1999). Emotional intelli-gence meets traditional. *Intelligence*, 27, 267-298.

- Mayer, J. D. (2001). Primary divisions of personality and their scientific contributions: From the triology-of-mind to the systems set. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31., págs. 449-477.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), Desarrollo Emocional y la Inteligencia Emocional: Implicaciones para la Enseñanza.* Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. S. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence* 27, 267-298.
- Mayer, J. S. (2000). *Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of emotional intelligence .* San Francisco: Jossey Bass.
- Mayer, J., & Salovey, P. &. (2000). *Models of emotional intelligence. En R.J Sternberg (Ed). The handbook of intelligence.* New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J., & Salovey, P. &. (2000). *Models of emotional intelligence. En R.J Sternberg (Ed). The handbook of intelligence .* New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. &. (2001). Emotional Intelligence as a standard intelligence. *Emotion vol 1 ,(3), 232-242.*
- Mesch, D. J. (1988). Impact of positive interdependence and academic group contingencies on achievement. *Journal of Social Psychology*, 128, 345-352.
- Mesch, D. L. (1986). Isolated teenagers, cooperative learning and the training of social skills . *Journal of Psychology*, 120, 323-334.
- Mestre, J. &. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes en inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 413-425.
- Mestre, J. G.-O. (2006). Emotional Intelligence and social and academia adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, J. y.-B. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional.* Madrid: Pirámide.
- Michelson, L. S. (1987). *Las habilidades sociales.* Barcelona: Martínez Roca.
- Muñoz de Visco, E. y. (2008). Grupos de autoconocimiento: recurso para favorecer el desarrollo personal. *Fundamentos en Humanidades*, (17), 163-178.
- Musso, M. (2010). Funciones Ejecutivas: Un estudio de los efectos de la pobreza en el desempeño ejecutivo. *Interdisciplinaria*, vol. 27, núm. 1, 95-110.

- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3), 1-29.
- Nesi, L. (2000). *Case5: Tragedies and turnarounds*. En S. Wade (Ed.), *Inclusive education: A casebook and readings for prospective and practicing teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Oliver, P. R., Marcilla Fernández, A., & Navarro Guzmán, J. I. (1999). *El Alumno Superdotado*. Recuperado el junio de 2012, de *Revista Latinoamericana de Psicología*, año/vol. 31, número 003. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. pp. 537-546 : <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80531309>
- Olry, L. y. (2003). Co-constructing knowledge through cooperation: A differential approach. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (3), 503-535.
- Ortiz, M. (2001). *Desarrollo emocional*. En F. López, I. Etxebarria y M. Ortiz (Ed.). *Desarrollo afectivo y social*, (95-124). Madrid: Pirámide.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Paek, E. (2006). Religiosity and perceived intelligence among Christians. . *Personality and Individual Differences*, 41, 479-490.
- Páez, D. F. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 329-341.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., & Zubieta, E. &. (2005). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 329-341.
- Palmer, J., & Fields, N. (1994). "Computer supported cooperative work". *Computer*, 27 (5).
- Palomera, R., & Brackett, M. (2006). Frequency of positive affect as a posible mediator between perceived emotional intelligence and life satisfaction. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 231-239.
- Panitz, T. (10 de 12 de 1996). *A definition of Collaborative vs Cooperative learning*. Recuperado el 09 de 2012, de <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>
- Pelaez Luna, D. L., Cuervo Villamil, L. E., & Cruz Romero, J. (2012). *Modelo Pedagógico Institucional del SENA*. Bogotá: Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA.
- Pérez Sánchez, A. M., Poveda Serra, P., & Giral Corbí, R. (Mayo 2010). Efectos del aprendizaje colaborativo en el uso de estrategias de afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 42, núm. 3, 2010, pp. 481-492. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80515851011>.

- Pérez, J., Petrides, K., & Furnham, A. (2005). *Measuring trait emotional intelligence*. En R.Schulze y R.D. Roberts (Eds.) *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge: MA: Hogrefe & Huber. .
- Pérez, M. M. (2007). *El Trabajo Colaborativo en el Aula Universitaria*. Recuperado el Julio de 2012, de Laurus, año/vol. 13, número 023. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.pp. 263-278: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76102314.pdf>
- Pérez, N. y. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.
- Petrides, K. &. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. F. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex roles*, 42 (5/6), 449-461.
- Petrides, K. V. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Phan, K. L. (26 de Octubre de 2013). *NeoFronteras: Noticias de Ciencia y Tecnología*. Recuperado el Noviembre de 2013, de La pobreza que se sufre de pequeño afecta a la inteligencia emocional cuando el humano se hace adulto.: <http://neofronteras.com/?p=4241>
- Polaino, A. (2004). *Familia y autoestima*. Barcelona: Ariel.
- Polaino, A. (2004). *Familia y autoestima*. Barcelona: Ariel.
- Prendes Espinosa, M. P. (2000). *Trabajo colaborativo en espacios virtuales*, En Cabero Almenara, J.; Martínez Sánchez, F. Y Salinas Ibañez, J. (Coords.):*Medios audiovisuales y Nuevas Tecnologías para la formación en el siglo XXI*. Murcia: DM. Cap.13, pp. 223-245.
- Prendes Espinosa, M. P. (2003). *Aprendemos... ¿cooperando o colaborando? Las claves del método*. En MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (Comp.) (2003): *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós. PP. 95-127. .
- Ramirez, E. S., & Garizurieta, M. H. (2009). *Evaluación de la Inteligencia Emocional en el Aula*. Obtenido de Temática: Evaluación del Aprendizaje, Facultad de Contaduría y Administración, Xalapa. Universidad Veracruzana: <http://www.fca.uach.mx/Documentos/Revista/Volumenes/Volumen6/Ponencia%20139-UV-Xalapa.pdf>
- Raven, B. y. (1963). Cooperation and competition in means-interdependent triads. *he Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (4), 307-316.
- Rivero Bachini, I. L. (2009). *Aprendizaje Colaborativo desde el punto de vista de la Cognición*. Recuperado el Marzo de 2012, de es.Wikibooks.org - Aprendizaje Colaborativo:

es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje_colaborativo/Desde_el_punto_de_vista_de_la_cognición

- Roberts, R. Z. (2001). Does Emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion, 1*, 196-231.
- Roselli, N. (1999). El mejoramiento de la interacción sociocognitiva mediante el desarrollo experimental de la cooperación auténtica. *Interdisciplinaria, 16 (2)*, 123-151.
- Rosenberg, A. (1970). EMPC: Educator industry cooperation. *Educ Screen Audiovisual Guide, 49 (1)*, 21-32.
- Roy, P. (1982). Analysis of student conversation in cooperative learning groups. *Tesis Doctoral. Universidad de Minnesota*.
- Rué, J. (1998). *El aula: un espacio para la cooperación, en MIR, C. (Coord.). Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó, pp. 17-49.
- Ruiz-Aranda, D. F.-B. (2006). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto Intemo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14*.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J., Castillo, R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2010). *Los adolescentes malagueños ante las drogas: la influencia de la inteligencia emocional*. Malaga España: Editorial GEU.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development, 55*, 1504-1513.
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, 5*, 97-122.
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. . *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, 5*, 97-122.
- Salovey, P. (2001). *Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. Emotional intelligence and intimate relationships*. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas, y J. D. Mayer (Eds.) *Emotional Intelligence and Everyday Life*. New York: Psychology Press.
- Salovey, P. M. (1995). *Emotiona attention, clarity, and repair: exploring Emotional Intelligence using Trait Meta-Mood Scale*. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health*. Washington: APA.
- Salovey, P. y. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: BasicBooks.
- Salovey, P. y. (New York). *Emotional development and emotional. intelligence: educational implications*, BasicBooks.

- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. .
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality*. New York: Basic Books.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). *Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process*. En C. R. Snyder (Eds), *Coping: The psychology of what works*. New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J., & Mayer, J. D. (2000). *Current directions in emotional intelligence research*. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. En J. W. Pennebaker (Ed.) *Emotion, disclosure and health*. Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health*. Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta Mood Scale*. En J. W. Pennebaker (Ed.) *Emotion, Disclosure, & Health*. Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995.). *Emotional attention clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. En: W Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health (pp. 125-151)*. . Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L., & Woolery, A. &. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom report: furthers explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17,, 611-627.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.

- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health, 17*, 611-627.
- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence: Conceptualization and measurement*. En G.J.O. Fletcher & M. S. Clark (Eds). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Malden: MA: Blackwell Publishers.
- Salvador, C. M. (Marzo de 2008). *Impacto de la Inteligencia Emocional en la Autoeficacia Emprendedora*. Recuperado el 09 de 2012, de Boletín de Psicología; No.92, Marzo de 2008, 65-80: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N92-4.pdf>
- Sánchez Cerezo, S. (. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Sánchez Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J., & Latorre Postigo, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Redalyc: Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 6, núm. 15*, 455-474.
- Sánchez Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J., & Latorre Postigo, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Redalyc, Electronic Journal of Research in Educational Psychology. Vol. 6*, 455-474.
- Sánchez-Nuñez, M. F.-B. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 6(15)*, 455-474.
- Sanjuán Quiles, Á., & Ferrer Hernández, M. E. (Septiembre de 2008). *Perfil emocional de los estudiantes en prácticas clínicas. Acción tutorial en enfermería para apoyo, formación, desarrollo y control de las emociones*. Recuperado el Julio de 2012, de Revista Investigación y Educación en Enfermería, Vol. XXVI, Núm. 2, septiembre 2008. pp. 226-235. Universidad de Antioquia. Colombia: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105212447005>
- Sarabia Ramírez, E., & Garizurieta Meza, M. H. (2005). *Evaluación de la Inteligencia Emocional en el Aula*. (E. Sarabia Ramírez, & M. H. Garizurieta Meza, Intérpretes) Universidad Veracruzana, Xalapa, Mexico.
- Schmidt, J., & Andrykowski, M. (2004). The role of social and dispositional variables associated with emotional processing in adjustment to breast cancer: an internet-based study. *Health Psychology, 23*, 259-266.
- Schutte, N. S. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., y otros. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences, 25*, 167-177.

- SENA. (21 de Agosto de 2011). *Aprendizaje en el SENA*. Recuperado el Septiembre de 2012, de Estrategias Didacticas: Aprendizaje Colaborativo: <https://sites.google.com/a/misena.edu.co/aprendizaje-en-el-sena/estrategias-didacticas/apredizaje-colaborativo>
- SENA. (2012). *Modelo Pedagógico Institucional del SENA*. Recuperado el Noviembre de 2012, de Servicio Nacional de Aprendizaje : www.sena.edu.co
- Serrano González-Tejero, J. M. (1994). *Aprendizaje Cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: CajaMurcia.
- Serrano González-Tejero, J. M.-H. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?*. Murcia: DM.
- Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA. (30 de 04 de 2012). *Reglamento del Aprendiz SENA*. Recuperado el 10 de 2012, de Acuerdo 0007 de abril 30 de 2012: www.sena.edu.co
- Shamir, B. (1986). Protestant work ethic, work involvement and the psychological impact of unemployment. *Journal of Occupational Behavior*, 7 (1), 25-28.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in teams. Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50 (2), 241-272.
- Sharan, S. (1990). *Cooperative Learning: A perspective on Research and Practice*. En SHARAN, S. (Ed.) (1990): *Cooperative Learning. Theory and Research*. New York: Praeger, pp. 283-300.
- Sharan, S. y. (1976). *Smallgroup teaching*. Englewood Cliffs: NJ: Educational Thecnology Publications.
- Sharma, R. (2008). Emotional intelligence from 17 th century to 21 th century: perspectives and directions for future research. *Management Development Institute*, 59-66.
- Sherif, M. (1966a). *Group conflict and cooperation*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Sherif, M. (1966b). *In common predicament Social psychology of intergroups conflict and cooperation*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Singh, S. (2007). Role of Emotional Intelligence in Organisational Learning: An Empirical Study. *Singapore Management Review*, 29(2), 55-74.
- Slavin, E. (1983a). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50 (2), 315-342.

- Slavin, R. (1983a). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Slavin, R. (1983b). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R. (1992). *When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives*. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 145-173). New York: Cambridge University Press.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Slavin, R. E. (1992). *Cooperative processes that influence achievement*. En Hertz-Lazarowitz, R. Y Miller, N. (Eds.) (1992): *Interaction in cooperative Groups: The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge : University Press. PP. 145-173.
- Smith, K. (1996). "Cooperative learning: making "group work" work". In: Sutherland, T., E.; Bonwell, C. (Eds.). *Using active learning in college classes: A range of options for faculty. New directions for teaching and learning. No. 67*.
- Sobral, J., Romero, E., & Luengo, A. &. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12 (4), 661-670.
- Sosa Correa, M. (2008). *Escala autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE). Validación de la Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada*. Recuperado el Noviembre de 2012, de Programa de Doctorado. Ciencias Cognitivas. Departamento de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.: <http://eprints.ucm.es/8685/1/T30581.pdf>
- Sroufe, L. (1989). *Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence*. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology (Vol. 19)*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. (1995). *Sroufe, L.A. (1995). Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. &. (1992). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. . Barcelona: Ed. Paidós.
- Sternberg, R. J. (1977). Component processes in analogical reasoning. *Psychological Review*, 84, 353-378.
- Sulman, J., & Lotan, R. y. (1999). *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Sullivan, M. (1998). Discriminant validity of the draw-a-person screening procedure for emotional disturbance for incarcerated juvenile delinquents in special education. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 3736.
- Sullivan, P. (2003). Effects of a theater arts process on selected attributes of middle school-age psychosocial development and self-esteem. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (3-A), 726.
- Swinkels, A., & Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: Attention directed towards one's mood states. . *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 , 934-949.
- Szvarc, R., Caiser, M. A., & Otros. (Abril de 2012). *Resolviendo los Desafios Aprendizaje Colaborativo*. Recuperado el Abril de 2012, de Aprendizaje Colabroativ en: es.wikibooks.org:
http://es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje_colaborativo/Resoluci%C3%B3n
- Tajfel, H. (1983). *Psicología Social y proceso social*. J. R Torregrosa y B.Sarabia (comp.) *Perspectivas y contextos de la Psicología Social*. Barcelona: Hispano Europea.
- Thorndike, L. (1920). Intelligence and its uses. *Harperms Magazine*, 140, 227-235.
- Til, V. C., & Heijden, v. d. (1996.). *“Study skills in problem based learning”*.Maastricht.: Universitaire Pers.
- Toro, R., & Parra, R. (2010). *Fundamentos Epistemológicos de la Investigación y la Metodología de la Investigación Cualitativa/Cuantitativa*.Medellín: Fondo Editorial EAFIT.
- Trinidad, D. &. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32 (1), 95-105.
- Trinidad, D. R. (2004a). The protective association between emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.
- Trinidad, D. R. (2004b). Emotional Intelligence and Smoking Risk Factors in Adolescents: Interactions on Smoking Intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34, 46-55.
- Trinidad, D. R. (2005). Emotional Intelligence and Acculturation to the United States: Interactions on the Perceived Social Consequences of Smoking in Early Adolescents. *Substance Use and Misuse*, 40, 1697-1706.
- Trobst, K. K., Collins, R. L., & y Embree, J. M. (1994). The role of emotion in social support provision: gender, empathy and expression of distress. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(1), 45-62.
- Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (Junio de 2005). *Origenes, evolución y Modelos de Inteligencia Emocional*. Recuperado el Abril de 2012, de INNOVAR.Revista de Ciencias Administrativas y Sociales: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/818/81802502.pdf>

- Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, Evolución y Modelos de la Inteligencia Emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, enero-junio, número 025. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 09-24.
- Trujillo, M. &. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 25.
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Convivencia Escolar y Resolución Pacífica de Conflictos*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- UNESCO. (1997). *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Paris: NA.
- UNESCO/UNICEF. (1996). *La prioridad es la infancia. Cumplimiento de las metas de la cumbre mundial a favor de la infancia*. Cuba: NA.
- Vásquez de la Hoz , F. J., Ávila Lugo, N. M., Márquez Chaparro, L. O., Martínez González, G., Mercado Espinosa, J. M., & Severiche Jiménez, J. (Noviembre de 2010). *Inteligencia Emocional e Índices de Bullying en Estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Barranquilla, Colombia*. Recuperado el Junio de 2012, de Psicogente. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla – Colombia. 23 de noviembre de 2010: http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:ojs.10.0.10.200:article/236&oai_iden=oai_revista340
- Vásquez, F., Aguirre, S., Angulo, J., Molina, M., & Torregroza, Z. (2006). *Características de inteligencia emocional de los distintos programas de la Universidad Simón Bolívar en el segundo período académico del año 2005*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar. Programa Académico de Psicología. Grupo de Investigación: Psicología Educativa. Línea: Inteligencias Múltiples.
- Vásquez, F., Ávila, N., Márquez, L., Martínez, G., & Mercado, J. (2008). *Descripción de la inteligencia emocional y el bullying en estudiantes adolescentes del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar en la ciudad de Barranquilla*. Barranquilla.: Universidad Simón Bolívar. Programa de Psicología. Línea de Psicología Educativa, eje temático: Inteligencias Múltiples.
- Villardón, L., & Yániz, C. (17 de Julio de 2003). *Efectos del Aprendizaje Cooperativo en los Estilos de Aprendizaje y otras variables*. Recuperado el Agosto de 2011, de Artículo, "Tercera Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo" grupo GIAC. Universitat Politècnica de Catalunya, UPC. ISBN: 84-688-2760-6: [http://giac.upc.es/JAC10/03/L%20VILLARDON\(formAT3\)\(11\).htm](http://giac.upc.es/JAC10/03/L%20VILLARDON(formAT3)(11).htm)
- Webb, N. (1983). Predicting learning from student interaction: Defining the interaction variables. *Educational Psychologist*, 18, 33-41.
- Webb, N., & Mastergeorge, A. (2003). The development of student's helping behaviour and learning in peer-directed small groups. *Cognition and Instruction*, 21 (4), 361-428.
- Wiersema, N. ([consultado el 5 de marzo de 2003]). How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection. . En: <URL:<http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/wiersema.html>>.

- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.
- Zacagnini, J. (2004). *Qué es inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zacagnini, J. (2004). *Qué es inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca.
- Zakaria, E. e. (2007). Promoting cooperative learning in science and mathematics education A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology*, 3 (1), 35-39.
- Zañartu Correa, L. m. (2003). *Aprendizaje Colaborativo: Una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red*. Obtenido de Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías – Contexto Educativo. Número 28: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>
- Ziegler, G., García Escardó, C., Ruiz, S., & Otros. (04 de Abril de 2012). *Aprendizaje Colaborativo y los Grupos*. Recuperado el Abril de 2012, de Wiki Aprendizaje Colaborativo. [es.wikibooks.org: http://es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje_colaborativo/Grupos](http://es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje_colaborativo/Grupos)
- Zinguer Delgado, B. J. (Julio de 2010). *Inteligencia emocional en los Adolescentes*. Recuperado el Julio de 2012, de Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela. Julio, 2010: <http://www.monografias.com/trabajos82/inteligencia-emocional-adolescentes/inteligencia-emocional-adolescentes.shtml>

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos De Medición.

Escala de Medición Estrategia de Aprendizaje Colaborativo.

APRENDIZ

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre su desempeño en relación con el aprendizaje colaborativo en su grupo de formación. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree, que se produce cada una de ellas marcando con una X en la casilla correspondiente. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

		1	2	3	4	5		
		NUNCA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUENTEMENTE		
ITEM	INDICADOR	1	2	3	4	5		
1	Comparto metas comunes con mis compañeros de grupo							
2	No existen metas comunes con mis compañeros de grupo.							
3	Construyo metas comunes con mis compañeros de grupo.							
4	Trabajo por mis propias metas y no por unas que sean comunes con mis compañeros de grupo							
5	A través de la negociación se han desarrollado metas compartidas con los demás miembros del grupo.							
6	Por más que se ha implementado la negociación no se han desarrollado metas comunes con los demás miembros del grupo.							
7	Participo en tareas y proyectos comunes con mis compañeros de grupo							
8	Generalmente es difícil participar en tareas y proyectos comunes con mis compañeros de grupo							
9	Los trabajos y tareas las distribuimos entre todos los miembros del grupo y cada quien responde por lo asignado.							
10	Cuando se da la distribución de trabajos y tareas los miembros del grupo no responden por lo asignado.							
11	En el grupo la efectividad se mide directamente valorando los productos del equipo							
12	La efectividad del trabajo en grupo, se mide valorando el trabajo de cada persona independientemente del trabajo de los demás.							
13	En el grupo se valora la contribución individual de cada alumno que asume tareas y responsabilidades.							
14	En el grupo no se valora, la contribución individual de cada alumno que asume tareas y responsabilidades.							
15	Dispongo de un ambiente de aprendizaje adecuado, materiales didácticos y herramientas cuando lo necesito							
16	Difícilmente se dispone de materiales y ambientes de aprendizaje adecuados y necesarios para la formación.							
17	En el grupo en que me encuentro, el liderazgo es una responsabilidad compartida							
18	En mi grupo se hace solo lo que indique el profesor o el vocero							

	del grupo					
19	En mi grupo se procuran discusiones abiertas para la solución activa de problemas.					
20	Cuando hay un problema en mi grupo, nunca se resuelve, pues nadie habla de ello.					
21	El producto y resultados del trabajo es tanto del equipo como el mío propio					
22	En mi grupo cada uno responde por sus resultados, los de los demás, no son de mi interés					
23	En mi grupo se reconocen y celebran los esfuerzos individuales que contribuyen al éxito de todos.					
24	Los esfuerzos individuales que he realizado en bien de mi grupo, nunca han sido valorados y reconocidos.					
25	Aprendo cuando explico, justifico o argumento mis ideas ante mis compañeros de grupo.					
26	Por más que explico, justifico o argumento mis ideas a los compañeros de grupo no avanzo en mi propio aprendizaje.					
27	Me considero responsable de aportar tanto a mi proceso de aprendizaje como al de mis compañeros de grupo					
28	Solo debo preocuparme por mi aprendizaje y no por los demás compañeros de grupo.					
29	Las actividades que realizamos en grupo durante las sesiones de clase propician la argumentación, el debate, son variadas y requieren diferentes tipos de habilidades.					
30	En las sesiones de clase, las actividades grupales que realizamos consisten solamente en dar respuestas concretas a preguntas precisas.					
31	Los intereses generales del grupo surgen del consenso, la negociación y favorecen de manera significativa mis objetivos individuales					
32	Los intereses generales del grupo no surgen del consenso, la negociación y no favorecen de manera significativa mis objetivos individuales.					
33	Reconozco que debo colaborar en los procesos de dirección, toma de decisiones, comunicación y manejo de las dificultades que se presenten en mi grupo.					
34	Considero que no es mi responsabilidad intervenir o participar en las situaciones que son importantes para el grupo.					
35	En el grupo se resuelven los problemas mediante discusiones, acuerdos y concertaciones.					
36	En el grupo no se logran resolver problemas mediante acuerdos y concertaciones.					
37	Los objetivos del grupo y la distribución de tareas, se establecen desde el consenso y en beneficio de todos.					
38	Respondo solo por lo que me corresponde en el trabajo, pues siempre habrá alguien que se encargue de responder por todo el proyecto.					
39	Me siento a gusto y es edificante trabajar con otros					
40	Prefiero trabajar solo.					
41	Mientras más reflexiono acerca de mi forma de trabajo con mis compañeros, más mejora mi proceso de aprendizaje					
42	A pesar de reflexionar sobre el proceso de trabajo con mis compañeros, no logro identificar aspectos que mejoren mi proceso de aprendizaje.					
43	Al interior del grupo se posibilita el desarrollo de habilidades					

	tales como: escuchar, participar, coordinar actividades, liderar, hacer seguimiento y evaluar.					
44	En mi grupo de formación me limito a lo que debo hacer, pues no me interesa compartir, participar o comunicarme con otros.					
45	A través de la formación recibida he logrado que mi vida social, personal y laboral actual y futura se relacione.					
46	Con la formación que estoy recibiendo no obtengo ningún logro para mi vida a corto y largo plazo.					
47	Considero que los errores son punto de partida para nuevos aprendizajes.					
48	Los errores no aportan en nada a mejorar mi proceso de aprendizaje					
49	La relación que tengo con mis compañeros de grupo me permite hacerme responsable de mi proceso de aprendizaje					
50	La relación que tengo con mis compañeros de grupo no me permite hacerme responsable de mi proceso de aprendizaje.					
51	Intento ponerme en el lugar de los demás para comprenderlos y cambiar mis puntos de vista sobre ellos					
52	No me interesa ponerme en el lugar de los demás para comprenderlos y cambiar mis puntos de vista sobre ellos					
53	Propicio la interacción y el desarrollo de habilidades que mejoran la convivencia con mis compañeros					
54	Procuro no relacionarme ni interactuar con mis compañeros					
55	El trabajo en equipo mejora la calidad de mis decisiones					
56	El trabajo en equipo no incide en la calidad de mis decisiones					
57	El trabajo en equipo me hace reflexionar sobre mi desempeño y el de mis compañeros.					
58	El trabajo en equipo es solo una actividad más en la sesión de trabajo					
59	Participo, motivo y respeto la interacción de todos en las actividades de aprendizaje					
60	No me interesa propiciar la interacción entre todos en las actividades de aprendizaje					
61	El instructor motiva y se asegura de que los aprendices se apropien de su aprendizaje y que desarrollen destrezas tecnológicas para el buen desempeño de todos.					
62	El instructor pocas veces está atento de que los aprendices se apropien de su aprendizaje y que desarrollen destrezas tecnológicas para el buen desempeño de todos.					
63	En el desarrollo del proceso formativo, el instructor reconoce los aprendizajes previos que poseo.					
64	El instructor no hace reconocimiento de los aprendizajes previos que poseo durante el desarrollo del proceso formativo.					
65	El instructor nos provee de recursos y promueve el desarrollo de nuestras habilidades.					
66	El instructor no se preocupa de cómo vamos en nuestro proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades.					
67	El instructor, organiza y guía el trabajo, orientando y retroalimentando en todo momento a los grupos y a los aprendices.					
68	El instructor no prepara su sesión de clase e improvisa la sesión de formación.					
69	En las clases se fomenta en trabajo colaborativo en grupos y el instructor brinda asesoría					
70	Las clases se caracterizan por ser magistrales y no dar					

	retroalimentación al estudiante.					
71	El instructor, introduce los temas que se abordarán y los problemas que se deben resolver con claridad y precisión, cuidando que surjan de nuestros intereses como alumnos.					
72	Los temas a desarrollar en la sesión de clase, solo la conocemos al momento en que el instructor la lee para nosotros y pocas veces se ajustan a nuestras necesidades y expectativas.					
73	El instructor, se apoya en tecnologías de comunicación e informática para generar ambientes de aprendizaje interactivos.					
74	El Instructor no garantiza las herramientas y ambientes interactivos que requiero para el desarrollo de mi formación					
75	En el proceso formativo se comparten herramientas para el diseño de una simulación o solución.					
76	En el ambiente de formación es difícil que podamos diseñar o trabajar juntos sobre una idea o proyecto desde una herramienta tecnológica.					
77	Encuentro distintas maneras de abordar y solucionar un problema gracias al trabajo en equipo.					
78	No encuentro que el trabajo en equipo me brinde alternativas para abordar o solucionar problemas					
79	Los avances logrados en mi proceso de formación desde el trabajo colaborativo, ha incrementado la confianza en mí mismo.					
80	Los avances adquiridos en mi proceso de formación desde el trabajo colaborativo, no incrementan la confianza en mí mismo					
81	Frecuentemente se generan espacios de autoevaluación, y reconozco la necesidad de cuestionarme continuamente sobre mi desempeño personal y el de mi grupo.					
82	En mi grupo de formación no se generan espacios para mi autoevaluación, desempeño personal y de los grupos que estamos en formación.					
83	Observo que el instructor, nos ayuda a realizar una reflexión mediante preguntas como (¿qué aprendiste? ¿Cómo lo aprendiste? ¿Cómo puedes aplicarlo?).					
84	El instructor pocas veces se ocupa de realizar actividades de reflexión que me lleven a darme cuenta, cómo y qué he aprendido y cómo puedo aplicarlo.					

Instrumento TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5

21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo 2: Instrumentos Diligenciados.

Escala Aprendizaje Colaborativo

SENA- CENTRO TECNOLÓGICO DE GESTIÓN INDUSTRIAL-SUBSEDE SANTA ROSA DE OSOS.

ESCALA DE MEDICIÓN IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO.

GRUPO DE FORMACIÓN Técnico en Mecanizado General y Operación de Máquinas por	FECHA DE INICIO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN: 4 ^o Abril.
EDAD 47	GENERO Femenino
MUNICIPIO Santa Rosa de Osos.	ESTRATO 2.

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre su desempeño en relación con el aprendizaje colaborativo en su grupo de formación. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree, que se produce cada una de ellas marcando con una X en la casilla correspondiente. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

ITEM	INDICADOR	FRECUENCIA				
		1 NUNCA	2 RARAMENTE	3 ALGUNAS VECES	4 CON BASTANTE FRECUENCIA	5 MUY FRECUENTEMENTE
1	Comparto metas comunes con mis compañeros de grupo			X		
2	No existen metas comunes con mis compañeros de grupo.		X			
3	Construyo metas comunes con mis compañeros de grupo.				X	
4	Trabajo por mis propias metas y no por unas que sean comunes con mis compañeros de grupo			X		
5	A través de la negociación se han desarrollado metas compartidas con los demás miembros del grupo.					X
6	Por más que se ha implementado la negociación no se han desarrollado metas comunes con los demás miembros del grupo.		X			
7	Participo en tareas y proyectos comunes con mis compañeros de grupo					X
8	Generalmente es difícil participar en tareas y proyectos comunes con mis compañeros de grupo			X		
9	Los trabajos y tareas las distribuimos entre todos los miembros del grupo y cada quien responde por lo asignado.		X			
10	Cuando se da la distribución de trabajos y tareas los miembros del grupo no responden por lo asignado.			X		
11	En el grupo la efectividad se mide directamente valorando los productos del equipo			X		
12	La efectividad del trabajo en grupo, se mide valorando el trabajo de cada persona independientemente del trabajo de los demás.					X
13	En el grupo se valora la contribución individual de cada alumno que asume tareas y responsabilidades.					X
14	En el grupo no se valora, la contribución individual de cada alumno que asume tareas y responsabilidades.		X			
15	Dispongo de un ambiente de aprendizaje adecuado, materiales didácticos y herramientas cuando lo necesito					X
16	Difícilmente se dispone de materiales y ambientes de aprendizaje adecuados y necesarios para la formación.		X			
17	En el grupo en que me encuentro, el liderazgo es una responsabilidad compartida					X
18	En mi grupo se hace solo lo que indique el profesor o el vocero del grupo		X			
19	En mi grupo se procuran discusiones abiertas para la solución activa de problemas.					X
20	Cuando hay un problema en mi grupo, nunca se resuelve, pues nadie habla de ello.		X			
21	El producto y resultados del trabajo es tanto del equipo como el mio propio					X
22	En mi grupo cada uno responde por sus resultados, los de los demás, no son de mi interés			X		
23	En mi grupo se reconocen y celebran los esfuerzos individuales que contribuyen al éxito de todos.					X
24	Los esfuerzos individuales que he realizado en bien de mi grupo, nunca han sido valorados y reconocidos.					X
25	Aprendo cuando explico, justifico o argumento mis ideas ante mis compañeros de grupo.					X
26	Por más que explico, justifico o argumento mis ideas a los compañeros de grupo no avanzo en mi propio aprendizaje.			X		

	1	2	3	4	5				
	NUNCA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUENTEMENTE				
ITEM	INDICADOR				1	2	3	4	5
27	Me considero responsable de aportar tanto a mi proceso de aprendizaje como al de mis compañeros de grupo							+	
28	Solo debo preocuparme por mi aprendizaje y no por los demás compañeros de grupo.					+			
29	Las actividades que realizamos en grupo durante las sesiones de clase propician la argumentación, el debate, son variadas y requieren diferentes tipos de habilidades.						+		
30	En las sesiones de clase, las actividades grupales que realizamos consisten solamente en dar respuestas concretas a preguntas precisas.					+			
31	Los intereses generales del grupo surgen del consenso, la negociación y favorecen de manera significativa mis objetivos individuales							+	
32	Los intereses generales del grupo no surgen del consenso, la negociación y no favorecen de manera significativa mis objetivos individuales.					+			
33	Reconozco que debo colaborar en los procesos de dirección, toma de decisiones, comunicación y manejo de las dificultades que se presentan en mi grupo.								+
34	Considero que no es mi responsabilidad intervenir o participar en las situaciones que son importantes para el grupo.					+			
35	En el grupo se resuelven los problemas mediante discusiones, acuerdos y concertaciones.								+
36	En el grupo no se logran resolver problemas mediante acuerdos y concertaciones.				+				
37	Los objetivos del grupo y la distribución de tareas, se establecen desde el consenso y en beneficio de todos.								+
38	Respondo solo por lo que me corresponde en el trabajo, pues siempre habrá alguien que se encargue de responder por todo el proyecto.						+		
39	Me siento a gusto y es edificante trabajar con otros							+	
40	Prefiero trabajar solo.						+		
41	Mientras más reflexiono acerca de mi forma de trabajo con mis compañeros, más mejora mi proceso de aprendizaje							+	
42	A pesar de reflexionar sobre el proceso de trabajo con mis compañeros, no logro identificar aspectos que mejoren mi proceso de aprendizaje.					+			
43	Al interior del grupo se posibilita el desarrollo de habilidades tales como: escuchar, participar, coordinar actividades, liderar, hacer seguimiento y evaluar.							+	
44	En mi grupo de formación me limito a lo que debo hacer, pues no me interesa compartir, participar o comunicarme con otros.						+		
45	A través de la formación recibida he logrado que mi vida social, personal y laboral actual y futura se relacionen.							+	
46	Con la formación que estoy recibiendo no obtengo ningún logro para mi vida a corto y largo plazo.				+				
47	Considero que los errores son punto de partida para nuevos aprendizajes.							+	
48	Los errores no aportan en nada a mejorar mi proceso de aprendizaje				+				
49	La relación que tengo con mis compañeros de grupo me permite hacerme responsable de mi proceso de aprendizaje						+		
50	La relación que tengo con mis compañeros de grupo no me permite hacerme responsable de mi proceso de aprendizaje.					+			
51	Intento ponerme en el lugar de los demás para comprenderlos y cambiar mis puntos de vista sobre ellos						+		
52	No me interesa ponerme en el lugar de los demás para comprenderlos y cambiar mis puntos de vista sobre ellos					+			
53	Propicio la interacción y el desarrollo de habilidades que mejoren la convivencia con mis compañeros						+		
54	Procuro no relacionarme ni interactuar con mis compañeros								+
55	El trabajo en equipo mejora la calidad de mis decisiones							+	
56	El trabajo en equipo no incide en la calidad de mis decisiones								+
57	El trabajo en equipo me hace reflexionar sobre mi desempeño y el de mis compañeros.							+	
58	El trabajo en equipo es solo una actividad más en la sesión de trabajo					+			
59	Participo, motivo y respeto la interacción de todos en las actividades de aprendizaje					+			
60	No me interesa propiciar la interacción entre todos en las actividades de aprendizaje						+		

ITEM	INDICADOR	5									
		1	2	3	4	5					
		1 NUNCA		2 RARAMENTE		3 ALGUNAS VECES		4 CON BASTANTE FRECUENCIA		5 MUY FRECUENTEMENTE	
61	El instructor motiva y se asegura de que los aprendices se apropien de su aprendizaje y que desarrollen destrezas tecnológicas para el buen desempeño de todos.			x							
62	El instructor pocas veces está atento de que los aprendices se apropien de su aprendizaje y que desarrollen destrezas tecnológicas para el buen desempeño de todos.	x									
63	En el desarrollo del proceso formativo, el instructor reconoce los aprendizajes previos que poseo.									x	
64	El instructor no hace reconocimiento de los aprendizajes previos que poseo durante el desarrollo del proceso formativo.		x								
65	El instructor nos provee de recursos y promueve el desarrollo de nuestras habilidades.		x								
66	El instructor no se preocupa de cómo vamos en nuestro proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades.	x									
67	El instructor, organiza y guía el trabajo, orientando y reorientando en todo momento a los grupos y a los aprendices.									x	
68	El instructor no prepara su sesión de clase e improvisa la sesión de formación.	x									
69	En las clases se fomenta el trabajo colaborativo en grupos y el instructor brinda asesoría.										x
70	Las clases se caracterizan por ser magistrales y no dar reorientación al estudiante.		x								
71	El instructor, introduce los temas que se abordarán y los problemas que se deben resolver con claridad y precisión, cuidando que surjan de nuestros intereses como alumnos.				x						
72	Los temas a desarrollar en la sesión de clase, solo los conocemos al momento en que el instructor los lee para nosotros y pocas veces se ajustan a nuestras necesidades y expectativas.	x									
73	El instructor, se apoya en tecnologías de comunicación e informática para generar ambientes de aprendizaje interactivos.									x	
74	El instructor no garantiza las herramientas y ambientes interactivos que requiero para el desarrollo de mi formación.		x								
75	En el proceso formativo se comparten herramientas para el diseño de una simulación o solución.										x
76	En el ambiente de formación es difícil que podamos diseñar o trabajar juntos sobre una idea o proyecto desde una herramienta tecnológica.									x	
77	Encuentro distintas maneras de abordar y solucionar un problema gracias al trabajo en equipo.									x	
78	No encuentro que el trabajo en equipo me brinde alternativas para abordar o solucionar problemas.		x								
79	Los avances logrados en mi proceso de formación desde el trabajo colaborativo, ha incrementado la confianza en mí mismo.									x	
80	Los avances adquiridos en mi proceso de formación desde el trabajo colaborativo, no incrementan la confianza en mí mismo.		x								
81	Frecuentemente se generan espacios de autoevaluación, y reconozco la necesidad de cuestionarme continuamente sobre mi desempeño personal y el de mi grupo.									x	
82	En mi grupo de formación no se generan espacios para mi autoevaluación, desempeño personal y de los grupos que estamos en formación.		x								
83	Observo que el instructor, nos ayuda a realizar una reflexión mediante preguntas como (¿qué aprendiste? ¿Cómo lo aprendiste? ¿Cómo puedes aplicarlo?).									x	
84	El instructor pocas veces se ocupa de realizar actividades de reflexión que me lleven a darme cuenta, cómo y qué he aprendido y cómo puedo aplicarlo.		x								

FECHA DE APLICACIÓN | 13 Agosto

Escala de Medición TMM-24

SENA- CENTRO TECNOLÓGICO DE GESTIÓN INDUSTRIAL-SUBSEDE SANTA ROSA DE OSOS.

ESCALA DE MEDICIÓN TMM-24 QUE EVALÚA EL METACONOCIMIENTO DE LOS ESTADOS EMOCIONALES

GRUPO DE FORMACIÓN: <i>Asesoría Comercial y operaciones m.e.f.</i>	FECHA DE INICIO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN: <i>15 de abril del 2013.</i>
EDAD: <i>17</i>	GENERO: <i>femenino.</i>
MUNICIPIO: <i>Santa Rosa de osos</i>	ESTRATO: <i>2</i>

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. Presto mucha atención a los sentimientos.				X	
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					X
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					X
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					X
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.			X		
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					X
7. A menudo pienso en mis sentimientos.				X	
8. Presto mucha atención a cómo me siento.					X
9. Tengo claros mis sentimientos.			X		
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.			X		
11. Casi siempre sé cómo me siento.		X			
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.		X			
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.		X			
14. Siempre puedo decir cómo me siento.		X			
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.				X	
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.				X	
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.				X	
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					X
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					X
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.				X	
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.			X		
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					X
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					X
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.				X	

FECHA DE APLICACIÓN	<i>19 de junio del 2013.</i>
---------------------	------------------------------

Anexo 3: Consentimiento Informado de Participación Voluntaria.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

INVESTIGACIÓN:
ESTUDIO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE EN LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO IMPLEMENTADA POR EL SENA CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA DE LOS APRENDICES DE PROGRAMAS TÉCNICOS Y TECNÓLOGOS DE LA LÍNEA DE GESTIÓN EMPRESARIAL DEL CENTRO TECNOLÓGICO DE GESTIÓN INDUSTRIAL EN EL NORTE ANTIOQUEÑO.

FECHA: 03/07/2012
MUNICIPIO: Santa Rosa de Osos

La investigación que se pretende realizar hace parte del Programa de Maestría en Educación de la Línea Estudios Educativos sobre Cognición y Creatividad de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Tiene como objetivo principal Analizar la relación entre el desempeño del estudiante en la estrategia de aprendizaje colaborativo implementada por el SENA con la inteligencia emocional percibida de los aprendices de programas técnicos y tecnólogos de la línea de gestión empresarial del CTGI en el Norte Antioqueño.

Las personas vinculadas a esta Investigación somos: Lined del Carmen Areiza Saldarriaga investigadora principal, bajo la asesoría de la Doctora María Alexandra Rendón Uribe.

Para obtener los datos, se solicita a usted en calidad de Coordinador Académico, autorizar el acceso a los grupos en formación que se encuentran desarrollando programas técnicos y tecnológicos en la Línea de Gestión Empresarial, que se encuentran ubicados en las sedes de los municipios de Yarumal y Santa Rosa de Osos.

Se enuncian a continuación los grupos a abordar en la investigación:

Nº	Municipio	Programa	Fecha Inicio Lectiva	No. Apren
1	Santa Rosa	Tecnólogo en Gestión Empresarial	09/07/2012	26
2	Santa Rosa	Tecnólogo en Gestión de Mercados	07/02/2013	17
3	Santa Rosa	Tecnólogo en Análisis y Desarrollo de Sistemas de Información	11/02/2013	16
4	Santa Rosa	Técnico en Asesoría Comercial y Operación de Entidades Financieras	15/04/2013	23
5	Santa Rosa	Tecnólogo Gestión Financiera y Tesorería	24/09/2012	18
6	Yarumal	Tecnólogo en Gestión Financiera y Tesorería	24/09/2012	22
7	Yarumal	Técnico en Recursos Humanos	15/04/2013	25
8	Yarumal	Tecnólogo en Gestión de Mercados	09/07/2012	10
9	Yarumal	Tecnólogo en Comunicación Comercial	17/02/2013	24
10	Yarumal	Tecnólogo en Gestión Administrativa	16/07/2012	22
11	Santa Rosa	Técnico en Asistencia y Organización de Archivos	08/07/2013	16
TOTAL APRENDICES				219

Es importante indicar que después de socializar el objetivo de la investigación, se les solicitará información básica de identificación personal, además de resolver dos (2) instrumentos de medición: uno de ellos es una escala Likert, que busca evaluar el desempeño del aprendiz en la estrategia de aprendizaje colaborativo en su grupo de formación, consta de 84 ítems distribuidos para la medición de los cinco principios básicos de la Estrategia de AC: Interdependencia positiva, Responsabilidad individual, Habilidades interpersonales, Interacción simultánea y Evaluación y Reflexión. El segundo instrumento, es La Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) que contiene tres factores de la Inteligencia Emocional: Percepción, Comprensión y la Regulación, con la que se evaluará la inteligencia emocional percibida de los aprendices de tales programas.

La ejecución de estas pruebas dura aproximadamente 30 minutos y se concertará con el instructor el momento en que serán aplicados los instrumentos.

Si usted desea colaborar con esta investigación tiene derecho a:

- Desistir de la Investigación en el momento que lo crea conveniente.
- Obtener retroalimentación de los resultados si lo desea, enviando correspondencia al correo electrónico: linedareiza@gmail.com
- La participación en esta investigación es voluntaria, no deriva ningún reconocimiento económico ni le acarreará ningún costo. Se aplicará en la Entidad donde usted direcciona procesos de formación para el trabajo.

La información que se obtenga será totalmente confidencial, siendo utilizada exclusivamente por el personal profesional en beneficio de la calidad de la educación. La investigadora se reserva la identidad de cada individuo participante, y en caso de publicaciones, se protegerá la identidad de los participantes de la Entidad.

Hago constar que he leído y comprendido estas instrucciones, que se me han dado las explicaciones que he solicitado, he recibido copia de este documento y mi consentimiento para participar es voluntario.

Nombre: Guillermo León Peláez A.
cc. 3572892
Firma: 

LINED DEL CARMEN AREIZA SALDARRIAGA
Estudiante Maestría en Educación
Línea Estudios Educativos sobre Cognición y Creatividad
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia