

Habilidades socioemocionales y aprendizaje cooperativo en estudiantes de educación secundaria

Socio-emotional skills and cooperative learning in high school students

  Elberta Lucila Encalada Alarcón | Universidad César Vallejo, Perú

  Nancy Mariana Tafur Castromonte | Universidad César Vallejo, Perú

Fecha de recepción: 15.06.2022

Fecha de aprobación: 10.08.2022

Fecha de publicación: 30.12.2022

Cómo citar: Encalada, E. L. y Tafur, N. M. (2022). Habilidades socioemocionales y aprendizaje cooperativo en estudiantes de educación secundaria de una Institución Educativa Pública. *Revista científica digital de educación. Eduser* 9 (2), 7-18. <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a1>

Autor de correspondencia: Elberta Lucila Encalada Alarcón

Abstract

Social-emotional skills are transcendental for the development and well-being of students. They allow the strengthening of a healthy coexistence among educational agents, and therefore the implementation of rights and duties, where not only the individual welfare but also the common good is a priority. The study presented here aims to determine the relationship between socioemotional skills and cooperative learning in secondary school students of a public educational institution in Ate, Peru. The approach used was quantitative, basic and non-experimental - transversal design, correlational level. The population included 145 students. A questionnaire and a survey technique were used to collect data. Its validation was carried out with expert judgment. For reliability, it was submitted to a pilot test with 20 students; using Cronbach's Alpha coefficient, the variables reached a value of 0.838 in socioemotional skills and 0.830 in relation to collaborative learning, presenting a strong reliability. The statistical results showed a considerable positive correlation, with a value of 0.707 of Spearman's Rho and a significance level of $0.000 < 0.05$. It was concluded that, by increasing students' socioemotional skills, cooperative learning can be carried out with better skills, a space that leads to the achievement of common objectives for their own and others benefit.

Keywords: socioemotional skills; cooperative learning; personal development; well-being.

Resumen

Las habilidades socioemocionales son trascendentales para el desarrollo y bienestar de los estudiantes. Permiten el fortalecimiento de una sana convivencia entre los agentes educativos, y por ende la puesta en práctica de derechos y deberes, donde prima no sólo el bienestar individual, sino el bien común. El estudio presentado tiene como objetivo determinar la relación entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje cooperativo en estudiantes de educación secundaria de una Institución Educativa pública de Ate – Perú. El enfoque utilizado fue cuantitativo, de tipo básico y diseño no experimental – transversal, nivel correlacional. La población abarcó 145 estudiantes. Se empleó un cuestionario y como técnica la encuesta para recopilar datos. Su validación se llevó a cabo con juicio de expertos. Para la fiabilidad, se sometió a una prueba piloto con 20 estudiantes; haciendo uso del coeficiente de Alfa de Cronbach, las variables alcanzaron un valor de 0,838 en habilidades socioemocionales y 0,830 en relación con aprendizaje colaborativo, presentando una fuerte confiabilidad. Se utilizó el Programa Estadístico SPSS versión 25. Los resultados estadísticos, comprobaron una correlación positiva considerable, con un valor de 0,707 de Rho de Spearman y un nivel de significancia de $0,000 < 0,05$. Se concluyó que, al acrecentar las habilidades socioemocionales en los estudiantes, el aprendizaje cooperativo podrá llevarse a cabo con una mejor destreza, espacio que conlleva al logro de objetivos comunes para un aprovechamiento propio y de los demás.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; aprendizaje cooperativo; desarrollo personal; bienestar individual; bien común.

INTRODUCCIÓN

El interés investigativo por el ámbito socioemocional de los individuos y su accionar cotidiano en el sistema educacional, ha suscitado la imperiosa necesidad de abordar una problemática asociada de forma actitudinal y propia del comportamiento humano, que ha llevado a un análisis metódico del desenvolvimiento cotidiano.

La COVID-19, ha tenido un impacto mundial en diferentes sectores de actividad, incluyendo el sector educativo, pues ha permitido replantear su quehacer pedagógico frente al descuido de aspectos que contribuyen al desarrollo y bienestar del educando. Más aún, si se advierte que, al cerrar las escuelas, los estudiantes perdieron lo más esencial para su aprendizaje y desarrollo: el contacto social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Mundialmente, se ha otorgado mayor importancia al aprendizaje cognitivo, que al aprendizaje socioemocional y comportamental, dejando de lado mecanismos básicos para empoderar a los educandos y provocar el cambio en la sociedad. De ahí, es imperioso ofrecer a los adolescentes no solo temáticos disciplinares, sino también habilidades primarias para ser competentes y responder a las exigencias que demandan las diferentes esferas de la vida, logrando así conseguir objetivos educativos y laborales (Jaramillo, 2020).

López (2021), afirmó que la pandemia modificó el medio en el que se lleva a cabo el currículum, porque además del uso de plataformas, descubrió la necesidad de impulsar diferentes aprendizajes, competencias y valores. Sustentó que la vuelta a la presencialidad educativa, implicaría la disposición de acciones relevantes que fomenten el desarrollo de diversas habilidades socioemocionales, en perspectiva del ejercicio de un aprendizaje cooperativo; pues estas favorecen el proceso conducente al mejoramiento social de los estudiantes con sus pares y adultos. Ya Rozo (2007), señaló que el ser humano, para ser consciente y entender sus emociones, previamente debe percibir los estímulos externos e internos, sentir y repensar en un contexto y tiempo determinado.

En la realidad del Perú, bajo datos ofrecidos por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2020; 2019), los estudiantes han perdido espacios de convivencia y participación, espacios importantes para el mundo laboral y necesarios para la vida, el aprendizaje, el trabajo cooperativo y el ejercicio para una ciudadanía activa (Consejo Nacional de Educación, 2020).

Esta situación es evidente en instituciones de educación locales, en la que los estudiantes evidenciaron dificultades para el trabajo en equipo. Dichas dificultades están referidas al seguimiento de instrucciones, organización, cumplimiento de funciones y toma de decisiones, mientras que otras se asocian con el intercambio de ideas, expresión de sentimientos, respeto de opiniones y consideraciones de carencias y anhelos de los demás. Las habilidades socioemocionales y el aprendizaje cooperativo interactúan dentro del quehacer educativo.

Las habilidades socioemocionales, son recursos que permiten a los estudiantes conocerse como personas, conducir las propias emociones, comunicar con claridad, solucionar problemas, trazary conseguir metas (Aranda y Caldera, 2018). Las mismas se manifiestan a través de modelos sólidos de comportamiento y pensamiento, el trabajo en equipo y el manejo de emociones (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019).

De acuerdo a información suministrada por Acuña et al. (2021), los estudiantes se encuentran en un nivel alto en habilidades sociales (61.7%) y aprendizaje cooperativo (66.7%), demostrando resultados inferenciales (Rho de Spearman de .501*) la existencia de una correlación positiva entre ambas variables. Al respecto de ello, Escudero (2020), encontró una valoración de $r = .251$ y un $p=0.36$ menor .05, estableciendo una relación positiva débil entre el aprendizaje cooperativo y la inteligencia interpersonal. De igual modo, Arguedas (2020), señaló que un 75% considera un nivel bajo el aprendizaje cooperativo y un nivel por desarrollar la dimensión habilidades avanzadas (56.3%). Así mismo, se pudo concluir de forma evidenciable la correlación existente entre las variables investigadas.

Por su parte Méndez (2020) encontró niveles altos en control de emociones (56,3%) y autoconciencia (51.6%); un nivel medio en autocontrol (71,9%) y bueno en aprendizaje cooperativo (56.3%) y un valor de significancia aceptable que permitió evidenciar la correlación

respectiva entre las variables. Así, ambas muestran un valor referencial y particular de la forma de autoconciencia y aprendizaje cooperativo. Igualmente, Fernández (2019) halló una correlación significativa entre las habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo ($r=0,694$).

Las habilidades socioemocionales, según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), son acciones, cualidades y características de la personalidad que favorecen la mejora de la persona y que trae como resultado, la presencia del conocimiento y comprensión autónoma por parte de la persona, en situaciones relacionadas con la atención para poder garantizar el sentido valedero de las capacidades formuladas desde una perspectiva de libertad y eficacia, permiten la comprensión y regulación de las emociones, el plantear y llevar a cabo objetivos concretos, valorar y expresar empatía, establecer y conservar relaciones interpersonales sanas; al igual que tomar decisiones con compromiso, y con ello accionar en la sociedad. Ello se aprende de forma intencional mediante estrategias individuales y grupales.

Con lo anterior, se enmarcan cinco dimensiones, de las cuales tres de ellas están encaminadas a la autogestión de las propias emociones: 1) autoconciencia, entendida como el reconocimiento, entendimiento y valoración motivacional en torno a las exigencias, procesos cognitivos actitudinales; 2) autorregulación, expresada en gestionar las acciones, percepciones, comportamientos que tienen que utilizarse de forma pertinente en el devenir diario, así como integral y reflexiva; 3) autonomía, que permite impulsar acciones en favor propio y de los demás; 4) empatía, que consiste en abordar de forma puntual el sentimiento valorativo emocional de los otros individuos muy aparte del personal; y la 5) colaboración, como la capacidad de poder establecer relaciones saludables con los otros (SEP, 2018).

Las habilidades socioemocionales cumplen un rol importante en el accionar educativo, interrelacionando de manera efectiva (Hymel & Darwich, 2018). Permiten gestionar los estados de ánimo y formas de sentir, dando paso a respuestas de tipo verbal y no verbal que conducen a la creación de comportamientos apropiados según el entorno socioemocional de las personas (Barrientos, 2016). Estas

contribuyen al desempeño personal y al logro de zonas importantes de aprendizaje (Extremera, Rey & Pena, 2016; Lopez y Lopez, 2018).

El aprendizaje cooperativo es señalado como uno de los procesos principales del constructivismo. En ello, se precisan las discrepancias que muestran los estudiantes, permitiendo alcanzar porcentajes de eficiencia y rendimiento que no se lograría en el trabajo personal (Monereo, 2001). Se consideran sus diferencias en productividad y destrezas, aunque al presentarse grupos igualitarios se toma en cuenta una secuencia de actividades para lograr la intervención de cada integrante del equipo y asegurar la participación en condiciones igualitarias (Suárez, 2003). Este escenario de colaboración permite dejar de lado la competencia, la ofuscación y la exclusión social (Orlick, 1990).

Para Johnson y Johnson (2014), el aprendizaje cooperativo implica concebir una estrategia que tiende a reunir a un grupo de personas o educandos en mínimas asociaciones y que, al interactuar en conjunto, promueven sus potencialidades manifestadas en un aprendizaje propio o colectivo. Así, la interacción promueve el aprendizaje en la concepción sociocultural y en la puesta en práctica de habilidades socioemocionales que se desean entrelazar.

Para la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo, se debe tomar en cuenta con cinco dimensiones: interdependencia positiva, la cual se logra cuando los que componen un grupo son conscientes que la interrelación entre ellos permite alcanzar los objetivos; compromiso individual y grupal, ello es posible si cada miembro del grupo se hace cargo de aportar con el trabajo de grupo, considerando las contribuciones de los demás; interacción estimuladora, donde cada integrante tiene la tarea de promover el aprendizaje del resto del grupo y por último, la valoración de grupo, que implica darse un espacio para cuestionar, lo alcanzado con respecto al objetivo planteado.

Por lo expuesto, cabe señalar que no es suficiente que se produzca la interacción entre los estudiantes para un aprendizaje cooperativo, sino, es la forma cómo se lleva a cabo la interacción (Ovejero, 1990). De esta manera, un aprendizaje cooperativo da paso a la diversidad, a una convivencia sana entre las personas, pues el contexto se vuelve efectivo al surgir interacciones

gratificantes. Estas condiciones también influyen en el autoconcepto y la autoestima; además de impulsar el ánimo individual y grupal, de seguir adelante (Velázquez, Fraile y López, 2014).

Diversas teorías explican cómo se procesan las habilidades socioemocionales. En el Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), se considera que estas habilidades, aparte de procesar y regular las emociones, tienen un rol preponderante en el proceso del pensamiento. Aspecto que fundamenta la relación entre lo cognitivo y afectivo de los individuos (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). En este sentido, para Mayer y Salovey las emociones son representaciones mentales donde la información es procesada por el sistema cognitivo y motivacional (Mayer y Salovey, 1997). En otras palabras, las emociones dan significado y sentido a las experiencias, por ello son como instrumento de conocimiento (Mayer & Cobb, 2000).

La información emocional fortalece la función de la memoria (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). Por consiguiente, las representaciones emocionales están también integradas a las estructuras cognitivas, pues existen procesos mentales específicos que permiten entender, abstraer y razonar la información emocional, permitiendo incrementar los conocimientos del mundo circundante (Mayer, 2001).

La propuesta teórica de la emoción o emotividad sustentada por Lazarus (1982, como se citó en Melamed, 2016), manifiesta que al acontecer una emoción se precisa la existencia de un pensamiento, pues un sujeto al vincularse con ciertos estímulos pone en práctica un conjunto de operaciones mentales que enmarcan juicios valorativos. De ahí que, Lazarus señala la existencia de la relación sujeto-contexto, donde se evidencian formas de valoración automática y voluntaria, que ocasionan respuestas emotivas que sirven como protectoras de bienestar.

En cuanto al aprendizaje cooperativo, las teorías que la sustentan y orientan su quehacer se predisponen al ámbito social como eje referencial del desenvolvimiento humano, así como el aspecto cognitivo que es asumido por los constructivistas educacionales y el ámbito conductual como modelo del accionar cotidiano de las personas.

Los hermanos Johnson, propusieron la Teoría de la Interdependencia Social (Johnson & Johnson, 1989) e indican que la forma en que se organizan los miembros del grupo traslucir la interacción entre ellos y la serie resultante que pueda generarse y en el caso del aspecto positivo que recae en la cooperación. Se predispone en la interacción conjunta de sus integrantes que estimulan la dedicación que muestra cada integrante en su aprendizaje; lo que no ocurre en el aspecto negativo que se enfoca en la competencia, puesto que sus miembros tienden a dificultar y poner impedimentos en la voluntad individual para poder obtener las acciones propuestas.

Por otro lado, la teoría que también sostiene el aprendizaje cooperativo, es la Teoría del desarrollo cognitivo, apoyada a su vez en cuatro teorías. La teoría de Piaget, que supone que la cooperación es el accionar que los miembros despliegan en pro de los propósitos que se han planeado desde una perspectiva general que tiende a relacionarse con el aspecto emocional y de forma colectiva. A partir de ello, se propone que cuando las personas contribuyen en el medio ambiente cognitivo y social, se precisa un conflicto que crea un desequilibrio cognitivo, por lo tanto, incentiva la destreza de alcanzar una perspectiva y el desarrollo cognitivo; elementos que defienden puntos de vista diferentes relacionadas con la tarea escolar (Piaget, 1950). Es por ello que el proceso de aprendizaje en torno a la cooperación implica la interrelación con los demás individuos, lo que lleva a un rápido desarrollo cognitivo.

La teoría del desarrollo sociocultural de Vygotsky (1978), señala que el funcionamiento mental de las personas y sus logros nacen de las interrelaciones sociales, pues el trabajo mental viene a ser la transcripción interiorizada y convertida de la meta alcanzada por el grupo. Asimismo, sustenta que los saberes conceptuales se generan desde un ámbito social y se predispone de acuerdo a los esfuerzos colaborativos por perfeccionarse, descubrir y corregir trabas. Una definición medular es la zona de desarrollo próximo, que establece la diferencia entre lo que puede realizar un estudiante por sí mismo, y lo que logra alcanzar con la orientación de monitores o ayuda de pares que poseen mayor capacidad en el trabajo (Vygotsky, 1981). De ahí que, para un desarrollo intelectual se precisa la reducción del trabajo individual.

Igualmente, al abordar el ámbito teórico cognitivo, se enfoca en considerar el aprendizaje desde una perspectiva colaborativa y en base del modelado, poder disponer y acompañar de tal manera que pueda comprenderse lo que se pretende enseñar. Así, el aprendiz debe efectuar y transformar cognitivamente lo informado previo procesamiento para que pueda integrarse en la estructura cognitiva con apoyo memorístico. Una forma eficaz de desarrollarlo es exponer el tema a un tutor, pues beneficia al tutor quien al aplicarlo desarrolla una forma de aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1998).

Así mismo, la teoría de la controversia defendida por Johnson et al. (1998), señala al confrontarse las diversas percepciones no afines se tiende a adquirir una pugna conceptual que implica la búsqueda exhaustiva informativa y que genere nuevas propuestas de contenidos como resultado de la reflexión adquirida de forma metódica. La línea para poner en juego esta situación se enfoca en la organización de las ideas, con énfasis en defenderla desde diversas posturas contrarias que pretenden no solo refutar, sino transformar las perspectivas de los demás y que los saberes puedan identificarse desde ambos enfoques de manera concurrente para así concluir con una síntesis que genere consenso.

Por último, la Teoría del aprendizaje conductual, indica que las acciones escolares que realicen los estudiantes se sujetan a dos razones, a la presencia o ausencia de reforzadores que reciban, lo que ocasionará actitudes frente a la tarea, como de ímpetu o desgano. De esta manera, al referirse a este aprendizaje se direcciona a la generación de estímulos a los miembros de un grupo de trabajo en concordancia con su interés motivacional para que puedan ayudarse y evitar el individualismo del resto de integrantes y por ende no se lograría la meta señalada. De esta forma, Skinner consideró el estudio de las contingencias grupales y Bandura la imitación (Bandura, 1977; Skinner, 1968).

En este contexto se planteó la interrogante que guía la investigación: ¿Qué relación existe entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje cooperativo en estudiantes escolares?, estando concentrado el propósito en brindar un aporte académico sobre las temáticas estudiadas.

METODOLOGÍA

El enfoque de investigación utilizado fue cuantitativo, de tipo básico, diseño no experimental-transversal, nivel correlacional. Se hizo uso del método hipotético deductivo que permite emplear procesos lógicos deductivos a partir de supuestos que deben ser comprobados (Sánchez, et al., 2018).

Se contó con una población de 145 estudiantes del nivel secundaria de una institución pública de un distrito de Lima Metropolitana, según consta en el sistema de matrícula y cuya asistencia es permanente. La muestra estuvo conformada por 106 estudiantes. Para tal fin se utilizó el muestreo probabilístico aleatorio simple que permitió la deducción de forma anticipada la probabilidad de poder contar, a partir de una población, con una muestra aleatoria simple posibilidad de que cada una de las unidades que conforman la población puedan formar parte de la muestra (Sánchez et al., 2018).

Para la recogida de datos se empleó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, el cual fue aplicado bajo el formato online, Google Forms, a través del aplicativo WhatsApp. Previa a la aplicación del cuestionario, se tomaron en cuenta las consideraciones éticas a padres de familia y estudiantes. Bajo la misma modalidad online, se brindó información, a los padres de familia, sobre el objetivo del estudio y la confidencialidad de los datos. Una vez recepcionada la conformidad del consentimiento informado del padre de familia, se procedió con la aplicación del cuestionario, el cual contenía, inicialmente, las consideraciones éticas para contar igualmente con el consentimiento informado del estudiante.

Se adaptaron dos instrumentos: el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales y el Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo. El primero basado en el enfoque del SEP (2018), en la que se consideró cinco dimensiones: Autoconciencia, Autorregulación, Autonomía, Empatía y Colaboración. Y el segundo, tomando en cuenta la teoría de Johnson y Johnson (2014), con sus respectivas dimensiones. Cada instrumento contiene 24 ítems, con una escala de medición tipo Likert. Se sometieron a validez de contenido a través de Juicio de expertos. Así mismo, se manejó el procedimiento Coeficiente alfa de Cronbach, para la confiabilidad, donde se

obtuvo .838 para el Cuestionario de habilidades socioemocionales y .830 para el Cuestionario de Aprendizaje cooperativo; para tal fin, se realizó un estudio piloto con 20 estudiantes de los dos últimos grados de secundaria, de características similares a la muestra.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 1, los resultados muestran que un número mayor de estudiantes (72) muestran un nivel medio, a contraparte del nivel bajo que evidencia un número menor (34), sin lugar los porcentajes permiten mostrar dichos cambios en lo que respecta a las habilidades socioemocionales. También, en autorregulación y en autonomía se percibe un porcentaje alto, así como en empatía. En el caso de la autoconciencia y colaboración el nivel medio ha sido el más característico.

Tabla 1

Frecuencias descriptivas: Habilidades socioemocionales y sus dimensiones

Variable y sus dimensiones	Bajo		Medio		Alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Autoconciencia	38	35,8	53	50,0	15	14,2	106	100
Autorregulación	43	40,6	61	57,5	2	1,9	106	100
Autonomía	37	34,9	61	57,5	8	7,5	106	100
Empatía	30	28,3	58	54,7	18	17,0	106	100
Colaboración	21	19,8	53	50,0	32	30,2	106	100
Habilidades Socioemocionales	34	32,1	72	67,9	0	0	106	100

Nota: Resultados descriptivos SPSS_v25 (2021)

En la tabla 2, en relación al aprendizaje cooperativo se evidencia un nivel regular en los educandos, seguido del nivel bajo y alto como referentes porcentuales. Asimismo, en interdependencia positiva se identifica un número estimulador en interacción (67), así como en prácticas interper-

sonales y grupales un 52,8%, siendo un porcentaje regular. En ese sentido, se puede identificar el compromiso individual y grupal con un porcentaje menor al anterior (50,9%) y en valoración grupal han mostrado un nivel medio.

Tabla 2

Frecuencias descriptivas: Aprendizaje cooperativo y sus dimensiones

Variable y sus dimensiones	Malo		Regular		Bueno		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Interdependencia positiva	25	23,6	67	63,2	14	13,2	106	100
Compromiso individual y grupal	27	25,5	54	50,9	25	23,6	106	100
Interacción estimuladora	33	31,1	56	52,8	17	16,0	106	100
Prácticas interpersonales y grupales	31	29,2	56	52,8	19	17,9	106	100
Valoración de grupo	22	20,8	53	50,0	31	29,2	106	100
Aprendizaje cooperativo	30	28,3	74	69,8	2	1,9	106	100

Nota: Resultados descriptivos SPSS_v25 (2021)

Al mostrar el análisis inferencial en la tabla 3, se precisan resultados que permiten comprobar la hipótesis general planteada tal como se puede

apreciar en la tabla, lo que ha conllevado a abordar las específicas de forma pertinente y en correspondencia a los resultados respectivos.

Tabla 3
Prueba de hipótesis

Hipótesis	Variable* Correlación	Rho- Spearman	Significatividad- lateral	N	Nivel
Hipótesis general	Habilidades socioemocionales* Aprendizaje cooperativo	,707**	,000	106	Considerable
Hipótesis específica 1	Autoconciencia* Aprendizaje cooperativo	,636**	,000	106	Considerable
Hipótesis específica 2	Autorregulación* Aprendizaje cooperativo	,477**	,000	106	Media
Hipótesis específica 3	Autonomía* Aprendizaje cooperativo	,521**	,000	106	Considerable
Hipótesis específica 4	Empatía* Aprendizaje cooperativo	,477**	,000	106	Media
Hipótesis específica 5	Colaboración* Aprendizaje cooperativo	,460**	,000	106	Media

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

Respecto a la tabla 3, en la hipótesis general, se distingue un valor de 0,707 de Rho de Spearman, y un nivel de significancia de $0,000 < 0,05$, adquiriendo una correlación positiva considerable entre las variables propuestas.

Para cada una de las hipótesis específicas, la correlación alcanzada fue a un nivel positivo considerable en la hipótesis específica 1 (autoconciencia y aprendizaje cooperativo), en la hipótesis específica 2 y en la hipótesis específica 3 (autonomía y aprendizaje cooperativo), obteniendo valores de $r = ,636^{**}$ y $p\text{-valor} = 0,000 < 0,05$ y $r = ,477^{**}$, y $p\text{-valor} = 0,000 < 0,05$, $r = ,521^{**}$ y $p\text{-valor} = 0,000 < 0,05$, respectivamente. Con respecto a la hipótesis específica 4 (empatía y aprendizaje cooperativo) y la hipótesis específica 5 (colaboración y aprendizaje cooperativo) el nivel de correlación fue positiva media con

valores como de $r = ,477^{**}$ y $p\text{-valor} = 0,000 < 0,05$, y $r = ,460^{**}$ y $p\text{-valor} = 0,000 < 0,05$ respectivamente. De esta manera se puede concluir que cuanto mejora las habilidades socioemocionales, también mejora el aprendizaje cooperativo.

En la medida que muestra los resultados, es relevante considerar la correlación de las variables; aspecto fundamental por cuanto ello redundará en el mejoramiento de resultados escolares, así como en el bienestar propio y colectivo. Igualmente, se logró advertir que el accionar de ambas variables se encuentra en un nivel regular. Estos resultados coinciden con Acuña et al. (2021), quienes afirmaron que existe una correlación positiva entre ambas variables y que los estudiantes se ubican en un nivel alto, tanto en las habilidades socio afectivas como en el aprendizaje cooperativo. Esto significa, según

los autores, que los estudiantes en su mayoría alcanzan un nivel muy bueno de habilidades sociales, lo que les va a permitir poder vincularse y comunicarse de manera efectiva con sus pares.

Lo expuesto, se sustenta el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), en torno al individuo y la obtención de diversas prácticas para el entendimiento contextual, necesita estructuras mentales, relacionado con la emotividad, lo que viabiliza la interacción con los demás en la construcción sociocultural de la puesta en práctica de la inteligencia y las habilidades respectivas como lo sustentó Ovejero (1990), es decir en la experiencia de un aprendizaje cooperativo, los estudiantes desarrollan sus habilidades socioemocionales. En este sentido, estas actúan no solo para regular emociones, sino también para alcanzar metas y aprender a trabajar en equipo (OCDE, 2016).

Al desplegar las habilidades socioemocionales, las personas tienden al conocimiento y comprensión emocional, generando aprendizajes adecuados y de manera armoniosa con los otros. Es por ello, indispensable el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales para poder efectuar el logro del aprendizaje respectivo, permitiendo desarrollar estrategias viables en torno al ámbito participativo, afectividad y el diálogo continuo para poder potenciar los procesos regulatorios, autonomía y demás habilidades blandas (SEP, 2018).

Lo mencionado se fortalece por lo expuesto por Johnson y Jonhson (2014), en su teoría de la controversia, al manifestar que el aprendizaje de forma cooperativa es viable cuando se efectúa en grupos pequeños, identificando situaciones de índole conceptual que servirá para plantear perspectivas diversas e incluso contradictorias, para la defensa y debate en torno al propósito de alcanzar una continuidad conjunta para poder fortalecer sus recursos y los objetivos planeados.

Por otra parte, se encontró una correlación significativa entre la autoconciencia y el aprendizaje cooperativo, por lo que se pudo deducir que la mejor autoconciencia en los estudiantes mejora su aprendizaje cooperativo. En este sentido, la autoconciencia permite en los estudiantes la búsqueda de su propio beneficio y del grupo; esto se da cuando los estudiantes logran identificar, comprender y valorar

intereses, así como necesidades, pensamientos y emociones propias, en su autorrelación y con los otros, como lo señala SEP (2018).

Hallazgos similares se encontraron en Méndez (2020), al presentar resultados que le permitieron afirmar que hay una correlación alta y positiva entre la autoconciencia y el aprendizaje cooperativo. De esta manera, cuando se fortalece la autoconciencia a través del pensamiento y emoción, se incrementan también la cantidad de experiencias, producidas en la interrelación con los otros (SEP, 2018).

Adicionalmente, están los resultados descriptivos, donde en autoconciencia y aprendizaje cooperativo los estudiantes están en un nivel regular en autoconciencia y aprendizaje cooperativo; siendo estos superados por los resultados de Méndez (2020), con nivel Alto en Autoconciencia y aprendizaje cooperativo. Frente a ello, cabe resaltar, lo señalado por Roza (2007), que la autoconciencia se da, en un espacio y tiempo, es decir, en un espacio cooperativo donde a través de la relación dialógica entre pares les pueda permitir maximizar sus capacidades y habilidades. De esta manera, la autoconciencia, da la apertura de que las experiencias que emanan de lo interno y externo, una vez reconocidas como propias, pueden ser repensadas.

De la misma forma, se demostró que los resultados descriptivos expusieron que los participantes alcanzaron un nivel regular en autorregulación y aprendizaje cooperativo. Resultados semejantes se encontraron en Arguedas (2020), pues muestran correlación entre las habilidades alternativas a la agresión y el aprendizaje cooperativo, aunque en un nivel bajo. En esa misma línea, van los resultados descriptivos del aprendizaje cooperativo, siendo el nivel bajo y de la dimensión, habilidades para hacer frente al stress cuyo nivel es en proceso, considerando que esta dimensión está relacionada con la autorregulación, pues, indica la manera en que un individuo tiende a hacer frente con madurez, naturalidad diversos eventos de tensión y adversidad para la identificación de las emociones suscitadas

Estos hallazgos se basan en lo señalado por SEP (2018), en que la disposición autorreguladora se predispone con base en el ámbito emocional, conductual y cognitivo que tienden a influir en el aprendizaje cooperativo. De esta manera, la población juvenil tiende a confundirlo al efectuar

contención emocional, lo que implica la experimentación de las emociones para poder generar conductas surgidas de la reflexión metódica. Esto se hace posible en los grupos, pero cabe recalcar lo que menciona Ovejero (1990), es la naturaleza de la interacción de los grupos lo que genera el desarrollo de habilidades además de un aprendizaje cooperativo propiamente dicho.

Por otro lado, se comprobó una correlación positiva considerable entre la autonomía y el aprendizaje cooperativo, concluyendo que a mejor autonomía en los estudiantes, mejor aprendizaje cooperativo; alcanzando un nivel regular en autonomía y en aprendizaje cooperativo. Estas afirmaciones se cimientan en lo dicho por SEP (2018), al señalar que la autonomía es iniciativa, responsabilidad y compromiso individual; como lo indica Vygotsky (1978), es a partir de la interacción social cuando el estudiante va creando la capacidad de entender por sí mismo el mundo circundante; interacción que se da con el docente o con sus pares, donde primero se da a nivel interpersonal y luego intrapersonal para contextualizarse en el grupo.

Por su parte, Johnson y Jonhson (2014) aluden que la individualidad en torno a la responsabilidad se predispone en el aseguramiento de que afiancen el trabajo de forma grupal y promueva el empoderamiento de sus integrantes para un desempeño posterior en un trabajo individual y eficiente encuadrando dentro de una interacción estimuladora.

En lo concerniente a la empatía y aprendizaje cooperativo, se halló una correlación positiva media, ultimando que, a mejor desarrollo de la empatía, mejor aprendizaje cooperativo. De este modo, la empatía, al estar inmersa en las prácticas interpersonales y grupales, los integrantes del grupo hacen uso de sus habilidades sociales para un desempeño óptimo (Johnson y Jonhson, 2014).

Así mismo, los estudiantes señalaron que la empatía y el aprendizaje cooperativo se da en un nivel medio regular. En el mismo orden, se ha considerado lo evidenciado por Escudero (2020), que pudo identificar un porcentaje regular de educandos que se ubican de forma regular, evidenciando una relación significativa en contraste con las otras habilidades como la empatía y el aprendizaje cooperativo. Lo que se explica, según lo dicho por Orlick (1990), el vínculo con el otro es importante para percibir

sus emociones y entender lo que acarrea los estados emocionales en los demás, y para hacerlo perceptible en el grupo, debe renunciarse la competencia, el individualismo y la exclusión social. Aquí cabe resaltar, lo dicho por SEP (2018), cuando enuncia que, la empatía es la base para cimentar adecuadas relaciones interpersonales, considerando no solo lo afectivo sino también lo cognitivo.

Por último, se encontró una correlación positiva media entre la colaboración y el aprendizaje cooperativo, concluyendo, que cuanto mayor es la colaboración, mejor es el aprendizaje cooperativo. De igual modo, se identificó que un 50% de los estudiantes se centran en un nivel medio en relación con estas dos variables. Estos resultados convergen con lo encontrado por Fernández (2019), quien concluyó que existe relación entre las habilidades sociales avanzadas en los estudiantes y el aprendizaje cooperativo. Señala que las habilidades sociales avanzadas se colocan en un nivel por mejorar, en contraste al aprendizaje cooperativo que se encuentra en un nivel regular. Situación que se explica que, siendo las Habilidades Sociales avanzadas, un nivel superior de interacción, participación y convencimiento, esta debe desarrollarse en un entramado social, donde las diferencias individuales sumen y puedan los integrantes participar en condiciones igualitarias (Pujolás, 2012).

Complementando ello, SEP (2014) destaca que, la colaboración involucra formar una unidad del conjunto, para excluir el individualismo y cimentar un colectivo donde la convivencia, el ser y el hacer permitan desarrollar habilidades de comunicación y transacción. También, Goleman (2000) puntualiza que, para trabajar en grupos cooperativamente, los estudiantes deben incrementar sus habilidades socioemocionales aprendiendo a: autoorganizarse, saber, escuchar, distribuirse funciones, solucionar conflictos, asumir responsabilidades y coordinar tareas, facilitando así los procesos cognitivos y afectivo-relacionales vinculados a las actitudes y valores.

Finalmente, Johnson y Jonhson (2014), también expresan que para efectuar un aprendizaje cooperativo y no un trabajo grupal, debe estar presente en el grupo una integración estimuladora, con el objetivo de estimular al conjunto de los integrantes, la colaboración, la participación y motivación para el logro de objetivos comunes. A ello se adiciona lo dicho

por Piaget (1950), quien señaló que, un evento contiene conflicto de cognición que surge de la participación voluntaria de los individuos en el establecimiento de acuerdos con las personas para alcanzar objetivos y corroborar el aporte del aprendizaje cooperativo.

Limitaciones del estudio

Una de las posibles limitaciones para el estudio, está referida a la administración del cuestionario bajo el formato online, pues no permite tener un control de las condiciones que favorezcan respuestas veraces de los estudiantes; así mismo el contexto de pandemia, donde la situación de estrés por el confinamiento se hizo álgido, pudieron sesgar los resultados y por ende las conclusiones emitidas.

Futuras líneas de investigación

A partir de esta investigación de tipo correlacional se proponen realizar investigación bajo un diseño experimental que permita estudiar la causalidad entre las variables de estudio.

CONCLUSIONES

Se determinó la relación entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje cooperativo en estudiantes de educación secundaria de una Institución Educativa pública, demostrándose que al mejorar las habilidades socioemocionales, también mejora el aprendizaje cooperativo. Existe una correlación positiva entre ambas variables. Los estudiantes se ubican en un nivel alto, tanto en las habilidades socio afectivas como en el aprendizaje cooperativo.

Al fortalecer y acrecentar las habilidades socioemocionales en los estudiantes, se potenciará una apertura para el desarrollo social y una mejor gestión de emociones, accediendo con ello a una mayor disposición para un aprendizaje cooperativo y compartiendo así, objetivos comunes.

Con habilidades socioemocionales, las personas tienden al conocimiento y comprensión emocional, generando aprendizajes adecuados y de manera armoniosa con los otros. Es por ello, indispensable el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales para poder

efectuar el logro del aprendizaje respectivo, permitiendo desarrollar estrategias viables en torno al ámbito participativo, afectividad y el diálogo continuo.

De la misma manera, se emiten respuestas a las relaciones entre las variables centrales y sus dimensiones, ofreciendo información de interés sobre: 1) autoconciencia, autorregulación, autonomía, empatía, y colaboración.

Se recomienda a la institución educativa agenciar espacios de socialización para un pleno fortalecimiento de las habilidades socioemocionales; así mismo, en los grupos de trabajo, aplicar técnicas cooperativas para un beneficio individual y colectivo.

REFERENCIAS

Acuña, S. P., Soto, C. V., Alanya-Beltran, J., Ruiz, J. M., y Poma, Y. (2021). *Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo para el aprendizaje de un idioma extranjero*. Grupo Compás Universidad de Oriente Centro Sur.

Aranda, M. y Caldera, J. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista Educarnos*, 8(31), 41-66. https://www.researchgate.net/publication/331597025_Gamificar_el_aula_como_estrategia_para_fomentar_habilidades_socioemocionales

Arguedas, R. (2020). *Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo de los estudiantes de contabilidad en un instituto superior de Los Olivos, 2020*. Tesis de maestría. [Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49942>

Aristulle, P. D. C., & Paoloni-Stente, P. V. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 26. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>

Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward and Unifying Theory of Behavior Change. *Psychological Review*, 84(2), 195-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/40450>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN al 2036: El reto de la ciudadanía plena*. CNE.
- Escudero, E. (2020). *Aprendizaje colaborativo y la inteligencia interpersonal en estudiantes de tercer grado de la I.E.P Jorge Basadre, 2020* [Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56623>
- Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 65–72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fernández, Y. (2019). *Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo en estudiantes de una institución educativa privada de Carabayllo, año 2019* [Tesis de Maestría, en Educación. Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40582>
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral cuadernos del profesorado*, 3(6), 43–52. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Kairós
- Hymel, S., & Darwich, L. (2018). Building peace through education. *Journal of Peace Education*, 15(3), 345–357. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1535475>
- Jaramillo S., G. (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria*. Unicef.org. UNICEF PNUD PDS No 20. <https://www.unicef.org/lac/informes/covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN. Interaction Book Company
- Johnson, D. y Johnson R. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Ediciones SM
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1998). Maximizing instruction through cooperative learning. *ASEE Prism*, 7(6), 24-29.
- Lopez, B., & Lopez, B. E. (2018). El desarrollo de las habilidades socioemocionales como factor influyente en el desempeño académico. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, agosto. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/habilidades-socioemocionales.html>
- López, N. (2021). *Hacia una generación de políticas para el desarrollo integral de las y los adolescentes de América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/hacia_una_generacion_de_politicas_para_el_desarrollo_integral_de_las_y_los_adolescentes_non-paper_3.pdf
- Mayer, J. & Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey Bass.
- Mayer, J. D. (2001). Emotion, intelligence, and emotional intelligence. In J. P. Forgas (Ed.). *Handbook of Affect and Social Cognition* (pp. 410-431). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* Basic Books. https://scholars.unh.edu/psych_facpub/422/
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.

- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: Un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (49), 13-38. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042016000100001&lng=es&tlng=es.
- Méndez, R. (2020). *Control de emociones y aprendizaje cooperativo en niños de primaria del colegio 27 de Marzo, Ugel 05, 2020*. [Tesis de Maestría, en Educación, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/48550>.
- Ministerio de Educación del Perú (2019). *En secundaria, sí la haces” Orientaciones pedagógicas para promover la participación estudiantil en las instituciones educativas del nivel Secundaria de la Educación Básica Regular*. Lima, Minedu. <https://repositorio.perueduca.pe/recursos/c-herramientas-curriculares/transversal/orientaciones-promover-participacion-estudiantil.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2020). *Orientaciones para promover la continuidad educativa*. Lima, Minedu. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7266>
- Monereo, C. (Coord.) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Graó.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Ed. Paidotribo.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. PPU.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Harcourt
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89–112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>
- Rozo C., J. (2007). El problema de la conciencia. El aporte de una visión estratégica en el siglo xxi. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 25(2), 163-178. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1212>
- Sánchez C., H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo palma. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/1480>
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral>
- Skinner, B. (1968). *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts.
- Suárez Guerrero, C. (2003). La interacción cooperativa: condición social de aprendizaje. *Educación*, 12(23), 79-100. <https://doi.org/10.18800/educacion.200302.004>
- UNESCO (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Primera edición. París, UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Velázquez, C., Fraile, A. y López, V. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20(1), 239- 259. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115329361012.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade