

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA**

**Escuela de Posgrado**

**MAESTRÍA EN GERENCIA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES Y EL  
APRENDIZAJE COOPERATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA  
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y EMPRESARIALES  
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE  
GROHMANN - TACNA, AÑO 2014**

**TESIS**

**PRESENTADA POR:**

**LIC. HENRY HERRERA LINARES**

**Para optar el Grado Académico de:**

**MAESTRO EN CIENCIAS (*MAGISTER SCIENTIAE*) CON MENCIÓN  
EN GERENCIA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**TACNA - PERÚ**

**2016**

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN – TACNA

Escuela de Posgrado

**MAESTRÍA EN GERENCIA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**


**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES Y  
EL APRENDIZAJE COOPERATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE  
LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y EMPRESARIALES  
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE  
GROHMANN -TACNA, AÑO 2014**

Tesis sustentada y aprobada el 07 de Abril del 2016; estando el jurado calificador integrado por:

PRESIDENTE :

  
.....  
Mgr. Enrique Eugenio Rodríguez Vargas

SECRETARIO :

  
.....  
Mgr. Gladys Pilar Limache Arocutipa

MIEMBRO

  
.....  
Mgr. Edith Cristina Salamanca Chura

ASESOR :

.....  
M.Sc. Juan Donato Nestor Asillo

## **DEDICATORIA**

“A Dios y Jesucristo por las muchas bendiciones recibidas,  
A mi esposa, hijas y madre quienes son mi ayuda permanente y la fuente  
de mi motivación”

## CONTENIDO

|   |      |
|---|------|
| DEDICATORIA                                 | iii  |
| CONTENIDO                                   | iv   |
| INDICE DE TABLAS                            | viii |
| INDICE DE FIGURAS                           | x    |
| RESUMEN                                     | xi   |
| ABSTRACT                                    | xii  |
| <br>  |      |
| INTRODUCCIÓN                                | 1    |
| <b>CAPÍTULO I: PLANEAMIENTO DEL ESTUDIO</b> |      |
| 1.1 Descripción del problema                | 3    |
| 1.2 Formulación del Problema                | 9    |
| 1.2.1 Problema principal                    | 9    |
| 1.2.2 Problemas secundarios                 | 9    |
| 1.3 Justificación de la investigación       | 10   |
| 1.3.1 Justificación de la investigación     | 10   |
| 1.4 Objetivos de la investigación           | 11   |
| 1.4.1 Objetivo general                      | 11   |
| 1.4.2 Objetivos específicos                 | 12   |

|       |                                     |    |
|-------|-------------------------------------|----|
| 1.5   | Hipótesis                           | 12 |
| 1.5.1 | Hipótesis general                   | 12 |
| 1.5.2 | Hipótesis específicas               | 13 |
| 1.6   | Operacionalización de las variables | 14 |

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

|         |  |    |
|---------|--|----|
| 2.1     | Antecedentes de la investigación                   | 15 |
| 2.2     | Bases teóricas                                     | 24 |
| 2.2.1   | Competencia socioemocionales                       | 24 |
| 2.2.1.1 | Definición   | 24 |
| 2.2.1.2 | Las competencias socioemocionales de los docentes  | 25 |
| 2.2.1.3 | Las competencias socioemocionales y el aprendizaje | 34 |
| 2.2.2   | Aprendizaje cooperativo                            | 37 |
| 2.2.2.1 | Teorías  | 37 |
| 2.2.2.2 | Dimensiones del aprendizaje cooperativo            | 46 |
| 2.2.2.3 | Elementos básicos del aprendizaje cooperativo      | 54 |
| 2.3     | Definición de términos básicos                     | 59 |

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

|     |                                   |    |
|-----|-----------------------------------|----|
| 3.1 | Tipo de estudio                   | 61 |
| 3.2 | Diseño de la investigación        | 61 |
| 3.3 | Población y /o muestra de estudio | 62 |

|   |    |
|---|----|
| 3.3.1 Población                                     | 62 |
| 3.3.2 Muestra                                       | 62 |
| 3.3.3 Muestreo                                      | 63 |
| 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 63 |
| 3.4.1 Técnicas de recolección de datos              | 63 |
| 3.4.2 Instrumentos de recolección de datos          | 63 |
| 3.5 Método de Análisis de Datos                     | 66 |

#### **CAPÍTULO IV: RESULTADOS**

|   |     |
|---|-----|
| 4.1 Confiabilidad de los instrumentos                         | 68  |
| 4.1.1 Aplicación de coeficiente de alpha de Crhombach         | 69  |
| 4.1.2 Relación variable indicadores                           | 71  |
| 4.1.3 Escala de valoración de variables                       | 72  |
| 4.2 Análisis estadísticos sobre competencias socioemocionales | 74  |
| 4.2.1 Análisis general de las competencias socioemocionales   | 74  |
| 4.2.2 Análisis por indicador                                  | 76  |
| 4.3 Análisis estadístico sobre el aprendizaje cooperativo     | 94  |
| 4.3.1 Análisis general del aprendizaje cooperativo            | 94  |
| 4.3.2 Análisis por indicador                                  | 96  |
| 4.4 Verificación de la hipótesis                              | 105 |
| 4.4.1 Verificación de la hipótesis específica                 | 105 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.4.2 Verificación de la hipótesis general | 110 |
| <b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN</b>               |     |
| 5.1 Discusión de resultados                | 112 |
| <b>CONCLUSIONES</b>                        | 117 |
| <b>RECOMENDACIONES</b>                     | 118 |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA</b>           | 119 |
| <b>ANEXOS</b>                              | 125 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|          |   |    |
|----------|---|----|
| Tabla 1  | Determinación de la población                                       | 62 |
| Tabla 2  | Operacionalización de variables                                     | 65 |
| Tabla 3  | Escala de alpha de Cronbach   | 68 |
| Tabla 4  | Alpha de cronbach: competencias socioemocionales                    | 69 |
| Tabla 5  | Alpha de cronbach: aprendizaje cooperativo                          | 70 |
| Tabla 6  | Variable independiente: competencias socioemocionales               | 71 |
| Tabla 7  | Variable dependiente: aprendizaje cooperativo                       | 72 |
| Tabla 8  | Escala de valoración para la variable competencias socioemocionales | 73 |
| Tabla 9  | Escala de valoración para la variable aprendizaje cooperativo       | 73 |
| Tabla 10 | Competencias socioemocionales                                       | 74 |
| Tabla 11 | Conocimiento sobre la teoría de las emociones                       | 76 |
| Tabla 12 | Conocimiento de las emociones con respecto a la enseñanza           | 79 |

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| Tabla 13 | Regulación de las situaciones profesionales que están presentes las emociones | 82  |
| Tabla 14 | Habilidades Didácticas para la educación emocional                            | 85  |
| Tabla 15 | Habilidades interpersonales   | 88  |
| Tabla 16 | Habilidades intrapersonales   | 91  |
| Tabla 17 | Aprendizaje cooperativo   | 94  |
| Tabla 18 | Interdependencia positiva   | 96  |
| Tabla 19 | Responsabilidad individual  | 99  |
| Tabla 20 | Interacción potenciadora  | 102 |
| Tabla 21 | Valor de la prueba Chi cuadrado   | 111 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Figura 1  | Competencias socioemocionales   | 75  |
| Figura 2  | Conocimiento sobre la teoría de las emociones                                 | 77  |
| Figura 3  | Conocimiento de las emociones con respecto a la enseñanza                     | 80  |
| Figura 4  | Regulación de las situaciones profesionales que están presentes las emociones | 83  |
| Figura 5  | Habilidades Didácticas para la educación emocional                            | 86  |
| Figura 6  | Habilidades interpersonales   | 89  |
| Figura 7  | Habilidades intrapersonales   | 92  |
| Figura 8  | Aprendizaje cooperativo   | 95  |
| Figura 9  | Interdependencia positiva   | 97  |
| Figura 10 | Responsabilidad individual  | 100 |
| Figura 11 | Interacción potenciadora  | 103 |

## RESUMEN

El presente estudio es de tipo descriptivo y tiene como finalidad determinar la relación de las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann-Tacna, 2014. El estudio es de tipo básico, cuyo diseño es descriptivo y correlacional. La población estuvo constituida por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales, siendo un total de 153, y se trabajó con una muestra no probabilística de 38. El estudio tiene como hipótesis: Existe relación significativa entre las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014, a través de la prueba estadística  $\chi^2$ . Por lo antes referido se concluye que las competencias socioemocionales de los docentes son poco eficaces, debido a que la sumatoria de las medias de los 25 indicadores es de 57,37. Y el aprendizaje cooperativo de los alumnos es poco eficaz, debido a que la sumatoria de las medias de los indicadores es de 20,50.

**Palabras clave:** Competencias, aprendizaje cooperativo.

## **ABSTRACT**

This study is descriptive and aims to determine the relationship of socio-emotional skills of teachers and cooperative learning of students of the Faculty of Law and Business of the Jorge Basadre Grohmann National Tacna, 2014. University Study type is basic, whose design is descriptive and correlational. The population consisted of students of the Faculty of Law and Business, with a total of 153, and worked with a nonrandom sample of 38. The study is hypothesis: There is significant relationship between socio-emotional skills of teachers and cooperative learning of students of the Faculty of Legal and Business Sciences of the National University Jorge Basadre Grohmann - Tacna, 2014, through the statistical test Chi 2. It is concluded that aforementioned socio-emotional skills of teachers are ineffective, because the sum of the averages of the 25 indicators is 57.37. And the cooperative student learning is inefficient, because the sum of the averages of the indicators is 20,50.

**Keywords:** Competence, cooperative learning.

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad determinar la relación de las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014. Cabe referir que los retos que asume la educación superior en la actualidad están condicionados por los cambios en los modelos de enseñanza, por lo que se observa una tendencia dirigida a la búsqueda de profesionales cada vez más competentes en sus áreas del conocimiento y en correspondencia con las exigencias sociales. La declaración mundial de la UNESCO sobre la educación superior en el siglo XXI (1998) expresa la necesidad del desarrollo de diferentes competencias en docentes, como las comunicativas en el ambiente socioeducativo, que fortalezca el trabajo colaborativo entre docentes. Por lo antes referido, a continuación el estudio se divide en los siguientes: Capítulo I, se muestra el planteamiento del problema, en la que se considera la descripción del problema, formulación del problema. La justificación de la investigación, los objetivos de la investigación, las hipótesis y las variables de estudio.

El capítulo II puntualiza sobre el marco teórico sobre las variables de estudio, y considera los antecedentes de la investigación, las bases teóricas, y la definición de términos básicos.

El capítulo III trata del marco metodológico, en la que se considera el tipo de estudio, el diseño de investigación, la población de estudio, y la muestra. Así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y el tratamiento de datos.

El capítulo IV considera los resultados, sobre las variables de estudio, en cuanto a dimensiones e indicadores.

El capítulo V presenta la discusión de resultados en cuanto las variables de estudio e incluye la contrastación de la hipótesis. Y finalmente, las conclusiones y recomendaciones.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1 Descripción del problema**

A nivel internacional, en el ámbito educativo, la UNESCO (1996:126), en su Informe Delors, destaca el papel de las emociones y hace hincapié en la necesidad de educar la dimensión emocional del ser humano junto a su dimensión cognitiva. La Declaración de Bolonia (Ministros de Educación de la Unión Europea, 1999) -que recoge los planteamientos para la creación de un espacio europeo común de enseñanza superior antes de 2010-, destaca la importancia de la educación en términos de adquisición, por parte del estudiante, de capacidades, habilidades, competencias y valores, adoptando una nueva metodología orientada al aprendizaje de competencias, entre ellas las socioemocionales; y el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe -financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates- desarrolla perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios. Algunas de estas competencias guardan una estrecha relación con la inteligencia emocional y la personalidad.

Están referidas a capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica; y destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Frente a tal situación, la formación de los docentes universitarios sigue siendo una prioridad declarada por muchos gobiernos y organismos supranacionales. No es casualidad la reciente solicitud de la Unión Europea a los países que la integran a favor de una mayor atención e implicación efectiva en la mejora de la formación continua de los docentes universitarios.

Por otro lado, merece indicar que el aprendizaje cooperativo es un enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje, que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje. Cada estudiante no se responsabiliza única y exclusivamente de su aprendizaje, sino también del de otros miembros del grupo. La clave, pues, no es otra que la interdependencia positiva, ya que para alcanzar las metas personales hay que resolver las metas del equipo. Naturalmente, de las potenciales virtualidades que presentan las técnicas de aprendizaje cooperativo interesa especialmente la mejora que parecen producir en el esfuerzo por

el aprendizaje entre los compañeros de clase, porque aumentan la motivación general, la implicación en las tareas y la ayuda que se proporcionan entre sí. El despegue del aprendizaje cooperativo como modelo de uso en contextos de diversidad cultural se inició con el auge de la ciencia cognitiva y, particularmente, con los estudios sobre cognición social y el énfasis en el nexo cognición-aprendizaje-cultura, de gran predicamento en el terreno educativo. Un punto de gran atención es, sin duda, para el Ministerio de Educación, lograr un éxito en el aprendizaje de los alumnos, y qué mejor que los docentes estén preparados para lograrlo.

Asimismo, es necesario considerar que el avance tecnológico y el mundo globalizado, resultantes de movimientos sociales, científicos, industriales y filosóficos; modificaron las formas de existencia de los seres humanos contemporáneos. Los pensadores posmodernos aplicando la hermenéutica, en lo que respecta al avance de los pueblos, han apostado por la educación como el medio eficaz para conducirnos a la construcción de un mundo mejor: “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de la paz, libertad y justicia social” (Delors 1997:123).

Este autor, en su informe presentado a la UNESCO, prepondera, como las características esenciales para la educación del s. XXI, cuatro premisas que todos los gobiernos, mediante su sistema educativo, deben implantar: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a trabajar cooperativamente.

La sociedad según Delors (1997:146) manifiesta que el aprendizaje continuo genera una carrera acelerada por adquirir conocimientos, incentivando una competencia individualista y egoísta, así pues la educación superior actualmente se orienta más al desarrollo del aprendizaje individualista, es decir:

- Cada alumno se plantea metas independientes, que son benéficas para sí mismos.
- El alumno percibe que el conseguir sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo, de la suerte y de la dificultad de la tarea.
- Se evalúan a los estudiantes en pruebas basadas en los criterios, y cada uno de ellos trabaja en sus materias o textos ignorando a los demás.
- La comunicación en clases con los compañeros es desestimada y muchas veces castigada.

- Se convierte en un sistema competitivo y autoritario, produciendo una estratificación social en el aula.

En Perú, la sociedad de la información o del conocimiento exige la formación académica de profesionales integrales, ello quiere decir que, el educando no sólo debe adquirir saberes científicos, técnicos; sino valores, actitudes y comportamientos positivos. Así pues, la Universidad actual no prepara adecuadamente a los jóvenes convirtiéndose, así en una educación superior deficiente ya que prioriza como estrategias de enseñanza el aprendizaje individualista, he allí quizá la respuesta del por qué no tenemos profesionales que trabajen de manera cooperativa para cumplir objetivos comunes que beneficien a la comunidad, proyectos de desarrollo que inviten a la reunión de profesionales de diversas disciplinas que contribuyan al desarrollo del País, puesto que, no están preparados para trabajar en cooperación, compartir conocimiento y experiencias. La educación actual se convierte en un sistema competitivo y autoritario, en donde prima el egoísmo intelectual, el individualismo e intolerancia.

En consecuencia, es necesario enfatizar que la formación académica universitaria prioriza más la preparación científica, metodológica y técnica a través del aprendizaje individualista adquirida a través de las diversas

asignaturas convirtiéndose así en una formación deficiente, puesto que las demandas sociales, cada vez más complejas, exigen una formación integral (personal y/o profesional), aprendizaje que pocas veces se abordan en las universidades; se trata de aprendizajes para "responder a las mutables situaciones que se presentan, es decir, más que aprendizaje de conductas es conveniente el aprendizaje de actitudes y valores". En efecto, estos planteamientos implican que los tradicionales contenidos son medios, más no los fines para la formación intelectual, e incluso integral, y, en modo alguno, el centro de la actividad académica. Así pues, lo importante para el profesor no sería "dar el programa", desarrollar el temario, sino formar la mente y los educandos dotados a través de la actividad académica de calidad.

Por lo tanto, la formación académica profesional que responda a la sociedad del conocimiento no debe estar orientada sólo a la adquisición de saberes académicos, sino también a la formación de valores, comportamiento y actitudes positivas, que conlleven a trabajar en cooperación, compartir el conocimiento y alcanzar metas comunes que beneficien al desarrollo del País, pero lamentablemente, a veces no se inculca en los futuros profesionales valores que generen solidaridad, justicia, responsabilidad, tolerancia, respeto, el saber escuchar, dialogar,

discutir y disentir, reflexionar, el defender los propios derechos y puntos de vista sin agresividad utilizando la fuerza de la razón. Es así, que en la Facultad de Ciencias Jurídicas pareciera que los alumnos no tienen un buen aprendizaje cooperativo, debido a que los docentes no tienen suficientes competencias socioemocionales. Por consiguiente, cabe preguntar:

## **1.2 Formulación del problema**

### **1.2.1 Problema principal**

¿Cuál es la relación de las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014?

### **1.2.2 Problemas secundarios**

- a) ¿Cómo son las competencias socioemocionales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014?.
  
- b) ¿Cómo es el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la

Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014?

- c) ¿Cuál es la relación de las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014?

### **1.3 Justificación e importancia de la investigación**

#### **1.3.1 Justificación de la investigación**

##### **a) Justificación teórica**

La investigación propuesta busca, mediante la aplicación de la teoría y los conceptos básicos sobre las competencias socioemocionales, en cuanto al conocimiento acerca del tema de inteligencia emocional, habilidades intrapersonales, habilidad interpersonales y actitudes y valores que afecta el aprendizaje cooperativo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la ciudad de Tacna.

## **b) Justificación práctica**

De acuerdo a los resultados de la investigación, su resultado permite encontrar soluciones concretas a problemas de competencias socioemocionales y el aprendizaje cooperativo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la ciudad de Tacna.

## **c) Justificación metodológica**

Para mejorar las competencias socioemocionales, se acude al empleo de técnicas de investigación como el instrumento para medir las competencias socioemocionales y el aprendizaje cooperativo, desarrollado por el investigador. A través de la aplicación del cuestionario y el procesamiento en el SPSS 22, así los resultados de la investigación se apoyan en la aplicación de técnicas de investigación válidas en el medio, como el cuestionario y el SPSS 22.

## **1.4 Objetivo**

### **1.4.1 Objetivo general**

Determinar la relación de las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge

Basadre Grohmann - Tacna, año 2014.

#### **1.4.2 Objetivos específicos**

- a) Establecer cómo son las competencias socioemocionales de los docentes de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014.
  
- b) Determinar cómo es el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014.
  
- c) Establecer la relación de las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014.

#### **1.5 Hipótesis**

##### **1.5.1 Hipótesis principal**

Existe relación significativa entre las competencias socioemocionales de

los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014.

### **1.5.2 Hipótesis específicas**

- a) Son poco eficaces las competencias socioemocionales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014.
  
- b) Son poco eficaces el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014.
  
- c) Existe una relación significativa entre las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014.

## 1.6 Operacionalización de variables

| Variable                       | Dimensiones  | Indicadores   |
|--------------------------------|--|---|
| Competencias socio-emocionales | Conocimiento sobre las emociones                   | Conocimiento de la teoría de las emociones  |
|                                |  | Conocimientos de las emociones con respecto a la enseñanza  |
|                                | Habilidades socioemocionales                       | Regulación de las situaciones profesionales que están presentes las emociones relacionadas con el proceso de enseñanza. |
|                                |  | Habilidades didácticas para la educación emocional  |
|                                |  | Habilidades interpersonales   |
|                                |  | Habilidades intrapersonales   |
| Aprendizaje cooperativo        | Aprendizaje cooperativo en el desarrollo de tareas | Interdependencia positiva   |
|                                |  | Responsabilidad individual  |
|                                |  | Interacción potenciadora  |

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 Antecedentes de la investigación**

Vivas, M.; Chacón, M. & Chacón, E. (2010:12), desarrollaron el trabajo de investigación “Competencias socio-emocionales autopercebidas por los futuros docentes” de la Universidad de los Andes Mérida, Venezuela, y concluyen que, a pesar de que en los planes de formación no se encuentran explícitamente contenidos curriculares y actividades de formación relacionados con el manejo de competencias socioemocionales, los estudiantes en sus prácticas profesionales logran hacer frente satisfactoriamente a los retos encontrados, prevaleciendo las actitudes que refuerzan las emociones placenteras en detrimento de las displacenteras. Por lo tanto, los futuros docentes tienen conciencia de sus propias emociones, tanto placenteras como displacenteras, y son capaces de regularlas, lo que nos indica el grado de desarrollo de la habilidad correspondiente al autoconocimiento emocional. De allí que, se hace necesario apoyar el desarrollo de las competencias relativas a la comprensión y regulación de las emociones, con el fin de que puedan

enfrentar las situaciones estresantes que les demandará el ejercicio profesional, tal como lo destaca Bisquerra (2000:152).

Por su parte, Repetto, E. & Pena, M. (2010:166), desarrollaron el trabajo de investigación titulado: “Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación” que se encuentra en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, concluye que las competencias básicas se definen como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos (Simone y Hersh, 2002:145), “las cuales son adquiridas y desarrolladas por los sujetos a lo largo de su vida y resultan necesarias para participar eficazmente en múltiples contextos sociales” (Sarramona, 2003:210). En este sentido, diversas investigaciones han puesto de relieve los beneficios que las competencias socioemocionales tienen sobre el aprendizaje así como sobre la disminución de conductas disruptivas en el aula; en definitiva, sobre la calidad personal de los estudiantes y la calidad educativa de los centros escolares. Por ello, la Orientación Educativa propone, como estrategia que favorezca esta calidad educativa, la intervención mediante programas.

Asimismo, Casillas (2001:122) en su trabajo de investigación titulado *“Aprendizaje Cooperativo para Modelado Lingüístico Flexible Basado en*

*Reglas Difusas: Interpretabilidad y Precisión” de la Universidad de Granada*”, concluye en lo siguiente: Hemos presentado diferentes métodos para derivar modelos lingüísticos a partir de datos numéricos. Esto se ha realizado bajo la perspectiva de obtener modelos precisos manteniendo un alto grado de comprensibilidad. Los siguientes apartados contienen las conclusiones deducidas durante esta labor. Modelado Lingüístico frente a Modelado Difuso Partiendo del hecho de que mayor flexibilidad del modelo no implica mayor precisión, pues la complejidad para realizar el proceso de modelado crece, hemos lanzado la hipótesis de que se podría obtener un mejor comportamiento manteniendo un buen equilibrio entre la libertad del modelo (flexibilidad del modelo) y la dificultad que supone en el proceso de derivación (simplicidad del modelado).

De esta forma, lejos de la resignada opinión presente en algunos sectores de la literatura especializada que enclava al ML como herramientas con buena legibilidad, pero mala precisión, hemos demostrado que es posible flexibilizarlo para mejorar notablemente la precisión conservando su buena interpretabilidad. Para hacer esto, hemos introducido dos tipos diferentes de extensiones [CCH00a]:

- Mejora en el proceso de derivación, usando mecanismos de generación sofisticados o definiendo las funciones de pertenencia.

Así mismo, Poveda (2007:156) en su trabajo de investigación titulado “Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico” de la Universidad de Alicante” concluye lo siguiente:

1º) Conclusiones obtenidas en torno al primer objetivo específico. Recordaremos que con este objetivo pretendíamos evaluar la situación inicial de los grupos experimental y control en las variables objeto de esta investigación. Hemos llegado a la conclusión de que no existen diferencias entre el grupo experimental y control en todas las variables evaluadas (excepto en la prueba “discriminación de diferencias” del test BADyG), tampoco existen diferencias entre ambos grupos en el rendimiento académico en las áreas de lengua y matemáticas.

2º) Conclusiones obtenidas en torno al segundo objetivo. Este objetivo ambicionaba establecer los cambios que se dan en los participantes en relación a las atribuciones que hacen de sus éxitos y de sus fracasos en función de haber sido participantes en un proyecto de aprendizaje cooperativo o no. Las conclusiones obtenidas son las siguientes: • los participantes que han seguido un programa de aprendizaje cooperativo (ACO) suelen atribuir las consecuencias de sus actos a causas internas e

inestables, controlables por ellos mismos, en mayor medida que los sujetos del grupo control que no han seguido dicho programa, • por el contrario los participantes del grupo experimental atribuyen en menor proporción, que los participantes del grupo control, sus éxitos/fracasos a causas externas a ellos, y • los participantes de ambos grupos no consideran que la alta o baja habilidad sea un factor determinante del rendimiento académico.

Asimismo, López (2008:136) en su trabajo de investigación titulado *“Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007”* de la Universidad de Alicante concluye en lo siguiente: Aprendizaje cooperativo (ACO). Al incorporar como actividad normal del aula el ACO se producen cambios en la dinámica escolar que influyen en los aspectos cognitivos (desarrollo del lenguaje, por ejemplo) y no cognitivo de los alumnos, entre estos últimos destacamos sus efectos positivos en la motivación hacia las actividades académicas, en el autoconcepto y en los procesos que llevan a la superación de conflictos a través de la discusión grupal. También produce diversos efectos socio-emocionales: mayor cohesión grupal, autopercepción de los miembros del grupo como grupo y como individuos, disminución de la ansiedad en las relaciones personales que se dan en el aula, etc.

Santos-Rego & Priegue-Caamaño (2009:163), desarrollaron el estudio “Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural Magis”, los autores afirmaron que de forma general, que el programa de formación fue muy satisfactorio, tanto desde un punto de vista estrictamente individual como desde otro más grupal. Manifiestan, así mismo, su descontento por el hecho de que un programa como éste no llegue a un mayor número de profesores. Concretamente, entienden que la técnica de Aprendizaje Cooperativo con la que han trabajado es válida para cualquier contexto escolar y reclaman abiertamente, que este tipo de programas ocupe más tiempo del horario escolar en las distintas materias, lo que no impide la consideración de uno de los profesionales a favor de un mayor dimensionamiento del programa, sobre todo “si aspiramos a mejorar las actitudes de los profesores para llevar adelante programas de educación intercultural, además de educar en valores a los alumnos”. Satisfactorio parece ser, igualmente, el nivel alcanzado en el logro de los objetivos formulados: “personalmente, quedé bastante satisfecho del trabajo y de los resultados obtenidos.

Quizás porque al empezar creía que iban a ser peores, y que el proceso se llevaría a cabo con más dificultades. Debo destacar que la labor de los alumnos, fundamentalmente, es lo que hace que me exprese así...”. “tanto

a nivel personal como profesional, estoy contento de haber participado en esta experiencia, no sólo porque no conocía esta técnica, sino por los resultados obtenidos a nivel del grupo de alumnos...”. Así, los profesores llegaron a diferenciar dos tipos de objetivos: a) cognitivos, o más vinculados al dominio de conocimientos y contenidos instructivos, en los que se aprecia, en algunos casos, una mejora respecto del grupo de control y de sí mismos. Lo que los profesores no consideran en absoluto es que los alumnos salgan perdiendo con el uso de la técnica. Como ejemplo, en uno de los centros (centro No. 2), el profesor mostraba su sorpresa por los resultados altamente positivos alcanzados por el grupo experimental en la prueba de contenidos, ya que se trataba de un grupo con bajo rendimiento académico.

Por su parte, Menacho (2010:145) en su trabajo de investigación titulado “Metodología de aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza de semiología general e interpretación de exámenes auxiliares” de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, concluye en lo siguiente:

- El empleo del Método de Aprendizaje Cooperativo ha permitido incrementar el rendimiento académico en los alumnos de la asignatura de Semiología General e Interpretación de Exámenes

Auxiliares de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, en comparación al Método de Enseñanza Tradicional.

- Las prácticas hospitalarias y las intervenciones orales donde se aplica la participación individual, en ambos grupos no se logró resultados significativos que incrementen el Rendimiento Académico óptimo que propicia el Aprendizaje Cooperativo.
- Como resultado de la observación el estudiante mejora su rendimiento durante el proceso de aprendizaje cooperativo, permitiéndole ser más eficiente y eficaz en el desarrollo de la asignatura de Semiología General e Interpretación de Exámenes Auxiliares, respecto a la evaluación de entrada y de proceso.

Asimismo, Guevara (2014:184), quien en su trabajo de investigación titulado “Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Comprensión Lectora con textos filosóficos en Estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012” de la Universidad Mayor de San Marcos, concluye en lo siguiente:

PRIMERA: Los resultados de la investigación reportan que no existe una relación directa ni estadísticamente significativa entre las estrategias de

aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en los estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Existe una relación muy baja (0,193) y con el nivel de significancia (0,070) se rechaza la hipótesis en el sentido que no existe relación significativa entre las dos variables de estudio.

SEGUNDA: Se ha podido demostrar la no existencia de una relación entre la interdependencia positiva y la comprensión lectora de textos filosóficos en los estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Es decir, el hecho que los estudiantes comprenden literalmente los textos filosóficos no está en directa relación con la interdependencia positiva del aprendizaje cooperativo.

Asimismo, Arenas, Carmona & Ripoll (2010), quienes desarrollaron el trabajo de investigación “El Impacto de las Relaciones Interpersonales en la Satisfacción Laboral General”, de la Revista de Psicología, vol. 16, núm. 2, 2010, pp. 193-201, Universidad de San Martín de Porres Perú, donde se señala que, de acuerdo a la información anteriormente presentada, y citada (Tan & Lim, 2004), refiriendo que el componente fundamental de las

relaciones interpersonales en el trabajo es la confianza interpersonal. La confianza es un facilitador de las relaciones y las actitudes efectivas en el trabajo. Basados en el modelo integrativo de la confianza, la confianza es, en gran medida, determinada por la confiabilidad y correspondería a la evaluación de los atributos personales en quien se va a confiar. Múltiples antecedentes pueden favorecer la percepción de confiabilidad, sin embargo, estudios recientes reconocen la existencia de tres amplios antecedentes de la confiabilidad: la competencia, benevolencia e integridad.

## **2.2 BASES TEÓRICAS**

### **2.2.1 Competencias socioemocional**

#### **2.2.1.1 Definición**

Molero López-Barajas, & Reina-Estévez, A. (2012:94), refiere que las competencias socioemocionales son las habilidades, conocimiento y valores, para desempeñarse en cualquier ámbito. Por su parte, Vivas (2004:122), refiere que, estiman los profesores entrevistados, las competencias socioemocionales que deben poseer los docentes están asociados a mayores conocimiento acerca del tema de las emociones y sus implicaciones en los procesos cognitivos, así como con el papel que juega la inteligencia emocional en el bienestar de las personas y en su adaptación

al trabajo y en el establecimiento de relaciones positivas y enriquecedoras con los otros. Igualmente, las competencias socioemocionales están asociadas a las habilidades que tienen que ver con el aprender a ser (habilidades intrapersonales) y el aprender a convivir (habilidades interpersonales), así como habilidades didácticas referidas al papel profesional como enseñantes, la que a continuación se presenta:

#### **2.2.1.2 Las competencias socioemocionales de los docentes**

##### **a) Conocimiento acerca de inteligencia emocional y habilidades socio- emocionales**

Este aspecto considera, según Vivas (2004:143), lo siguiente:

- Conocimiento sobre la consciencia de las propias emociones
- Conocimiento sobre lo relacionado a la asertividad e independencia
- Conocimiento sobre lo relacionado a la empatía y la responsabilidad social
- Conocimiento sobre lo relacionado a la solución de problemas
- Conocimiento sobre adaptabilidad relacionado a la evaluación de la realidad y a la flexibilidad.
- Conocimiento estado general afectivo sobre la felicidad y el optimismo.

## **b) Habilidades intrapersonales**

La habilidad intrapersonal es la capacidad para construir una percepción precisa respecto a uno mismo y utilizar dicho conocimiento para organizar y dirigir su propia vida.

Cada una de estas habilidades se conforma a su vez por diferentes habilidades específicas, las cuales permiten a las personas desempeñarse de manera efectiva en su vida cotidiana, así como ser competentes social, emocional y laboralmente.

Las habilidades específicas que corresponden a la habilidad intrapersonal son:

- **Autoconocimiento emocional**

Habilidad para reconocer y entender los propios sentimientos; así como diferenciar entre ellos y saber qué los causan.

El autoconocimiento es un proceso reflexivo mediante el cual una persona adquiere noción de sí misma, de sus cualidades y de sus defectos, para poder identificar sus estados de ánimo y las reacciones que por ellos pueda tener.

Tomar como punto de partida el autoconocimiento es un buen paso para mejorar las relaciones con los demás, toda vez que hay que empezar por

conocerse y aceptarse para después poder pasar a conocer y aceptar a los demás.

- **Autorrespeto**

Habilidad para auto aceptarse, básicamente como bueno, y procurar el auto cuidado.

El autorrespeto es la habilidad de atender las necesidades propias en apego de los valores que poseemos en lo individual. Consiste en expresar y manejar en forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacerse daño ni culparse. Es buscar y valorar todo aquello que lo haga a uno sentirse orgulloso de sí mismo.

- **Autorrealización**

Habilidad para desarrollar al máximo las capacidades y talentos. La autorrealización obedece a un empuje personal por buscar ser mejor y crecer en todos los aspectos que cada uno considera benéficos.

-

- **Autocontrol de impulsos**

Habilidad para resistir, retrasar o manejar los propios impulsos; así como a la intención de actuar incontroladamente. La evolución propia del ser humano, su civilización y la manera en que procesa la información son

herramientas que le han servido al hombre para controlar sus impulsos animales en beneficio de su desarrollo personal y social.

- **Autonomía**

Habilidad para ser auto dirigido y auto controlado en los pensamientos, los sentimientos y las acciones. Cada uno posee la capacidad de dirigirse a sí mismo en mayor o menor medida como ser autónomo libre, con responsabilidad para responder por sus decisiones, actos y omisiones.

- **Flexibilidad**

Habilidad para adaptar los sentimientos, los pensamientos y las conductas propias, ante situaciones de cambio. Considerando que el cambio es la constante en la vida, la flexibilidad permite al ser humano adaptarse satisfactoriamente y crecer.

- **Optimismo**

Habilidad para mantener actitudes positivas ante la adversidad. Si bien el temperamento de cada individuo determina en gran medida su actitud ante los acontecimientos de la vida, es su voluntad la que le permite tomar una perspectiva positiva, la cual resulta de mayor utilidad ante los hechos comunes e incluso ante situaciones adversas.

### **c) Habilidades interpersonales**

#### **- Asertividad**

Habilidad para expresar los propios sentimientos, pensamientos y creencias, y defender su posición ante los demás de manera constructiva. Se trata de saber manifestar las ideas en los mejores términos, obteniendo resultados favorables, estimulando el respeto por los demás.

#### **- Empatía**

Habilidad para conocer, entender y apreciar los sentimientos de otros. La empatía se ha conocido habitualmente como “ponerse en los zapatos del otro” para comprenderlo y acercarse a él de la manera más conveniente para producir los mejores resultados.

#### **- Colaboración**

Habilidad para contribuir y cooperar con otros; así como ser un miembro productivo en un grupo social. Hay que entender que el ser humano es un ser social por naturaleza y requiere de la convivencia para vivir en armonía. Aunado a lo anterior, el logro de cualquier fin es mejor con la colaboración y el esfuerzo común.

- **Manejo de relaciones sociales**

Habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, caracterizadas por el respeto y la tolerancia. Poder tener relaciones sociales exitosas requiere de la voluntad de respetar y tolerar a los otros, en su persona y en sus intereses. Cuando se logra que esta actitud sea recíproca, se crea un ambiente de sana convivencia y desarrollo.

- **Solución de problemas**

Habilidad para identificar y definir los problemas, así como generar e implementar soluciones efectivas de manera colegiada. Es bien sabido que la solución de problemas tiene mayor efectividad cuando en la búsqueda de soluciones y en su acción, participan dos o más personas de manera organizada.

- **Comunicación**

Habilidad para intercambiar información y ponerla en términos comunes para alcanzar un mismo objetivo. La buena comunicación es la base para que todo proyecto sea exitoso, pues permite que la información sea común entre los involucrados y se puedan tomar las decisiones de manera oportuna

Además, este aspecto involucra:

- Capacidad para identificar emociones y saber leer el lenguaje corporal de los alumnos y percibir los estados de ánimo.
- Capacidad para escuchar, ser empáticos, capacidad para tomar decisiones, actuar bajo incertidumbre.
- Capacidad para persuadir, dirigir (liderazgo) resolver disputas y trabajar en equipo.
- Capacidad para descubrir en los otros sus fortalezas y debilidades, hacérselo saber y brindar apoyo de modo incondicional.
- Capacidad para canalizar situaciones para el logro de objetivos.
- Habilidad para ponerse al nivel del otro para comunicarse.
- Habilidad para el trabajo colaborativo y el compromiso en el colectivo.
- Habilidad para la justicia, para ser equitativo, equilibrado frente a los juicios y toma de decisiones.

Además,

- Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.
- Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

- Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios sentimientos y pensamientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos –Compartir emociones: Consciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por:
  - a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva;
  - b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

- Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir "no" claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión

hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

Solución de conflictos:

- Identificación de problemas. Capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
- Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
- Solución de problemas: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.
- Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

**a) Actitudes y valores para las competencias socioemocionales**

- Actitudes y valores para promover las habilidades intrapersonales relacionados a la inteligencia emocional en el ambiente socioeducativo
- Actitudes y valores para promover habilidades intrapersonales relacionado a la inteligencia emocional

### **2.2.1.3 Las competencias socioemocionales y el aprendizaje**

La revisión de la literatura muestra un menor número de investigaciones que asocian el desarrollo socioemocional directamente con el aprendizaje, frente a las que relacionan la adaptación emocional y sus implicaciones para el éxito en los estudios. No obstante, a continuación se presenta una síntesis de las investigaciones que apoyan dicha relación más o menos directamente. Parece existir suficiente base científica para avalar las implicaciones que los aprendizajes socioemocionales tienen para la calidad en la educación, el éxito académico, así como para el “éxito en la vida” (Zins et al., 2004:163). Se hace referencia, en primer lugar, al estado de las investigaciones sobre esta posible relación entre el desarrollo socio-emocional y el aprendizaje. Cabe indicar que, las puntuaciones obtenidas en los instrumentos que miden las competencias socio-emocionales, predicen significativamente la nota media de los alumnos universitarios a final de curso.

Petrides et al. (2002:189) investigan sobre el rol de los rasgos de la inteligencia emocional en relación con el rendimiento, con una muestra de 650 alumnos de la Educación Secundaria británica. A través del estudio se concluye que la constelación de las emociones, las habilidades propias percibidas y las disposiciones que el constructo de rasgo de inteligencia

emocional conlleva, están implicadas en el rendimiento y en el comportamiento perverso. De acuerdo con Schutte et al. (2000:154) los adolescentes con escaso desarrollo en competencias emocionales suelen ser vulnerables y desaventajados. Así mismo, Parker, Summerfedt, Hogan y Majeski (2004:146) utilizan la variable “competencias socio-emocionales” como predictora para incluir a los alumnos en el grupo de alto y bajo rendimiento académico. Concluyen que las citadas competencias identifican el 82% de los estudiantes con alto rendimiento académico y al 91% con bajo nivel académico, siendo correctamente agrupados en función de sus puntuaciones en las citadas variables. Como indica García (2001:133), más allá de la inteligencia académica, el desarrollo de las competencias socio-emocionales permite abordar el problema del fracaso escolar como condición socio-personal que se manifiesta en la incapacidad del individuo para alcanzar los objetivos educativos propuestos por un sistema o centro escolar para un determinado nivel curricular.

Por otra parte, Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2003:162) se centran en estudiar el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. En general, los resultados de este estudio permiten vislumbrar que aquellos alumnos con más competencias socio-emocionales presentan mayor equilibrio, y que éstas pueden actuar como moderadora de los efectos de las habilidades

cognitivas sobre el rendimiento académico. No obstante, el peso de los aprendizajes socio-emocionales en el logro académico depende, como señalan Zins et al. (2004:125), de diversos factores, como la forma en que se define y evalúa dicho logro, el ambiente en que se desarrollan las experiencias de aprendizaje, más o menos tradicionales o motivadoras, el grado en que los programas se contextualizan específicamente en función del centro educativo o se vinculan con sus iguales o figuras de referencia adultas.

Concretar estas competencias implicaría conjugar el conocimiento de teorías sobre las emociones, la inteligencia emocional en el aprendizaje y la cognición, los principios de la educación emocional, entre otros. Asimismo, poseer habilidades para aplicar estrategias que le faciliten identificar, comprender y regular las emociones de sí mismo y de otros, y por supuesto, valorar el papel de las emociones en el desempeño y en la vida de las personas.

## **2.2.2 Aprendizaje cooperativo**

### **2.2.2.1 Teorías**

Con respecto a las Teorías del aprendizaje cooperativo, éstas se han orientado la investigación y la práctica del aprendizaje cooperativo, la

interdependencia social y las teorías de aprendizaje del desarrollo cognitivo y conductual, así se considera a lo siguiente:

a) La teoría de la interdependencia social

Es la más prestigiosa en el aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1974). Esta teoría postula que la forma como se estructura la interdependencia social determina cómo es que los miembros interactúan; lo que a su vez, determinará los resultados. Esta teoría contrasta dos tipos de interdependencia: a) la interdependencia positiva (cooperación que da como resultado la interacción promotora en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender, aumentan los esfuerzos hacia el logro de los objetivos comunes y promueve las relaciones interpersonales positivas; b) la interdependencia negativa (competencia) que da como resultado la interacción de oposición en la que los individuos desalientan y obstruyen los esfuerzos de cada quien hacia el logro.

b) La teoría del desarrollo cognitivo

Se basa primordialmente en las teorías de Piaget (195:1450), Vigotsky (1978:145), la ciencia cognitiva y la teoría de la controversia académica (Johnson & Johnson, 1979). Para Piaget (1950:135), la cooperación es el esfuerzo de tener metas comunes al tiempo en que coordinan los

sentimientos y las perspectivas de otros. A partir de las teorías mencionadas se origina la premisa de que cuando los individuos cooperan en el medio ambiente socio-cognitivo, ocurre un conflicto que genera un desequilibrio; lo que a su vez estimula la habilidad de adquirir una perspectiva y el desarrollo cognitivo.

El aprendizaje cooperativo en la tradición piagetana se basa en la aceleración del desarrollo intelectual de los estudiantes forzándolos a alcanzar consensos con otros compañeros que mantienen puntos de vista opuestos con respecto de la tarea escolar. Según Vigotsky (1896-1934), citado por Ferreiro y Calderón (2007:146), considera que nuestras funciones humanas mentales distintivas y sus logros tienen origen en nuestras interrelaciones sociales. El conocimiento es social y se construye a partir de esfuerzos cooperativos por aprender, comprender y resolver problemas. Un concepto central es la zona de desarrollo próximo, que es la zona entre lo que el estudiante puede hacer por sí mismo y lo que el estudiante puede lograr mientras trabaja bajo la guía del maestro o en colaboración con pares más capaces.

En cuanto a la definición del aprendizaje cooperativo, primero, según Lobato (1997:158) se tratará de los Antecedentes Históricos, la idea del

aprendizaje cooperativo parece que se elabora a principios del siglo XIX en los EE.UU, cuando fue abierta una escuela lancasteriana en Nueva York. F. Parker, como responsable de la escuela pública en Massachussets, aplica el método cooperativo y difunde este procedimiento de aprendizaje de modo que sobresale dentro de la cultura escolar americana en los inicios del presente siglo (Johnson y Johnson, 1987:136).

Sin embargo, la urgencia de encontrar una salida a la crisis económica de la década de los 30, favorece la difusión de la cultura de la competición que arraigó fuertemente en la sociedad y, por ello, en la institución educativa americana. No obstante, contemporáneamente a la consolidación de este movimiento educativo individualista y competitivo, el movimiento del aprendizaje cooperativo en la escuela se alimenta gracias al pensamiento pedagógico de J. Dewey y a las investigaciones y estudios de K. Lewin sobre la dinámica de grupos. Ambas líneas de pensamiento coinciden en la importancia de la interacción y de la cooperación en la escuela como medio de transformación de la sociedad.

El desarrollo de la dinámica de grupos como disciplina psicológica y las ideas de Dewey sobre el aprendizaje cooperativo contribuyeron a la elaboración de métodos científicos que recogieran datos sobre las

funciones y los procesos de la cooperación en el grupo conducidos por seguidores de Lewin como Lippit y Deutsch (Schmuck, 1985:152). Esta línea de investigación y práctica de los métodos cooperativos cobra un relieve especial en los años setenta con una continua evolución de la teoría y la aplicación creciente de las técnicas cooperativas al ámbito escolar sobre todo en EE.UU. y en Canadá.

Si bien se inicia un desarrollo con sus características específicas en Israel, Holanda, Noruega e Inglaterra para extenderse más tarde en focos reducidos a muchos otros países como Italia, Suecia, España (International Journal of Educational Research, 1995). Actualmente numerosos institutos de investigación han creado una red no sólo de información, sino también de entrenamiento y perfeccionamiento de las habilidades para profesores y profesoras interesados en la aplicación del aprendizaje cooperativo en sus materias (Davidson, 1995:215).

Inicialmente se puede definir el aprendizaje cooperativo como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos. Pero para que exista aprendizaje o trabajo

cooperativo no basta trabajar en grupos pequeños. Es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa "cara a cara", la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal (Johnson, Johnson and Holubec, 1994:257).

En los grupos cooperativos:

- a. Se establece una interdependencia positiva entre los miembros en cuanto que cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo de todos los demás. Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto.
- b. Los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad respecto tanto a características personales como de habilidades y competencias de sus miembros.
- c. La función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.
- d. Se busca no sólo conseguir desarrollar una tarea sino también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo.

- e. Se tiene en cuenta de modo específico el desarrollo de competencias relacionales requeridas en un trabajo colaborativo como por ejemplo: confianza mutua, comunicación eficaz, gestión de conflictos, solución de problemas, toma decisiones, regulación de procedimientos grupales.
- f. Se interviene con un feed-back adecuado sobre los modos de interrelación mostrados por los miembros.
- g. Además de una evaluación del grupo, está prevista una evaluación individual para cada miembro.

En esta perspectiva, un aula cooperativa se distingue por:

- a. Comportamientos eficaces de cooperación Al no poder desarrollar la tarea por sí sólo, el estudiante intercambia informaciones, procedimientos, recursos y materiales para llevarla a término.

Pero aún más, acuden en ayuda recíproca puesto que su aportación es indispensable para que todos y cada uno de los miembros logren el objetivo propuesto. Los estudiantes afrontan las diversas tareas con la convicción de contar por un lado con el apoyo de los demás, pero también con su aportación necesaria en el trabajo común. La comunicación es abierta y directa. Los alumnos intercambian signos de estima y de ánimo, afrontan con serenidad los conflictos resolviéndolos

de modo constructivo y toman decisiones a través de la búsqueda del consenso.

- b. La evaluación y la incentivación interpersonal como consecuencia de la consecución del éxito son asignadas por parte de la escuela, del profesor o de los compañeros para evidenciar tanto la responsabilidad individual como la del grupo. La incentivación puede responder a diversos tipos de refuerzos: aprobaciones, calificaciones, diplomas, reconocimientos... Las recompensas pueden variar en frecuencia, magnitud y gradualidad, pero son importantes tanto por una gratificación personal como por conseguir una mayor cooperación entre sus miembros. Una recompensa puede ser también consecuencia de un resultado obtenido por los propios compañeros, desde este punto de vista se puede hablar de incentivación interpersonal.
- c. La actividad Las actividades propuestas en el aula deben exigir la cooperación de los miembros de grupo sin necesidad de que trabajen físicamente juntas.

En efecto, los miembros pueden trabajar en algunos momentos solos, en otros en parejas o juntos pero en grupos pequeños, distribuyéndose las tareas y la responsabilidad o llevándolas a término juntamente, ayudando al vecino o no, según los objetivos que el profesor intente conseguir.

- d. Los factores motivacionales, La motivación a comprometerse nace del hecho de que el éxito de cada uno está ligado al éxito de los demás o de que la dificultad individual puede ser atenuada por la ayuda que se recibe del resto. Aunque puede darse el caso de una motivación extrínseca, no pasa de ser inicial y secundaria. Progresivamente la calidad de la relación entre los miembros, la ayuda recíproca, la estima mutua, el éxito, determina una motivación intrínseca y convergente de todos los alumnos.
- e. La autoridad se tiende a transferir del profesor a los alumnos. Los grupos pueden variar en un nivel alto de autonomía en la elección de los contenidos, la modalidad de aprender, la distribución de las tareas incluso en el sistema de evaluación hasta un nivel mínimo en relación al cual el docente coordina y orienta los recursos de los estudiantes para facilitar el aprendizaje.

Por lo antes referido, se entiende por aprendizaje cooperativo un enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje. Cada estudiante no se responsabiliza única y exclusivamente de su aprendizaje, sino también del de otros miembros del grupo. La clave, pues, no es otra que la interdependencia positiva, ya que para alcanzar las metas personales hay

que resolver las metas del equipo. Naturalmente, de las potenciales virtualidades que presentan las técnicas de aprendizaje cooperativo interesa especialmente la mejora que parecen producir en el esfuerzo por el aprendizaje entre los compañeros de clase, porque aumentan la motivación general, la implicación en las tareas y la ayuda que se proporcionan entre sí, amén de que propicia la reducción de prejuicios étnicos (Santos-Rego, 2009:145).

En cuanto a las dimensiones del aprendizaje cooperativo se recurre a teoría del desarrollo cognitivo y conductual, que se basa a lo establecido por Piaget (1950:148) y Vigotsky (1978:276), quienes postulan la existencia de cuatro dimensiones que explicarían el aprendizaje cooperativo existente en una determinada institución educativa. Las dimensiones del aprendizaje cooperativo son: Motivación para participar en talleres, desarrollo de habilidades sociales, desarrollo de habilidades afectivas y trabajo cooperativo durante las sesiones de clases.

#### **2.2.2.2 Dimensiones del aprendizaje cooperativo**

La dimensión motivación para participar en los talleres, es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en

función de elementos intrínsecos y extrínsecos. Hay que distinguirlo de lo que tradicionalmente se ha venido llamando en las aulas, motivación, que no es más que lo que el profesor hace para que los alumnos se motiven.

La dimensión desarrollo de habilidades sociales son las habilidades sociales que se fundamentan en un conjunto de principios, conocimientos y supuestos, desarrollados por distintas disciplinas o ciencias: Teorías del aprendizaje social (Bandura): el comportamiento social es fruto de la interacción entre factores intrínsecos (individuo) y factores extrínsecos (ambiente). Modelado de conductas, Anticipación de respuestas, etc. Psicología social: ofrece conceptos como percepción social, atracción interpersonal, comunicación no verbal, desempeño de roles, etc. Terapia de conducta: para analizar el comportamiento social. A partir de todas estas contribuciones, se han configurado entrenamientos en habilidades sociales y procedimientos de intervención caracterizados por: Reproducir las experiencias de aprendizaje que se dan en situaciones reales, si bien de forma intensiva y controlada.

Actuar con independencia de la etiología de la conducta-problema, centrándose en el desarrollo de habilidades y conductas alternativas, ampliando el repertorio conductual del sujeto. Los entrenamientos en

habilidades sociales son procedimientos psicoeducativos de formación y su objetivo es facilitar el aprendizaje de nuevas habilidades y de conductas ya existentes. A los sujetos participativos que se comprometen y aceptan el procedimiento, se les llama agentes activos del cambio. El empleo de técnicas que ponen el énfasis en aspectos positivos, les otorga a esos procedimientos una elevada aceptación en todo tipo de intervenciones (Davidson, 1995:142).

La dimensión de desarrollo de habilidades afectivas, es comprenderse a sí mismos, comprender y tolerar a otros, manejar emociones y comportamientos o saber relacionarse sanamente con sus pares son algunas de las habilidades socio afectivas. Todas pueden ser desarrolladas, sólo depende de estimularlas debidamente (García, 1995:153).

La dimensión de trabajos cooperativos durante las sesiones de clases, es el aprendizaje cooperativo es un concepto diferente del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se basa en la interacción entre alumnos diversos, que en grupos de 4 a 6, cooperan en el aprendizaje de distintas cuestiones de índole muy variada. Este aprendizaje cuenta con la ayuda del profesor, que dirige este proceso supervisándolo. Se trata, pues, de un

concepto del aprendizaje no competitivo ni individualista como lo es el método tradicional, sino un mecanismo colaborador que pretende desarrollar hábitos de trabajo en equipo, la solidaridad entre compañeros, y que los alumnos intervengan autónomamente en su proceso de aprendizaje (Lieberman, 2000:189).

La dimensión motivación para participar en los talleres, tiene como indicadores: la asistencia a las sesiones de talleres, participación en las sesiones, maneja los conocimientos adquiridos, toma iniciativa para desarrollar los talleres, promueve que sus compañeros participen en los talleres, realiza sus trabajos en las sesiones con entusiasmo.

La dimensión desarrollo de habilidades sociales tiene como indicadores conformación de grupos cooperativos con relación al alumno, conformación de grupos cooperativos con relación al docente, interrelación positiva entre grupos, desarrollo de hábitos de ayuda mutua, desarrollo de resolución de conflictos generales en forma conjunta.

La dimensión de desarrollo de habilidades afectivas, tiene como indicadores: conformación de grupos cooperativos, interrelación positiva entre grupos, desarrollo de hábitos para enfrentar los problemas en forma

conjunta, desarrollo de hábitos para promover la resolución de conflictos, desarrollo de habilidades para el desarrollo de la empatía, desarrollo de habilidades afectiva entre compañeros.

La dimensión de trabajos cooperativos durante las sesiones de clases tiene como indicadores: emplea métodos apropiados de aprendizaje cooperativo, emplean técnicas apropiados de aprendizaje cooperativo, interacción positiva alumno-alumno y maestro-alumno. Autoevaluación del grupo, se tiene los materiales necesarios para el aprendizaje cooperativo, se utiliza los medios logísticos apropiados

Merece resaltar que el Aprendizaje Cooperativo se puede definir como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos. Pero para que exista aprendizaje o trabajo cooperativo no basta trabajar en grupos pequeños. Es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa "cara a cara", la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante

de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal (Johnson, Johnson and Holubec, 1994). En los grupos cooperativos:

- a. Se establece una interdependencia positiva entre los miembros en cuanto que cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo de todos los demás. Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto.
- b. Los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad respecto tanto a características personales como de habilidades y competencias de sus miembros.
- c. La función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.
- d. Se busca no sólo conseguir desarrollar una tarea, sino también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo.
- e. Se tiene en cuenta de modo específico el desarrollo de competencias relacionales requeridas en un trabajo colaborativo, como por ejemplo:

confianza mutua, comunicación eficaz, gestión de conflictos, solución de problemas, toma de decisiones, regulación de procedimientos grupales.

- f. Se interviene con un feed-back adecuado sobre los modos de interrelación mostrados por los miembros.
- g. Además de una evaluación del grupo, está prevista una evaluación individual para cada miembro.

En esta perspectiva, un aula cooperativa se distingue por:

- a. Comportamientos eficaces de cooperación Al no poder desarrollar la tarea por sí sólo, el estudiante intercambia informaciones, procedimientos, recursos y materiales para llevarla a término. Pero aún más, acuden en ayuda recíproca puesto que su aportación es indispensable para que todos y cada uno de los miembros logren el objetivo propuesto. Los estudiantes afrontan las diversas tareas con la convicción de contar por un lado con el apoyo de los demás, pero también con su aportación necesaria en el trabajo común. La comunicación es abierta y directa. Los alumnos intercambian signos de estima y de ánimo, afrontan con serenidad los conflictos resolviéndolos

de modo constructivo y toman decisiones a través de la búsqueda del consenso.

- b. La evaluación y la incentivación interpersonal Como consecuencia de la consecución del éxito son asignadas por parte de la escuela, del profesor o de los compañeros para evidenciar tanto la responsabilidad individual como la del grupo. La incentivación puede responder a diversos tipos de refuerzos: aprobaciones, calificaciones, diplomas, reconocimientos... Las recompensas pueden variar en frecuencia, magnitud y gradualidad, pero son importante tanto por una gratificación personal como por conseguir una mayor cooperación entre sus miembros. Una recompensa puede ser también consecuencia de un resultado obtenido por los propios compañeros, desde este punto de vista se puede hablar de incentivación interpersonal.
- c. La actividad. Las actividades propuestas en el aula deben exigir la cooperación de los miembros de grupo sin necesidad de que trabajen físicamente juntas. En efecto, los miembros pueden trabajar en algunos momentos solos, en otros en parejas o juntos, pero en grupos pequeños, distribuyéndose las tareas y la responsabilidad o llevándolas a término juntamente, ayudando al vecino o no, según los objetivos que el profesor intente conseguir.

- d. Los factores motivacionales. La motivación a comprometerse nace del hecho de que el éxito de cada uno está ligado al éxito de los demás o de que la dificultad individual puede ser atenuada por la ayuda que se recibe del resto. Aunque puede darse el caso de una motivación extrínseca, no pasa de ser inicial y secundaria. Progresivamente la calidad de la relación entre los miembros, la ayuda recíproca, la estima mutua, el éxito, determina una motivación intrínseca y convergente de todos los alumnos.
  
- e. La autoridad. La autoridad se tiende a transferir del profesor a los alumnos. Los grupos pueden variar en un nivel alto de autonomía en la elección de los contenidos, la modalidad de aprender, la distribución de las tareas incluso en el sistema de evaluación hasta un nivel mínimo en relación al cual el docente coordina y orienta los recursos de los estudiantes para facilitar el aprendizaje.

### **2.2.2.3 Elementos básicos del aprendizaje cooperativo**

La interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción potenciadora. Los tres conceptos pueden aportar ideas para mejorar la dirección de las clases universitarias y, por consiguiente, el rendimiento académico de los estudiantes.

### **a) La interdependencia positiva**

La interdependencia positiva se da cuando cada uno de los miembros del grupo percibe claramente que su éxito individual en la tarea depende del éxito de todos y cada uno de los miembros del grupo. No existen “soluciones individuales”: el grupo “o nadan juntos o se ahogan juntos”. Por tanto, la tarea de un miembro del grupo es doble: maximizar su propio rendimiento y colaborar para que el resto de miembros del grupo también alcance su máximo nivel. Cada miembro siente que no solo ha de preocuparse por cumplir su tarea, sino que debe colaborar para que los demás alcancen sus objetivos.

Hay dos categorías principales de interdependencia positiva: la de resultados y la de medios. La de resultados se refiere a metas, objetivos, recompensas o resultados compartidos. La segunda a los medios para conseguir dichas metas: recursos, roles y tareas, compartidas, que se sobrelapan y relacionan. Si algún miembro del grupo se ve a sí mismo, o a la tarea que realiza, como prescindible o irrelevante en el conjunto de la tarea global o para el resultado final, la probabilidad de que “se descuelgue” o participe de manera nominal aumenta. En cambio, si la interdependencia de tareas, recursos, funciones y roles es percibida con claridad, los

miembros serán conscientes de su importancia para el éxito a la mera interacción personal no es suficiente para garantizar el aprendizaje, la combinación de interdependencia de metas y de medios es aditiva ya que su efectividad se suma, la interdependencia de metas es más efectiva que la de medios o recursos.

En resumen, compartir recursos no garantiza la cooperación. A trabajar cooperativamente es algo que se aprende practicándolo, pero se debe tener en cuenta que cuanto más complicados sean los procedimientos necesarios para crear la interdependencia, más les costará a los miembros del grupo alcanzar sus máximos niveles de productividad. A mayor tiempo dedicado a organizar el funcionamiento del grupo, menos tiempo dedicado a realizar la tarea y al aprendizaje.

### **b) Responsabilidad individual**

Por “responsabilidad individual”, Johnson y Johnson (2004), entienden el sentido de responsabilidad personal de cada miembro de contribuir a las metas y objetivos del grupo. La responsabilidad individual se promueve mediante la “justificabilidad” individual del trabajo. Los miembros del grupo reducirán su contribución al trabajo del grupo si por ejemplo:

- Es difícil identificar las contribuciones individuales en el resultado final.

- Hay tareas o roles redundantes.
- Hay falta de cohesión en el grupo.
- Hay una atenuación de la responsabilidad en el resultado final, por ejemplo, en tareas encadenadas, en las que cada miembro elabora su trabajo sobre el resultado del anterior y el resultado final es percibido en gran parte como la obra de uno o varios miembros concretos del grupo y no de todos.

En las clases y actividades de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias se puede promover la “justificabilidad” individual:

Si las tareas de cada miembro del grupo dan lugar a artefactos observables.

Si en el resultado final se pueden mostrar evidencias del trabajo individual de los miembros del grupo.

Si se evita roles o funciones similares o cuya contribución al grupo sea intercambiable.

Si se evita que un miembro del grupo se responsabilice completamente del “acabado final” del producto y se pueda descargar la responsabilidad última en él.

Si se evita la percepción de desigualdades en el esfuerzo o en la dificultad de la tarea.

### **c) Interacción potenciadora**

Con el término “interacción potenciadora”, Johnson y Johnson (1998), describen el efecto dinamizador, motivador, de ayuda, facilitador, etc. de los miembros del grupo en el esfuerzo para realizar su tarea en orden a alcanzar las metas propuestas. Este tipo de interacción se caracteriza porque los estudiantes:

- a) Se proporcionan ayuda efectiva unos a otros.
- b) Intercambian recursos necesarios como información y materiales y procesan información de manera más efectiva y eficiente.
- c) Se proporcionan retroalimentación unos a otros a fin de mejorar su rendimiento.
- d) Ponen a prueba y debaten sus conclusiones y razonamientos.
- e) Se “animan” y motivan unos a otros a conseguir sus respectivas metas.
- f) Se influyen unos a otros para conseguir sus objetivos.
- g) Ponen a disposición del grupo sus conocimientos y experiencia previa, incluso “formando” a sus compañeros en habilidades necesarias que estos no poseen, etc.

En las clases y actividades de enseñanza-aprendizaje se puede aprovechar los efectos de la interacción potenciadora de los miembros del grupo a fin de conseguir un plus de motivación, de autoayuda y de formación entre ellos mismos. Según cómo se diseñan las tareas que deben realizar los distintos roles se puede conseguir que todos aprendan de todos o, al contrario y con efectos negativos, que cada uno aplique lo que ya sabe a la tarea dejando aparte a sus compañeros. En este diseño se debe aprovechar al máximo la capacidad de los estudiantes para enseñar a, y aprender de, sus iguales, sin los condicionantes de los papeles tradicionales del aula sobre quién “posee” los conocimientos, quién debe enseñar y quién debe aprender.

### **2.3 Definición de términos básicos**

#### **Aprendizaje cooperativo**

Enfoque de enseñanza en el cual se procura utilizar al máximo actividades en las cuales es necesaria la ayuda entre estudiantes, ya sea en pares o grupos pequeños, dentro de un contexto enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje cooperativo se basa en que cada estudiante intenta mejorar su aprendizaje y resultados, pero también el de sus compañeros.

### **Conocimiento sobre las emociones**

Las emociones han sido objeto de estudio desde tiempos inmemoriales. Para Aristóteles (2009:112), las emociones pueden ser educadas y a la vez utilizadas a favor de una buena convivencia.

### **Competencia**

Este término es muy ambiguo, dado que hace referencia a varios significados, a continuación se incluye el que interesa para el caso de la educación, (Barriga, 2004) menciona que las competencias son capacidades para hacer algo de modo idóneo que resultan de un proceso complejo de asimilación integrativa.

### **Competencias socioemocionales**

Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2007:167).

### **Empatía**

Es la capacidad de compartir y comprender el estado emocional de otra persona. Se refiere al proceso por el que alguien, tras ponerse en el lugar de otra persona que siente una determinada emoción, es capaz de

comprender sus sentimientos, cómo han surgido, lo que le gustaría hacer para fortalecerlos o aliviarlos, los pensamientos y cambios corporales que les acompañan (Muñoz, 2004:146).

### **Habilidades**

Capacidad, inteligencia. Destreza para ejecutar una cosa. Es el grado de competencia de un sujeto concreto frente a un objetivo determinado. Es decir, en el momento en el que se alcanza el objetivo propuesto en la habilidad.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Tipo de estudio**

El estudio es de tipo básico o pura, debido a que se realiza con el propósito de acrecentar los conocimientos teóricos para el progreso de una determinada ciencia, sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas; es más formal y persigue propósitos teóricos en el sentido de aumentar el acervo de conocimientos de una determinada teoría. (Ander-Egg, 2011:41). En el presente estudio surgirá la teoría de la relación de las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes.

#### **3.2 Diseño de investigación**

Siguiendo a Hernández et al (2014) es descriptivo y correlacional, debido a que estudiará las características de las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales. Asimismo, medirá el grado de relación de las variables.

### 3.3 Población, muestra y muestreo

#### 3.3.1 Población

El presente trabajo de investigación estuvo conformada por los estudiantes de quinto año de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014.

Tabla 1.  
Determinación de la población de estudiantes

| Escuelas Académico Profesionales | Cantidad |
|----------------------------------|----------|
| Derecho y Ciencias Políticas     | 32       |
| Administración                   | 52       |
| Ingeniería Comercial             | 31       |
| Ciencias Contables y Financieras | 38       |
| Total                            | 153      |

Fuente: OASA

#### 3.3.2 Muestra

En el presente trabajo de investigación se tomó como muestra intencional sólo a los estudiantes de la Escuela de Ciencias Contables y Financieras de quinto año que son 38 que resolvieron los instrumentos de captación de datos.

### **3.3.3 Muestreo**

Al ser la muestra intencional, el muestreo es no probabilístico, pues se escogió a los estudiantes de la Escuela de Ciencias Contables y Financieras.

## **3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

### **3.4.1 Técnicas de recolección de datos**

#### a) Encuesta

Se utilizó la encuesta dirigida a los estudiantes de la Escuela Ciencias Contables y Financieras de quinto año, de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014, para evaluar las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo.

### **3.4.2 Instrumentos de recolección de datos**

#### a) Cuestionario

Se utilizó el cuestionario dirigido a los estudiantes de la Escuela de Ciencias Contables y Financieras del quinto año, de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014, para evaluar las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo.

El cuestionario denominado “Competencias socioemocionales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales”, dirigido a los estudiantes, contó con 25 preguntas tipo Likert, con escala de nivel ordinal, es decir, de opción múltiple, con las categorías Muy en desacuerdo (1). En desacuerdo (2). Poco de acuerdo (3). De acuerdo (4).

- El segundo cuestionario denominado “Aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales”, dirigido a los estudiantes, constó de 9 preguntas, tipo likert, con escala de nivel ordinal, es decir, de opción múltiple, con las categorías Muy en desacuerdo (1). En desacuerdo (2). Poco de acuerdo (3). De acuerdo 4).

Tabla 2.  
Operacionalización de variables

| Variable                       | Dimensiones                      | Indicadores   | Ítems                |
|--------------------------------|----------------------------------|---|----------------------|
| Competencias socio-emocionales | Conocimiento sobre las emociones | Conocimiento de la teoría de las emociones  | 1, 2 y 3 (3)         |
|                                |                                  | Conocimientos de las emociones con respecto a la enseñanza  | 4, 5 y 6 (3)         |
|                                | Habilidades socioemocionales     | Regulación de las situaciones profesionales que están presentes las emociones relacionadas con el proceso de enseñanza. | 7, 8, 9, 10 y 11 (5) |
|                                |                                  | Habilidades didácticas para la educación emocional  | 12, 13, 14 y 15 (4)  |
|                                |                                  | Habilidades interpersonales   | 16, 17, 18 y 19 (4)  |

|                         |  |                             |  |
|-------------------------|--|-----------------------------|--|
|                         |  | Habilidades intrapersonales | 20, 21, 22, 23, 24, 25<br>(6)<br>Total= 25 |
| Aprendizaje cooperativo | Aprendizaje cooperativo en el desarrollo de tareas | Interdependencia positiva   | 1, 2 y 3 (3)                               |
|                         |  | Responsabilidad individual  | 4, 5 y 6 (3)                               |
|                         |  | Interacción potenciadora    | 7, 8 y 9 (3)<br><br>Total=9                |

Fuente: Elaboración propia

### 3.5 Métodos de análisis de datos

Se utilizó las técnicas y medidas de la estadística descriptiva en las que se emplearon: Tablas de frecuencia absoluta y relativa (porcentual). Estas tablas sirvieron para la presentación de los datos procesados y ordenados según sus categorías, niveles o clases correspondientes. Tablas de contingencia. Se utilizó este tipo de tablas para visualizar la distribución de los datos según las categorías o niveles de los conjuntos de indicadores analizados simultáneamente.

Se organizó y presentará los resultados en tablas de frecuencias y gráficos, siendo el análisis de los resultados en base a los siguientes estadísticos:

- Tablas de frecuencia
- Prueba T Student
- Rho Spearman
- Test de normalidad

Propuesta de verificación de hipótesis

Paso 1 : Formulación de la hipótesis

Paso 2 : Nivel de significancia

Paso 3 : Test estadístico

Paso 4 : Regla de decisión

P es mayor que 0,05 aceptar la hipótesis nula

P es menor que 0,05 aceptar la hipótesis alterna

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1 CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos aplicados se utilizó el coeficiente de Alpha de Cronbach, cuya valoración fluctúa entre 0 y 1.

Tabla 3.  
Escala de Alpha de Cronbach

| Escala      | Significado            |
|-------------|------------------------|
| -1 a 0      | No es confiable        |
| 0,01 - 0,49 | Baja confiabilidad     |
| 0,50 - 0,69 | Moderada confiabilidad |
| 0,70 - 0,89 | Fuerte confiabilidad   |
| 0,90 - 1,00 | Alta confiabilidad     |

Fuente: Hernández R., Fernández & Baptista (2014).

De acuerdo con la escala, se determina que los valores cercanos a 1 implican que el instrumento utilizado es de alta confiabilidad y se aproxima a cero, significa que el instrumento es de baja confiabilidad. En base a la Escala de lickert, se procedió a analiza las respuestas logradas considerando que los valores cercanos a 1 implica que está muy en

desacuerdo con lo afirmado y los valores cercanos a 4 implica que se está muy de acuerdo con lo afirmado.

#### 4.1.1 APLICACIÓN DE COEFICIENTE DE ALPHA DE CRHOMBACH

Utilizando el coeficiente de Alpha de Cronbach, cuyo reporte del software SPSS 20 es el siguiente:

Tabla 4.  
Alpha de Cronbach: Competencias socioemocionales

| Alfa de Cronbach | Nº de elementos |
|------------------|-----------------|
| 0,858            | 25              |

Fuente: Elaboración propia.

El coeficiente obtenido tiene el valor de 0,858; lo cual significa que el instrumento aplicado a la variable “Competencias socioemocionales” es de fuerte confiabilidad.

Tabla 5.  
Alfa de Cronbach: Aprendizaje cooperativo

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| 0,783            | 9              |

Fuente: Elaboración propia.

El coeficiente obtenido tiene el valor de 0,783; lo cual significa que el instrumento aplicado a la variable “Aprendizaje cooperativo” es de fuerte confiabilidad.

Asimismo, es importante precisar que el alto grado la relación que existe entre la variable, los indicadores y las preguntas del instrumento administrado, le da consistencia y validez a los resultados de la investigación.

#### 4.1.2 RELACIÓN VARIABLE INDICADORES

Tabla 6.

Variable independiente: Competencias socioemocionales

| VARIABLE                      | INDICADORES   | ITEMS                  |
|-------------------------------|---|------------------------|
| Competencias Socioemocionales | Conocimiento sobre la teoría de las emociones                   | 1, 2, 3                |
|                               | Conocimiento de las emociones con respecto a la enseñanza       | 4, 5, 6                |
|                               | Regulación de las situaciones profesionales que están presentes | 7, 8, 9, 10, 11        |
|                               | habilidades didácticas para la educación emocional              | 12, 13, 14, 15         |
|                               | habilidades interpersonales                                     | 16, 17, 18, 19         |
|                               | Habilidades intrapersonales                                     | 20, 21, 22, 23, 24, 25 |

Fuente: Repetto Talavera, Elvira; Pena Garrido, Mario (2010).

Tabla 7.  
Variable dependiente: Aprendizaje cooperativo

| VARIABLE                | INDICADORES                | ITEMS    |
|-------------------------|----------------------------|----------|
| Aprendizaje Cooperativo | Interdependencia positiva  | 1, 2 y 3 |
|                         | Responsabilidad individual | 4, 5 y 6 |
|                         | Interacción potenciadora   | 7, 8 y 9 |

Fuente: López (2008) "Efectos del Aprendizaje Cooperativo y las habilidades sociales" 1997 a 2007 de la Universidad de Alicante.

#### 4.1.3 ESCALA DE VALORACIÓN DE VARIABLES

Para determinar el nivel obtenido en cada una de las variables, se plantean escalas de valoración que facilita el análisis global del comportamiento de las variables en estudio. Las escalas de valoración contienen los niveles según el puntaje acumulado en el proceso de tabulación de respuestas de los encuestados. Las escalas de valoración son las siguientes:

Tabla 8.  
Escala de Valoración para la Variable Competencias Socioemocionales

| NIVELES                                   | ESCALAS  |
|---|----------|
| Eficaz competencias socioemocionales      | 75 - 100 |
| Poco eficaz competencias socioemocionales | 50 - 75  |
| Ineficaz competencias socioemocionales    | 25 - 50  |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.  
Escala de valoración para la variable Aprendizaje cooperativo

| NIVELES                             | ESCALAS |
|-------------------------------------|---------|
| Eficaz aprendizaje cooperativo      | 27 - 36 |
| Poco eficaz aprendizaje cooperativo | 18 - 27 |
| Ineficaz aprendizaje cooperativo    | 9 - 18  |

Fuente: Elaboración propia.

## 4.2 ANÁLISIS ESTADÍSTICOS SOBRE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

### 4.2.1 ANÁLISIS GENERAL DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Tabla 10.  
Competencias socioemocionales

|                               | N  | Media | Desv. Típica |
|-------------------------------|----|-------|--------------|
| Competencias Socioemocionales | 25 | 2,29  | 0,62         |

|                               | N  | Sumatoria |
|-------------------------------|----|-----------|
| Competencias Socioemocionales | 25 | 57,37     |

Fuente: Elaboración propia.

#### Escala de valoración

| INDICADORES                               | ITEMS    |
|---|----------|
| Eficaz competencias socioemocionales      | 75 - 100 |
| Poco eficaz competencias socioemocionales | 50 - 75  |
| Ineficaz competencias socioemocionales    | 25 - 50  |

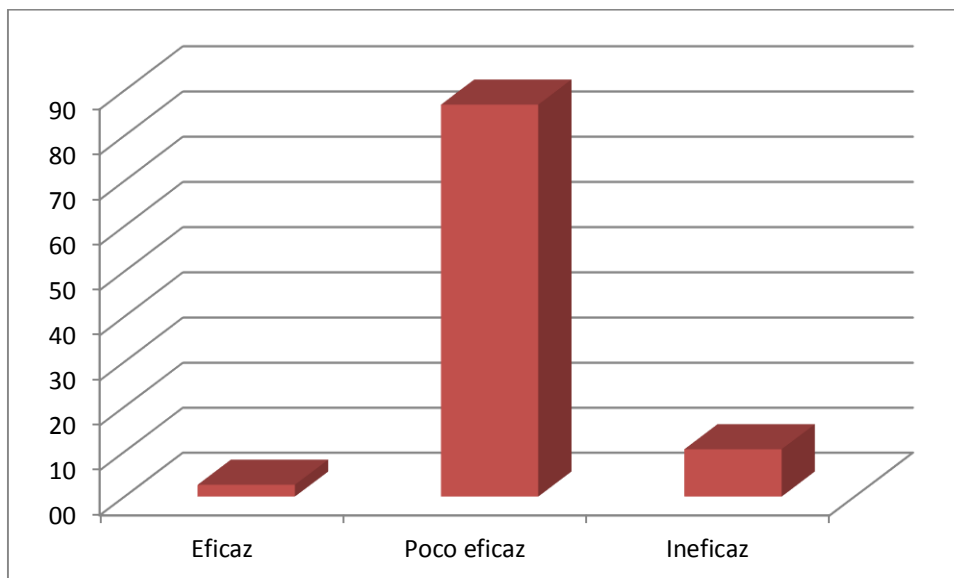


Figura 1. Competencias socioemocionales

Fuente: Cuestionario sobre competencias socioemocionales

### Interpretación

Los resultados de la Tabla 10 representa el comportamiento medio de la variable denominado competencias socioemocionales. El resultado medio general obtenido fue de 2,29 con una desviación típica de promedio de 0,62, que significa que las respuestas de los usuarios son similares. Asimismo, la sumatoria de las medias de los 25 indicadores es de 57,37 que según la escala de valoración de la variable alcanza el nivel de competencias socioemocionales poco eficaces, lo que permite concluir que los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la UNJBG tienen unas competencias socioemocionales poco eficaces.

#### 4.2.2 ANÁLISIS POR INDICADOR

Tabla 11.

Indicador 1: Conocimiento sobre la teoría de las emociones

|              | N | Media | Desviación típica |
|--------------|---|-------|-------------------|
| Conocimiento | 3 | 2,24  | 0,57              |

|              | N | Sumatoria |
|--------------|---|-----------|
| Conocimiento | 3 | 6,71      |

| Items   | Media | Desviación estándar |
|---|-------|---------------------|
| 1.Los docentes tienen sólidos conocimientos de los tipos de emociones   | 2,24  | 0,590               |
| 2.Los docentes tienen suficientes conocimientos del manejo de las emociones   | 2,29  | 0,565               |
| 3.Los docentes tienen suficientes conocimientos del papel de las emociones en el desempeño y en la vida de las personas | 2,18  | 0,563               |

Fuente: Cuestionario para docentes sobre competencias socioemocionales

### Escala de valoración

| Niveles   | Puntajes |
|---|----------|
| Eficaz conocimiento sobre la teoría de las emociones      | 9 – 12   |
| Poco eficaz conocimiento sobre la teoría de las emociones | 6 - 9    |
| Ineficaz conocimiento sobre la teoría de las emociones    | 3 – 6    |

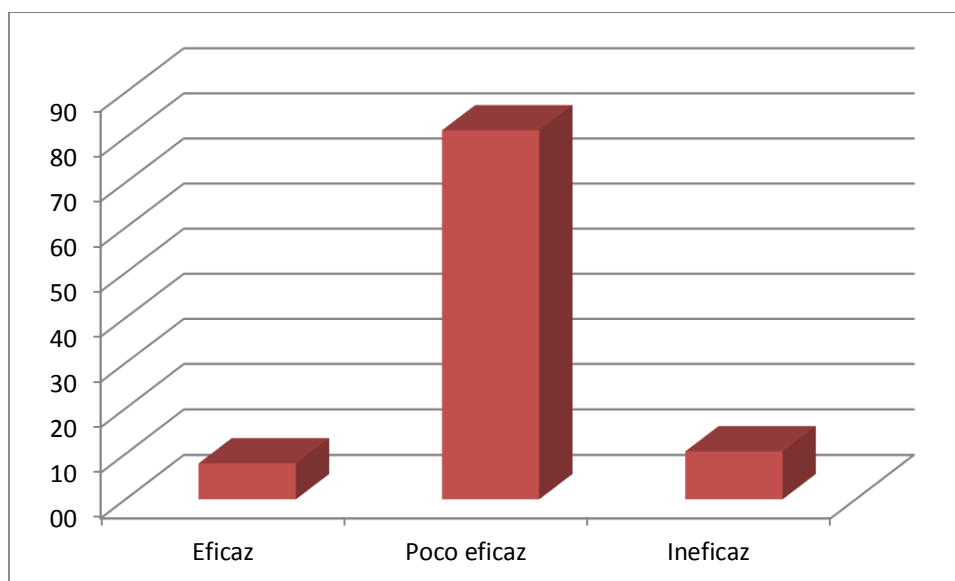


Figura 2. Conocimiento sobre la teoría de las emociones

Fuente: Cuestionario sobre competencias socioemocionales

## **Interpretación**

Los resultados de la Tabla 11 representan el comportamiento medio del indicador “comunicación verbal en conversaciones”. El resultado medio general obtenido fue de 2,24 y una desviación típica de 0,57; lo que implica que existe similitud entre las respuestas. Asimismo, la sumatoria de las medias de cada ítem alcanzan el valor de 6,71 que, según la escala de valoración, alcanza el nivel de poco adecuado el conocimiento sobre la teoría de las emociones, lo que permite concluir que los docentes en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la UNJBG tienen un conocimiento poco eficaz.

Tabla 12.

Indicador 2: Conocimiento de las emociones con respecto a la enseñanza

|           | N | Media | Desviación típica |
|-----------|---|-------|-------------------|
| Emociones | 2 | 2,33  | 0,69              |

|           | N | Sumatoria |
|-----------|---|-----------|
| Emociones | 2 | 7,00      |

| Ítems   | Media | Desviación estándar |
|---|-------|---------------------|
| 4.Los docentes tienen suficientes conocimientos para expresar emociones en el aula                            | 2,26  | 0,724               |
| 5.Los docentes tienen suficientes conocimientos de la inteligencia emocional en el aprendizaje y la cognición | 2,45  | 0,760               |
| 6.Los docentes tienen suficientes principios de la educación emocional  | 2,29  | 0,611               |

Fuente: Cuestionario para docentes sobre competencias socioemocionales

### Escala de valoración

| Niveles   | Puntajes |
|---|----------|
| Eficaz conocimiento de las emociones con respecto a la enseñanza      | 9 – 12   |
| Poco eficaz conocimiento de las emociones con respecto a la enseñanza | 6 - 9    |
| Ineficaz conocimiento de las emociones con respecto a la enseñanza    | 3 – 6    |

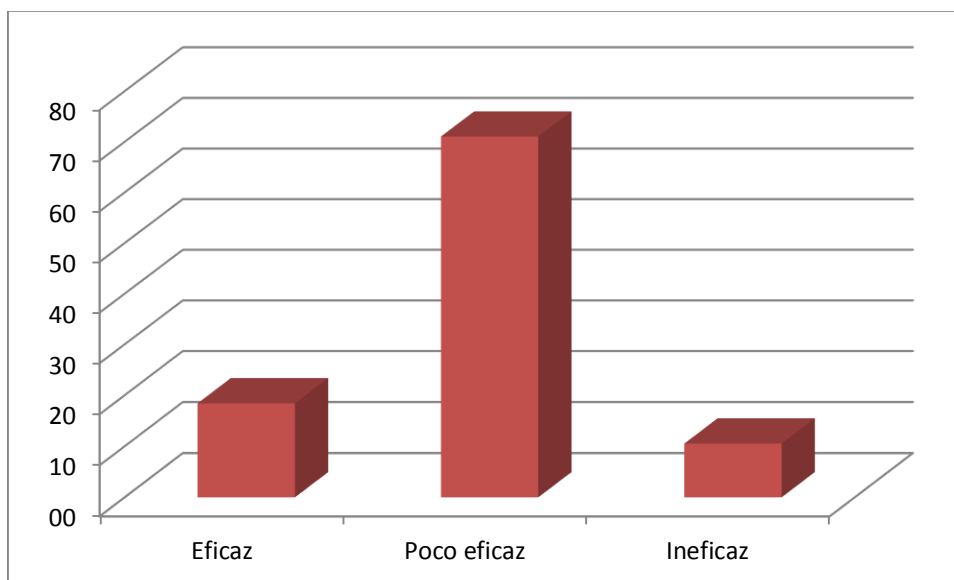


Figura 3. Conocimiento de las emociones con respecto a la enseñanza

Fuente: Cuestionario sobre competencias socioemocionales

### **Interpretación**

Los resultados de la Tabla 12 representan el comportamiento medio del indicador “comunicación verbal en eventos”. El resultado medio general obtenido fue de 2,33 y una desviación típica de 0,69; lo que implica que existe similitud entre las respuestas. Asimismo, la sumatoria de las medias de cada ítem alcanza el valor de 7 que, según la escala de valoración alcanza el nivel de poco eficaz el conocimiento de las emociones con respecto a la enseñanza, lo que permite concluir que los docentes en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la UNJBG tienen un conocimiento de las emociones poco eficaces.

Tabla 13.

Indicador 3: Regulación de las situaciones profesionales que están presentes las emociones

|            | N | Media | Desv. típica |
|------------|---|-------|--------------|
| Regulación | 5 | 2,28  | 0,59         |

|            | N | Sumatoria |
|------------|---|-----------|
| Regulación | 5 | 11,42     |

| Ítems  | Media | Desviación estándar |
|--|-------|---------------------|
| 7.Los docentes regulan las emociones relacionadas con el procesos de aprendizaje | 2,39  | 0,595               |
| 8.los docentes regulan las emociones relacionadas con el clima afectivo del aula | 2,32  | 0,662               |
| 9.Los docentes regulan los intercambios con los alumnos y padres de familia      | 2,11  | 0,453               |
| 10.Los docentes regulan los intercambios con los compañeros de trabajo           | 2,34  | 0,627               |
| 11.Los docentes regulan los intercambios con las autoridades                     | 2,26  | 0,601               |

Fuente: Cuestionario para docentes sobre competencias socioemocionales

### Escala de valoración

| Niveles   | Puntajes |
|---|----------|
| Eficaz regulación de las situaciones profesionales      | 15 - 20  |
| Poco eficaz regulación de las situaciones profesionales | 10 - 15  |
| Ineficaz regulación de las situaciones profesionales    | 5 - 10   |

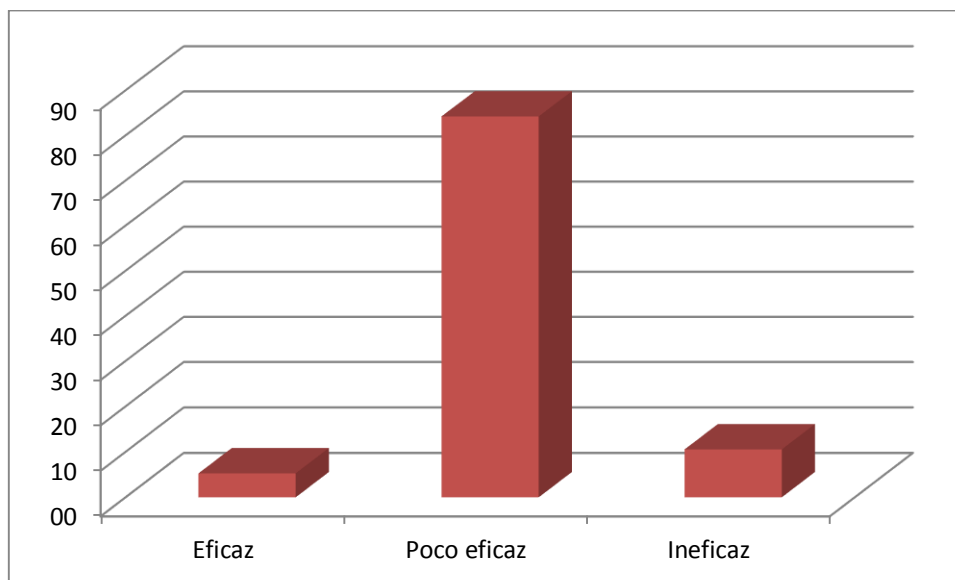


Figura 4.Regulación de las situaciones profesionales

Fuente: Cuestionario sobre competencias socioemocionales

### **Interpretación**

Los resultados de la Tabla 13 representan el comportamiento medio del indicador “Regulación de las situaciones profesionales”. El resultado medio general obtenido fue de 2,28 y una desviación típica de 0,59; lo que implica que existe similitud entre las respuestas. Asimismo, la sumatoria de las medias de cada ítem alcanzan el valor de 11,42 que, según la escala de valoración alcanza el nivel de poco eficaces la regulación de las situaciones profesionales, lo que permite concluir que los docentes en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la UNJBG tienen una regulación de las situaciones profesionales poco eficaces.

Tabla 14.

Indicador 4: Habilidades didácticas para la educación emocional

|         | N | Media | Desv. típica |
|---------|---|-------|--------------|
| Escucha | 4 | 2,31  | 0,64         |

|         | N | Sumatoria |
|---------|---|-----------|
| Escucha | 4 | 9,24      |

| Ítems   | Media | Desviación estándar |
|---|-------|---------------------|
| 12. Los docentes poseen habilidades para aplicar estrategias que le faciliten identificar, comprender y regular las emociones de sí mismo y de otros. | 2,39  | 0,638               |
| 13. Los docentes estimulan el desarrollo armónico de sus alumnos  | 2,34  | 0,669               |
| 14. Los docentes poseen habilidades innovadoras creativas para promover aulas inteligentes  | 2,21  | 0,577               |
| 15. Los docentes construyen ambientes socioeducativos y estimulantes  | 2,29  | 0,654               |

Fuente: Cuestionario para docentes sobre competencias socioemocionales

### Escala de valoración

| Niveles  | Puntajes |
|--|----------|
| Eficaz habilidades didácticas para la educación emocional      | 12 - 16  |
| Poco eficaz habilidades didácticas para la educación emocional | 8 - 12   |
| Ineficaz habilidades didácticas para la educación emocional    | 4 - 8    |

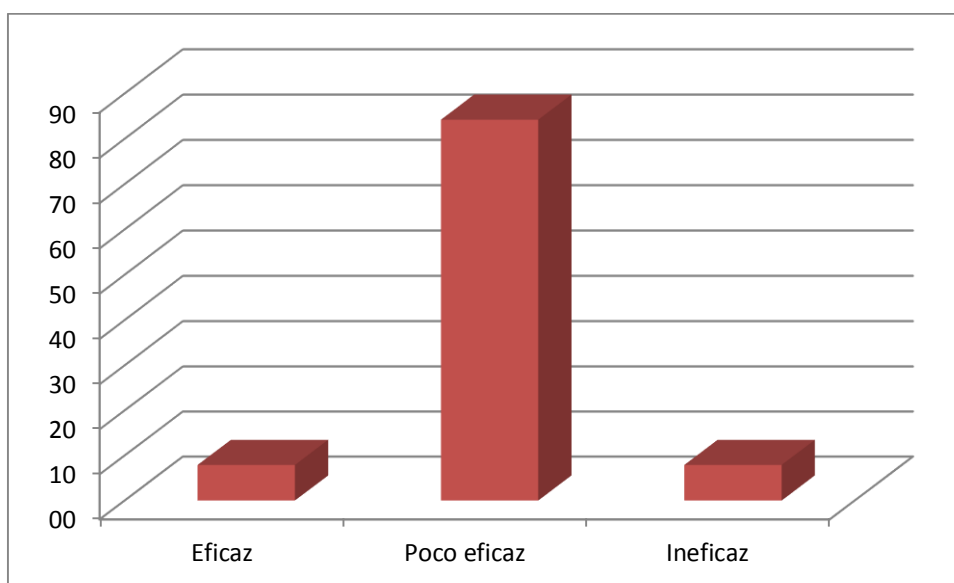


Figura 5. Habilidades didácticas para la educación emocional

Fuente: Cuestionario sobre competencias socioemocionales

### **Interpretación**

Los resultados de la Tabla 14 representan el comportamiento medio del indicador “escucha activa”. El resultado medio general obtenido fue de 2,31 y una desviación típica de 0,64; lo que implica que existe similitud entre las respuestas. Asimismo, la sumatoria de las medias de cada ítem alcanza el valor de 9,24 que, según la escala de valoración alcanza el nivel de poco eficaz, lo que permite concluir que los docentes en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la UNJBG tienen habilidades didácticas para la educación emocional poco eficaces.

Tabla 15  
Indicador 5: Habilidades interpersonales

|             | N | Media | Desv. típica |
|-------------|---|-------|--------------|
| Habilidades | 4 | 2,37  | 0,62         |

|             | N | Sumatoria |
|-------------|---|-----------|
| habilidades | 4 | 9,47      |

| Items  | Media | Desviación estándar |
|--|-------|---------------------|
| 16.Los docentes demuestran asertividad           | 2,55  | 0,724               |
| 17.Los docentes demuestran empatía               | 2,29  | 0,565               |
| 18.Los docentes manejan las relaciones sociales  | 2,37  | 0,633               |
| 19.Los docentes demuestran solución de problemas | 2,26  | 0,554               |

Fuente: Cuestionario para docentes sobre competencias socioemocionales

### Escala de valoración

| Niveles                                 | Puntajes |
|---|----------|
| Eficaz habilidades interpersonales      | 12 - 16  |
| Poco eficaz habilidades interpersonales | 8 - 12   |
| Ineficaz habilidades interpersonales    | 4 - 8    |

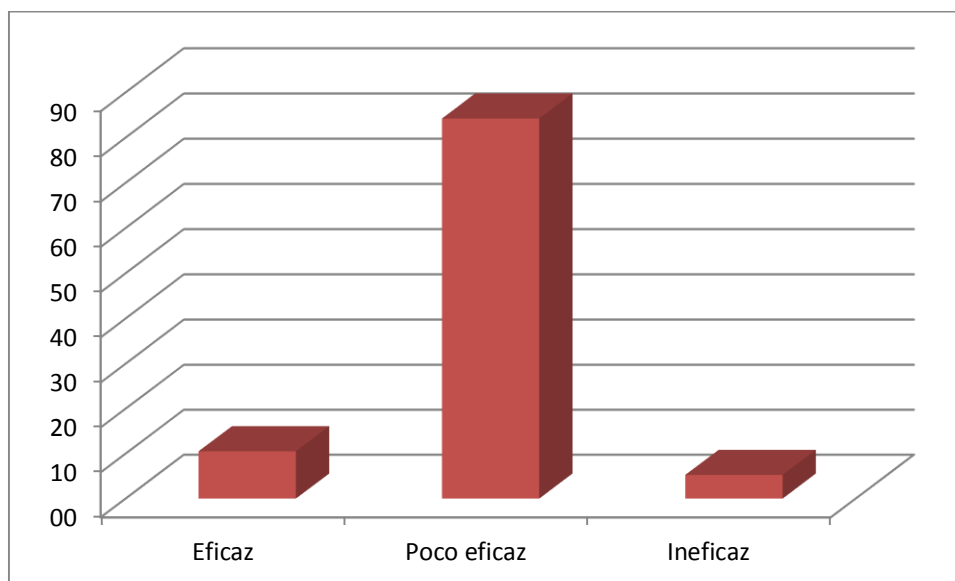


Figura 6. Habilidades interpersonales

Fuente: Cuestionario sobre competencias socioemocionales

### **Interpretación**

Los resultados de la Tabla 15 representan el comportamiento medio del indicador “habilidades interpersonales”. El resultado medio general obtenido fue de 2,37 y una desviación típica de 0,62; lo que implica que existe similitud entre las respuestas. Asimismo, la sumatoria de las medias de cada ítem alcanza el valor de 9,47 que según la escala de valoración alcanza el nivel de poco adecuado la fijación de mirada, lo que permite concluir que los docentes en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la UNJBG tienen unas habilidades interpersonales poco eficaces.

Tabla 16  
Indicador 6: Habilidades intrapersonales

|             | N | Media | Desv. típica |
|-------------|---|-------|--------------|
| Habilidades | 6 | 2,29  | 0,64         |

|             | N | Sumatoria |
|-------------|---|-----------|
| Habilidades | 6 | 13,74     |

| Ítems  | Media | Desviación estándar |
|--|-------|---------------------|
| 20.Los docentes demuestran autorrespeto            | 2,21  | 0,577               |
| 21.Los docentes demuestran autorrealización        | 2,32  | 0,574               |
| 22.Los docentes demuestran autocontrol de impulsos | 2,18  | 0,563               |
| 23.Los docentes demuestran autonomía               | 2,29  | 0,732               |
| 24.Los docentes demuestran flexibilidad            | 2,42  | 0,758               |
| 25.Los docentes demuestran optimismo               | 2,32  | 0,620               |

Fuente: Cuestionario para docentes sobre competencias socioemocionales

### Escala de valoración

| Niveles                                 | Puntajes |
|---|----------|
| Eficaz habilidades intrapersonales      | 18 - 24  |
| Poco eficaz habilidades intrapersonales | 12 - 18  |
| Ineficaz habilidades intrapersonales    | 6 - 12   |

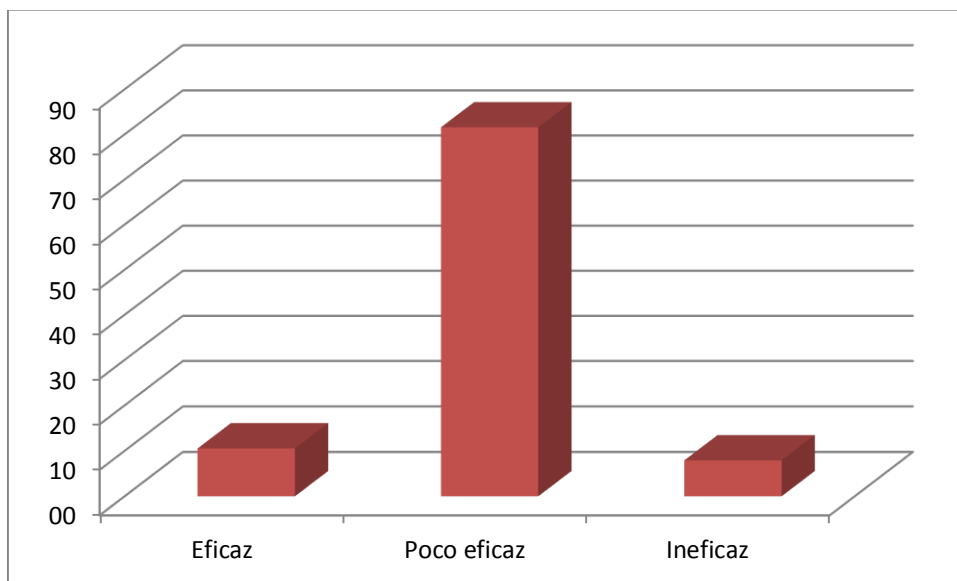


Figura 7.Habilidades intrapersonales

Fuente: Cuestionario sobre competencias socioemocionales

### **Interpretación**

Los resultados de la Tabla 16 representan el comportamiento medio del indicador “habilidades intrapersonales”. El resultado medio general obtenido fue de 2,29 y una desviación típica de 0,64; lo que implica que existe similitud entre las respuestas. Asimismo, la sumatoria de las medias de cada ítem alcanzan el valor de 13,74 que, según la escala de valoración alcanza el nivel de poco eficaces, lo que permite concluir que los docentes en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la UNJBG tienen unas habilidades intrapersonales poco eficaces.

### 4.3 ANÁLISIS ESTADÍSTICO SOBRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

#### 4.3.1 ANÁLISIS GENERAL DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Tabla 17.  
Aprendizaje cooperativo

|                         | N | Media | Desv. Típica |
|-------------------------|---|-------|--------------|
| Aprendizaje Cooperativo | 9 | 2,27  | 0,62         |

|                         | N | Sumatoria |
|-------------------------|---|-----------|
| Aprendizaje Cooperativo | 9 | 20,50     |

#### Escala de valoración

| INDICADORES                         | ITEMS   |
|-------------------------------------|---------|
| Eficaz aprendizaje cooperativo      | 27 - 36 |
| Poco eficaz aprendizaje cooperativo | 18 - 27 |
| Ineficaz Aprendizaje cooperativo    | 9 - 18  |

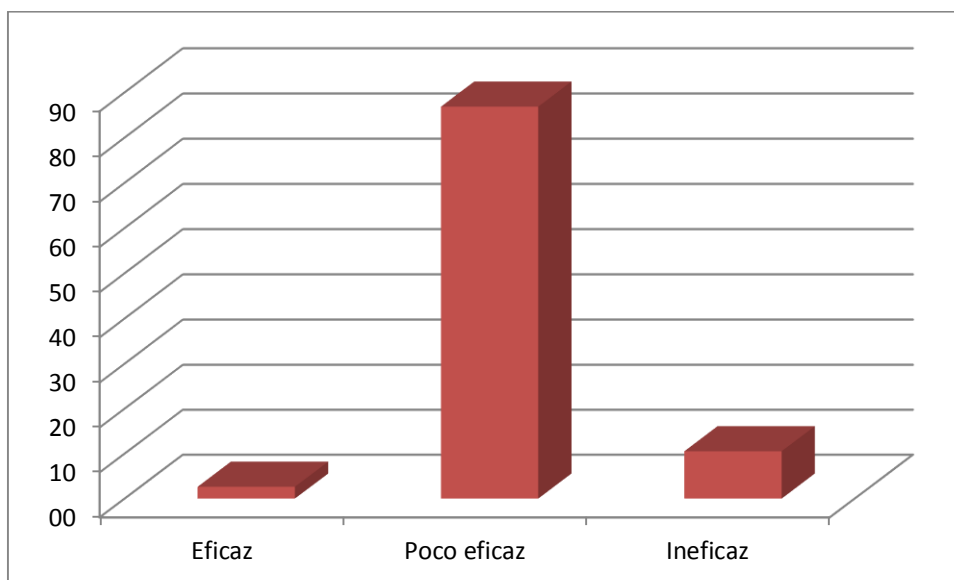


Figura 8. Aprendizaje cooperativo

Fuente: Cuestionario sobre el aprendizaje cooperativo

### Interpretación

Los resultados de la Tabla 17 representa el comportamiento medio de la variable “Aprendizaje cooperativo”. El resultado medio general obtenido fue de 2,27 y una desviación típica de 0,62; lo que implica que existe similitud entre las respuestas. Asimismo, la sumatoria de las medias de cada ítem alcanzan el valor de 20,50, según la escala de valoración alcanza el nivel de poco eficaces, lo que permite concluir que los docentes en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la UNJBG poseen un aprendizaje cooperativo poco eficaces.

### 4.3.2 ANALISIS POR INDICADOR

Tabla 18  
Indicador 1: Interdependencia positiva

|                  | N | Media | Desviación típica |
|------------------|---|-------|-------------------|
| Interdependencia | 3 | 2,24  | 0,57              |

|                  | N | Sumatoria |
|------------------|---|-----------|
| Interdependencia | 3 | 6,71      |

| Items  | Media | Desviación estándar |
|--|-------|---------------------|
| 26.El grupo promueve un ambiente de interrelación positiva para lograr metas         | 2,21  | 0,577               |
| 27.El grupo en el aula colabora con el resto de los miembros del grupo               | 2,29  | 0,565               |
| 28.Los miembros se preocupan por colaborar para que los demás alcancen sus objetivos | 2,21  | 0,577               |

Fuente: Cuestionario para docentes sobre aprendizaje cooperativo

### Escala de valoración

| Niveles                               | Puntajes |
|---------------------------------------|----------|
| Eficaz interdependencia positiva      | 9 - 12   |
| Poco eficaz interdependencia positiva | 6 - 9    |
| Ineficaz interdependencia positiva    | 3 - 6    |

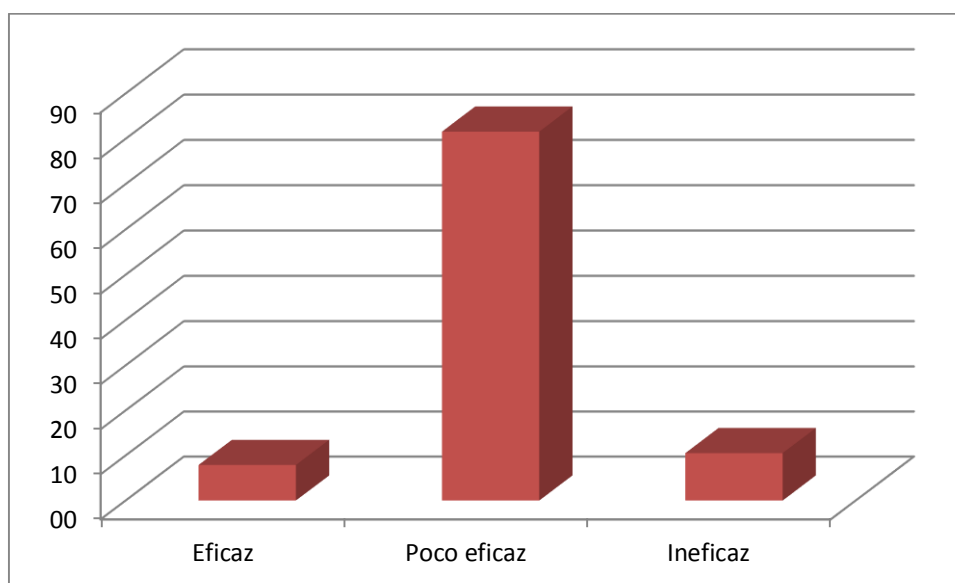


Figura 9. Interdependencia positiva

Fuente: Cuestionario sobre el aprendizaje cooperativo

## **Interpretación**

Los resultados de la Tabla 18 representa el comportamiento medio del indicador “interdependencia positiva”. El resultado medio general obtenido fue de 2,24 y una desviación típica de 0,57; lo que implica que existe similitud entre las respuestas. Asimismo, la sumatoria de las medias de cada ítem alcanzan el valor de 6,71 que según la escala de valoración alcanza el nivel de poco eficaces, lo que permite concluir que los docentes en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la UNJBG tienen una interdependencia positiva poco eficaces.

Tabla 19.  
Indicador 2: Responsabilidad individual

|                 | N | Media | Desviación típica |
|-----------------|---|-------|-------------------|
| Responsabilidad | 3 | 2,32  | 0,70              |

|                 | N | Sumatoria |
|-----------------|---|-----------|
| Responsabilidad | 3 | 6,97      |

| Ítems  | Media | Desviación estándar |
|--|-------|---------------------|
| 29.Cada miembro del grupo promueve un ambiente de interrelación positiva para lograr metas | 2,26  | 0,724               |
| 30.Cada miembro del grupo, en el aula, colabora con el resto de los miembros del grupo     | 2,42  | 0,758               |
| 31.Cada miembro se preocupa por colaborar para que los demás alcancen sus objetivos        | 2,29  | 0,611               |

Fuente: Cuestionario para docentes sobre aprendizaje cooperativo

### Escala de valoración

| Niveles                                | Puntajes |
|--|----------|
| Eficaz responsabilidad individual      | 9 - 12   |
| Poco eficaz responsabilidad individual | 6 - 9    |
| Ineficaz responsabilidad individual    | 3 - 6    |

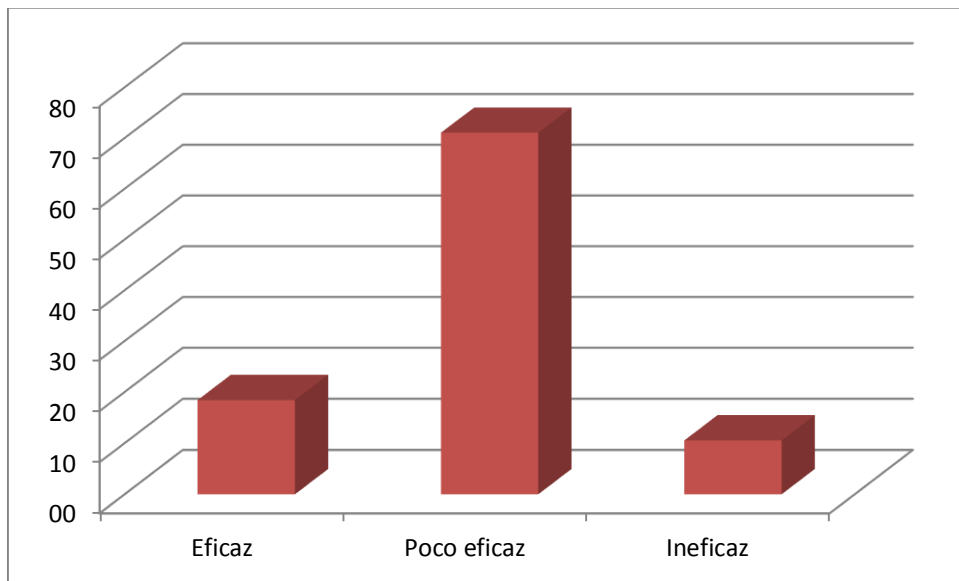


Figura 10. Responsabilidad individual

Fuente: Cuestionario sobre el aprendizaje cooperativo

### **Interpretación**

Los resultados de la Tabla 19 representan el comportamiento medio del indicador “responsabilidad individual”. El resultado medio general obtenido fue de 2,32 y una desviación típica de 0,70; lo que implica que existe similitud entre las respuestas. Asimismo, la sumatoria de las medias de cada ítem alcanzan el valor de 6,97 que, según la escala de valoración alcanza el nivel de poco eficaces, lo que permite concluir que los docentes en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la UNJBG tienen una responsabilidad individual poco eficaces.

Tabla 20.  
Indicador 3: Interacción potenciadora

|             | N | Media | Desviación típica |
|-------------|---|-------|-------------------|
| Interacción | 3 | 2,27  | 0,58              |

|             | N | Sumatoria |
|-------------|---|-----------|
| Interacción | 3 | 6,82      |

| Ítems  | Media | Desviación estándar |
|--|-------|---------------------|
| 32. Se proporciona ayuda efectiva unos a otros   | 2,37  | 0,589               |
| 33. Intercambian sus recursos necesarios como información y materiales y procesan información de manera más efectiva y eficiente | 2,32  | 0,662               |
| 34. Se proporcionan retroalimentación unos a otros a fin de mejorar su rendimiento   | 2,13  | 0,475               |

Fuente: Cuestionario para docentes sobre aprendizaje cooperativo

### Escala de valoración

| Niveles                              | Puntajes |
|--------------------------------------|----------|
| Eficaz interacción potenciadora      | 9 - 12   |
| Poco eficaz interacción potenciadora | 6 - 9    |
| Ineficaz interacción potenciadora    | 3 - 6    |

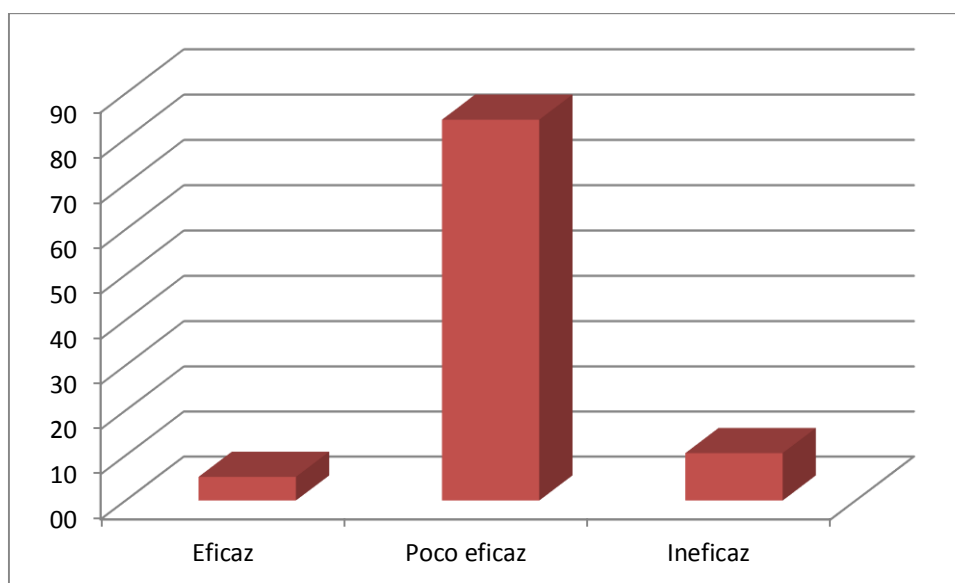


Figura 11. Interacción potenciadora

Fuente: Cuestionario sobre el aprendizaje cooperativo

### **Interpretación**

Los resultados de la Tabla 20 representan el comportamiento medio del indicador “interacción potenciadora”. El resultado medio general obtenido fue de 2,27 y una desviación típica de 0,58; lo que implica que existe similitud entre las respuestas. Asimismo, la sumatoria de las medias de cada ítem alcanzan el valor de 6,82 que, según la escala de valoración alcanza el nivel de poco eficaz, lo que permite concluir que los docentes en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la UNJBG tienen una interacción potenciadora poco eficaces.

## **4.4 VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS**

### **4.4.1 Verificación de hipótesis específicas**

#### **4.4.1.1 Verificaciones de la primera hipótesis específica**

Las competencias socioemocionales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann – Tacna, año 2014, es poco adecuada.

Para contrastar la primera hipótesis específica se ha considerado el reporte de la tabla 7 que contiene los resultados relacionados con las competencias socioemocionales. Para determinar el nivel de competencias socioemocionales en los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann-Tacna se tomó en cuenta la sumatoria de las medias de los seis indicadores que corresponden a la variable competencias socioemocionales, que alcanzó el valor de 57,37; este puntaje ubicado en la Escala de valoración se observa que se encuentra comprendido en el intervalo (50 - 75) que significa que los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales poseen competencias socioemocionales poco eficaces.

Para profundizar el análisis y establecer un nivel de confianza a dichos resultados, se desarrolló la siguiente prueba de hipótesis para la media de las respuestas, considerando las siguientes premisas:

$H_0 : \mu < 75$  Competencias socioemocionales poco eficaces.

$H_0 : \mu \geq 49$  Competencias socioemocionales eficaces.

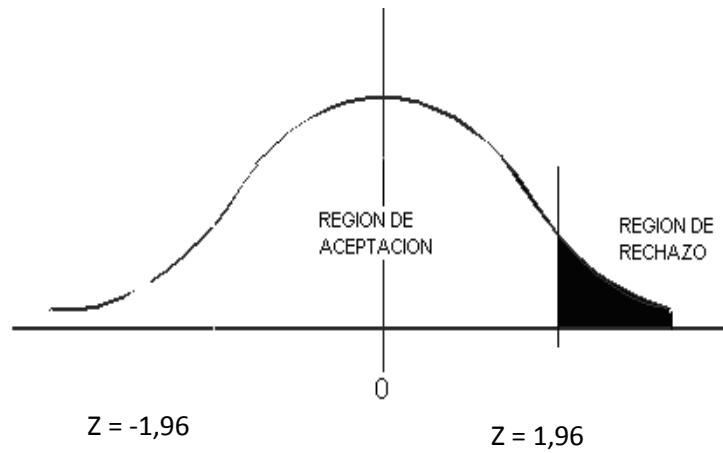
$\alpha : 5\%$  Nivel de significación.

Se reemplaza en la siguiente fórmula de la distribución “Z” los datos obtenidos del análisis estadístico, y se procede a ejecutar la prueba de hipótesis para la media de la siguiente forma:

$$Z = \frac{X - \mu}{S / \sqrt{n}}$$

$$Z = \frac{57 - 75}{0,62 / \sqrt{25}}$$

Se tiene que el valor de  $Z = -145,16$



El valor del estadístico Z en tabla al 5 % de significancia es de (1,96); y el valor de Z calculado es de -145,16, el cual cae en la zona de rechazo de la  $H_0$ ; lo que significa que los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales tienen competencias socioemocionales poco eficaces, con un nivel de confianza del 95 %.

Por lo tanto, se procede a **ACEPTAR** la hipótesis de investigación planteada.

#### **4.4.1.2 Verificación de segunda hipótesis específica**

El aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann – Tacna, año 2014, es poco adecuado.

Para determinar el aprendizaje cooperativo de los estudiantes se tomó en cuenta la sumatoria de las medias de los tres indicadores de la variable Aprendizaje cooperativo, el cual alcanzó el valor de 20,50; que según la escala de valoración de la variable alcanzó el nivel de poco eficaz, lo que permite concluir que los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales demuestran un aprendizaje cooperativo poco eficaz.

Para profundizar el análisis y establecer un nivel de confianza a dichos resultados, se desarrolló la siguiente prueba de hipótesis para la media de las respuestas, considerando las siguientes premisas:

$H_0 : \mu < 27$  Aprendizaje cooperativo poco eficaz

$H_0 : \mu \geq 17$  Aprendizaje cooperativo eficaz

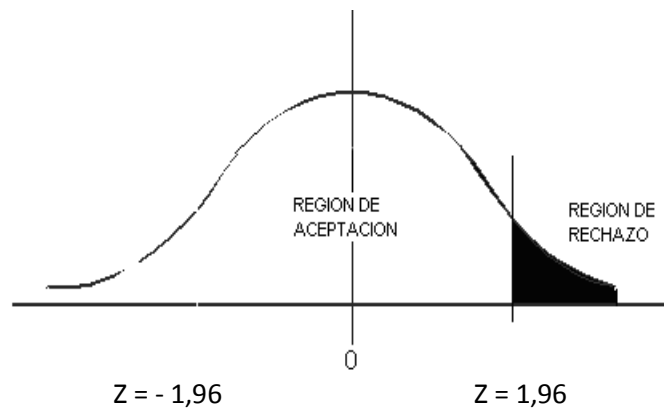
$\alpha : 5\%$  Nivel de significación

Se reemplaza en la siguiente fórmula de la distribución "Z" los datos obtenidos del análisis estadístico, y se procede a ejecutar la prueba de hipótesis para la media de la siguiente forma:

$$Z = \frac{X - \mu}{S / \sqrt{n}}$$

$$Z = \frac{20,50 - 27}{0,62 / \sqrt{9}}$$

Se tiene que el valor de  $Z = -31,46$



El valor del estadístico Z en tabla al 5 % de significancia es de (1,96); y el valor de Z calculado es de -31,46, el cual cae en la zona de rechazo de la  $H_0$ ; lo que significa que los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann – Tacna, poseen un aprendizaje cooperativo poco eficaz.

Por lo tanto, se procede a ACEPTAR la hipótesis de investigación planteada.

#### **4.4.2 Verificación de la hipótesis general**

$H_0$ : No existe relación significativa entre las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann-Tacna, año 2014.

$H_1$ : Existe relación significativa entre las competencias socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann-Tacna, año 2014.

Para contrastar la hipótesis general se utilizó el estadístico Chi cuadrado; cuyos resultados se indican en el siguiente cuadro resumen.

Tabla 21.  
Valor de la prueba Chi cuadrado

| Coeficiente de prueba de hipótesis | Valor               | Grados de libertad | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------------|---------------------|--------------------|-----------------------------|
| Chi-cuadrado                       | 57,683 <sup>a</sup> | 4                  | 0,000                       |
| N                                  | 38                  |                    |                             |

Con la prueba de hipótesis chi-cuadrado se comprueba lo siguiente: El valor del chi-cuadrado calculado fue de 57,683 y el valor de  $p = 0,000$  lo que significa que el valor de  $p$  es menor que el nivel de significancia  $\alpha = 0,05$ ; lo que implica rechazar la  $H_0$ ; es decir, sí existe relación significativa de la variable independiente competencias socioemocionales sobre la variable dependiente aprendizaje cooperativo. Con un nivel de confianza del 95 %.

Por lo tanto, se procede a ACEPTAR la hipótesis general de la investigación.

## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSIÓN**

#### **5.1 Discusión**

Como se puede apreciar el comportamiento de la variable “competencias socioemocionales”. El resultado medio obtenido fue de 2,29 con una desviación típica de promedio de 0,62, que significa que las respuestas de los usuarios son similares. Asimismo, la sumatoria de las medias de los 25 indicadores es de 57,37 que según la escala de valoración de la variable alcanza el nivel de competencias socioemocionales poco eficaces, lo que permite concluir que los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la UNJBG tienen unas competencias socioemocionales poco eficaces. Tales resultado en alguna medida se relacionan con Vivas, M.; Chacón, M. & Chacón, E. (2010:12), quienes desarrollaron el trabajo de investigación “Competencias socio-emocionales autopercebidas por los futuros docentes” de la Universidad de los Andes Mérida, Venezuela, y concluyen que, a pesar de que en los planes de formación no se encuentran explícitamente contenidos curriculares y actividades de formación

relacionados con el manejo de competencias socioemocionales, los estudiantes en sus prácticas profesionales logran hacer frente satisfactoriamente a los retos encontrados, prevaleciendo las actitudes que refuerzan las emociones placenteras en detrimento de las displacenteras. Asimismo, coincide en alguna medida con Repetto, E. & Pena, M. (2010:166), quienes desarrollaron el trabajo de investigación titulado: “Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación” que se encuentra en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación concluye que las competencias básicas se definen como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos (Simone y Hersh, 2002:145), “las cuales son adquiridas y desarrolladas por los sujetos a lo largo de su vida y resultan necesarias para participar eficazmente en múltiples contextos sociales” (Sarramona, 2003:210). En este sentido, diversas investigaciones han puesto de relieve los beneficios que las competencias socioemocionales tienen sobre el aprendizaje así como sobre la disminución de conductas disruptivas en el aula; en definitiva, sobre la calidad personal de los estudiantes y la calidad educativa de los centros escolares. Por ello, la Orientación Educativa propone, como estrategia que favorezca esta calidad educativa, la intervención mediante programas.

Como se puede apreciar el comportamiento de la variable “Aprendizaje cooperativo”, el resultado medio general obtenido fue de 2,27 y una desviación típica de 0,62, lo que implica que existe similitud entre las respuestas. Asimismo, la sumatoria de las medias de los indicadores alcanzan el valor de 20,50; según la escala de valoración alcanza el nivel de poco eficaces, lo que permite concluir que los docentes en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la UNJBG poseen un aprendizaje cooperativo poco eficaz. Tales hallazgos sintonizan parcialmente con Guevara (2014:184), quien en su trabajo de investigación titulado “Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Comprensión Lectora con textos filosóficos en Estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012” de la Universidad Mayor de San Marcos, concluye en lo siguiente: Primera: Los resultados de la investigación reportan que no existe una relación directa ni estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en los estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Existe una relación muy baja (0,193) y con el nivel de significancia (0,070) se rechaza la hipótesis en el sentido que no existe relación significativa entre las dos variables de estudio. Asimismo, se relaciona parcialmente con López (2008:136) en su trabajo de investigación

titulado *“Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007”* de la Universidad de Alicante concluye en lo siguiente: Aprendizaje cooperativo (ACO). Al incorporar como actividad normal del aula el ACO se producen cambios en la dinámica escolar que influyen en los aspectos cognitivos (desarrollo del lenguaje, por ejemplo) y no cognitivo de los alumnos, entre estos últimos se destaca sus efectos positivos en la motivación hacia las actividades académicas, en el autoconcepto y en los procesos que llevan a la superación de conflictos a través de la discusión grupal. También produce diversos efectos socio-emocionales: mayor cohesión grupal, autopercepción de los miembros del grupo como grupo y como individuos, disminución de la ansiedad en las relaciones personales que se dan en el aula, etc. Además, se relaciona parcialmente con Menacho (2010:145) en su trabajo de investigación titulado *“Metodología de aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza de semiología general e interpretación de exámenes auxiliares”* de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, concluye en lo siguiente: El empleo del Método de Aprendizaje Cooperativo, ha permitido incrementar el rendimiento académico en los alumnos de la asignatura de Semiología General e Interpretación de Exámenes Auxiliares de la Facultad de

Ciencias Médicas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, en comparación al Método de Enseñanza Tradicional.

- Las prácticas hospitalarias y las intervenciones orales donde se aplica la participación individual, en ambos grupos no se logró resultados significativos que incrementen el Rendimiento Académico óptimos que propicia el Aprendizaje Cooperativo.
- Como resultado de la observación, el estudiante mejora su rendimiento durante el proceso de aprendizaje cooperativo, permitiéndole ser más eficiente y eficaz en el desarrollo de la asignatura de Semiología General e Interpretación de Exámenes Auxiliares, respecto a la evaluación de entrada y de proceso.

## **CONCLUSIONES**

### **Primera**

Con la prueba de hipótesis chi-cuadrado se comprueba que las variables son dependientes. Sí existe relación entre la variable 1 competencias socioemocionales y la variable 2 aprendizaje cooperativo, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, con un nivel de confianza del 95 %.

### **Segunda**

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann- Tacna, las competencias socioemocionales de los docentes son poco eficaces.

### **Tercera**

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann- Tacna, el aprendizaje cooperativo de los alumnos es poco eficaz.

## RECOMENDACIONES

### **Primera:**

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann- Tacna se debe implementar un Programa de Intervención Pedagógica dirigido a los docentes, en la que se considere las teorías de las emociones, y sobre todo con respecto a la enseñanza, las habilidades socioemocionales y las habilidades didácticas para la educación emocional.

### **Segunda:**

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann- Tacna se debe implementar un Programa de Intervención Pedagógica, sobre aprendizaje cooperativo, dirigido a los docentes y alumnos, en la que se considere interdependencia positiva e interacción potenciadora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander-Egg, E. (2011). Aprender a investigar, Nociones básicas para la investigación. Argentina. Editorial Barujas.

Bisquerra, R. (2004). Orientación y competencias emocionales. Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión social y Desarrollo de la Carrera (124-136)

Casillas (2001) en su trabajo de investigación titulado *“Aprendizaje Cooperativo para Modelado Lingüístico Flexible Basado en Reglas Difusas: Interpretabilidad y Precisión” de la Universidad de Granada*

Davidson, N. (1995). International perspectives on cooperative and collaborative learning. International Journal of Educational Research, 23, 197-200.

Delors, 1997. La Educación es un Tesoro Escondido. pp 09.

Esteve, José (2006). La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona, España: Paidós Editorial.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2)
- Extremera, N., Durán, M. A., y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el “engagement” en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guevara (2014). “Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Comprensión Lectora con textos filosóficos en Estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012” de la Universidad Mayor de San Marcos,

Hernández R., Fernández & Baptista. (2014). Metodología de la investigación. México: Mcgraw Hill.

Johnson y Johnson Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2004). Cooperation and the use of technology. En Jonassen, D.H. (Ed.). *Handbook of Research ducational Communications and Technology* (2. ed). (pp. 785- 811).Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

López (2008) en su trabajo de investigación titulado “*Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007*” de la Universidad de Alicante

Menacho (2010) en su trabajo de investigación titulado “*Metodología de aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza de semiología general e interpretación de exámenes auxiliares*” de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Molero López-Barajas, D.; Reina-Estévez, A. (2012). Competencias Socioemocionales y Actitud para la Empleabilidad en Desempleadas Universitarias Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 23, núm. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 92-104 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España

Organización de las Naciones Unidas – ONU (1994). La familia unidad básica de la sociedad.

<http://www.un.org/es/events/familyday/themes.shtml> recuperado el 29 de noviembre de 2014.

Petrides, K.V., Frederickson y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and individual differences*, 36, 277-293.

Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt.

Poveda (2007) en su trabajo de investigación titulado *“Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico” de la Universidad de Alicante* concluye lo siguiente: 1º)

Real Academia Española (1991). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: Esparsa.

Repetto Talavera, Elvira; Pena Garrido, Mario. Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

Educación, vol. 8, núm. 5, 2010, pp. 82-95 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.

Repetto, E. y Pérez, J. C. (2003). Orientación y Desarrollo de los Recursos Humanos en la pequeña y mediana empresa. Madrid: UNED

Repetto, E.; Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 5, pp. 82-95 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990): Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, vol.9 (3), 1989-1990 (185-211). Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. D. (2001). Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement. En G. J.O. Fletcher y M.S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social Psychology: Interpersonal processes* (pp.279-370). Malden, MA: Blackwell publishers.

Sánchez, C. & Reyes, M. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Mantaro.

Santos-Rego & Priegue-Caamaño (2009), desarrollaron el estudio “Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural Magis”,

Sarramona, J. (2003). Comunicación presentada al IX Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona.

Vigotsky, L. (1978). *Hacia una interpretación del desarrollo y el lenguaje*. Revista El Sol, 3, 28-29.

Vivas, M.; Chacón, M. & Chacón, E. (2010). Competencias socio-emocionales autopercebidas por los futuros docentes Educere, vol. 14, núm. 48, enero-junio, 2010, pp. 137-146 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Yañez, R; Arenas, M. & Ripoll (2010), quien desarrolló el trabajo de investigación “El Impacto de las Relaciones Interpersonales en la Satisfacción Laboral General”, de la Revista de Psicología, vol. 16, núm. 2, 2010, pp. 193-201, Universidad de San Martín de Porres Perú

Zins, J. E. y Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional learning. New York, Teachers College Press.

# **ANEXOS**

## **ENCUESTA**

### **INSTRUMENTO Nº 1**

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA, AÑO 2014

ESTIMADO Sr. Estudiante

La presente encuesta tiene por finalidad recoger información acerca de las competencias socioemocionales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna. Por ello le rogaría que responda con sinceridad y en forma personal las preguntas del cuestionario.

La información que nos proporcione es completamente CONFIDENCIAL, esto garantiza que nadie pueda identificar a la persona que la ha realizado. Por tanto, sírvase marcar la alternativa según su criterio, acuerdo a las siguientes categorías:

- a) De acuerdo (4)
- b) Poco de acuerdo (3)
- c) En desacuerdo (2)
- d) Muy en desacuerdo (1)

| Nº | Ítems  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|--|---|---|---|---|
|    | <b>Conocimiento sobre la teoría de las emociones</b>   |   |   |   |   |
| 1  | Los docentes tienen sólidos conocimiento de los tipos de emociones.  |   |   |   |   |
| 2  | Los docentes tienen suficientes conocimiento del manejo de las emociones.  |   |   |   |   |
| 3  | Los docentes tienen suficientes conocimientos del papel de las emociones en el desempeño y en la vida de las personas.         |   |   |   |   |
|    | <b>Conocimiento de las emociones con respecto a la enseñanza</b>   |   |   |   |   |
| 4  | Los docentes tienen suficientes conocimientos para expresar emociones en el aula.  |   |   |   |   |
| 5  | Los docentes tienen suficientes conocimientos de la inteligencia emocional en el aprendizaje y la cognición.                   |   |   |   |   |
| 6  | Los docentes tienen suficientes principios de la educación emocional.  |   |   |   |   |
|    | <b>Regulación de las situaciones profesionales que están presentes las emociones relacionadas con el proceso de enseñanza.</b> |   |   |   |   |
| 7  | Los docentes regulan las emociones relacionadas con el procesos de aprendizaje.  |   |   |   |   |
| 8  | Los docentes regulan las emociones relacionadas con el clima afectivo del aula.  |   |   |   |   |
| 9  | Los docentes regulan los intercambios con los alumnos y padres de familia.   |   |   |   |   |
| 10 | Los docentes regulan los intercambios con los compañeros de trabajo.   |   |   |   |   |

|    |   |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|
| 11 | Los docentes regulan los intercambios con las autoridades.  |  |  |  |  |
|    | <b>Habilidades didácticas para la educación emocional</b>   |  |  |  |  |
| 12 | Los docentes poseen habilidades para aplicar estrategias que le faciliten identificar, comprender y regular las emociones de sí mismo y de otros. |  |  |  |  |
| 13 | Los docentes estimulan el desarrollo armónico de sus alumnos.   |  |  |  |  |
| 14 | Los docentes posee habilidades innovadores creativas para promover aulas inteligentes.  |  |  |  |  |
| 15 | Los docentes construye ambientes socioeducativos y estimulantes.  |  |  |  |  |
|    | <b>Habilidades interpersonales</b>  |  |  |  |  |
| 16 | Los docentes demuestran asertividad .   |  |  |  |  |
| 17 | Los docentes demuestran empatía.  |  |  |  |  |
| 18 | Los docentes manejan las relaciones sociales.   |  |  |  |  |
| 19 | Los docentes demuestran solución de problemas.  |  |  |  |  |
|    | <b>Habilidades intrapersonales</b>  |  |  |  |  |
| 20 | Los docentes demuestran autorrespeto.   |  |  |  |  |
| 21 | Los demuestran autorrealización .   |  |  |  |  |
| 22 | Los docentes demuestran autocontrol de impulsos.  |  |  |  |  |
| 23 | Los docente demuestran autonomía .  |  |  |  |  |
| 24 | Los docentes demuestran flexibilidad.   |  |  |  |  |
| 25 | Los docentes demuestran optimismo.  |  |  |  |  |

Muchas gracias por su colaboración.

## **ENCUESTA**

### **INSTRUMENTO Nº 2**

Aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, año 2014

ESTIMADO Sr. Estudiante

La presente encuesta tiene por finalidad acerca del aprendizaje cooperativo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna. Por ello le rogaría que responda con sinceridad, seriedad y en forma personal las preguntas del cuestionario.

La información que nos proporcione es completamente CONFIDENCIAL, esto garantiza que nadie pueda identificar a la persona que la ha realizado. Por tanto, sírvase marcar la alternativa según su criterio, acuerdo a las siguientes categorías:

- a) De acuerdo (4)
- b) Poco de acuerdo (3)
- c) En desacuerdo (2)
- d) Muy en desacuerdo (1)

| Nº | Ítems   | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|---|---|---|---|---|
|    | <b>Aprendizaje cooperativo</b>  |   |   |   |   |
|    | Aprendizaje cooperativo en el desarrollo de tareas es adecuada.   |   |   |   |   |
|    | <b>Interdependencia positiva</b>  |   |   |   |   |
| 1  | El grupo promueve un ambiente de interrelación positiva para lograr metas.  |   |   |   |   |
| 2  | El grupo en el aula colabora con el resto de los miembros del grupo.  |   |   |   |   |
| 3  | Los miembros se preocupan por colaborar para que los demás alcancen sus objetivos.  |   |   |   |   |
|    | <b>Responsabilidad individual</b>   |   |   |   |   |
| 4  | Cada miembro del grupo promueve un ambiente de interrelación positiva para lograr metas.                                      |   |   |   |   |
| 5  | Cada miembro del grupo, en el aula, colabora con el resto de los miembros del grupo.  |   |   |   |   |
| 6  | Cada miembro se preocupa por colaborar para que los demás alcancen sus objetivos.   |   |   |   |   |
|    | <b>Interacción potenciadora</b>   |   |   |   |   |
| 7  | Se proporcionan ayuda efectiva unos a otros.  |   |   |   |   |
| 8  | Intercambian sus recursos necesarios como información y materiales y procesan información de manera más efectiva y eficiente. |   |   |   |   |
| 9  | Se proporcionan retroalimentación unos a otros a fin de mejorar su rendimiento. .   |   |   |   |   |

Muchas gracias por su colaboración.