

BIENESTAR EMOCIONAL Y COHESIÓN DE EQUIPO: EL «APOYO SÉNIOR» EN EL EQUIPO COOPERATIVO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

EMOTIONAL WELL-BEING AND TEAM COHESION: «SENIOR SUPPORT» IN THE COOPERATIVE LEARNING TEAM OF SECUNDARY EDUCATION

Dolors Dorca Mercader

Miembro del Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad. Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña. Vic. España¹

Gemma Riera Romero

Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña. Vic. España

RESUMEN

El bienestar emocional del alumnado es uno de los principios pedagógicos del currículo de la educación básica. Así mismo, desde una educación inclusiva, la agrupación heterogénea del alumnado favorece la cohesión social y el trabajo colaborativo. Este estudio tiene por objetivo analizar una práctica educativa vinculada a la metodología de aprendizaje cooperativo del Programa Cooperar para Aprender/Aprender a cooperar (CA/AC) elaborado y validado por el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya (UVic-UCC). Consideramos esta práctica, «Apoyo senior», como una dinámica del ámbito A (Cohesión de grupo) que se lleva a cabo en el ámbito C (Trabajo en equipo como contenido). Se realiza en un grupo de 3º de la ESO con el apoyo de la Associació de Sèniors de Catalunya per a l'Orientació del Talent Emprenedor (ASENCAT). Se trata de un estudio cualitativo mixto, y como instrumentos de recogida de datos se ha utilizado un cuestionario y las memorias realizadas por el profesor y el mentor. Los resultados indican, por una parte, que durante la realización del proyecto de emprendimiento en equipos de aprendizaje cooperativo los y las adolescentes perciben mayor frecuencia de emociones positivas que negativas; y relacionan las emociones positivas con la motivación y los resultados de aprendizaje. Por otra parte, el estudio sugiere que durante la valoración de los Diarios de sesiones que cada equipo realiza para aprender a trabajar en equipo (Ámbito C) se aumente la frecuencia del «Apoyo senior».

¹ Correspondencia: Dolors Dorca. Correo-e: dolors.dorca@uvic.cat. web: <https://www.uvic.cat/es>

Palabras clave: Bienestar emocional; apoyo; equipo de aprendizaje cooperativo; cohesión social; mentoría.

ABSTRACT

Emotional well-being of students is one of the pedagogical principles of the basic education curriculum. Furthermore, from an inclusive education perspective, heterogeneous grouping of students fosters social cohesion and collaborative work. This study aims to analyse an educational practice linked to the cooperative learning methodology of the Cooperate to Learn/Learn to Cooperate Programme (CA/AC) developed and validated by the Diversity Care Research Group (GRAD) at the University of Vic-Central University of Catalonia (UVic-UCC). We consider this practice, "Senior Support," as a dynamic within domain A (Group cohesion) carried out in domain C (Teamwork as content). It is implemented in a group of 3rd year students in secondary education with the support of the Association of Seniors of Catalonia for Talent Entrepreneurship Guidance (ASENCAT). This is a qualitative mixed study where the data collection instruments used were a questionnaire and the logs kept by the teacher and the mentor. The results indicate, on the one hand, that during the implementation of the entrepreneurship project in cooperative learning teams, adolescents perceive a higher frequency of positive emotions than negative ones; they also relate positive emotions to motivation and learning outcomes. On the other hand, the study suggests that during the evaluation of the session logs that each team produces to learn teamwork (Area C), the frequency of 'senior support' should be increased.

Key Words:

Emotional well-being; support; cooperative learning equipment; social cohesion; mentoring.

Cómo citar este artículo:

Dorca Mercader, D. y Riera Romero, G., (2025). El bienestar emocional y cohesión de equipo: el «apoyo senior» en el equipo cooperativo de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(3), 108-124.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.3.2025.41606>

Introducción

El currículo actual promueve una educación de calidad que atiende el bienestar emocional de niños y jóvenes, fomenta su capacidad para enfrentar futuros desafíos y su compromiso con problemas globales. De acuerdo con el Decreto 175/2022, de ordenación de las enseñanzas de educación básica, el currículo define el bienestar emocional como un clima escolar positivo que actúa como un factor de protección. Este clima promueve el bienestar de toda la comunidad educativa y fomenta la creación de vínculos que refuerzan el sentimiento de pertenencia, la

identificación con el grupo, el reconocimiento de la diversidad, la equidad, la seguridad emocional y las relaciones personales positivas, así como la convivencia pacífica.

En detalle, el Decreto 175/2022 especifica:

Vector c): La universalidad del currículo para garantizar la accesibilidad a la educación para todas las personas, marcando el camino hacia la inclusión efectiva, la igualdad de oportunidades, la equidad educativa, la participación plena y el éxito educativo.

Vector e): La atención especial al bienestar emocional de niños y jóvenes, que incluye tanto la experiencia subjetiva de sentirse bien, en armonía y tranquilo, como la satisfacción personal para enfrentar las dificultades (p. 518).

Desde 2015, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Resolución A/RES/70/1, aprobando la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la comunidad internacional ha reconocido el derecho a una educación de calidad como fundamental para que todas las personas adquieran conocimientos y habilidades necesarios para aprovechar las oportunidades y participar plenamente en la sociedad (ONU, 2015). En este contexto, la sostenibilidad se presenta como un paradigma para imaginar un futuro donde las consideraciones ambientales, sociales y económicas son cruciales. Las personas resilientes tienen mayores probabilidades de enfrentar la adversidad de manera menos perjudicial para su salud psicológica y física, y la educación emocional promueve esta resiliencia (Forés y Grané, 2012).

Otros autores (Mestre et al., 2017) sugieren que el bienestar emocional se expresa a través de elementos medibles y reales, como la gestión emocional, la entrega, el sentido, el propósito, la autoestima, la actitud positiva, la resiliencia y las relaciones positivas, lo cual permite describir y evaluar el bienestar emocional y su progreso.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, el trabajo en equipo es una metodología clave para desarrollar actitudes y competencias necesarias para convivir en una sociedad plural y diversa. Aunque numerosos estudios respaldan sus ventajas, también se reconocen las dificultades de su implementación (García-González, 2021). En un mundo globalizado, la adquisición de competencias emocionales y la cooperación son imprescindibles.

Naranjo y Jiménez (2020) sostienen que la transición a la vida adulta es más fácil para personas con un desarrollo cognitivo, emocional y social equilibrado, ajustado y suficiente para adaptarse a diversas situaciones si se aprende cooperando. Lago et al. (2015), citado por las mismas autoras, afirma que enseñar los valores detrás de la cooperación fomenta un compromiso activo en el desarrollo democrático de la sociedad.

En un contexto de aprendizaje cooperativo inclusivo, Lago et al. (2018) describen que la configuración de los equipos cooperativos debe incluir uno de los miembros más competentes para ayudar, uno que sea el más necesitado de ayuda, y dos con habilidades para mediar y establecer puentes cognitivos, emocionales y sociales entre los miembros del equipo. De esta manera, todos los integrantes pueden aprender mejor y alcanzar los objetivos del equipo.

El Programa CA/AC (Pujolàs y Lago, 2011) sostiene que los Planes de Equipo son una herramienta mediante la cual los alumnos aprenden a autoevaluarse y evaluar a los demás en términos de cooperación. Aprender a cooperar depende de la orientación y las pautas proporcionadas por el profesorado durante este proceso de reflexión. Según Lago et al. (2015), es fundamental ayudar a identificar los compromisos personales, señalando durante las actividades de aprendizaje qué intervenciones contribuyen a los objetivos del equipo y cuáles no, y facilitar el diálogo para que los alumnos se ayuden mutuamente a identificar sus mejoras y áreas de desarrollo.

Rebollo et al. (2022) indican que la calidad de las relaciones con el grupo de iguales impacta significativamente en el bienestar escolar. Los adolescentes valoran actitudes y características

personales que fomenten la cohesión grupal, el respeto y la tolerancia, tanto para sí mismos como para los demás. Las conductas de ayuda en el grupo generan seguridad y confianza, mientras que las acciones de exclusión o violencia pueden causar estrés y malestar. Los autores también subrayan que las relaciones con los iguales son cruciales para la motivación, los resultados de aprendizaje y la participación en la toma de decisiones sobre aspectos organizativos y mejoras en el centro. El estudio destaca que «el alumnado tiene la llave para conocer mejor el bienestar escolar, un constructo poco estudiado hasta el momento»(p.97).

No obstante, en la práctica educativa y en relación con la inclusión en el aula con equipos de aprendizaje cooperativo, diversos estudios (Baines et al., 2008; Opdecam y Everaert, 2018) muestran que los profesores enfrentan dificultades para implementar el aprendizaje cooperativo, ya que algunos estudiantes perciben que trabajar en equipo ralentiza la resolución de tareas. Además, el profesorado debe empatizar con los estudiantes, ya que muchos tienen sentimientos encontrados respecto al trabajo en grupo. Algunos lo disfrutan, mientras que otros se sienten frustrados, lo encuentran lento y emocionalmente agotador.

Investigaciones indican que el acompañamiento en estrategias y habilidades sociales hace que el Programa CA/AC sea satisfactorio para el alumnado (Juan et al., 2020), mejora la cohesión y la autoestima (Riera y Bosch, 2022), permite reflexiones significativas (Traver et al., 2023) y disminuye la ansiedad (Cabello et al., 2019). El aprendizaje cooperativo está estrechamente vinculado a la inteligencia emocional y a mejoras socioafectivas que contribuyen al desarrollo de la personalidad. Sánchez et al. (2021) señalan que, aunque la enseñanza de las emociones no es fácil, influye en una mayor responsabilidad, mejor resolución de conflictos y un manejo más efectivo de las emociones y el clima social (Gutiérrez y Expósito, 2015; Ros et al., 2017).

Una revisión bibliográfica reciente sobre aprendizaje cooperativo realizada por Juárez et al. (2019) concluye que el aprendizaje cooperativo aporta beneficios académicos, cognitivos, psicológicos y socioeducativos. Facilita la adquisición de habilidades sociales y competencias emocionales fundamentales para una buena convivencia y la lucha contra el acoso escolar. La aplicación del aprendizaje cooperativo requiere un cambio en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunidad educativa.

Torrego-Seijo et al. (2020) y Bisquerra et al. (2015) coinciden en que el aprendizaje cooperativo es una excelente oportunidad para desarrollar la inteligencia emocional tanto a nivel individual como grupal. Según Bisquerra et al. (2015), el aprendizaje cooperativo ofrece a los docentes una visión de las competencias emocionales del alumnado, permitiéndoles intervenir para reforzar comportamientos de inteligencia emocional o corregir comportamientos inapropiados. Los equipos de alto rendimiento, caracterizados por un fuerte compromiso, convierten la frustración en una oportunidad para el aprendizaje, establecen vínculos emocionales positivos y se esfuerzan por el crecimiento personal y el bienestar de todos sus miembros.

Johnson y Johnson (2018) destacan la relación entre la salud mental y la interdependencia positiva, la interacción promotora, el esfuerzo por obtener buenos resultados y las relaciones de interdependencia positiva. Según Bisquerra et al. (2015), «la inteligencia emocional se va desarrollando en gran medida en la interacción social, donde se dan situaciones de cooperación, negociación, intercambio, discrepancias, cuestionar, ejercer crítica constructiva, competir, defender los propios derechos y los de las otras personas, crear y modificar normas, resistir a la presión de grupo, solución de conflictos y regular las emociones en situaciones de conflicto, etc.» (p. 204).

El afán de protagonismo puede ser un problema en el trabajo colaborativo. Desarrollar la habilidad de distribuir el protagonismo de manera equitativa mientras se capta la atención adecuadamente es fundamental. Fomentar la capacidad de escucha es esencial tanto para el aprendizaje cooperativo como para la vida en general. Llegar a acuerdos puede requerir largas discusiones, pero si se alcanzan con participación y consenso, es más probable que se cumplan por implicación personal en lugar de imposición externa. El aprendizaje cooperativo enseña a

respetar el turno de palabra, lo que es una forma de regulación emocional y competencia social al obligar a controlar la impulsividad.

Bisquerra et al. (2015) presentan una clasificación de emociones (Figura 1), diseñada para ser utilizada en educación emocional, la cual presentamos a continuación. Esta clasificación permite categorizar las emociones que el alumnado puede experimentar durante el trabajo en equipo y puede expresar durante la dinámica de «Apoyo sénior».

Figura 1.

Familias de emociones

Emociones negativas	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, disgusto, añoranza, preocupación.
Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Emociones positivas	
Alegria	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, compasión.
Felicidad	Bienestar emocional, armonía, equilibrio emocional, plenitud, paz interior, gozo, tranquilidad, dicha, placidez, satisfacción, serenidad.
Emociones ambiguas	
La sorpresa, puede ser positiva o negativa según el evento que la provoque. Relacionadas con la sorpresa, pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas, sobre todo las desagradables. También se pueden incluir sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. (Lázarus, 1991) incluye compasión y esperanza.	
Emociones sociales	
Vergüenza, timidez, culpabilidad, celos, envidia, indignación, desprecio, vergüenza ajena. Simpatía, orgullo, gratitud, admiración.	
Emociones estéticas	
Las emociones que se experimentan ante las obras de arte y la belleza.	

Fuente: Bisquerra et al., 2015.

Por otro lado, y dada la limitada literatura disponible sobre la mentoría en equipos cooperativos, presentamos el modelo de mentoría socioeducativa en el que se basa nuestra práctica educativa, «Apoyo Sénior».

La mentoría socioeducativa se enmarca en el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades, y se basa en la relación entre personas mentoras y mentoradas. En la mentoría grupal, un mentor se relaciona con un grupo reducido de mentorados (Generalitat de Catalunya, s.d.).

Las acciones derivadas de la mentoría fomentan el autoconocimiento, la responsabilidad individual y el apoyo mutuo entre los miembros del equipo, guiando hacia la consecución de los objetivos grupales. Entendemos la mentoría emocional en equipos cooperativos como un conjunto de 10 sesiones, de aproximadamente una hora cada una, distribuidas a lo largo del curso escolar (de octubre a junio). Estas sesiones se organizan de la siguiente manera: 3 sesiones en el primer trimestre, 4 en el segundo y 3 en el tercer trimestre. Durante estas sesiones, el mentor o la mentora dirige actividades que promueven la reflexión personal y el diálogo sobre las emociones propias y las observadas en los demás miembros del equipo, en el contexto de la elaboración y valoración de los Planes de Equipo.

Las sesiones se realizan equipo por equipo, preferiblemente en un espacio separado del resto del grupo clase, para ofrecer una atención personalizada según las necesidades y formas de expresión de cada equipo y su dinámica interpersonal. El objetivo es fomentar la sinceridad, el respeto y la confidencialidad de las expresiones individuales dentro del equipo y con el mentor/a.

El mentor/a, con formación en inteligencia emocional y mediante el modelaje, ayuda a los miembros del equipo a identificar qué intervenciones contribuyen a los objetivos del grupo y cuáles no. Además, facilita el auto-reconocimiento de mejoras y áreas en las que aún se puede progresar. De esta manera, los participantes adquieren los conocimientos y habilidades necesarias para fortalecer el sentido de pertenencia al grupo, el reconocimiento de la diversidad, la seguridad emocional, las relaciones positivas y la convivencia pacífica. Así, el equipo aprende a gestionar los conflictos y se empodera para enfrentar situaciones futuras de forma autónoma al finalizar el proceso de mentoría.

En el presente estudio, basado en los trabajos revisados y la práctica desarrollada en equipos de aprendizaje cooperativo en 3º de ESO, se analiza si el acompañamiento personal en el equipo puede apoyar el bienestar emocional del alumnado, la cohesión social y la inclusión educativa. La pregunta que formulamos es: ¿La intervención de una persona adulta, formada en inteligencia emocional, favorece la verbalización y la gestión de las emociones del alumnado durante la valoración de roles y compromisos personales en el equipo, ya sean positivas o negativas?

El objetivo de nuestro estudio es analizar la percepción del bienestar emocional del alumnado de 3º de ESO en el contexto del equipo de aprendizaje cooperativo, la mentoría emocional realizada y la dinámica «Apoyo Sénior». Mediante un cuestionario *ad hoc*, identificamos las emociones positivas y negativas (Bisquerra et al., 2015) que percibe el alumnado en sí mismo y en los compañeros del equipo cooperativo.

Los diarios de clase del profesor y del mentor proporcionan reflexiones sobre la dinámica realizada y permiten proponer acciones para continuar y aumentar las intervenciones en los equipos cooperativos, con el fin de que la experiencia de aprendizaje cooperativo sea favorable y contribuya al desarrollo de competencias emocionales en cada alumno y alumna (Juárez et al., 2019).

Método

Se empleó un enfoque metodológico cualitativo mixto. La integración de datos cualitativos y cuantitativos proporciona una visión integral del impacto de la intervención en el bienestar emocional del alumnado. Este enfoque permite tanto una comprensión detallada de las experiencias individuales como una evaluación sistemática de los resultados (Creswell, 2014). Además, se optó por un "estudio de caso" (Stake, 1998) para analizar cómo se desarrolla la dinámica del «Apoyo senior» en un contexto específico. Esta elección permite un análisis profundo y detallado de las interacciones y experiencias subjetivas dentro de un caso particular, complementando la visión global con un enfoque contextualizado.

Muestra

La práctica se lleva a cabo en La Salle Manlleu, un centro educativo de alta complejidad según el Departamento de Educación. El centro cuenta con tres líneas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tres líneas de Bachillerato, así como Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. Está ubicado en una población de aproximadamente 20.000 habitantes en la comarca de Osona, perteneciente a los Servicios Territoriales de la Catalunya Central.

Se ha obtenido el consentimiento informado del centro educativo, del profesor de Emprendimiento, del mentor de ASENCAT y del alumnado, quienes han sido informados sobre los objetivos del estudio y la posible difusión de los resultados.

El análisis del «Apoyo senior» se realiza con un grupo de dieciocho alumnos de 3º de ESO, distribuidos en cinco equipos cooperativos heterogéneos. Cada equipo está formado por tres o cuatro miembros. El equipo 1 está compuesto por 4 chicos. El equipo 2 por 2 chicas y 2 chicos. El equipo 3 por 3 chicas. El equipo 4 por 2 chicas y 2 chicos. Y el equipo 5 por 3 chicas.

La selección de los participantes se basó en que fueran parte de los equipos que cuentan con un mentor especializado en Autoconocimiento y Programación Neurolingüística durante todo el proceso de mentoría emocional. Estos cinco equipos son parte de los 23 equipos existentes en 3º de ESO. Se ha escogido este grupo por el mayor acceso que ofrece al equipo de orientación.

Además, el profesor que participa en el estudio es el encargado de la tutorización del proyecto en equipo de aprendizaje cooperativo para estos cinco equipos.

Instrumentos

Para recoger los datos del estudio, se han utilizado dos instrumentos de acuerdo con el enfoque cualitativo mixto: un cuestionario ad hoc (ver Figura 2) dirigido al alumnado y los diarios de clase del profesor y del mentor.

El cuestionario se divide en dos secciones. La primera sección se centra en la autorreflexión, donde cada alumno/a responde a una serie de preguntas sobre diversos aspectos, como el autoconocimiento, la responsabilidad individual, el desarrollo de su rol y el cumplimiento de compromisos en el equipo, la autopercepción y gestión de emociones, la comunicación interpersonal y su opinión sobre la eficiencia del equipo para alcanzar sus objetivos.

La segunda sección se enfoca en la reflexión respecto al equipo. Aquí, cada alumno/a evalúa el grado en que ha cumplido sus compromisos dentro del equipo, identifica las emociones que

ha observado en sus compañeros/as y analiza si ha predominado la cooperación o la competencia en el grupo.

Figura 2.

Cuestionario ad hoc para el alumnado

Reflexión individual

1. Escribe tres adjetivos que crees que mejor te definen: _____
2. Puntúa de 1 a 5 el grado de satisfacción de tu rol y del cumplimiento de tus compromisos en el equipo (siendo 1 menor satisfacción y 5 máxima): _____
3. ¿Recuerdas emociones «positivas» que hayas experimentado en tu relación con el equipo? (escribe dos, si es el caso) _____
4. ¿Recuerdas emociones «negativas» que hayas experimentado en tu relación con el equipo? (escribe dos, si es el caso) _____
5. ¿Has gestionado las emociones con inteligencia?: (si, no, a veces) _____
6. ¿Has podido expresar tus opiniones?: (si, no, a veces) _____
7. ¿Has percibido que los miembros del equipo las tenían en consideración?: (si, no, a veces) _____
8. ¿Has escuchado y valorado las aportaciones del resto del equipo? _____
9. Para conseguir con eficacia los objetivos, ¿qué opinas que es mejor: la competencia, la cooperación o las dos a la vez? (escoge una opción) _____

Reflexión sobre el equipo

1. Escribe un adjetivo para cada compañero/a del equipo: _____
2. Puntúa de 1 a 5 el grado de cumplimiento del compromiso de todos los miembros del equipo (siendo 1 menor satisfacción y 5 máxima) _____
3. ¿Recuerdas qué emociones has observado en otros miembros del equipo? (escribe tres) _____
4. ¿Qué ha prevalecido en el equipo: la competencia, la cooperación o las dos? (escoge una opción) _____

Fuente: Elaboración propia

En los diarios de clase, tanto el profesor como el mentor registran los eventos que ocurren en el aula durante el desarrollo de la dinámica «Apoyo senior», así como sus opiniones y propuestas de mejora. Estos diarios son fundamentales para la triangulación de los datos (Zabalza, 2016) al combinarse con las respuestas del alumnado expresadas en el cuestionario.

Procedimiento

La dinámica «Apoyo senior» se integra en una de las sesiones trimestrales de la mentoría emocional previamente descrita.

Fase 1

A principios de octubre comienza la relación de mentoría emocional. Cada uno de los cinco mentores/as es asignado a un grupo clase que incluye 4 o 5 equipos de aprendizaje cooperativo y el profesor-tutor del proyecto de emprendimiento. En esta fase, se realizan actividades para facilitar el conocimiento mutuo entre el alumnado, el profesor y el mentor/a, así como para asesorar sobre los contenidos y procedimientos del proyecto de emprendimiento. Además, cada grupo clase participa en sesiones grupales sobre autoconocimiento, Programación Neurolingüística y Orientación del Talento Emprendedor.

Fase 2

A mediados de diciembre, después de un período de conocimiento mutuo entre el mentor/a y los equipos cooperativos, el mentor/a realiza una sesión de la dinámica «Apoyo senior» con cada equipo, mientras el resto de los equipos sigue trabajando con el profesor en el proyecto de emprendimiento.

El objetivo de esta sesión es ayudar al alumnado a gestionar las emociones que surgen durante la realización y revisión del Plan del equipo (Ámbito C del Programa CA/AC, enfocado en el aprendizaje del trabajo en equipo). La sesión se lleva a cabo preferentemente en un espacio diferenciado, elegido por el alumnado y equipado con elementos que faciliten la expresión verbal y corporal, como ejercicios motrices con música u otros recursos que promuevan la confianza y la participación inclusiva. Este entorno busca ofrecer una experiencia subjetiva positiva, permitiendo a los participantes sentirse bien, experimentar satisfacción personal y superar dificultades de manera constructiva.

Durante la sesión, el mentor/a debe asegurar el cumplimiento de los principios de responsabilidad individual, interdependencia positiva, participación equitativa e interacción simultánea (Kagan, 1999).

Figura 3.

Desarrollo de la sesión

Dinámica «Apoyo senior» para la gestión de las emociones en el equipo de aprendizaje cooperativo

Introducción	Explicación del objetivo de la sesión y de la metodología. Actividad breve con música para disponer el alumnado a la comunicación sincera, respetuosa y con buen humor.
Respuesta individual y escrita de las dos partes del cuestionario.	-Autopercepción de las emociones, la participación y la comunicación en el equipo. -Grado de satisfacción del cumplimiento de los compromisos de cada componente del equipo. -Percepción de las emociones observadas en los/las compañeros/ras durante el desarrollo del proyecto de emprendimiento en equipo. -Otros aspectos relacionados con la cooperación y/o la competencia.
Primera ronda de comunicación -asegurando la participación equitativa y la interacción simultánea-	-Cada componente del equipo -con mirada directa y personal- verbaliza a cada uno de sus compañeros/as las cualidades positivas que le ha observado durante el desarrollo del proyecto en equipo, desde el inicio del proyecto o desde la última evaluación del Plan del equipo. -Cada uno y cada una puede expresar cómo se siente después de escuchar las cualidades positivas que los demás le reconocen.
Segunda ronda de comunicación -asegurando la participación equitativa y la interacción simultánea-	-Cada componente del equipo -con la mirada directa y personal- verbaliza a cada uno de sus compañeros/as los aspectos que no van tan bien y que podría mejorar -Cada uno y cada una puede expresar como se siente después de escuchar los aspectos que los demás perciben cómo a mejorar e indica su grado de acuerdo o desacuerdo y sus propuestas de mejora. <i>(Es necesario prever la gestión de las reacciones de ira, ansiedad y tristeza que puedan surgir)</i>
Conclusión	Conversación en equipo sobre la importancia de las emociones y de la habilidades comunicativas para ayudarse mutuamente en la valoración del cumplimiento de los compromisos personales para conseguir los objetivos del Equipo y el bienestar emocional de todos/as.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Pujolàs y Lago, 2011)

Resultados

Siguiendo un enfoque cualitativo, se lleva a cabo un proceso de categorización de las respuestas del cuestionario del alumnado utilizando la clasificación de Familias de emociones propuesta por Bisquerra et al. (2015), presentada en la «Figura 1». Este sistema clasifica las emociones en negativas, positivas, ambiguas o sociales.

Para describir la participación del alumnado en la verbalización y gestión de las emociones durante la evaluación del Plan de equipo, se contabilizan las respuestas del cuestionario y se calculan los porcentajes de alumnos que expresan emociones positivas, negativas, o ambos tipos, así como aquellos que solo expresan emociones positivas o negativas. También se calcula el porcentaje de respuestas que abordan otros aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de categorización consiste en clasificar las respuestas del cuestionario en las categorías correspondientes. Cada respuesta debe ser incluida en alguna categoría para identificar su frecuencia. Las respuestas que no se refieren directamente a las emociones se consideran para la descripción de resultados, pero fuera del análisis específico de emociones. El análisis de datos se basa en las respuestas de las preguntas del cuestionario que abordan explícitamente las emociones: las preguntas 3 y 4 del primer apartado y la pregunta 3 del segundo apartado.

Los criterios para la categorización de las respuestas son los siguientes:

1. Las emociones expresadas con las mismas palabras que figuran en el instrumento de análisis se colocan directamente en la categoría correspondiente.
2. Las emociones expresadas con palabras diferentes se buscan en el diccionario de la Real Academia Española para encontrar sinónimos y se ubican en la categoría adecuada.
3. Las palabras o frases que no se relacionan directamente con las emociones, pero que abordan otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, se recogen de forma literal fuera del análisis de emociones.
4. Las emociones que se ubican en dos categorías diferentes se suman en ambas.

Se contabilizan las respuestas de los 18 alumnos/as en conjunto para sumar las frecuencias de cada tipo de emoción. Las frecuencias totales incluyen tanto las emociones observadas en uno mismo como las observadas en los compañeros/as del equipo. Además, se transcriben literalmente las narraciones del diario de clase del profesor y del mentor.

Estos datos permiten la triangulación con las respuestas de los cuestionarios del alumnado, facilitando la comparación con la participación en la verbalización y gestión de las emociones en el contexto de evaluación del Plan del equipo. Los datos obtenidos son los siguientes:

- El 100% del alumnado participante completa el cuestionario.
- El 83.3% del alumnado identifica emociones positivas y negativas en sí mismos durante la realización del proyecto de emprendimiento en el equipo de aprendizaje cooperativo. Algunos alumnos/as utilizan términos distintos para describir sus emociones, y algunos expresan únicamente emociones positivas.
- El 83.3% del alumnado identifica emociones positivas y negativas en sus compañeros/as de equipo. Algunos alumnos/as sólo identifican emociones negativas en sus compañeros/as.

- De las emociones expresadas por el alumnado (ver Tabla 1), se identifican un total de 97 emociones: 33 son negativas, 56 son positivas, 7 son ambiguas y 1 es social.

Tabla 1.

Resultado de frecuencias totales de emociones

	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Total</i>
Emociones negativas	Miedo 1	Ira 14	Tristeza 14	Asco 0	Ansiedad 4		33
Emociones positivas	Alegría 18	Amor 9	Felicidad 29				56
Emociones ambiguas		7					7
Emociones sociales		1					1
Total		27	23	43		4	97

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra et al. (2015).

- Las emociones negativas que aparecen con mayor frecuencia, de mayor a menor, son: rabia (27.2% o 9 de 33), desgana (15.1% o 5 de 33) y frustración (12.1% o 4 de 33). Otras emociones negativas, aunque menos frecuentes, incluyen enojo, indignación, tensión, tristeza, disgusto, estrés, nerviosismo e inseguridad.
- Las emociones positivas asociadas a la alegría, el amor y la felicidad que aparecen con mayor frecuencia son: alegría y bienestar, ambos con un 19.7% (11 de 56); tranquilidad, con un 17.9% (10 de 56); confianza y satisfacción, ambos con un 14.2% (8 de 56). Otras emociones positivas que el alumnado expresa con menor frecuencia incluyen placer, entusiasmo, gratificación, interés, serenidad y felicidad.

Algunas respuestas sobre emociones positivas también hacen referencia a otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la eficiencia, la responsabilidad, el deseo de aportar ideas, la creatividad, la imaginación, el compañerismo, y el reconocimiento de «cuándo supimos lo que teníamos que hacer».

En cuanto a los datos proporcionados por el mentor y el profesor, se detallan a continuación:

«De entrada destacar la buena disposición de todos los alumnos: la participación fue proactiva y con total respeto entre ellos.» (Mentor)

«Uno de los equipos donde, a priori, no ha habido ningún conflicto en los tres meses de trabajo, y que están plenamente satisfechas -según el cuestionario-; (...) han experimentado emociones negativas. Aún cada una cumpliendo con el rol asignado, tenemos que mejorar la comunicación y el debate. Ellas mismas lo atribuyen a su propia timidez personal.» (Mentor)

«En general hay satisfacción -moderada en algunos casos- con el cumplimiento de los compromisos individuales y los objetivos del equipo, excepto en uno de los cinco

equipos, donde chirría de manera ruidosa la relación interpersonal y el cumplimiento de los compromisos -tal como han expresado en el cuestionario-.» (Mentor)

«Creo que el ejercicio de transparencia es provechoso y que, al menos aparentemente, hay propósito de enmienda. Creo que se tendría que trabajar la gestión de los conflictos de manera más personalizada; ya que estoy convencido que todas las personas del equipo tienen bastante potencial.» (Mentor)

«Aún el poco tiempo disponible; la dinámica ha estado provechosa; cosa que se tendría que comprobar con el feedback que haga el alumnado.» (Mentor)

«A algunos miembros del equipo 1 la dinámica de cohesión «Apoyo sénior» les sirvió para saber cómo parar o gestionar los comportamientos que distorsionaban el funcionamiento del equipo. El equipo no se acaba de cohesionar y el resultado del proyecto es bastante deficiente.» (Profesor)

«La dinámica sirve para demostrar que algún miembro del equipo 2 tiene que cambiar su actitud altiva y arrogante con algunas compañeras del equipo. Por otro lado, se vio evidente que un miembro del equipo no participaba ni se implicaba en el proyecto a causa de una baja autoestima y el rol que había desarrollado en el pasado en tareas o trabajos en equipo. El ambiente mejora, pero el alumno con baja autoestima, excepto en alguna sesión, continua con una actitud poco proactiva.» (Profesor)

«El equipo 3 funciona muy bien gracias a la implicación y la comunicación entre las compañeras del equipo. La dinámica fortalece estos vínculos y les motiva más a fortalecer la relación y a mejorar la ejecución final del proyecto.» (Profesor)

«La dinámica de cohesión demuestra que en el equipo 4 hay dos líderes naturales y las otras dos compañeras se implican y asumen un rol más secundario y necesario en el equipo y para el cumplimiento de los objetivos.» (Profesor)

«A partir de la realización de la dinámica de cohesión, la comunicación entre los miembros del equipo 5 ha mejorado, se ha trabajado la timidez y van realizando las sesiones y el proyecto en un ambiente distendido, creativo y muy positivo.» (Profesor)

Conclusiones y Discusión

Este artículo describe el desarrollo de la práctica educativa denominada «Apoyo sénior», implementada en el marco del proyecto de emprendimiento para 3º de ESO y en el contexto de la mentoría de equipo. La mentoría, llevada a cabo con la colaboración de los mentores de la Asociación de “Sèniors de Catalunya per a l’Orientació del Talent Emprenedor” (ASENCAT), se realizó a lo largo del curso escolar, desde octubre hasta junio, en sesiones de aproximadamente una hora, distribuidas en 10 sesiones.

En una de estas sesiones, que forma parte de la evaluación de los Planes de Equipo del Programa Cooperar para Aprender y Aprender a Cooperar, el mentor dirige la dinámica «Apoyo

sénior». Durante esta dinámica, el mentor crea un ambiente en el que el equipo pueda sentirse relajado y en confianza, promoviendo la reflexión personal sobre las emociones que cada alumno/a experimenta tanto en sí mismo/a como en los demás, durante el trabajo en equipo y en las sesiones del Plan del Equipo. Se fomenta el diálogo mediante participación equitativa e interacción simultánea para que cada alumno/a pueda verbalizar sus propias emociones y las que percibe en sus compañeros.

Los resultados obtenidos indican que durante la dinámica «Apoyo sénior», el 83.3% del alumnado expresa tanto emociones positivas como negativas, y tanto las que observa en sí mismo como las que percibe en los compañeros a lo largo de las sesiones de clase. Estos datos sugieren que la dinámica facilita un diálogo efectivo sobre las emociones en el contexto del aprendizaje cooperativo, lo que puede ser relevante para el proceso educativo.

Cuando el alumnado expresa sus emociones, tanto positivas como negativas, se abre la posibilidad de celebrar lo positivo y mejorar lo negativo. Identificar las causas de las emociones positivas permite reforzarlas, mientras que reconocer las causas de las emociones negativas puede ayudar a establecer nuevos objetivos y apoyos para mejorar. Dialogar entre los alumnos puede facilitar la identificación de áreas de mejora y el reconocimiento de avances (Lago et al., 2015). En este contexto, es importante ofrecer pautas para el diálogo en habilidades sociales y comunicación asertiva.

La frecuencia de emociones positivas (56) supera a la de emociones negativas (33), lo que podría indicar, como sugieren Rebollo et al. (2022), que la calidad de las relaciones con los iguales influye positivamente en el bienestar escolar y en el clima escolar (Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de educación básica, 2022).

Algunos alumnos/as mencionan aspectos relacionados con la eficiencia, la responsabilidad, el deseo de aportar ideas, la creatividad, la imaginación, el compañerismo, y el reconocimiento de «cuándo supimos lo que teníamos que hacer», lo que coincide con la perspectiva de Rebollo et al. (2022) sobre la importancia de las emociones positivas en la motivación.

Las anotaciones del diario del mentor y del profesor revelan que uno de los equipos considera necesario mejorar la comunicación interna, lo cual también se corrobora en las observaciones del profesor. Este hallazgo coincide con Bisquerra et al. (2015), quienes destacan la importancia de desarrollar habilidades de escucha como competencia social esencial en el aprendizaje cooperativo y en la vida en general.

El comentario del mentor sobre la falta de implicación de un miembro del equipo, debido a baja autoestima y a experiencias previas en trabajos en equipo, sugiere la necesidad de reconsiderar la configuración de los equipos para incluir alumnos/as con habilidades para mediar y establecer puentes cognitivos, emocionales y sociales (Lago et al., 2018).

A pesar de que la frecuencia de emociones negativas (33) es inferior a la de las positivas (56), es importante considerar estas emociones, ya que pueden reflejar percepciones de que el trabajo en equipo ralentiza la resolución de tareas (Baines et al., 2008; Opdecam y Everaert, 2018). Es fundamental que el profesorado empátice con estos estudiantes. Los sentimientos opuestos hacia el trabajo en grupo, como disfrute en algunos casos y frustración en otros, requieren una gestión adecuada de las emociones para mejorar la autoestima y el bienestar de cada alumno/a.

En conclusión, la dinámica 'Apoyo sénior' ha demostrado ser una práctica educativa valiosa para fomentar el diálogo, el bienestar emocional, la cohesión del equipo y el desarrollo de competencias sociales esenciales tanto para el aprendizaje cooperativo como para la vida en general. Esta práctica debe realizarse en un ambiente relajado y de confianza, asegurando que la relación con el mentor o docente sea cercana y respetuosa.

Desde una perspectiva organizativa, resulta crucial programar adecuadamente las sesiones de valoración de los Planes de Equipo, para garantizar que la dinámica 'Apoyo senior' se desarrolle en las mejores condiciones posibles, atendiendo a las particularidades y necesidades de cada grupo y del proyecto de emprendimiento en curso.

El equipo orientador juega un papel fundamental en la implementación efectiva de programas como la dinámica "Apoyo senior", siendo clave para mejorar el bienestar emocional y el clima escolar. Su función principal es la de guiar a los estudiantes en el reconocimiento y manejo de sus emociones, tanto positivas como negativas, lo que fomenta una convivencia más armónica en el aula y un ambiente de aprendizaje positivo. Además, es esencial que el equipo orientador impulse la formación en inteligencia emocional para el profesorado, asegurando la creación de espacios de diálogo y aprendizaje cooperativo basados en una gestión emocional adecuada y buen humor. Para garantizar la continuidad y el éxito de esta práctica, es crucial fortalecer el equipo senior, consolidándolo como un pilar central en la orientación. Este equipo no solo guía a los estudiantes hacia el bienestar y la cooperación, sino que también actúa como un modelo de liderazgo y mentoría; asegurando que los beneficios de la dinámica se multipliquen, contribuyendo así a un entorno educativo más sólido y colaborativo.

Referencias bibliográficas

- Baines, E., Blatchford, P., Kutnick, P., Chowne, A., Ota, C. y Berdondini, L. (2008). *Promoting effective group work in the primary classroom: A handbook for teachers and practitioners*. Routledge.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Cabello, E., Pérez, N., Ros, A. y Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *REOP*, 30(2), 53-66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de educación básica, (2022). <https://www.campuseducacion.com/blog/wpcontent/uploads/2022/10/Curriculo-LOMLOE-ensenanzas-basicas-Cataluna.pdf>
- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Narcea.
- García-González, L. (2021). *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (No.BOOK-2021-024). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- Generalitat de Catalunya. (s.d.). *Mentoria socioeducativa. Una acció per a l'èxit educatiu de l'alumnat*.
- Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales y conductas asertivas en adolescentes. *REOP*, 26(2), 42-58. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015>
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2018). Aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión: el

Bienestar emocional y cohesión de equipo: el «apoyo senior»... Dolors **Dorca** y Gemma **Riera**

impacto de la interdependencia social. En J.C. Torrego Seijo y C. Monge López (Eds.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 155-174). Síntesis.

Juan, M., Lago, J. R. y Soldevila, J. (2020). Construir el suport a la inclusió dins l'aula amb equips d'aprenentatge cooperatiu. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 53, 21-32. <https://doi.org/https://ambitsaaf.cat/article/view/2635>

Juárez, M., Rasskin, R. y Mendo, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26, 200-210.

Kagan, S. (1999). La «E» de PIES. *Revista En Línea Kagan, Verano de*. https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/264/The-quot-E-quot-of-PIES

Lago, J.R., Pujolàs, P. y Riera, G. (2015). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión, la equidad y la cohesión social de todo el alumnado. En R. M. Mayordomo y J. Onrubia (Eds.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 49-84). UOC.

Lago, J.R., Soldevila, J. y Jiménez, V. (2018). El aprendizaje cooperativo para la cohesión, la inclusión y la equidad. En J. C. Torrego Seijo i C. Monge López (Eds.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 243-266). Síntesis.

Lazarus, R. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.

Mestre, J.M., Pérez, N., González de la Torre, G., Núñez, L. y Guil Bozal, R. (2017). The development of emotional intelligence optimizing cognitive abilities through compulsory education. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 57-75. <https://doi.org/10.18172/con.3023>

Naranjo, M. y Jiménez, V. (2020). La evaluación del aprendizaje cooperativo en la universidad: una tarea pendiente. En D. Cañabate y J. Colomer (Eds.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI* (pp. 73-81). Graó.

ONU. (2015). *Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, de 21 de octubre de 2015. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/93/pdf/n1529193.pdf?token=VHEJzJmbsK2NEn9SBF&fe=true>

Opdecam, E. y Everaert, P. (2018). Seven disagreements about cooperative learning. *Accounting Education*, 223-233.

Pujolàs, P. y Lago, J.R. (Coords.). (2011). *El Programa CA/AC («Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar») para enseñar a aprender en equipo: implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. [Document intern]*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Rebollo, N., Mendiri, P., Losada, L. y Fernández, A. (2022). Percepciones del alumnado de secundaria sobre su bienestar escolar. *REOP*, 33(2), 85-101. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022>

Riera, G. y Bosch, M. (2022). Aprendizaje cooperativo según el modelo CA/AC. Estudio de caso. *Revista Internacional de Humanidades*, 3-9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4042>

Ros, A., Filella, G., Ribes, R. y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *REOP*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017>

Bienestar emocional y cohesión de equipo: el «apoyo senior»... Dolors **Dorca** y Gemma **Riera**

Sánchez, A., González, I. y Hernández, A. (2021). Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Retos*, 41, 735-745. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/issue/view/4035>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Torrego-Seijo, J.C., Caballero-García, P.Á. y Lorenzo-Llamas, E. (2020). The effects of cooperative learning on trait emotional intelligence and academic achievement of spanish school students. *British Journal of Educational Psychology*.

Traver, S., Moliner, O. y Lago, J. R. (2023). Hacia una cultura cooperativa del aula: estudio de caso en educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 27(2), 215-242. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22840>

Zabalza, M. A. (2016). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

Fecha de entrada: 3 de junio de 2024

Fecha de revisión: 18 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 22 de octubre de 2024