

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA



**“HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES Y EL
APRENDIZAJE COOPERATIVO DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL
AVANZADO DEL CEBA NOÉ MOISÉS DÁVALOS YBAÑEZ, TACNA,
2015.”**

TESIS

Presentada por:

Bach. Juana Rosa Santana Pilco

Asesor:

Mgr. Julio Carrasco Rosado

Para Obtener el Grado Académico de:

**MAGÍSTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN
EDUCATIVA**

TACNA – PERÚ

2019

AGRADECIMIENTOS:

A Dios por darme fortaleza, perseverancia y salud. A mi familia, por su valioso apoyo incondicional, a mis queridos estudiantes de las diferentes Instituciones en las que trabajé, porque gracias a ellos aprendí nuevas estrategias en aula y ser cada día una mejor profesional.

DEDICATORIA:

A mi madre que me inculcó a ser perseverante y fuerte en esta vida. A mi esposo Roberto, por su comprensión y apoyo incondicional. A mi tío Rosendo, por estar en los momentos más difíciles de mi vida, a Juanito, porque despertó en mí, el sentimiento de madre.

Manuel Santana Cornejo (t) con su porte galante que lo caracterizaba me daba fuerzas para lograr mis sueños hasta los últimos días de su vida. A toda mi familia, en especial a mi hermana Cinthia.

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS:	ii
DEDICATORIA:	iii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iv
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I:	12
EL PROBLEMA	12
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	14
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	16
CAPÍTULO II:	18
FUNDAMENTO TEÓRICO – CIENTÍFICO	18
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	18
2.1.1 Antecedentes a nivel internacional	18
2.1.2 Antecedentes a nivel nacional	19
2.2 BASES TEÓRICAS	22
2.2.1. Inteligencia emocional	22
2.2.2 Aprendizaje Cooperativo	40

2.2.4 CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez	63
2.3 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS	66
CAPÍTULO III:	68
MARCO METODOLÓGICO	68
3.1 SISTEMA DE HIPÓTESIS	68
3.1.1 Hipótesis general	68
3.1.2 Hipótesis específicas	68
3.2 VARIABLES	69
3.2.1 Variable independiente	69
3.2.2 Variable dependiente	69
3.2.3 Operacionalización de variables	70
3.3 TIPO DE ESTUDIO	71
3.4 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	71
3.5 ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN	71
3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA	71
3.6.1 Unidades de estudio	71
3.6.2 Población	72
3.6.3 Muestra	72
3.7. PROCEDIMIENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	73
CAPÍTULO IV:	78
RESULTADOS	78
4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	78
4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	79
4.3 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	80
4.4 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	93
4.4.2 Verificación de las Hipótesis específicas	93
4.4.1 Verificación de la Hipótesis general	101

CAPÍTULO V:	103
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	103
5.1 CONCLUSIONES	103
5.2 RECOMENDACIONES	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
APÉNDICE 1	115

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución del concepto de inteligencia emocional	22
Tabla 2. Características del CEBA	62
Tabla 3. Distribución porcentual de los niveles de habilidades socioemocional total de los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez	80
Tabla 4. Distribución porcentual de los componentes de las habilidades socioemocionales de los docentes.	82
Tabla 5. Distribución porcentual según nivel de aprendizaje cooperativo percibido por los estudiantes del CEBA.	86
Tabla 6. Distribución de frecuencias de los niveles de aprendizaje cooperativo según dimensiones evaluadas en los estudiantes del CEBA	88
Tabla 7. Distribución porcentual de los niveles de habilidades socioemocional total de los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez	93
Tabla 8. Distribución porcentual según nivel de aprendizaje cooperativo percibido por los estudiantes del CEBA.	94
Tabla 9. Relación entre las habilidades intrapersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes	95
Tabla 10. Relación entre las habilidades interpersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes	97
Tabla 11. Relación entre las habilidades de adaptabilidad de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes	98

Tabla 12. Relación entre las habilidades del manejo del estrés de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes	99
Tabla 13. Relación entre las habilidades de estado de ánimo general y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes	101
Tabla 14. Relación significativa entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de habilidades socioemocional de los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez	80
Figura 2. Distribución porcentual de los componentes de las habilidades socioemocionales de los docentes.	83
Figura 3. Desarrollo de habilidades socioemocionales por componentes, en los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez.	84
Figura 4. Indicadores por dimensiones de las habilidades socioemocionales de los docentes.	85
Figura 5. Niveles de aprendizaje cooperativo percibido por los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez.	86
Figura 6. Niveles de aprendizaje cooperativo según dimensiones evaluadas en los estudiantes del CEBA	88
Figura 7. Identificación de las dimensiones del aprendizaje cooperativo según percepción de los estudiantes del CEBA	90
Figura 8. . Indicadores por dimensiones del aprendizaje cooperativo de los estudiantes.	91

RESUMEN

El propósito de este estudio fue determinar la relación de las habilidades socioemocionales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo en los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015. En la metodología se aplicó un tipo de investigación observacional, prospectivo de cohorte transversal. La muestra fue conformada por 19 docentes y 67 estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez – Tacna. El instrumento, para los docentes se consideró el test de Bar-On, que evalúa las habilidades socioemocionales. Un cuestionario dirigido a los estudiantes, para evaluar el aprendizaje cooperativo. En lo referente al alcance de la investigación, ha sido enfocado a evaluar la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo, para proporcionar sugerencias que las instituciones educativas lo puedan desarrollar; evidenciando la relevancia la formación integral, a través de la dimensión afectiva. Se ha encontrado que el desarrollo de las habilidades socioemocionales se encontró en un nivel promedio en el 68.4% de los docentes, el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes es promedio con un 40,3%, y que existe diferencia significativa de las habilidades intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad, del manejo del estrés y del estado de ánimo general de los docentes con los niveles de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA. Y se concluye que existe relación significativa de las habilidades socioemocionales de los docentes con el nivel de aprendizaje cooperativo de los alumnos del nivel secundario del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna.

Palabras claves: Habilidades socioemocionales, habilidad intrapersonal, habilidad interpersonal, habilidad de adaptabilidad, habilidad de manejo del estrés, habilidad del estado de ánimo general, Aprendizaje cooperativo, interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción potenciadora

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the relationship between the socioemotional skills of teachers and the level of cooperative learning of the students of the secondary level of CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, 2015. In the methodology, a type of observational, prospective research was applied. transverse cohort. The sample was made up of 19 teachers and 67 students. The instrument, for teachers, was considered the Bar-On test, which assesses social-emotional skills. A questionnaire aimed at students, to evaluate cooperative learning. With regard to the scope of research, research has focused on evaluating emotional intelligence and cooperative learning, to provide suggestions that educational institutions can develop; evidencing the relevance of the integral formation, through the affective dimension. It has been found that the development of socio-emotional skills is at a promedio or average level in 68.4% of teachers, the level of cooperative learning of students is regular with 40.3%, and that there is a significant difference in the intrapersonal, interpersonal skills, adaptability, stress management and general mood of teachers with cooperative learning levels of students at the advanced level of the CEBA. And it is concluded that there is a significant relationship between the socioemotional skills of the teachers and the level of cooperative learning of the students of the secondary level of CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna.

Keywords: Social-emotional skills, intrapersonal skills, interpersonal skills, adaptability skills, stress management skills, general mood skills, cooperative learning, positive interdependence, individual responsibility, empowering interaction.

INTRODUCCIÓN

Se trabajó el estudio para especificar la correspondencia que existe entre habilidades socio-emocionales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de sus estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, de Tacna en el 2015.

Se ha considerado habilidades socioemocionales de los docentes, y de acuerdo a lo planteado por Bar-On (1997), fundamenta la inteligencia emocional como la agrupación de habilidades interpersonales, personales y emocionales, las que inciden por la vida diaria de las personas, donde pueda hacerle frente a presiones del contexto social. El ser inteligente es fundamental, para alcanzar la superación en la vida. Bar-On presenta un modelo de lo emocionalmente inteligente; donde refiere que las personas tienen la destreza de identificar y manifestar sus emociones, entenderse, a sí mismos, modificar su potencial capacidad, adaptarse a una vida normalmente beneficiosa y adecuada. Un gran nivel de inteligencia emocional es en su generalidad optimista, flexible, realista y tiene una gran notoriedad para remediar las dificultades y enfrentar el estrés, sin dificultades.

El modo de Bar-On implica varios factores y se une en potencia, para el beneficio, precedentemente al rédito en sí mismo, es un modelo orientado al proceso.

En tal sentido, el modelo de Bar-On (1988) trabajó con cinco componentes fundamentales (interpersonal, manejo del estrés, intrapersonal, adaptabilidad y ánimo general) por lo que las habilidades socioemocionales de los docentes han sido relacionadas con el aprendizaje cooperativo, que fueron estudiados para el

análisis en los estudiantes, acerca de su inteligencia emocional. Por lo antes referido, este trabajo considera la siguiente distribución:

En el capítulo I incluye la fundamentación del problema que implica las preguntas de investigación, como la interrogante principal, interrogantes secundarias, así como el justificar el porqué de la realización en este trabajo, y los objetivos, generales y secundarios.

Luego en el capítulo II se puntualiza la revisión teórica y bibliográfica abordando las dos principales variables a estudiarse.

En el capítulo III considera todas las formalidades de la metodología de trabajo de esta investigación, considera la hipótesis, hipótesis general, Hipótesis específicas; así como las variables, reconocimiento de las variables con sus respectivos indicadores de edición. Así como el diseño de investigación, nivel de investigación, ámbito, tiempo social del estudio, la población y forma de muestreo y la aclaración del procedimiento, técnicas, instrumentos a utilizar para el recojo de la información.

Para el capítulo IV, el detalle de la presentación de los resultados y se describe como se da esa presentación y culmina con la comprobación de hipótesis.

Ya para el capítulo V se consideró conclusión, recomendaciones y las referencias bibliográficas. Se agrega además la sección de apéndice.

CAPÍTULO I:

EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el campo de la educación a nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998), en su informe Delors (1997), le da gran relevancia a lo que significa las emociones y resalta la necesidad de educar el componente emocional de la persona junto a su dimensión cognitiva, que permita el fortalecimiento las habilidades socioemocionales.

De la misma manera, el aprendizaje cooperativo es un punto de vista académico en la que la forma de trabajo es el estudio; que va formando grupos heterogéneos con estudiantes que pueden ocuparse en conjunto, para el logro de un propósito compartido en el propio transcurso del aprendizaje. Todo estudiante se responsabiliza de otros, en consecuencia, los miembros del grupo, asimismo, asumen responsabilidades. El asunto no es otra que la interdependencia positiva, ya que, para conseguir metas personales hay que reparar las metas de equipo. Las instituciones educativas como la Educación Básica Alternativa, en adelante CEBA, presentan las técnicas de aprendizaje cooperativo, interesa exclusivamente para el progreso del aprendizaje entre los compañeros de clase, que sumen diferentes motivaciones; involucrando labores de ayuda que se proporcionan entre sí.

La gran dificultad que se percibe para el aprendizaje de adultos, es que las características de la población estudiada no se presentan con las mismas condiciones, ya que el estudiante adulto al cual este estudio se enfoca se encuentra en calidad de presidiario, de alguna manera, por diversas situaciones se encuentran reclusos en una cárcel, algunos pagando una condena perpetua, otros con algunos años de reclusión, otro tanto en espera o determinación de su situación legal, la caracterización del adulto, es diferente a la de un estudiante en libertad, por ende se espera que el docente se encuentre preparado emocionalmente para poder orientar a este tipo de estudiantes. Al momento del estudio no se conocía en qué medida los docentes poseen habilidades socioemocionales para lograr en los estudiantes un aprendizaje cooperativo.

En cuanto al aprendizaje cooperativo la dimensión afectiva, fortalece en alguna medida la formación humanística, donde se circunscribiría la inteligencia emocional; sin embargo, no se nota que lo esté desarrollando.

Por lo tanto; vale la pena enfatizar que la formación académica integral responda a la sociedad del conocimiento, la formación humanística, así como las conductas y actitudes positivas, que se orientan a ponerse en colaboración y conseguir los fines comunes, que hace viable el ascenso del Perú. Lamentablemente, a veces no se promueve en los estudiantes, los valores que generen fraternidad, igualdad, compromiso, comprensión, tolerancia, el percatarse prestar atención, comunicar, deliberar y divergir, recapacitar, el proteger sus derechos y perspectiva respetando a los demás, utilizando la fuerza del entendimiento, con inteligencia emocional.

Dentro de los factores causales de esta problemática, está en las habilidades socioemocionales. Al respecto, los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez de Tacna, no demuestran tal aspecto en sus elementos, como: intrapersonal, interpersonal, adaptación, dominio del estrés y ánimo general; por lo que es evidente, cuando el docente muchas veces no muestra con las suficientes habilidades socioemocionales. El resultado, conllevaría a no desarrollar un buen aprendizaje cooperativo en sus estudiantes, que permita no tener escollos en su rendimiento académico.

Es así, que se viene observando que los docentes carecen de habilidades intrapersonales, es decir, no son muy asertivos cuando desarrollan sus clases y despliegan la habilidad, para visualizarse a sí mismo de forma favorable. Muchos profesores lamentablemente no poseen habilidades interpersonales, es decir, que no se relacionan fácilmente con sus colegas ni con sus estudiantes; provocando lastimosamente poca comunicación, en su entorno laboral. Tampoco evidencian en forma total las habilidades de adaptabilidad, esto se da, cuando los docentes no superan fácilmente dificultades y situaciones complicadas que se les presentan, así como, no tener una visión panorámica del problema antes de dar solución a la misma. En lo referente a la habilidad del manejo del estrés, se pudo apreciar en los docentes la falta de tolerancia, comprensión y sobre todo control de sus emociones, o cuando a algún estudiante, que se encuentra en calidad de reclusión (presidiario), se le realiza una serie de preguntas, se molestan inexplicablemente, demostrando hasta ira, por lo que es un hecho que no dan respuestas oportunas a determinadas situaciones. Cabe recalcar que los señores docentes no desarrollan suficientemente habilidades de ánimo general, es decir, que no se muestran optimistas en el ambiente socioeducativo, sobre todo en las sesiones de clases, muestran negatividad en cuanto a la vida académico, evidenciando descontento, por lo que probablemente no contribuirían a promover un buen aprendizaje cooperativo en los estudiantes.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Interrogante principal

¿Cuál es la relación entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015?

1.2.2 Interrogantes secundarias

- a) ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales que presentan los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015?
- b) ¿Cuál es el nivel de aprendizaje cooperativo que presentan los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015?
- c) ¿Cuál es la relación entre las habilidades intrapersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015?
- d) ¿Cuál es la relación entre las habilidades interpersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015?
- e) ¿Cuál es la relación entre las habilidades de adaptabilidad de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015?
- f) ¿Cuál es la relación entre las habilidades del manejo del estrés de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015?
- g) ¿Cuál es la relación entre las habilidades de estado de ánimo general y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015?

1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Desde la perspectiva de la demostración teórica, la observación propone inspeccionar, los conceptos primordiales, referente a las habilidades socioemocionales de los docentes, en cuanto al: conocimiento acerca del tema de inteligencia emocional, habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, actitudes y valores que afecta la calidad del aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel adelantado del CEBA. También, a partir la visión de la comprobación práctica, de avenencia a los objetivos de la investigación, su determinación permite encontrar soluciones concretas a problemas de habilidades socioemocionales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna. Asimismo, teniendo en cuenta la justificación metodológica, para mejorar las habilidades socioemocionales se acude al manejo de técnicas de indagación como la herramienta para apreciar las habilidades socioemocionales y el nivel de aprendizaje cooperativo, desarrollado por el investigador. El estudio coadyuvará a brindar recomendaciones, que permitan de alguna manera optimizar el aprendizaje cooperativo.

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015.

1.4.2 Objetivos específicos

- a) Establecer el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales que presentan los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015.
- b) Establecer el nivel de aprendizaje cooperativo que presentan los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015.
- c) Establecer la relación entre las habilidades intrapersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015.
- d) Determinar la relación entre las habilidades interpersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015.
- e) Establecer la relación entre las habilidades de adaptabilidad de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015.
- f) Establecer la relación entre las habilidades del manejo del estrés de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015.
- g) Establecer la relación entre las habilidades de estado de ánimo general y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna 2015.

CAPÍTULO II:

FUNDAMENTO TEÓRICO – CIENTÍFICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1 Antecedentes a nivel internacional

Vivas, Chacón y Chacón, (2010), desarrollaron el trabajo de investigación “*Competencias socio-emocionales autopercibidas por los futuros docentes de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela*”. El estudio tuvo como objetivo describir la auto-percepción que realizan los futuros docentes referentes a las competencias socio-emocionales alcanzadas desde la percepción de su instrucción elemental. El estudio concluye que los docentes deben practicar el saber ser y el saber convivir, para ello resulta indispensable desarrollar su inteligencia emocional, que involucre desarrollar buenas prácticas docentes, aplicando su dimensión intrapersonal, su asertividad, su ánimo general, su manejo del estrés, así como sus habilidades interpersonales, que coadyuve a la dinámica adecuada de sus enseñanzas, para poder hacer realidad la formación completa de los estudiantes.

Aguayo-Cotallat y Nuñez-Espinoza (2012) desarrolló el estudio “*Aprendizaje cooperativo y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de segundo año de bachillerato especialidad ciencias del*

instituto Tecnológico Pelileo”, en Ecuador. Con el propósito de determinar si cuando los estudiantes aplican estrategias cooperativas se relacionan con el desarrollo de habilidades sociales e intelectuales. El estudio concluye en lo siguiente: El aprendizaje cooperativo contribuye al éxito académico, es decir, obtendrá buenos resultados académicos, con respecto a la interdependencia positiva, responsabilidad individual e interacción potenciadora, como resultados de adecuadas habilidades socioemocionales, las habilidades intrapersonales, en cuanto al entendimiento de sí mismo, asertividad y autoconcepto, que poseen los docentes.

Burguillos-Peña (2015) desarrolló un estudio *“La inteligencia emocional y el sentido de coherencia en la percepción de la salud de los docentes universitarios de Huelva”*, (tesis doctoral), España. Su propósito fue estudiar en qué extensión la Salud Mental y la Satisfacción Laboral de los docentes universitarios están influidos por el Expresivo de Coherencia, la Inteligencia Emocional, y ciertas variables sociodemográficas y propias del entorno laboral. La autora concluye en la urgencia de que los docentes desarrollen una adecuada inteligencia emocional, que implique la mejora de sus habilidades socioemocionales, sobre todo desarrollar sus relaciones interpersonales con los estudiantes, para que se haga realidad un ambiente socioeducativo adecuado.

2.1.2 Antecedentes a nivel nacional

Menacho-López (2010) a su investigación la tituló como: *“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”*. El fin fue comprobar que el Método de Aprendizaje Cooperativo aumenta la producción universitaria de los estudiantes en la materia de "Semiología General e Interpretación de Exámenes Auxiliares" en la Universidad

Santiago Antúnez de Mayolo; comparándolo con el Estilo de Enseñanza Tradicional. Esta publicación concluye en que el uso del método de aprendizaje cooperativo, logró mejorar el rendimiento académico, en comparación al método de enseñanza tradicional. El aprendizaje cooperativo les ha permitido a los alumnos ser más eficientes en el desempeño de sus exposiciones, así como, eficaces en el desarrollo de sus tareas, lo que ha contribuido a elevar su rendimiento académico. Al respecto, el aprendizaje cooperativo es una estrategia motivadora y didáctica con relación a la responsabilidad individual, la interacción potenciadora y la interdependencia positiva.

Asimismo, Guevara (2014), quien realizó un estudio de postgrado que tituló “*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*”. El estudio tuvo como objetivo presentar la conexión entre el entendimiento de lecturas de textos filosóficos y las estrategias de enseñanza cooperativo en estudiantes de Filosofía en la carrera de Educación de la Universidad Amazónica de Madre de Dios. La publicación concluye las estrategias de aprendizaje cooperativo ha confirmado la mejora comprensión de textos; por lo que es efectivo que se hace necesario la interdependencia positiva de los estudiantes, para dinamizar sus aprendizajes, basado en el trabajo cooperativo, en grupo, en el trabajo compartido.

Limaymanta (2014). Desarrolló una investigación titulada “*Resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria en establecimientos educativas de la Circunscripción de Huancayo*”. Universidad Nacional del Centro del Perú. El objetivo del reciente escrito fue determinar qué correspondencia se tiene entre las variables resiliencia e inteligencia emocional en los estudiantes de los establecimientos educativos del distrito de Huancayo. No existe relación entre los indicadores de resiliencia e inteligencia emocional, esto quiere indicar que cada variable es

independiente una de la otra. Al respecto, la inteligencia emocional refiere a las habilidades socioemocionales que se debe tener tanto los docentes como los estudiantes, en este caso los docentes muchas veces no poseen las suficientes habilidades socioemocionales, como interpersonales, la empatía, relaciones interpersonales y la responsabilidad social; así como la destreza de adaptabilidad, en cuanto a la terminación de problemas, estudio de la realidad y la variabilidad, precisamente como el dominio del estrés, como la consideración al estrés y el dominio de los impulsos.

2.1.3 Antecedentes a nivel local

Mamani (2015) realizó un estudio para obtener su grado de maestría al que tituló "*Aprendizaje cooperativo y logro de competencias en las estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Francisco Antonio de Zela de Tacna, 2013*". En la universidad nacional "Jorge Basadre Grohmann" de Tacna. La tesis tuvo como meta aplicar el aprendizaje cooperativo como táctica de aprendizaje y determinar sus efectos en la obtención de competencias, en el curso de "Formación Ciudadana y Cívica". La tesis concluyó en que la eficacia de la experiencia cooperativa contribuye a alcanzar el logro de competencias de los estudiantes, por lo que permite perfeccionar las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Al respecto, es imprescindible que los docentes promuevan el aprendizaje cooperativo, en cuanto a la interdependencia positiva, la competencia personal y la interacción potenciadora, pero eso se logra en parte con las habilidades socioemocionales de los docentes.

Herrera (2016) Trabajó una tesis titulada "*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*". Tiene como propósito precisar la correlación entre competencias

socioemocionales de los docentes y la aplicación cooperativa de los estudiantes de dos escuelas profesionales (Derecho y Ciencias Empresariales), determina que las competencias socioemocionales de los docentes son insuficientes, porque el promedio de 25 indicadores fue 57,37. Y el aprendizaje cooperativo de los alumnos es falta de eficacia, dado que el promedio resultó de 20,50. Al respecto, si los docentes tienen habilidades socioemocionales como habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales, habilidades de adaptabilidad, habilidad de manejo del estrés y habilidad de ánimo general, entonces promoverán que los alumnos logren desarrollar un buen aprendizaje cooperativo en cuanto a la interdependencia positiva, responsabilidad individual e interacción potenciadora.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1. Inteligencia emocional

2.2.1.1. Orígenes y evolución de la inteligencia emocional:

Según cómo ha evolucionado el concepto de la Inteligencia emocional de Mayer del 2001 (Fragoso Luzuriaga, 2015), se ha dividido para su tratado en cinco fases (ver tabla 1):

Tabla 1. Evolución del concepto de inteligencia emocional

De acuerdo con Mayer (2001, citado en Fragoso, 2015), la evolución del concepto inteligencia emocional considera cinco fases	
Fase	Evolución del concepto de inteligencia emocional
Primera fase:	Se inicia en 1900 y finaliza en la etapa de los setenta; cuando surge el enfoque psicométrico de la inteligencia humana, donde se comienza a utilizar instrumentos científicamente elaborados para medir el razonamiento abstracto.
Segunda fase:	Los precursores de la inteligencia emocional. La duración de esta etapa es de aproximadamente 20 años, de 1970 a 1990. Aquí es evidente, la presencia influenciadora del paradigma cognitivo y del procesamiento de información, asimismo, se cuenta

	con Mayer y Salovey (1997) retomarán como inspiración para su trabajo: Gardner (2005), creador de la teoría de las inteligencias múltiples y Sternberg (2000, 2009), autor de la teoría trídica de la inteligencia basada en el procesamiento de información.
Tercera fase	Aquí se crea el significado de ayer y Salovey. La duración de esta fase comprende tres años, de 1990 a 1993, periodo en el que Mayer y Salovey (1993), en compañía de otros colaboradores, publican en diversos artículos acerca de inteligencia emocional. En esta primera propuesta Salovey y Mayer (1990) mostraron que la inteligencia emocional se une con tres habilidades: la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la inteligencia emocional.
Cuarta fase	Surge la difusión de la inteligencia emocional por Daniel Goleman (2002) en 1995. Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la gran difusión y aceptación de la propuesta de Goleman (2002) se debe principalmente a: <ul style="list-style-type: none"> • El cansancio provocado por la sobrevaloración y abuso del coeficiente intelectual (CI) como criterio de reclutamiento y selección de personal. • La antipatía de la sociedad ante las personas que poseen alto nivel intelectual pero pocas habilidades inter e intrapersonales. • El mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los test y evaluaciones de CI que pocas veces pronostican el éxito real que los estudiantes tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar, estabilidad, grado de satisfacción y felicidad a lo largo de sus vidas.
Quinta fase:	Institucionalización del modelo de habilidades e investigación. Esta fase se inicia a partir de 1998 y aún no concluye. Aquí se produce un refinamiento del constructo por parte de Salovey y Mayer (1990), quienes pasan de un modelo de tres habilidades básicas a uno de cuatro (Mayer, Caruso y Salovey, 2000): percepción y valoración emocional; facilitación emocional; comprensión emocional, y regulación reflexiva de las emociones.

Fuente: elaboración propia, información extraída de Fragoso, R. (2015)

2.2.1.2. *Teorías de la inteligencia emocional: Se tiene los siguientes modelos:*

Modelo de las cuatro ramas de la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1997): Para Salovey y Mayer, indican que, para poseer éxito en el medio escolar se requieren otras habilidades de “gestión emocional” orientadas al manejo de las propias emociones y las ajenas (Zaccagnini, 2004) . Asimismo, se encuentra modelos que se enfocan en desarrollar las habilidades de tipo mental de modo que “se facilite la información que brindan las emociones para optimizar el procesamiento cognitivo (“modelos de habilidad”) y otros que mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad tales como la persistencia, el entusiasmo, el optimismo (“modelos mixtos”)” (Fernández - Berrocal & Ruiz, 2008).

El Modelo de Competencia de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, planteado en el año 1990, en la dimensión psicológica, la “inteligencia emocional”, versa en gran magnitud de cómo es procesada la manifestación emocional y el tratado de las destrezas asociadas con el referido procesamiento. Considerando esta teoría, la inteligencia emocional es la destreza de las personas para reconocer y apreciar los sentimientos de modo correcta y precisa, la posibilidad para asimilarlos y concebir de modo adecuada, la destreza para sistematizar y cambiar nuestro estado de ánimo o el de los demás. A partir el modelo de habilidad, la inteligencia emocional considera cuatro grandes dimensiones o habilidades, que según los autores “se desarrollan jerárquicamente de modo secuencial en acomodo de la edad y de la madurez cognitiva. Estas habilidades son: Percepción y Expresión emocional, Facilitación emocional, Comprensión emocional y Regulación emocional” (Fernández - Berrocal & Ruiz, 2008)

La primera habilidad, percepción emocional hace referencia a la identificación de las propias y en los otros, así como en los objetos de arte y otros estímulos, o sea los detalles de la información transmitida por expresión del rostro, gestos, tonos de voz, matiz, acento, postura anatómica, sentimentalismo corporal y otros indicadores. Del mismo modo implica la facultad de comunicar emociones de una manera efectiva usando tales indicadores. La segunda, facilitación emocional, requiere la práctica de las emociones para posibilitar el pensamiento, lo que supone la capacidad para producir, usar y sentir las emociones, con el objetivo de colocar la atención, el juicio y la información (Burguillos-Peña, 2015). La tercera, comprensión emocional, implica comprender qué hechos provocarán las heterogéneas emociones, así, una adecuada comprensión emocional contribuirá a las personas a responder en forma eficaz a diferentes situaciones. La cuarta y última es la de regulación emocional en uno mismo en los demás, que es modular la experiencia y la expresión de emociones dentro de uno mismo en el contexto de las relaciones interpersonales para conseguir las metas profesionales.

Al respecto, es necesario referir que las habilidades socioemocionales de los docentes se hace necesario desarrollarlas para movilizar sus acciones didácticas en forma exitosa, para ello se requiere que los directivos desarrollen intervenciones psicopedagógicas orientadas a fortalecer las habilidades socioemocionales de los docentes que les permita promover en los alumnos el aprendizaje cooperativo.

Modelo de Competencias Emocionales de Daniel Goleman:

Goleman (1996) considera que los principales componentes de la inteligencia emocional son:

Autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo): Se refiere a la información que uno tiene de las propias emociones y cómo nos afectan. Es vital y crucial conocer el modo en el que el estado de ánimo de una persona influye en su comportamiento, que le permita actuar con virtudes y los puntos débiles. Al respecto, es necesario referir que las competencias emocionales consideran las habilidades socioemocionales de los docentes que mayormente no lo tienen los docentes de las instituciones educativas, por lo que no evidencian autoconocimiento, que permita tener un buen comportamiento como docentes, y sea más armoniosa sus enseñanzas.

Autocontrol emocional (o autorregulación): El autocontrolarse facilita a que no influya los sentimientos del momento. Es saber reconocer qué es pasajero en una crisis y qué perdura. Al respecto, es necesario indicar que el autocontrol emocional es crucial para para dinamizar sus estrategias orientada a fortalecer la dimensión afectiva de los alumnos, solo lo lograrán si los docentes autorregulen sus emociones, por lo que es un hecho que se fortalezca las habilidades socioemocionales de los docentes que les permita promover en los alumnos el aprendizaje cooperativo.

Automotivación: Dirigir las emociones orientado un objetivo facilita mantener la motivación y determinar la atención en las metas en lugar de los escollos. Por tanto, es vital que las personas estén con optimismo en forma total, así como de iniciativa, ser emprendedores y actuar de forma positiva ante los escollos. Al respecto, es vital indicar que la automotivación de los docentes es esencial para que enfrenten cualquier

problema, y puedan conseguir sus metas pedagógicas, por lo que la automotivación es un componente decisivo, para garantizar una enseñanza de calidad.

Reconocimiento de emociones ajenas (o empatía): Las relaciones sociales se fundamentan constantemente en conocer e interpretar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que, frecuentemente, son no verbales. El reconocer las emociones ajenas es el primer paso para comprenderlas e identificarnos con ellas relaciones interpersonales (o habilidades sociales).

Modelo Multifactorial de Bar-On: La inteligencia como la concentración de habilidades emocionales, personales e interpersonales que afectan en la destreza habitual para obrar frente a los requerimientos y presiones del medio ambiente. Como tal, “la inteligencia emocional es un mecanismo importante en la revelación de la soltura para obtener triunfo en la existencia. Simplemente incide en el bienestar emocional general” (Bar-On, 1997).

Según este modelo las personas emocionalmente inteligentes, tienen la capacidad de reconocer y expresar sus emociones, entenderse a sí mismos, actualizar sus potenciales capacidades, llevar una calidad de vida. Son capaces de comprender la manera como las otras personas se sienten, de tener y mantener adecuadas habilidades sociales satisfactorias y responsables, es fácil para este tipo de personas que no se desenvuelvan en función de los demás. Mayormente, desarrollan sus acciones o decisiones con optimismo, con flexibilidad, asumen las cosas con realismo, para solucionar los escollos y de esta forma hacer frente el estrés, sin perder el control (Bar-On, 1997; citado en (Ugarriza & Pajares, 2005)). Así, según este modelo, la inteligencia general estaría constituida por la inteligencia cognitiva, evaluada mediante CI,

y la inteligencia emocional, medida por el CE (coeficiente emocional). Al respecto, es necesario referir que lo establecido por Bar-On es importante, ya que contribuye a que los docentes desarrollen una calidad de vida académica activa y coherente a uno de los objetivos que es promover la formación integral de los estudiantes, que lo desarrollará en las clases, ya que éstas tienen una secuencia pedagógica; por lo que desempeño del docentes debe ser optimista, empático, asertivo, flexibles, que muestre que está atento para resolver cualquier problema de ellos y de sus estudiantes, por lo que cada vez es más evidente la perentoria necesidad de que los docentes sean apoyados por los directivos de las instituciones educativas, en el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales.

Teoría de Mayer, Salovey y Caruso: La Teoría de Mayer Caruso y Salovey (2000), establece “que la inteligencia emocional es la capacidad de ver y expresar sentimientos con precisión, de hacer sentimientos que permitan el pensamiento; y para comprender y supervisar los sentimientos, que promueve la mejora emocional y académica”. Merece la pena destacar que, en los modelos de inteligencia emocional, se pueden reconocer dos metodologías de inteligencia emocional: los modelos basados en aptitudes y los modelos basados en atributos o combinados.

Los dos modelos incluyen diversas técnicas de evaluación, los modelos dependen de la capacidad, para esto utilizan pruebas de ejecución, mientras que los modelos combinados presentan pruebas de autoinforme.

Además, es significativo demostrar que los modelos e instrumentos que dependen de la aptitud dependen de la primera conceptualización de la inteligencia emocional (Salovey & Mayer, 1990), (Mayer, Dipaolo, & Salovey, 1990). Considera muchas aptitudes, diferentes de las partes habituales de la inteligencia que

fomentan el reconocimiento, la articulación, la absorción, la comprensión y el control de los sentimientos y que fomentan la mejora emocional e intelectual.

Adicionalmente, llama la atención a (Trujillo & Rivas, 2005), que los modelos de aptitud se centran en el entorno emocional de los datos y en la investigación de las capacidades identificadas con la preparación mencionada anteriormente. Se habla de la estimación de las habilidades de inteligencia emocional en los instrumentos que se acompañan: Resumen de Inteligencia Emocional Multifactorial (MEIS) y Prueba de Inteligencia Emocional de Mayer Salovey Caruso (MSCEIT).

Es importante mostrar que, en la actualidad, la principal prueba de la inteligencia emocional accesible financieramente se concentró en el punto de vista de la capacidad de la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional como un conjunto de habilidades inherentes a las personas y que les permite actuar en su vida diaria con éxito, ya que se basa en que son perceptivos, expresivos, capaz de asimilar situaciones complejas, que entienden adecuadamente los contextos y regulan sus emociones, lo que garantiza un crecimiento intelectual y emocional (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000).

Modelos Basados en el Rasgo o Modelos Mixtos: Modelos basados en características o modelos combinados (Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001), sostienen que los modelos demostrados consideran que la construcción de la inteligencia emocional es más extensa y considera las aptitudes identificadas con la preparación y utilización de sentimientos y capacidades individuales. Incluyendo identidad, por ejemplo, actitudes persuasivas y llenas de sentimientos.

Al respecto, es necesario referir que las habilidades socioemocionales de los docentes se hace necesario desarrollarlas para movilizar sus acciones didácticas en forma exitosa, para ello se requiere

que los directivos desarrollen intervenciones psicopedagógicas orientadas a fortalecer las habilidades socioemocionales de los docentes que les permita promover en los alumnos el aprendizaje cooperativo.

Modelo de Vallés y Vallés (1999): En este modelo se describe una variedad de habilidades (Vallés & Vallés, 1999), que componen la inteligencia emocional, enumerándolas éstas en diferentes aspectos: Tolerar la autofrustración, identificar los sucesos que provocan emociones positivas y negativas, conocerse a sí mismo, motivarse uno mismo, llegar a acuerdos razonables con compañeros y compañeras, conocer identificar lo que resulta fundamental en cada condición, de reforzarse uno mismo, contener la ira en situaciones de provocación, mostrarse optimista, controlar los pensamientos, y hablarse uno mismo para orientar la conducta, rechazar peticiones poco razonables, serán más dialogantes, valorarán opiniones de los demás, se divertirán, y harán tareas más agradables, sonreirán, tendrán confianza en sí mismo, mostrar ser dinámico y actividad, comprender los sentimientos de los demás.

Al respecto, es necesario referir que lo establecido por el modelo de Vallés y Vallés (1999), corrobora a los anteriores autores, por lo que es un hecho que si los docentes fortalecen sus habilidades socioemocionales, serán tolerantes ante la autofrustración, sabrán identificar emociones positivas y negativas, se conocerán a sí mismo, automotivarse, conciliarán fácilmente con sus compañeros, tomarán la vida y situaciones complejas con optimismo, rechazarán aspectos negativos, serán dialogantes, y aceptarán las críticas, así como también serán capaces de desarrollar acciones de diversión, y hacer cosas más agradables, serán dinámicos, le sonrieran a la vida, y valorarán las opiniones de los demás.

2.2.1.3 Definición de inteligencia emocional

Según, Mayer y Salovey (1997), indica lo siguiente:

La inteligencia emocional es la destreza para exteriorizar emociones, apreciar y advertir emociones con precisión, la pericia para alcanzar y/o conocer sentimientos que facilitan la reflexión, para advertir emociones y reflexionar emocionalmente; es la conjunción de habilidades que explican las diferencias de las personas en el modo de observar y concebir las emociones, así como la habilidad para promedio emociones propias y ajenas. Por su parte, Bar-On (1997), sostiene que “es la agrupación de capacidades no-cognitivas, competencias y habilidades que inciden en la habilidad para hacer frente exitosamente las presiones y demandas ambientales”.

2.2.1.4 Teorías de la inteligencia emocional relacionadas a las habilidades socioemocionales de los docentes

El modelo de inteligencia de Reuven Bar-On

Como lo indica el modelo de Bar-On, R. (1997), la inteligencia emocional se resuelve como un conjunto de aptitudes emocionales, individuales y relacionales que influyen en la capacidad general para enfrentar las demandas y los pesos de la naturaleza. En consecuencia, la inteligencia emocional es una parte esencial para decidir la capacidad para lograr logros en la vida cotidiana. Influye específicamente en la prosperidad emocional general. Según este modelo: los individuos pueden percibir y expresar sus sentimientos, entenderse a sí mismos, refrescar sus capacidades potenciales, llevar una vida rutinaria y feliz; emocionalmente, Pueden entender el modo en que otros individuos sienten, tienen y mantienen conexiones relacionales constructivas y conscientes, no confían en los demás y, en su mayor parte, lideran la existencia con esperanza, adaptabilidad,

aceptan la existencia con autenticidad, explican las trampas con eficacia y Pueden adaptarse a la preocupación, sin perder el control (Bar-On, 1997).

Posteriormente, según lo indicado por el modelo Reuven Bar-On, la inteligencia general se compone de inteligencia psicológica, encuestada por el CI, (inteligencia emocional), evaluada por el CE (coeficiente emocional). Las personas sólidas que crecen efectivamente bien logran numerosas victorias y tienen un nivel adecuado de inteligencia emocional. La inteligencia emocional se crea a través del tiempo, a través de los cambios en la vida, y puede mejorarse con proyectos de preparación y medicinales como mediaciones de recuperación. La inteligencia emocional está unida a otros determinantes importantes de la capacidad de lograr logros para adaptarse a las necesidades de la tierra, por ejemplo, las propiedades fundamentales de la identidad y el límite intelectual cognitiva.

Además, el modelo de Bar-On, R. (1988) tiene cinco componentes básicos: intrapersonal, relacional, flexibilidad, manejo del estrés y temperamento general. De este modo, cada una de estas partes amplias considera varios subcomponentes que son capacidades unidas, que han sido retratadas y examinadas en la investigación de la inteligencia emocional de los adultos (Ugarriza, 2003).

Además, es importante determinar que, a fin de evaluar las capacidades socioemocionales de los instructores, se ha considerado el modelo Bar-ON, que acepta la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades emocionales, individuales y relacionales, etc. que gestionan la conducta de la población general ante esta situación los educadores, al igual que los otros autores como el modelo de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), el modelo de Vallés y Vallés (1999), etc., representan en sus modelos una variedad de aptitudes, esperan la inteligencia emocional como socioemocional.

Aptitudes de los individuos. Así como, fue informado por el abogado con respecto a la presente investigación.

2.2.1.5 Definición de habilidades socioemocionales

Asimismo, es necesario precisar que, para evaluar las habilidades socioemocionales de los docentes, se ha considerado el modelo de Bar-On, que asume la inteligencia emocional como una agrupación de habilidades, que orientan la conducta de las personas en este caso los docentes; al igual que los otros autores como el modelo de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), el modelo de Vallés y Vallés (1999), etc., describen en sus modelos una variedad de habilidades, asumen la inteligencia emocional como habilidades socioemocionales de las personas. Así como también, fue aconsejado por el asesor del presente estudio. Por tanto, las habilidades socioemocionales son las capacidades y aptitudes para comprender y manejar las emociones, determinar y alcanzar objetivos, sentir y mostrar habilidades intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, habilidad del manejo del estrés, y del estado de ánimo general.

2.2.1.6 Componentes de las habilidades socioemocionales

Los componentes de las habilidades socioemocionales son (Vivas, Chacón, & Chacón, 2010):

Las habilidades intrapersonales: En el área intrapersonal es relevante la comprensión de los estados emocionales, conformado la posibilidad de que uno experimenta muchas emociones, e inclusive a grados más maduros, advertir de que, oportunamente, uno no es consciente de sus propios

sentimientos por dinámicas inconscientes o por una elección preferente.

Habilidades interpersonales: Trata si los docentes demuestran asertividad, si los docentes demuestran empatía, manejan las relaciones sociales, asimismo solucionan los problemas. Habilidades interpersonales.

Habilidad de adaptabilidad: En el área de adaptabilidad se deben conseguir habilidades en el uso del vocabulario apropiado y manifestar verbalmente las emociones en términos que sean comunes en la propia cultura. En grados más maduros se adquieren signos característicos de la cultura, que unen las habilidades emocionales con su rol social, así como la habilidad para adaptarse y afrontar las emociones. En el área del estado de ánimo en general se refiere de conseguir la habilidad emocional de autoeficacia: la persona se percibe a sí misma de la forma como verdaderamente desea sentirse. Esto es autoeficacia emocional, significa que uno acepta sus experiencias emocionales únicas y excéntricas o culturalmente convencionales, admisión que está ligada con las creencias de los individuos concernientes a la composición de un reconocimiento emocional deseado y, principalmente, existir en arreglo con las propias teorías de la emoción que están a la moral.

Habilidad de conducción del estrés: Incluye la condescendencia al estrés y el dominio de los impulsos, ser por lo habitual reposado y atarearse bien bajo tensión, ser rara vez vehemente y dar respuesta a eventos estresantes sin debilitarse emocionalmente.

Habilidad del estado de ánimo general: En la zona del temperamento general, está relacionado con llegar al límite emocional de la autosuficiencia: el individuo se ve a sí mismo de la manera en que realmente necesita sentir. Esto es auto-viabilidad emocional, implica que uno reconoce sus estados emocionales y lo contextualiza socialmente, un reconocimiento que está conectado con las convicciones del individuo de lo que enmarca una paridad emocional ideal y, en su mayor parte, vive según las propias hipótesis. Del sentimiento que se incorpora al sentido ético (Ferreiro & Calderón, 2007)

2.2.1.7 Importancia de las habilidades socioemocionales en los docentes

Las habilidades socioemocionales en los docentes son fundamentales, porque coadyuva a que los docentes a fortalecer la formación humanística de los docentes, ya que es evidente que en todo proceso de enseñanza siempre debe haber una fase pedagógica y una fase psicológica, por lo que en el contacto didáctico con los estudiantes, sabrá acertadamente hacer notar sus habilidades intrapersonales, donde comprenda sus estados emocionales, así como las habilidades interpersonales, demuestren su asertividad, a través de la empatía, solucionando los problemas académicos; además, las habilidades de adaptabilidad, de esta forma pueda cumplir su rol de edificar académicamente y humanísticamente a los estudiantes, y tener una convivencia académica, con una cultura escolar sólida. Así como la habilidad del manejo del estrés, para que los docentes no se debiliten emocionalmente, y puedan conducir la clase efectivamente; así como a la habilidad del estado de ánimo general (Trujillo & Rivas, 2005).

Es necesario que las políticas educativas se orienten al fortalecimiento de las competencias de los docentes, que incluye las habilidades socioemocionales de los docentes, solo así sus procesos de enseñanza aprendizaje serán productivos, que garantizarán la vida académica exitosa; por lo que es primordial que los entes educativos promuevan acciones conducentes a movilizar o dinamizar sus procesos pedagógicos, con un liderazgo efectivo que garantice el rediseño de la conducta académica de los docentes, para viabilizar comportamiento positivos en sus alumnos, y solo eso se puede lograr con el ejemplo, por lo que es hecho que logrará que los alumnos aprendan cooperativamente.

2.2.1.8 Objetivos de las habilidades socioemocionales

En el contexto mundial, es un asunto primordial el desempeño de los docentes, por lo que las políticas educativas se orientan a potenciar la dimensión humana, por lo que solo se logrará cuando los docentes fortalezcan sus habilidades socioemocionales, en sus diferentes componentes, como la intrapersonal, la interpersonal, la asertividad, manejo del estrés y el ánimo general, ya que con la movilización de estas dimensiones, tendrán la capacidad de reconocer, manifestar sus emociones, y comprender a sí mismo; eso permitirá hacer feliz su vida, llevando felicidad a los demás, sobre todo en el contexto educativo, pero también es perentorio sus valores; por lo que es crucial que las autoridades educativa a nivel nacional, regional e institucionales, movilicen sus acciones para la capacitación permanente de los docentes en fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales para elevar el aprendizaje cooperativo. Por tanto, los objetivos de las habilidades socioemocionales son la mejora de procesos de enseñanza – aprendizaje, que garantizará una formación integral en los estudiantes (Ugarriza & Pajares, 2004).

2.2.1.9 Las habilidades socioemocionales en docentes de las instituciones educativas en el mundo

Habilidades socioemocionales en los docentes de Europa: Es una realidad que en los países europeos le dan prioridad a la educación, reflejado en el presupuesto que le asignan, por lo que los docentes son pagados muy bien, ya que siendo países desarrollados, valoran mucho la labor docente, y sobre todo la dimensión afectiva, por lo que en forma permanente evalúan las habilidades socioemocionales de los docentes con los diferentes tests existentes, tal aspecto, hace que las clases de los estudiantes sean sólidas, ya que los docentes manejan bien sus emociones demostrado en sus habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, asertividad, ánimo general, y manejo del estrés; lo que garantiza que la mayoría de los docentes, desarrollen clases dinámicas y cooperativas, donde los docentes movilizan sus habilidades socioemocionales en sus diferentes secuencias académicas, que implícitamente lleva consigo una secuencia psicológica; por lo que los estudiantes se sienten motivados académicamente para elevar su rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2003)

Habilidades socioemocionales en los docentes de Latinoamérica: En América Latina, la mayoría de los países latinoamericanos se encuentran en vías de desarrollo y algunos son subdesarrollados, asimismo, es evidente que no invierten mucho en Educación, solo los países de Colombia, Brasil y Chile; por lo que es un hecho que están tratando de fortalecer y movilizar las habilidades socioemocionales en los

docentes, ya que están convencidos que solo así logran ambientes socioeducativos favorables para tener una vida feliz, tanto académicamente y en los diferentes contexto de la vida tanto de los docentes y estudiantes, para ello también cumple un papel crucial los directivos de las instituciones educativas, quienes deben promover el compromiso de fortalecer a cabalidad las habilidades socioemocionales, basado en sus diferentes componentes, como: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, asertividad, ánimo general, y manejo del estrés (Burguillos-Peña, 2015).

Habilidades socioemocionales en los docentes del Perú: Los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO,1998), se preocupan por los docentes para que tengan una pedagogía exitosa, para ello deben tener una formación emocional que permita que adaptan fácilmente a las exigencias del mundo actual, donde se tenga en cuenta uno de los pilares cruciales de Delors (1997), que debe estar presente en el siglo XXI, como a convivir y aprender a ser, que se encuentran relacionados con las habilidades sociales y emocionales que ayudarían a los estudiantes a tener una formación integral, a lo largo de toda su vida. También la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011), promueve el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los docentes; por lo que es perentorio que el Ministerio de Educación, debe desarrollar un seguimiento y monitoreo a la práctica docente, y de esta forma hacer sólida la formación integral de los alumnos. El manejo adecuado de la inteligencia emocional en los docentes, contribuye con el desarrollo de la misma, ya que es tácito que desarrollar

adecuadas relaciones intrapersonales, que tengan ánimo general, manejo del estrés, para reducir conflictos con asertividad; sin embargo, muchas instituciones educativas no le dan prioridad a tan importante aspecto (Limaymanta, 2014).

Habilidades socioemocionales en los docentes de la región

Tacna: En Tacna, se evidencia que la mayoría de los docentes, de las instituciones educativas, desarrollan una labor plausible, prueba de ello son los resultados de las evaluaciones censales donde en los últimos años se encuentran en los primeros lugares; sin embargo, la Dirección Regional de Educación de Tacna, no ha promovido que las instituciones educativas desarrollen intervenciones pedagógicas para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los docentes, y de estas forma se evidente uno de los pilares establecidos (Delors, 1997), en cuanto a saber convivir y aprender a ser, que se encuentran relacionados con las habilidades socioemocionales que ayudarían a los estudiantes a tener una formación integral, a lo largo de toda su vida, con el desarrollo de buenas relaciones intrapersonales, que tengan ánimo general, manejo del estrés, para reducir conflictos con asertividad; sin embargo, muchas instituciones educativas no le dan prioridad a tan fundamental habilidad (Herrera, 2016).

Habilidades socioemocionales en los docentes en los

CEBAS: Las habilidades socioemocionales en los docentes se hace imprescindible en la Educación Alternativa – CEBA con el propósito de que desarrollen en forma armoniosa las relaciones intrapersonales, interpersonales, ánimo general, asertividad, manejo de la estrés, para que se lleve una vida cotidiana adecuada académica, para promover la calidad

educativa de la Educación Básica Regular, se basa también en los principios de: relevancia y pertinencia, participativa y flexible, Derechos de los alumnos del CEBA; las habilidades socioemocionales en los docentes para el fortalecimiento de la formación o especialización idónea en la modalidad, que garantice el cumplimiento de normas de convivencia donde haya tolerancia, agradable, en forma respetuosa, estimulante y facilitador del trabajo educativo y las relaciones sociales; por lo que se deben delinear nuevas políticas pedagógicas que desarrollen las habilidades socioemocionales para promover un entorno educativo armonioso, para conseguir el éxito en el campo educativo (Fundación Santillana para Iberoamérica, 2014).

2.2.2 Aprendizaje Cooperativo

2.2.2.1 Teorías

a) La teoría de la interdependencia social: Fue confirmada por Johnson y Johnson, (1974), a la que refiere Casillas (2001). Esta hipótesis muestra que la manera en que se organiza la dependencia social caracteriza cómo se asocian los individuos; Lo que, por tanto, caracterizará los resultados. Esta hipótesis contrasta dos tipos de asociación:

La interdependencia positiva o asociación constructiva participación que resulta en una colaboración que incita a los individuos a animarse y estimular a los demás a aprender, expande los esfuerzos para lograr los resultados que todos tienen y cultiva las conexiones relacionales constructivas; la interdependencia negativa

(competencia) que incluye la colaboración restringida en la que los sujetos suelen desmoralizarse y dejan de esforzarse de los demás hacia el logro.

b) *La teoría del desarrollo cognitivo:* Se fundamenta esencialmente en las teorías de Piaget (1950), Vygotsky (1978) citado por Casillas (2001), la ciencia cognitiva y la teoría de la controversia académica (Johnson & Johnson, 1979). Para Piaget (1950), la colaboración es la vitalidad de tener objetivos que todos tienen y ofrecen, y reunir el tiempo en el que organizan las emociones y partes de otros. A partir de las teorías a las que se alude, la razón es que cuando los individuos participan con el entorno natural socio-psicológico, ocurre un problema que crea un desnivel; lo que de este modo instiga la capacidad de lograr el punto de vista y el desarrollo cognitivo.

El aprendizaje útil en la costumbre piagetiana depende de la rapidez del desarrollo académico de los estudiantes, lo que los obliga a lograr un acuerdo con diferentes cohortes que siguen contradiciendo las opiniones sobre el trabajo escolar. Según Vygotsky (1896-1934), citado por Ferreiro y Calderón (2007), piensa que las capacidades humanas mentales separadoras y sus logros tienen su punto de partida en las interrelaciones sociales. La información es social y se fabrica cuando los esfuerzos agradables para aprender, comprender y desentrañar enredos. Una idea central es la zona de avance proximal, que es la región entre lo que el estudiante puede mejorar la situación en sí mismo y lo que el estudiante puede lograr mientras trabaja bajo la dirección del educador o en un

esfuerzo conjunto con compañeros progresivamente competentes.

Además, con respecto a la fundación registrada, la posibilidad de aprendizaje cooperativo se define a comienzos del siglo XIX en los Estados Unidos, cuando se abrió una escuela en Nueva York en Lancaster. F. Parker, a cargo de la escuela financiada por el estado en Massachusetts, aplica la técnica útil y dispersa este procedimiento de aprendizaje de una manera que supera las expectativas en la cultura escolar estadounidense hacia el comienzo de este siglo (Johnson y Johnson, 1987 citado por Lobato (1997)). En cualquier caso, la importancia de encontrar una salida a la emergencia monetaria de la década de 1930 fomenta la dispersión del modo de vida de la competencia que se estableció fuertemente, en la organización instructiva estadounidense. Sin embargo, mientras tanto como la unión de este desarrollo instructivo individualista y agresivo, el desarrollo de un aprendizaje agradable en la escuela es compatible con la gratitud a la idea académica de Dewey (1967) y a las investigaciones y estudios de K. Lewin sobre la dinámica de grupos. Estos grupos comparten el significado de la conexión y la participación en la escuela como métodos para la evolución de la sociedad.

El avance de la recopilación de elementos como un orden mental y las ideas de Dewey (1967) sobre el aprendizaje agradable se sumaron al plan de estrategias lógicas que manejaban la información sobre las capacidades y los procedimientos de colaboración en los grupos impulsados por los adherentes de Lewin, como Lippit y Deutsch (Shmuck, 1985).

A pesar de que el desarrollo comienza con sus cualidades particulares en Israel, Holanda, Noruega y Gran Bretaña, más tarde se llega a un par de naciones diferentes, por ejemplo, Italia, Suecia y España. (International perspectives on cooperative and collaborative learning., 1995). En este momento, unas pocas bases de investigación han creado un sistema de datos, pero además de preparar y mejorar las habilidades de los educadores interesados en el uso del aprendizaje agradable en sus materias (Davidson., 1995).

El aprendizaje útil es una estrategia y un grupo en el aula, los procedimientos del grupo en los cuales los estudiantes de nivel inferior trabajan en condiciones específicas en pequeños grupos, construyendo un movimiento de aprendizaje y obteniendo una evaluación de los resultados logrados. Sea como sea, para entender cómo existe, no es suficiente trabajar en pequeños grupos. Es básico que exista una confianza positiva entre los individuos que conforman el grupo, una relación inmediata "de cara a cara", la instrucción de habilidades sociales en la conexión del grupo, un seguimiento inmutable de la tarea creada y un individuo y un conjunto evaluado (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

c) En los grupos cooperativos (Pujolás, 2009):

- Se establece una interdependencia favorable entre los integrantes en cuanto que todos ellos se preocupan y se sienten comprometidos con la labor de todos los demás. En consecuencia, se ayuda y anima a cabo de que todos laboren eficazmente en el quehacer encomendado o el aprendizaje planteado.

- Los grupos se constituyen según criterios de diversidad en relación con características personales como de habilidades y competencias de sus integrantes.
- La situación de liderazgo es una obligación cooperar con todos los integrantes que asumen roles diversos de encargo y actividad.
- Se indaga no sólo para lograr desplegar un trabajo sino además sembrar un círculo de interrelación beneficioso entre los integrantes del conjunto.
- Se considera de modo personal el perfeccionamiento de competencias relacionales solicitadas en una operación cooperativo como, por ejemplo: convicción mutua, comunicación eficaz, gerencia de conflictos, desenlace de problemas, toma decisiones, instrucción de procedimientos grupales.
- Se interviene con un feed-back conveniente referente a los modos de interrelación mostrados por los integrantes.
- Además de una valoración del conjunto, está prevista una apreciación del sujeto para cada integrante.

d) En esta perspectiva, un aula cooperativa se distingue por:

- ***Conductas eficaces de cooperación:*** Al no lograr desplegar el trabajo por sí sólo, el educando intercambia informaciones, procedimientos, medios y materiales para concluirla. Pero todavía más, buscan apoyo recíproco, conveniente a que su contribución es fundamental para que todos y alguno de los miembros logren la meta planteada. Los estudiantes enfrentan las diferentes tareas con la convicción de considerar por un bando con el soporte de los restantes del grupo, pero además con su contribución primordial en el compromiso sabido. La

información es abierta y directa. Los alumnos intercambian signos de estimación y de arrojo, afrontan correctamente los problemas resolviéndolos de modo constructiva y toman decisiones mediante la rebusca del consentimiento.

- ***La evaluación y la incentivación interpersonal:*** Como resultado de conseguir el triunfo son asignadas por el profesor o de los compañeros con la finalidad de comprobar tanto la responsabilidad de las personas como la del conjunto. La incentivación puede realizarse por diversos tipos de refuerzos: calificaciones, diplomas, reconocimientos, aprobaciones. Las recompensas pueden cambiar varias veces, en magnitud y gradualidad, sin embargo, son vitales tanto por una gratificación personal como por lograr una mayor colaboración entre sus integrantes. Un premio es posible que sea producto del resultado conseguido por sus propios compañeros, desde esta óptica se puede referir de incentivación interpersonal.
- ***La actividad:*** Las actividades propuestas en la clase deben pretender la contribución de los miembros de conjunto sin necesidad de que trabajen físicamente juntas. De hecho, que los miembros pueden trabajar en algunos momentos solos, en otros en parejas o juntos, pero en grupos pequeños, distribuyéndose las tareas y el compromiso o llevándolas a término al mismo tiempo, ayudando al semejante o no, según los objetivos que el instructor intente obtener.
- ***Los factores motivacionales:*** El estímulo para someterse surge de la forma en que el logro de cada uno está conectado con el logro de los demás o de que el obstáculo

individual se puede reducir con la asistencia que se obtiene del resto. A pesar del hecho de que puede haber una inspiración extraña, no pasa de ser un arranque y un auxiliar. Poco a poco, la naturaleza de la conexión entre los individuos, la ayuda correspondiente, el respeto compartido, el logro, caracteriza una inspiración inherente y unida, a todas las cosas consideradas.

- **La autoridad:** *En* general, el profesional brindará las instrucciones a los educandos. Los grupos de trabajo pueden cambiar en un alto grado de independencia en la decisión de fondo, el método de aprendizaje, la circulación de diligencias incluso en el marco de evaluación hasta un grado básico en correspondencia con el cual el profesor organiza y dirige los activos de los suplentes para fomentar aprendizaje.

2.2.2.2 Definición del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una preparación instructiva en la que existe tal organización para darse cuenta, que los grupos heterogéneas de estudios pueden cooperar para lograr un objetivo que corresponda en un proceso de aprendizaje similar. Cada estudiante no está exclusivamente a cargo de su adaptación, pero además es el de diferentes individuos del grupo. La clave, en ese punto, no es otra que la relación constructiva, ya que, para lograr objetivos individuales, los objetivos del grupo deben ser iluminados. Las virtualidades potenciales exhibidas por los sistemas de aprendizaje agradables se refieren solo a la mejora que parecen ofrecer en el esfuerzo por aprender entre los individuos de la clase, ya que incrementan la inspiración general, la asociación en los emprendimientos y la

asistencia que se da entre ellos, no obstante. Progresando la disminución de las parcialidades étnicas. (Santos-Rego, Lorenzo-Moledo, & Priegue-Caam, 2009).

2.2.2.3 Fundamentación pedagógica del aprendizaje cooperativo

En cuanto a las dimensiones del aprendizaje cooperativos se recurre a teoría del desarrollo cognitivo y conductual, que se fundamenta a lo establecido por Piaget (*The psychology of intelligence.*, 1950) y Vygotsky (*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 1978), quienes postulan la existencia de cuatro dimensiones que explicaría el aprendizaje cooperativo existente en una definida 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.

2.2.2.4 Dimensiones del aprendizaje cooperativo

La medida de inspiración para participar en los talleres, es la prima que tiene el estudiante por descubrir que tiene un lugar para él o para las tareas que se dirigen a él. La intriga puede lograrse, mantenerse o expandirse basándose en componentes innatos y extraños. Es importante reconocerlo por lo que habitualmente se ha traído en la motivación o inspiración del aula, que es lo que el instructor logra para persuadir a los estudiantes. (Casillas, 2001).

- a) ***La dimensión desarrollo de habilidades sociales:*** Son las habilidades sociales que se basan en el conjunto de principios, conocimientos y supuestos, desarrollados por diferentes disciplinas o ciencias:

Teorías del aprendizaje social (Bandura): La conducta social es fruto de la interacción entre los estudiantes y el ambiente de estudio (factores intrínsecos y extrínsecos). La psicología social: ofrece conceptos como percepción social, atracción interpersonal, comunicación no verbal, desempeño de roles, etc. La terapia de conducta: para realizar un análisis de la conducta social. A partir de todas estas contribuciones, se han determinado entrenamientos en habilidades sociales y procedimientos de intervención caracterizados por: Reproducir las experiencias de aprendizaje que se dan en contextos reales, y de manera intensiva y controlada. Actuar con independencia de la etiología de la conducta-problema, que se orienta al crecimiento de habilidades y comportamientos alternativos, ampliando el repertorio conductual del sujeto. Los entrenamientos en habilidades sociales son procedimientos psicoeducativos de instrucción y su fin es facilitar el aprendizaje de novedosas destrezas y de conductas ya existentes. A las personas que participan que se comprometen y aceptan el procedimiento, se les llama agentes activos del cambio. El uso de técnicas que hacen mayor hincapié en aspectos positivos, brindará a esos procedimientos una mayor aceptación en todo tipo de intervenciones (Davidson., 1995).

b) *La dimensión de desarrollo de habilidades afectivas:* Es comprenderse a sí mismos, comprender y tolerar a otros, gestionar emociones y comportamiento o saber relacionarse sanamente con sus pares son algunas de las habilidades socio afectivas. Todas pueden ser desarrolladas, sólo está en función de estimularlas debidamente (García, 2001).

c) *La dimensión de trabajos cooperativos durante las sesiones*

de clases: Es el aprendizaje cooperativo. Se basa en la interacción entre alumnos diferentes, que en grupos de 4 a 6, cooperan en el aprendizaje de distintos aspectos de forma bastante diversa. Este aprendizaje cuenta con la ayuda del profesor, que dirige este proceso supervisándolo. Se refiere al significado del aprendizaje como “un mecanismo colaborador que desea desarrollar hábitos de trabajo en equipo, la solidaridad entre compañeros, y que los alumnos intervengan autónomamente en su proceso de aprendizaje” (Lieberman, 2000).

d) *La dimensión motivación para participar en los talleres:*

Tiene como indicadores: la asistencia a las reuniones de talleres, participación en las sesiones, maneja los conocimientos adquiridos, toma iniciativa para desarrollar los talleres, promueve que sus compañeros participen en las sesiones, realiza sus tareas en las sesiones con entusiasmo (García, 2001).

e) *La dimensión desarrollo de habilidades sociales:*

Tiene como indicadores, conformación de grupos cooperativos con relación al alumno, con relación al docente, interrelación positiva entre grupos, desarrollo de hábitos de ayuda mutua, desarrollo de resolución de conflictos generales en forma conjunta (Traver, 2000) (Santos-Rego, Lorenzo-Moledo, & Priegue-Caam, 2009)

f) *La dimensión de desarrollo de habilidades afectivas:*

Tiene como indicadores: conformación de grupos cooperativos, interrelación positiva entre grupos, desarrollo de hábitos para

hacer frente a los escollos de 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 (Santos-Rego, Lorenzo-Moledo, & Priegue-Caam, 2009)

- g) *La dimensión de trabajos cooperativos durante las sesiones de clases:*** Tiene como indicadores: emplea métodos apropiados de aprendizaje cooperativo, usan técnicas apropiadas de aprendizaje cooperativo, interacción positiva alumno-alumno y maestro-alumno. Autoevaluación del grupo, se cuenta los materiales necesarios para el aprendizaje cooperativo, se utiliza los medios logísticos apropiados (Casillas, 2001).

2.2.2.5 Elementos básicos del aprendizaje cooperativo

- a) *La interdependencia positiva:*** La interdependencia positiva se da cuando cada uno de los miembros del grupo percibe en forma explícita que su éxito individual en la tarea está en función 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 obligación de un integrante del grupo es doble: maximizar su propio rendimiento y ayudar para que el resto de integrantes del grupo también logren su máximo nivel. Cada integrante siente que debe colaborar para que los demás logren sus objetivos (Santos-Rego, Lorenzo-Moledo, & Priegue-Caam, 2009).

Entrambas categorías fundamentales de la interdependencia positiva: El de resultados y la de medios. Los resultados aluden a objetivos, metas, recompensas o resultados

que se comparten. El segundo es la forma de obtener los objetivos mencionados anteriormente: activos, trabajos y tareas, compartidos, cubiertos y relacionados. En el caso de que un individuo del grupo se vea a sí mismo, o el trabajo que hace, como superfluo o sin importancia en la fusión del trabajo completo o para el último impacto, la probabilidad de que se "eluda" o se interese de manera aparente. Entonces, nuevamente, si se ve inequívocamente la confianza en los grupos activos, las capacidades y los trabajos de los educandos se considerarán pertinentes para el progreso, para lograr el aprendizaje, la asociación de la relación de objetivos y medios es una sustancia añadida, ya que se incluye su viabilidad, la relación de objetivos es más poderosa que los medios. Trabajar de manera agradable es una perspectiva que se descubre al ensayarla, pero alude a que cuanto más problemáticas son las estrategias esenciales para hacer una asociación, más les costará a los integrantes del grupo cumplir con alcanzar niveles mejores de eficiencia. Un tiempo más prolongado dedicado a ordenar la tarea del grupo, menos tiempo dedicado a desarrollar la tarea y al aprendizaje (Díaz-Aguado, 2003)

- b) *Responsabilidad individual:*** La responsabilidad individual comprende el sentimiento de obligación moral de cada parte para apoyar los objetivos y metas del grupo. El deber singular se avanza a través de la "justificabilidad" individual del trabajo. Reunir individuos disminuirá su compromiso para contribuir con el trabajo si, por ejemplo: es difícil reconocer las contribuciones individuales en el último resultado. Hay exceso de recados o trabajos. Hay una ausencia de apego en la reunión. Hay un estrechamiento de la obligación en al trabajo final, por ejemplo, en asignaciones conectadas, en las que cada

parte expone su trabajo sobre la consecuencia del pasado y el último resultado se ve en un grado expansivo tal como está elaborado por uno o unos pocos sólidos individuos del grupo y no todos (Johnson & Johnson, 2014).

- c) ***Interacción potenciadora:*** Es el impacto de dinamización el estímulo, la ayuda, de los individuos de un grupo en el ánimo, a fin de montar su labor de modo organizado, para conseguir los objetivos propuestos. Este tipo de conexión es descrito por los suplentes: se da un poderoso apoyo entre sí. Ellos intercambian activos imperativos, por ejemplo, información y materiales y datos de procedimientos de manera efectiva. Las críticas se dan unas a otras para avanzar en su realización. Ellos ponen a prueba y discuten sus decisiones y pensamientos. Se "energizan" y se despiertan mutuamente para lograr sus objetivos particulares. Se impactan mutuamente para conseguir sus objetivos. Hacen asequible a los grupos su conocimiento y experiencia pasada, incluida la "preparación" de sus cómplices en habilidades básicas que no tienen, y así sucesivamente.. (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000).

En las clases y en los ejercicios de educación de instrucción, los impactos de la cooperación de los individuos del grupo pueden aprovecharse para lograr una inspiración adicional, la mejora personal y la preparación entre ellos. Como lo indica la forma en que las asignaciones están destinadas a desarrollar los diversos enfoques para motivar a todos a obtener ganancias de todos o, a pesar de lo que podría esperarse, y con impactos negativos, que cada uno aplique lo que definitivamente sabe al recado dejando de lado a sus compañeros. Aquí, la capacidad de los suplentes para instruir

y ganar de sus amigos, sin ninguna condición, debe ser utilizada apropiadamente (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

2.2.2.6 Importancia del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es importante, porque considera los procesos de interacción social, la cooperación y los roles desempeñado por los estudiantes y profesores que juegan un rol fundamental en la gestión del aprendizaje, para establecer la calidad educativa (Díaz-Aguado, 2003) .

El procedimiento de colaboración se fortalece cuando los estudiantes protagonistas se dan cuenta a dónde ir y perciben sus propias características y las de los demás, llegando a ser, tanto los educadores y los alumnos una plataforma esencial para impulsar el autogobierno de su propio aprendizaje y de adaptación; por lo tanto, es fundamental recordar que la intercesión escolar es una acción útil que incluye conocer, comprender y descifrar los rasgos particulares de la vida en el aula, de los individuos y los grupos, por la honradez de los oficios y asociaciones que se ofrecen, creando un alcance de implicaciones logra ser desarrollado debido a la organización del trabajo y en base a que se ha mejorado la forma de mediación en el grupo. De esta manera, con la adecuada manera de trabajo y lo agradable que resulta, se promueve la heterogeneidad de los integrantes que conforman el equipo o grupo de estudio. En este sentido, al cambiar la estructura organizativa social de las aulas, basada en el aprendizaje cooperativo, y contribuye a aumentar la visible motivación de aprendizaje en los alumnos, lo que influye en la confianza socioeducativa, lo que evidencia que los docentes con sus competencias pedagógicas y con la repercusión positivamente en sus mismas expectativas y en una generación de confianza sobre la

posibilidad de lograr un éxito académico. En la mayoría de situaciones académicas se potencia la motivación intrínseca de los sujetos; por lo que mejora el proceso de aprendizaje, que coadyuva las habilidades cognitivas y sociales (Guevara, 2014).

2.2.2.7 Objetivos del aprendizaje cooperativo

Es evidente que con el aprendizaje cooperativo se sienten cómodos y/o capacitados para dirigir la pedagogía en el aula; sin embargo, a veces no los contextos escolares no brindan las condiciones necesarias para fortalecer estas actividades académicas; por tal motivo los docentes un mejor manejo de las situaciones de maltrato entre escolares. Por lo que el aprendizaje cooperativo, que se encuentra en el paradigma constructivista, donde el estudiante participa de manera activa construyendo su propio conocimiento. De esta manera, los estudiantes logran interactuar entre ellos, reflexionar sobre los temas, expresar sus ideas y convivir unos con otros, generando conocimiento (Díaz-Aguado, 2003)

Al respecto, la asociación inmediata con la obra de análisis y la situación sociocultural, lo que mejora el nivel de aprendizaje de los estudiantes cuando se considera la viabilidad del enfoque, cuando se percibe sin duda la importancia del hacendoso para afrontar cuestiones, como integración y expresar sus pensamientos.

La consideración de la variedad, según la idea misma de la articulación, infiere la generación de por vivir la experiencia educativa de compartir entre los estudiantes que viven en el aula, lo que lleva a la obtención de habilidades que le permiten lograr su avance completo. En consecuencia, es vital incorporarlo en las recomendaciones educativas para realizar procedimientos escolares que fomenten la combinación de las necesidades y la capacidad para que todos logren elevar sus potencialidades. (Menacho - López,

2010). El trabajo de cooperación promueve la aplicación dinámica de los individuos de del grupo de estudio, a la luz de la pluralidad inalienable de la persona, colaborando para adquirir un valor mutuo, en el que se reconoce y comprende como constructivo que cada individuo puede contribuir con ángulos y medidas diferentes. El procedimiento de aprendizaje, entendiendo que se aprende cómo aprender. Con el fin de que los estudiantes desarrollen sus actividades de aprendizaje en forma conjunta y aprovechen en gran medida su aprendizaje propio es primordial que tomen en cuenta la responsabilidad individual y grupal, con diversas estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema (Kagan, 1994).

Asimismo, para potencial el aprendizaje cooperativo, donde se dé fuerza la interacción simultánea, es necesario el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, cuando desarrollan sus actividades de aprendizaje garantiza en gran medida la participación equivalente, es decir, que los estudiantes tengan igual de oportunidades de participar (Pujolás, 2009)

El aprendizaje cooperativo el elevado nivel de Equivalencia: debe haber un estado de simetría en los roles que desempeñan los participantes de los estudiantes en la tarea grupal; así se observa la solidaridad es el grado de unión, profundidad y bidireccionalidad de las oportunidades comunicativas; se promueve la planificación y la polémica en conjunto, se favorezca la reciprocidad de roles y se delimite la repartición del trabajo entre los miembros. Así como permite promover interacciones positivas entre los estudiantes, con el propósito del trabajo con un grupo diversos, incluso con alumnos con necesidades en situaciones de integración escolar

2.2.2.8 Aprendizaje cooperativo en el mundo

Aprendizaje cooperativo en América Latina: En América Latina se implementa actividades pedagógicas no tan efectivas, a excepción de Colombia que le ha dado énfasis en la educación. Al respecto, las instituciones educativas han considerado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello los docentes deben saber las características de los alumnos, lo que, es más, en este sentido, ahora mismo, el docente debe decidirse por las técnicas para que los estudiantes fomenten el desarrollo de la información, en este sentido, los alumnos con mayores dificultades podrán mejorar sus aptitudes sociales y de esa manera funcionarán como grupo y mejorarán su aprendizaje. Dado que este tipo de educación incluye estudios para asentar que los demás aprendan, compartan pensamientos y activos, planifiquen qué y cómo examinar los temas; Por lo tanto, es esencial desarrollar una colaboración genuina, que es un factor clave de confianza, es decir, confianza y necesidad del colaborador.; por lo que cuando se habla de aprendizaje cooperativo, es evidente que existe un grupo que aprende. Asimismo, “*una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca*”; existe una cooperación informativa en la que las señales (palabras, movimientos, ilustraciones, escritos, etc.) se intercambian sin cesar entre individuos similares en un momento dado, en el que los integrantes posiblemente asombran a otros en su conducta, convicciones, valores, aprendizaje, suposiciones, y así sucesivamente. (Díaz-Aguado, 2003).

Aprendizaje cooperativo en Perú: En Perú, el aprendizaje cooperativo en el aula se considera un método para trabajar que es una parte de los métodos heterogéneos para aprender a hacer en pequeños equipos de trabajo. Se presenta como una técnica funcional y dúctil

dentro de un modelo de aprendizaje pedagógico interaccionista. El aprendizaje en forma cooperativa es una metodología de instrucción centrada en el alumno que utiliza pequeños grupos de estudio, una gran parte de ellos puede ser de 3 a 5 individuos que se eligen a propósito, lo que garantiza que los aprendices cooperen en el logro de los ejercicios que el educador realiza para mejorar o aumentar su propio aprendizaje y el de los individuos que integran los grupos.

El trabajo del educador administra efectivamente el procedimiento de desarrollo y cambio de aprendizaje, al igual que las comunicaciones de los individuos de las reuniones distintivas, en cada una de las fases del trabajo. Además, el aprendizaje de cooperación en grupos de estudio permite explotar a los integrantes que existen en el aula y promover conexiones multiculturales positivas. Del mismo modo, es importante determinar que cuando los estudiantes de nivel inferior comprendan que posiblemente puedan lograr sus objetivos de aprendizaje si sus compañeros de clase diferentes tienen éxito, entonces se nota que se está desarrollando la interdependencia positiva que es un componente primordial del aprendizaje cooperativo (Arce, 2016).

Aprendizaje cooperativo en Tacna: En las instituciones educativas de Tacna, los docentes desarrollan el aprendizaje cooperativo en sus estudiantes; sin embargo, los estudiantes como no cuentan con suficientes habilidades socioemocionales a veces, por más que el docente promueve la participación equitativa en un grupo aplicando la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción potenciadora, no se logra grupos cooperativos exitosos, que coadyuve a elevar el aprendizaje cooperativo. Los instructores consideran la tarea de los trabajos en una realización cooperativa agradable, donde entre las etapas más esenciales en la organización del educador es la planificación de los trabajos; ya que

el educador debe tener en cuenta los recados que deben realizar los educandos para que el aprendizaje sea sólido. De la misma manera, la tarea de los trabajos tiene algunas circunstancias favorables, por ejemplo, disminuyendo la probabilidad de que algunos de los que no son expertos esperen una conducta no involucrada o prevaleciente en el grupo, asegurando que la reunión utilice estrategias de recopilación esenciales y que todos los individuos se familiaricen con lo solicitado por las prácticas, esto hace que una relación de interdependencia entre los miembros del grupo (Mamani, 2015).

Aprendizaje cooperativo en la Educación Alternativa – CEBA: La enseñanza de la cooperación en la Educación Básica Alternativa – CEBA es imprescindible, con el propósito de que consigan óptimos desempeños que la coexistencia cotidiana y el camino a otros niveles educativos les demandan. Tiene los mismos objetivos y propiedad equivalente a la Enseñanza Básica Regular, enfatiza la capacidad para la labor y el progreso de competencias empresariales. El cuanto la práctica cooperativa, se fundamentó igualmente en los principios de: relevancia y competencia, participativa y dúctil, Derechos de los alumnos del CEBA, teniendo en cuenta la Ley General de Educación N.º 28044, al discípulo de Educación Básica Alternativa, en cualquiera de sus programas, le corresponde: Deleitarse de los mismos beneficios que los estudiantes de otras modalidades educativas. También, para la práctica cooperativa, se toma en cuenta las responsabilidades de los estudiantes del CEBA. El educando trabaja en equipo para el progreso de su trayectoria educativa propio, igualmente como para contribuir al logro de las metas educativas y de los aprendizajes previstos e imprevistos de los otros educandos del proyecto educativo al que pertenece.

Para ello, es importante que los profesores sean responsables que se encuentran en condiciones sobre todo de comprender y atender afectiva, cognitiva y pedagógicamente los diferentes requerimientos de aprendizaje de los estudiantes a partir de una formación o especialización idónea en la modalidad, que les permita acordar con los estudiantes normas de convivencia que hacen que el ambiente socioeducativo donde haya tolerancia, agradable, en forma respetuosa, estimulante y facilitador del trabajo educativo y las relaciones sociales (Menacho - López, 2010).

Por tanto, es indispensable tener en cuenta la política pedagógica que promueva el aprendizaje cooperativo en el CEBA y se promueva el aprendizaje cooperativo, donde se promueva un entorno educativo armonioso, confiable y eficiente, y de esta forma se logra los objetivos educativos.

2.2.3 Educación Básica Alternativa - CEBA

2.2.3.1 Definición

Para el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2017), la Educación Básica Alternativa es una metodología de Educación Básica para estudiantes que no abordaron la Educación Básica Regular, en el sistema de formación continua, con el objetivo de lograr competencias ideales que la vida diaria mostrará a cada paso en sus diferentes dimensiones a los individuos que se educan. Tiene objetivos y calidad similares a los de la Educación Básica Regular, y subraya la planificación para el trabajo y el avance de las aptitudes empresariales.

2.2.3.2 Derechos de los alumnos del CEBA

Asimismo de lo señalado en el Art. 53 de la Ley General de Educación N° 28044, al educando de Educación Básica Alternativa, en cualquiera de sus programas, le corresponde: Deleitarse de los mismos beneficios que los estudiantes de otras modalidades educativas (Ministerio de educación del Perú [MINEDU], 2003)

2.2.3.3 Responsabilidades de los estudiantes del CEBA

Es compromiso del alumno: -Ocuparse por el progreso de su trayectoria educativa particular. -Contribuir al provecho de las metas educativas y de los aprendizajes previstos e imprevistos de los demás estudiantes del programa al que pertenece (Ley 28044 y su Reglamento de Educación Básica Alternativa, art. 12,2003).

2.2.3.4 Responsabilidad de los profesores

Los profesores o instructores son personas preparadas para que pueden conocer, comprender e influir de manera afectiva, intelectual y académica en las diferentes y complejas necesidades de los estudiantes de una preparación o especialización razonables en la metodología, lo que les permite concordar con los principios de concurrencia que permiten una Condición comprensivo, encantadora, consciente, animadora y alentadora del trabajo educativo y las relaciones sociales. (Ley 28044, Reglamento de Educación Básica Alternativa, art. 16, 2003).

2.2.3.5 Política pedagógica capítulo I objetivo y elaboración Objetivo de la Política Pedagógica

El Ministerio de educación construye la Estrategia Instructiva que espera asegurar que todos los estudiantes de secundaria tengan acceso a un aprendizaje significativo y de calidad; Controla y expresa

de manera inteligible los elementos de calidad mostrados en el artículo 13 de la LGE, e incorpora reglas y actividades esenciales con respecto a: a la condición instructiva moral, sólida, productiva, imaginativa y moral. (Ley 28044, Reglamento de Educación Básica Alternativa, art. 13, 2003).

2.2.3.6 Logros educativos de la Educación Básica Alternativa

Los logros instructivos de la EBA reflejan una recopilación de capacidades y competencias, que deben producirse y fortalecerse en los estudios a lo largo de toda la Capacitación esencial alternativa, a fin de redimensionar su origen individual y como un personaje social en la Mejora de su comunidad. Estos logros se obtienen tomando como referencia los cuatro ejes curriculares que el marco educativo caracteriza como transversales a todas las actividades instructivas: descubrir cómo ser, descubrir cómo saber, cómo hacer y aprender a vivir juntos, respectivamente. El último consiste en descubrir cómo vivir respectivamente, identificado con el pasado y que beneficia a la perspectiva social y la disposición de las conexiones relacionales como la premisa de concurrencia con las estimaciones de armonía basadas en la convivencia en reconocimiento de diferentes alternativas, sin embargo, equivalente y, en consecuencia, no discriminante (MINEDU, 2004)

2.2.3.7 Propuesta Pedagógica de la Educación Básica Alternativa

Lograr aprendizajes significativos implica romper el modelo instructivo monótono, memorístico, individualista y dictador, y se avanza hacia un modelo básico, innovador, útil y participativo. Además, infiere progresivamente entornos institucionales participativos, cordiales y sólidos que contribuyen al avance necesario de los individuos. Además, sugiere apoyar las progresiones que suceden en nuestras prácticas instructivas e institucionales, en los estándares

educativos que lo acompañan: La centralidad del estudiante en su totalidad como individuo.

Acentuación sobre el individuo en general. El individuo con sus requisitos de mejora psicológica y emocional debe ser el punto focal de cada una de nuestras actividades. El estudiante es una totalidad y todas las zonas curriculares deben estar dispuestas a su atención integral. (MINEDU, 2009, p. 22).

2.2.3.8 Características

Son características de la Educación Básica Alternativa las siguientes:

Tabla 2. Características del CEBA

Características	Definición
(a) Relevancia y pertinencia	porque siendo abierta al entorno, tiene como opción preferente a los grupos actualmente vulnerables y excluidos, y responde a la diversidad de los sujetos educativos con una oferta específica, que tiene en cuenta los criterios de edad, género, idioma materno, niveles educativos, así como sus intereses y necesidades; posibilita procesos educativos que estimulan en los estudiantes aprendizajes para identificar sus potencialidades de desarrollo personal y comunitario, así como ciudadano y laboral, plantear sus problemas y buscar soluciones.
Participativa	Porque los estudiantes intervienen en forma organizada y democrática en la toma de decisiones sobre los criterios y procesos de la acción educativa, e involucra la participación de otros actores de la comunidad.
Flexible	Porque la organización de los servicios educativos (la calendarización, los horarios y formas de atención) es diversa, responde a la heterogeneidad de los estudiantes y a la peculiaridad de sus contextos. El proceso educativo se desarrolla en Instituciones Educativas propias de la modalidad y también en diversos ámbitos e instituciones de la comunidad, que se constituyen en espacios de aprendizaje.

Fuente: Ley 28044 y su Reglamento de Educación Básica Alternativa, art. 4,2003).

2.2.3.9 Finalidad del CEBA

La Educación Básica Alternativa (EBA) es administrada por los estándares y normas que señala la Educación Peruana demostrados en los artículos 8 y 9. de la Ley General de Educación (LGE) No. 28044 y

los destinos de la Educación Básica, establecidos en el Artículo 31 de dicha Ley (Ministerio de educación del Perú [MINEDU], 2003).

2.2.4 CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez

2.2.4.1 Reseña histórica de la institución educativa “Noé M. Dávalos Ybáñez” de Tacna.

La Institución Educativa “Noé Moisés Dávalos Ybáñez”, del departamento de Tacna, está ubicada al servicio de la Educación de los Internos del Penal de Pocollay, desde la fecha en que fuera creada el 06 de Abril de 1975 como programa escolarizado primaria y secundaria de adultos con variante técnica, mediante loables gestiones que realizó el Instituto Nacional Penitenciario (INPE) en convenio con el Ministerio de Educación, siendo primer director asignado por la Dirección Regional Educación Tacna el Profesor Sergio Menéndez Valle. Inicialmente se denominó Programa Especial del Trabajo del Interno 02 (PROEPSA) inicia sus labores académicas compartiendo local en la calle Inclán costado de la Gobernación de Tacna, donde se apertura dos niveles educativos; el nivel de educación Primaria (de 1° a 6°); el Nivel de educación Secundaria (de 1° a 5°) y el área Técnica con las especialidades de Electrónica, carpintería y Cuero y Calzado, posteriormente a partir del 26 de Abril de 1985, está ubicado en la Avenida Hermanos Reynoso S/N Distrito de Pocollay, provincia de Tacna, Región Tacna.

Posteriormente, mediante la **R.D.R. N° 4505-00** se Autoriza la apertura y el funcionamiento del Centro de Educación Ocupacional de gestión no estatal (CEO) PROEPSA 02, para ofertar módulos ocupacionales en el ciclo básico según el catálogo nacional de títulos y certificaciones y el diseño curricular básico con sus especialidades de cuero y calzado, confección textil y carpintería. Mediante la **R.D.R**

3091- 2008 se reconvierte en CETPRO con sus especialidades de cuero y calzado, confección textil, carpintería, y manualidades, esta última para el penal de mujeres. Que inicia sus labores académicas en el 2002 Así mismo; mediante RDR N°6447 - 2008 se reconvierte la educación básica regular en Educación Básica Alternativa (EBA) La Instrucción Fundamental Electiva se ofrece a los jóvenes detenidos y adultos en la modalidad básica alternativa orientado a adultos, egresando irreparablemente con la educación secundaria básica regular a los internos en calidad de presidiarios como una forma de estudio. Esencial en calidad y logros de aprendizaje con acentuación en el Preparación para el trabajo y la mejora de las capacidades empresariales. Posteriormente se hizo el cambio de denominación de la institución educativa de PROEPSA 02 a “Noé Moisés Davalos Ybañez” según R.D.R. 1845 de fecha 05 de mayo, del 2010 en honor al ilustre Docente de nombre Noe, quien realizó una brillante y destacada labor como profesor, en sus inicios en el nivel primario y posteriormente en la especialidad de Carpintería en esta Institución. También se debe destacar que desde los inicios hasta la actualidad vinieron por disposición de la Región Arequipa a formar parte del área Educativa los siguientes directores en Tacna:

Julio Mendoza Ayma

Pedro Rodríguez Sánchez

Rusbelt Sucapuca Machaca

Pablo Villa Cruz

Marco Calla Chávez

María Eliana Zapana Quispe

Para finalizar la instrucción con respecto a las dificultades de la libertad, el entrenamiento que se imparte en los establecimientos penitenciarios se caracteriza por ser un proceso de instrucción-aprendizaje que se realiza en un entorno socio-cultural

excepcionalmente complejo y explícito, a través del cual se asimila y construye conocimiento, información, aptitudes y cualidades, aplicando estrategias y metodologías instructivas multidisciplinares en el tratamiento del detenido. Como I. E. Noe, M. Davalos Ybáñez planea satisfacer la excelente misión de reeducar, restaurar y reincorporar a los presos a la sociedad esperando los objetivos de la instrucción en la cárcel.

- Capacitar y reeducar a los presos a través de proyectos, empresas y planes instructivos.
- Reinsertar a la sociedad a los presos que han aceptado y afirmado las actividades instructivas con el objetivo de que puedan trabajar en la condición de libre.
- Promover una cultura con avance en el estilo de vida en los Centros penitenciarios que permiten agudizar a los detenidos y contribuir para mejorar su comportamiento e imaginación individual.

Como visión se tiene consolidarse como una Institución líder de calidad educativa, a través de la aplicación de módulos y proyectos que generen actividades productivas y estrategias educativas que sean innovadoras y creativas que garanticen la formación integral de los estudiantes, a partir del desarrollo de competencias, sustentadas en valores humanos y la mejora continua hacia el cuidado y conservación de nuestro medio ambiente, para el logro de una mejor calidad de vida en una sociedad competitiva y globalizada.

Como misión la institución educativa brinda a los estudiantes una educación personalizada, flexible, pertinente y participativa; según su contexto situacional. Con el objeto de mejorar el nivel académico, el desarrollo personal y social de los estudiantes, en un ambiente saludable y sostenible con el desarrollo de competencias, capacidades, actitudes y valores, logrando así, aprendizajes

significativos, para su inserción en una sociedad competitiva y de constante cambio.

2.3 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

- a) **Habilidades socioemocionales:** Las habilidades socioemocionales son las capacidades y aptitudes para comprender y manejar las emociones, determinar y alcanzar objetivos, sentir y mostrar habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, habilidades de adaptabilidad, habilidad del manejo del estrés, habilidad del estado de ánimo general.
- b) **Habilidad Intrapersonal:** Implica que la persona posee una buena autocomprensión y que está logrando bien hasta este punto en su vida. Se mide a través del autorespeto, Autoconciencia emocional, Asertividad e Independencia (Bar-On, 2000).
- c) **Habilidad Interpersonal:** Escala que aprovecha la capacidad y el funcionamiento interpersonal. Los implica el estudio de la empatía, responsabilidad social y relación interpersonal (Bar-On, 2000)
- d) **Habilidad de adaptabilidad:** En la condición de adaptación, las habilidades deben adquirirse con la utilización de palabras adecuadas y la articulación verbal de los sentimientos en términos que son normales en el avance humano en sí. En un número cada vez mayor de grados de desarrollo, se obtienen indicaciones de la marca de la cultura, que unen aptitudes emocionales con su trabajo social, precisamente como la capacidad de ajustar y confrontar los sentimientos. (Vivas, Chacón, & Chacón, 2010).
- e) **Habilidad del manejo del estrés :** Incluye el dominio de los impulsos y la consideración al estrés, ser por lo general calmado y trabajar adecuado bajo tensión, ser rara vez vehemente y dar respuesta a eventos estresantes sin debilitarse emocionalmente (Vivas, Chacón, & Chacón, 2010).
- f) **Habilidad del estado de ánimo general:** El individuo se percibe a sí mismo de la forma como realmente desea sentirse. En el terreno del ánimo general,

la inclinación alude a la capacidad emocional de la autosuficiencia: se trata de la auto-viabilidad emocional, implica que el individuo reconoce sus encuentros emocionales únicos y socialmente habituales, una similitud que está relacionada con las convicciones del tema de lo que establece un control emocional deseado y, básicamente, vivir en correspondencia con las especulaciones de sentimientos que se coordinan con el sentido ético. (Vivas, Chacón, & Chacón, 2010).

- g) **Aprendizaje cooperativo:** El aprendizaje cooperativo es un indicador de educación en el cual se necesita utilizar al máximo las tareas en las que es esencial la asistencia entre los estudiantes del equipo de trabajo, ya sea en grupos o en pequeñas reuniones, dentro de un curso de acomodación instructiva. El aprendizaje útil depende de que cada alumno necesite mejorar su aprendizaje (Lara, 2005).
- h) **Interdependencia positiva:** Ocurre cuando cada uno de los individuos del equipo ve su propio triunfo y como prueba el triunfo de todos los individuos que conforman el grupo. No hay "arreglos singulares": es el todo "es posible que naden juntos o se ahoguen juntos". En consecuencia, la obligación de un individuo del grupo es doble: amplificar su ventaja inteligente y ayudar a los diferentes individuos del equipo para que logre también su enorme éxito. Cada integrante siente que debe colaborar para que los demás logren sus objetivos (Estrada, Monferrer, & Moliner, 2016).
- i) **Responsabilidad individual:** Por "responsabilidad individual" (Johnson & Johnson, 2014), se entiende como el sentido de ser responsable para ayudar a las metas y objetivos del grupo. El hecho de ser responsable en forma individual de cada uno de los miembros que integran el grupo se promueve mediante la "justificación" en la persona del trabajo.
- j) **Interacción potenciadora:** Con el término "interacción potenciadora", describen como el esfuerzo de los integrantes del grupo tendrá un efecto dinamizador, motivador, de ayuda, facilitador, etc., con el propósito de desarrollar su labor en forma ordenada para conseguir las metas propuestas (Lara, 2005).

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1.1 Hipótesis general

Existe una relación significativa entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel secundario del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.

3.1.2 Hipótesis específicas

- a) Los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez de Tacna, año 2015, presentan un nivel promedio de desarrollo de habilidades socioemocionales.
- b) Es regular el nivel de aprendizaje cooperativo que presentan los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez de Tacna, año 2015.
- c) Es significativa la relación entre las habilidades intrapersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez de Tacna, año 2015.
- d) Existe relación entre las habilidades interpersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez de Tacna, año 2015, es significativa.
- e) Existe relación entre las habilidades de adaptabilidad de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel

avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez de Tacna, año 2015.

- f) Existe relación entre las habilidades del manejo del estrés de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez de Tacna, año 2015.
- g) Existe relación entre las habilidades de estado de ánimo general y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez de Tacna, año 2015.

3.2 VARIABLES

3.2.1 Variable independiente

3.2.1.1 Denominación de la variable:

Habilidades socioemocionales: Las habilidades socioemocionales son las capacidades y aptitudes para comprender y manejar las emociones, determinar y alcanzar objetivos, sentir y mostrar habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, habilidades de adaptabilidad, habilidad del manejo del estrés, habilidad del estado de ánimo general.

3.2.2 Variable dependiente

3.2.2.1 Denominación de la variable:

Aprendizaje cooperativo: El aprendizaje cooperativo es un indicador de educación en el cual se necesita utilizar al máximo las tareas en las que es esencial la asistencia entre los estudiantes del equipo de trabajo, ya sea en grupos o en pequeñas reuniones, dentro de un curso de acomodación

instructiva. El aprendizaje útil depende de que cada alumno necesite mejorar su aprendizaje (Lara, 2005).

3.2.3 Operacionalización de variables

VARIABLES	INDICADORES	SUBINDICADORES	CATEGORÍAS	ESCALA DE MEDICIÓN
Habilidades socioemocionales	Habilidad intrapersonal	Comprensión de sí mismo Asertividad Independencia Autoconcepto Autorrealización	Muy baja Baja Promedio	Nominal
	Habilidad interpersonal	Empatía Relaciones interpersonales Responsabilidad social	Alta Muy alta	
	Habilidad de adaptabilidad	Solución de problemas Prueba de la realidad Flexibilidad		
	Habilidad de manejo del estrés	Tolerancia al estrés Control de impulsos		
	Habilidad de ánimo en general	Felicidad Optimismo		
Aprendizaje cooperativo	Interdependencia positiva		Nivel inadecuado	Nominal
	Responsabilidad individual		Nivel regular	
	Interacción potenciadora		Nivel adecuado	

3.3 TIPO DE ESTUDIO

De acuerdo a la perspectiva de carrasco (2009) el presente trabajo de investigación se considera una investigación de tipo Básica.

3.4 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se realizó un estudio observacional de corte transversal retrospectivo ya que no hubo manipulación de variables, dado que la medición se hizo en un momento dado y los grupos ya estaban conformados, además se buscó diferencias las variables en dos grupos docentes y estudiantes (Ato, López, & Benavente, 2013).

3.5 ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

3.5.1 Ámbito de la investigación

Micro-regional: La investigación se realizó en la CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, Tacna, año 2015.

3.5.2 Periodo de la investigación

El presente Trabajo de Investigación se realizó en el periodo que corresponde al año 2015.

3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1 Unidades de estudio

Las unidades de estudio son los docentes y estudiantes del nivel secundario del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez de Tacna, año 2015.

3.6.2 Población

Para este trabajo de investigación, la población se conformó de acuerdo al siguiente detalle: Estudiantes y docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez de Tacna en el año 2015 hubo 19 docentes y 120 estudiantes.

3.6.3 Muestra

- a) **Para docentes:** No hubo muestreo para la población de docentes y la muestra de docentes fue por el modo censal, es decir, que participan
- b) **Para estudiantes:** Se consideró para los estudiantes un muestreo aleatorio simple con estudiantes del nivel secundario del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, y con respecto a la muestra de estudiantes se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{NZ^2pq}{(N - 1)E^2 + Z^2pq}$$

$$n = \frac{(120)(1,96)^2(0,50)(0,50)}{(120 - 1)(0,08)^2 + (1,96)^2(0,05)(0,05)}$$

$$n = \frac{(460,992)(0,25)}{0,7616 + 0,9604}$$

$$n = 66,927 = 67 \text{ estudiantes}$$

En donde:

N = tamaño de la población =120

Z = nivel de confianza de 95% =1.96

p = probabilidad de éxito o proporción esperada =50%

q = probabilidad de fracaso = 1-p

E = precisión (Error máximo admisible en términos de proporción). = 8%

Distribución muestral:

Descripción	Población	Muestra
Docentes	19	19
Estudiantes	120	67

Fuente: CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez Tacna

Factores de inclusión

- Estudiantes invictos

Factores de exclusión

- Estudiantes que no son invictos

3.7. PROCEDIMIENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La recolección de la información se hizo en forma personal y de primera fuente para recoger la información sobre del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.

3.7.1 Técnicas de recolección de los datos

La encuesta:

Se aplicó dos encuestas:

- Primero el cuestionario “Habilidades socioemocionales de los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, Tacna, año 2015.”, basado en el Test de inteligencia emocional de ICE:NA de Bar-On de Ugarriza & Pajares (2004), dirigido a los docentes

de - Tacna, año 2015, para evaluar las habilidades socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes.

- Segundo el cuestionario denominado “Aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, Tacna, año 2015”, elaborado por la investigadora.

3.7.2 Instrumentos para la recolección de datos

3.7.2.1 Cuestionario (*Test de inteligencia emocional*).

En el presente estudio se utilizó el test de inteligencia emocional de ICE:NA de Bar-On (Ugarriza & Pajares, 2004) para medir la variable **habilidades socioemocionales, el cual está compuesto por las siguientes habilidades:**

- a) *Dimensión: Habilidad intrapersonal: comprende a los siguientes componentes:* comprensión de sí mismo, asertividad, independencia, autoconcepto y autorrealización
- b) *Dimensión: Habilidad interpersonal: comprende los siguientes componentes:* Empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social
- c) *Dimensión: Habilidad de adaptabilidad. Comprende los siguientes componentes:* Solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad
- d) *Dimensión: Habilidad de manejo del estrés. Comprende los siguientes componentes:* Tolerancia al estrés y Control de impulsos
- e) *Dimensión: Habilidad de ánimo en general. El cual comprende los siguientes componentes:* Felicidad y Optimismo

Escala para la medición de las variables:*Ordinal*

- Muy de acuerdo (5)
- De acuerdo (4)
- Poco de acuerdo (3)
- En desacuerdo (2)
- Muy en desacuerdo (1)

Se sumó el total de ítems y por el cálculo de valores de centralización y dispersión se obtuvo los siguientes puntos de corte para determinar el coeficiente socioemocional total de los docentes. (Media=450; Desviación estándar= 27.5)

Escala	Intervalo
Muy baja	130 – 367.5
Baja	367.6 – 422.5
Promedio	422.6 -477.5
Alta	477.6 -532.5
Muy alta	532.6 - 650

Tabla 3. Ficha técnica del primer instrumento de recolección de datos variable de estudio: Inteligencia emocional

Nº	Elementos	Descripción
1	Título	“Habilidades socioemocionales de los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, Tacna, año 2015.”
2	Autor	Test de inteligencia emocional (Inventario de inteligencia emocional) de ICE:NA de Bar-On de Ugarriza & Pajares (2004)
3	Lugar de procedencia	Tacna
4	Versión	Español

5	Administración	Colectiva
6	Duración	45 minutos
7	Finalidad	Docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, Tacna
8	Dirigido a	Determinar el nivel de habilidades socioemocionales de los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, Tacna, año 2015.”
9	Confiabilidad	0,971

3.7.2.2 Escala para determinar el aprendizaje cooperativo en estudiantes adultos.

El presente estudio se utilizó el test de inteligencia emocional de ICE:NA de Bar-On (Ugarriza & Pajares, 2004) para medir la variable **habilidades socioemocionales, el cual está compuesto por las siguientes habilidades:**

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Indicadores:

- Interdependencia positiva
- Responsabilidad individual
- Interacción potenciadora

Escala para la medición de las variables:

Ordinal

- Muy de acuerdo (5)
- De acuerdo (4)
- Poco de acuerdo (3)
- En desacuerdo (2)
- Muy en desacuerdo (1)

Los baremos se obtienen por el cálculo de percentiles en este caso con 2 puntos de corte y al 33.33%

Escala	Intervalo
Nivel inadecuado	28 – 45
Nivel regular	22 – 27
Nivel adecuado	9 - 21

Tabla 4. Ficha técnica: Variable de estudio: aprendizaje cooperativo

Nº	Elementos	Descripción
1	Título	“Aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, Tacna, año 2015.”
2	Autor	Lic. Juana Rosa Santana Pilco
3	Lugar de procedencia	Tacna
4	Versión	Español
5	Administración	Colectiva
6	Duración	45 minutos
7	Finalidad	Docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, Tacna
8	Dirigido a	Determinar el nivel de Aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, Tacna, año 2015
9	Confiabilidad	0,962

CAPÍTULO IV:

RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Luego del recojo de los datos, se volcó la información en una base de datos y de ese modo realizar el análisis de las habilidades socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes, se llevó a cabo en un periodo que comprende desde el 15 de setiembre al 15 de octubre del año 2015.

La recolección de la información se hizo en forma personal y de primera fuente, para tal efecto se hizo las siguientes actividades:

Se solicitó el permiso correspondiente al Directo CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna, para la aplicación de los instrumentos “Habilidades socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Tacna.

4.1.1 Primera fase: recolección de datos

El trabajo de campo consistió en aplicar dos instrumentos uno al grupo de docentes y el otro al grupo de estudiantes y de ese modo analizar las “Habilidades socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez de Tacna, año 2015”.

Aplicación del primer instrumento: “Habilidades socioemocionales de los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez de Tacna”: La investigadora aplicó el cuestionario a 19 docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez – Tacna. Antes de aplicar los referidos instrumentos, se hizo conocer a los docentes lo siguiente: el tema de la investigación, los objetivos del estudio, la utilidad de la investigación, las indicaciones sobre el llenado de los instrumentos, el tiempo que se utilizará para el llenado, las recomendaciones para el respectivo llenado, se procedió a la entrega de los instrumentos, dándoles un tiempo prudente de una hora cronológica para cada instrumento. Una vez que se culmina el llenado de los instrumentos por los docentes, se procede a recogerlos, dándoles el agradecimiento respectivo.

Aplicación del segundo instrumento: “Aprendizaje cooperativo de los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez de Tacna”: La investigadora aplicó el cuestionario a 67 estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez – Tacna. Antes de aplicar los referidos instrumentos, se hizo conocer a los docentes lo siguiente: el tema de la investigación, los objetivos del estudio, la utilidad de la investigación, las indicaciones sobre el llenado de los instrumentos, el tiempo que se utilizará para el llenado, las recomendaciones para el respectivo llenado, se procedió a la entrega de los instrumentos, dándoles un tiempo prudente de una hora cronológica para cada instrumento. Una vez que se culmina el llenado de los instrumentos por los docentes, se procede a recogerlos, dándoles el agradecimiento respectivo.

4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

La presentación de los resultados se hará de la siguiente manera

- Análisis de la variable: habilidades socioemocionales, en cuanto a sus dimensiones e indicadores
- Análisis de la variable: aprendizaje cooperativo, en cuanto a sus dimensiones e indicadores
- Contrastación de la hipótesis general y específica.

4.3 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.3.1 ANÁLISIS DE LA VARIABLE: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES, EN CUANTO A SUS DIMENSIONES E INDICADORES

Tabla 5.

Distribución porcentual de los niveles de habilidades socioemocional total de los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez

		n	%
Habilidades Socioemocionales Total	Muy baja	0	0.0%
	Baja	3	15.8%
	Promedio	13	68.4%
	Alta	3	15.8%
	Muy alta	0	0.0%
	Total	19	100.0%

Fuente: Inventario de Reuven Bar-On. CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez Tacna

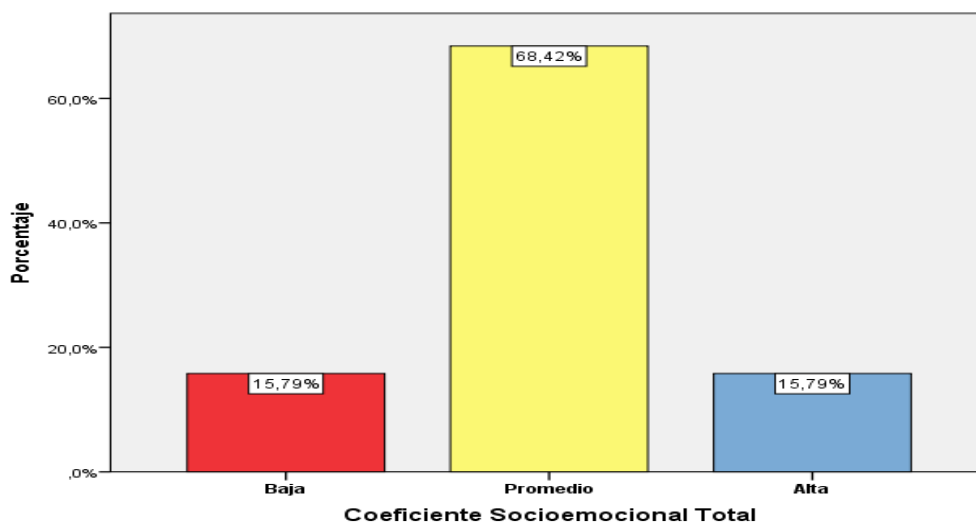


Figura 1. Niveles de habilidades socioemocional de los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez

En la tabla 5 y figura 1, se observa los niveles de habilidades socioemocionales del total de docentes estudiados (N=19); donde, el 68.4% de los docentes muestran un nivel de habilidades socioemocionales promedio, y el 15.8% muestra niveles bajos y en la misma proporción evidencian un nivel de habilidades alta. Para obtener estos niveles se sumó los puntajes obtenidos de todos los componentes de habilidades socioemocionales.

Aclaremos que no hubo ningún docente con muy bajo nivel ni con muy alta nivel de habilidades socioemocionales.

Tabla 6.

Distribución porcentual de los componentes de las habilidades socioemocionales de los docentes.

Componentes de las Habilidades Socioemocionales		n	%
Componente Intrapersonal	Baja	3	15.8%
	Promedio	15	78.9%
	Alta	1	5.3%
	Total	19	100.0%
Componente Interpersonal	Baja	3	15.8%
	Promedio	14	73.7%
	Alta	2	10.5%
	Total	19	100.0%
Componente de Adaptabilidad	Baja	4	21.1%
	Promedio	15	78.9%
	Total	19	100.0%
Componente manejo del Estrés	Baja	2	10.5%
	Promedio	14	73.7%
	Alta	3	15.8%
	Total	19	100.0%
Componente de Estado de Ánimo General	Baja	4	21.1%
	Promedio	13	68.4%
	Alta	2	10.5%
	Total	19	100.0%

Fuente: Inventario de Reuven Bar-On. CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez Tacna

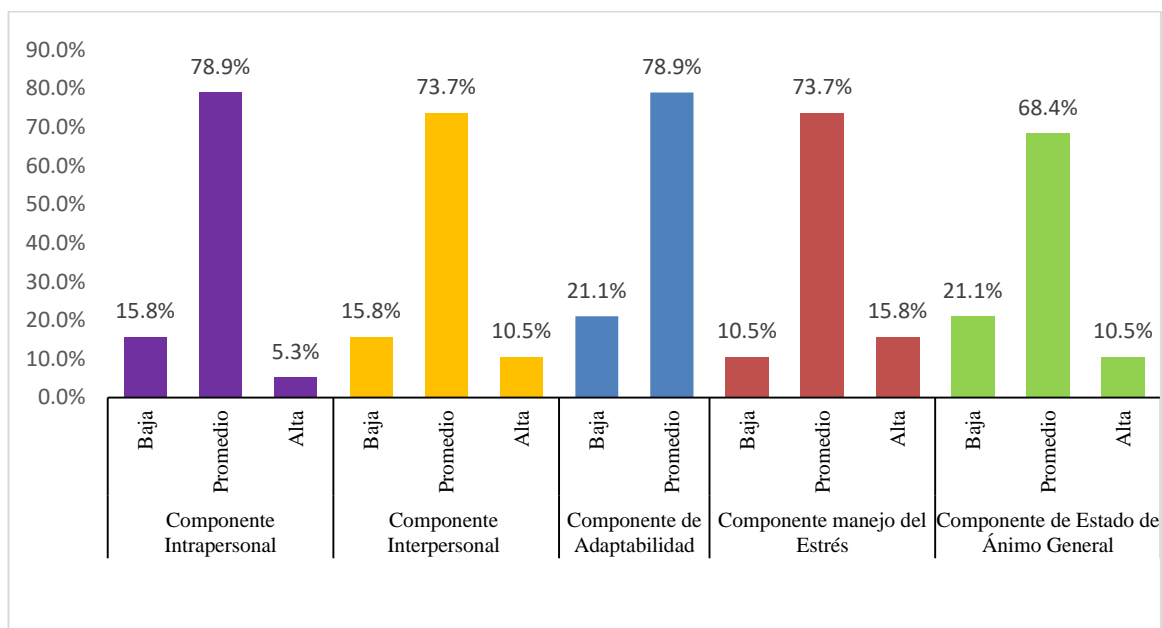


Figura 2. Distribución porcentual de los componentes de las habilidades socioemocionales de los docentes.

En la tabla 6 y figura 2 se puede ver el nivel de desarrollo de cada uno de los componentes de las habilidades socioemocionales de los docentes que laboran en el CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez. Así se aprecia que las mayores dificultades que muestran los docentes es en el componente de las habilidades de adaptabilidad ya que el 21,1% muestra un nivel de desarrollo bajo y el 78.9% tiene un nivel de desarrollo promedio. Mas no existe un nivel alto ni muy alto en esta habilidad.

La mayor frecuencia en todo los componentes es el nivel promedio, en todo caso el promedio con menor frecuencia es el componente estado de ánimo general en 68.4% y un 21.1% de los docentes reflejan un nivel bajo en estado de ánimo general

El nivel con alto con mayor porcentaje está en el componente de manejo del estrés con un 15.8%.

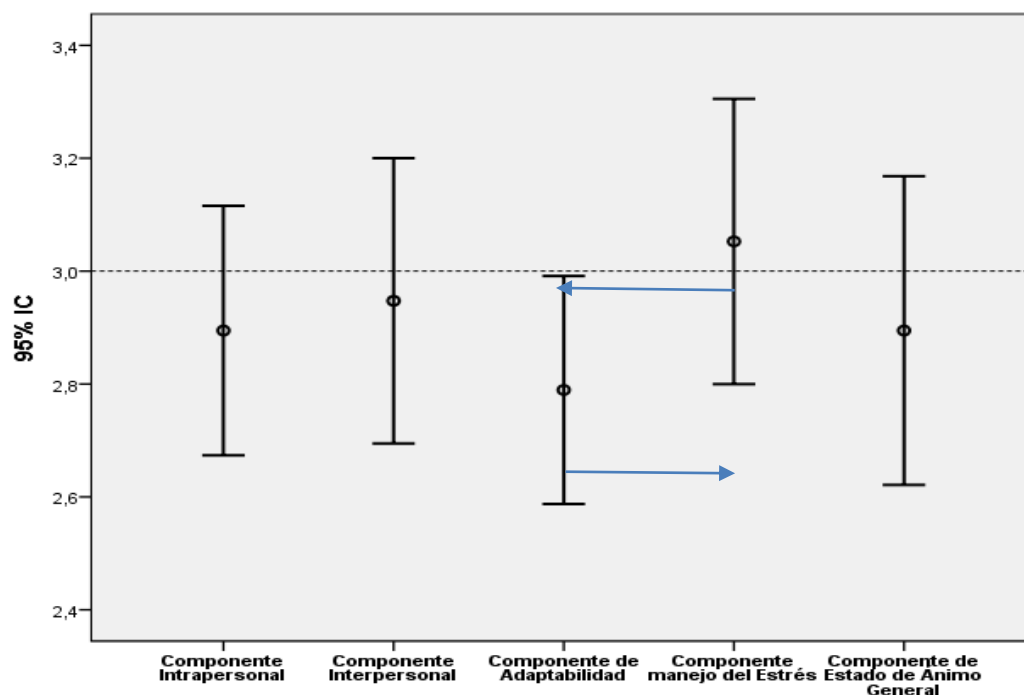


Figura 3. Desarrollo de habilidades socioemocionales por componentes, en los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez.

La figura 3 corresponde a un gráfico de barras de error, y donde se puede observar la tendencia de cada uno de los componentes de la inteligencia emocional que fueron evaluados en los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez. Así con un intervalo de confianza IC 95% podemos afirmar que la habilidad socioemocional mejor manejada por los docentes está en el componente de manejo del estrés, en tanto que los demás componentes se encuentran por debajo del promedio.

Se observar también que el componente peor percibido por los docentes es el de adaptabilidad, seguido del componente estado de ánimo general. Sin embargo, como se aprecia en la figura 3 no existe diferencia significativa entre los niveles de desarrollo entre los cinco componentes de las habilidades socioemocionales a excepción del componente adaptabilidad y manejo del estrés.

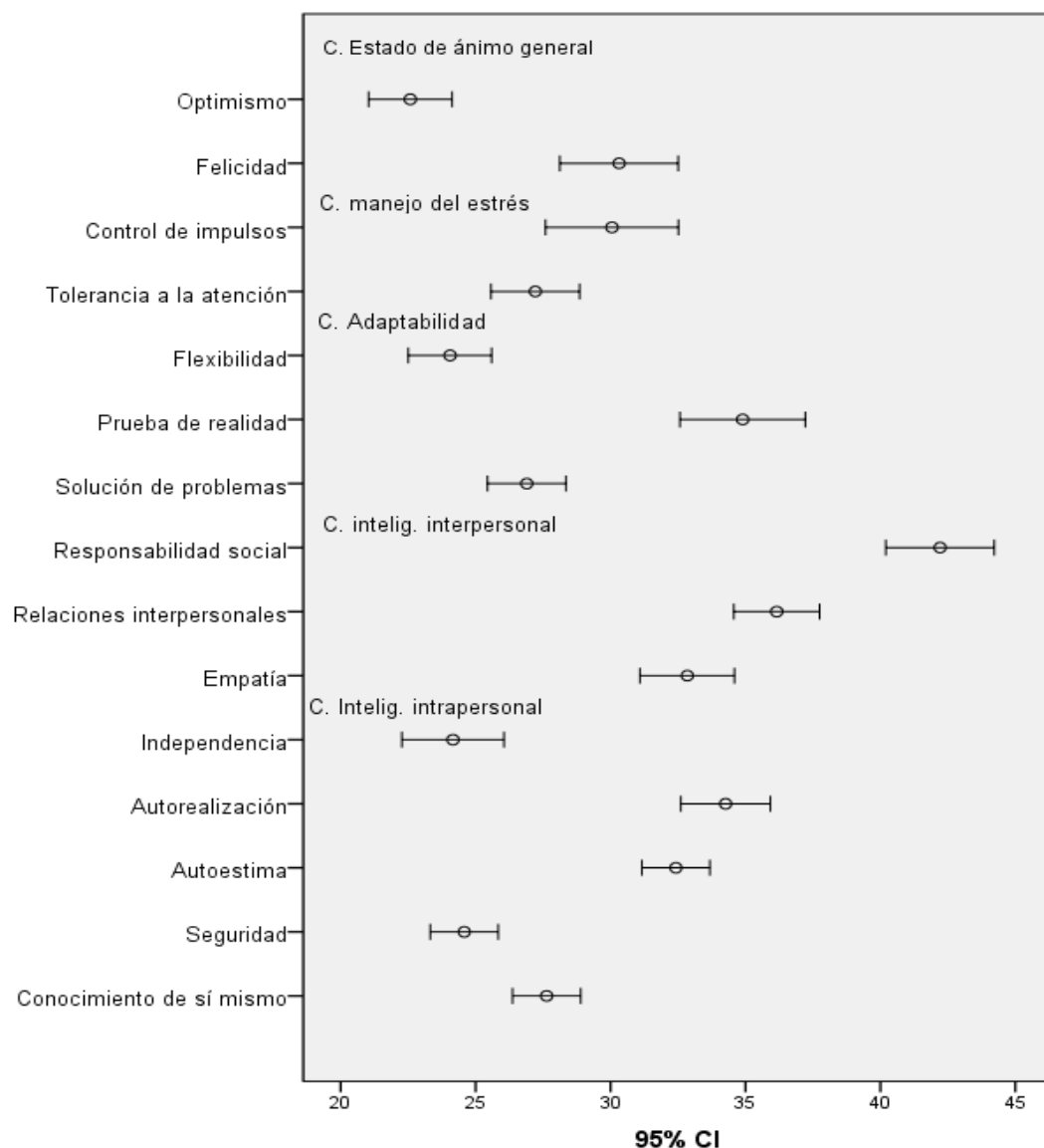


Figura 4. Indicadores por dimensiones de las habilidades socioemocionales de los docentes.

En la figura 4 se muestra que en la inteligencia intrapersonal lo peor percibido es la independencia y seguridad de sí mismo, en la inteligencia interpersonal lo peor percibido es la empatía, en cuanto a adaptabilidad lo peor percibido es la flexibilidad, en el manejo del estrés lo mejor percibido es el control de los impulsos y en el estado de ánimo general se observa falta de optimismo.

4.3.1 ANÁLISIS DE LA VARIABLE: APRENDIZAJE COLABORATIVO, EN CUANTO A SUS DIMENSIONES E INDICADORES

Tabla 7.

Distribución porcentual según nivel de aprendizaje cooperativo percibido por los estudiantes del CEBA.

		n	%
Nivel de Aprendizaje Cooperativo	Nivel inadecuado	25	37.3%
	Nivel regular	27	40.3%
	Nivel adecuado	15	22.4%
	Total	67	100.0%

Fuente: Cuestionario de aprendizaje cooperativo dirigido a estudiantes. CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez.

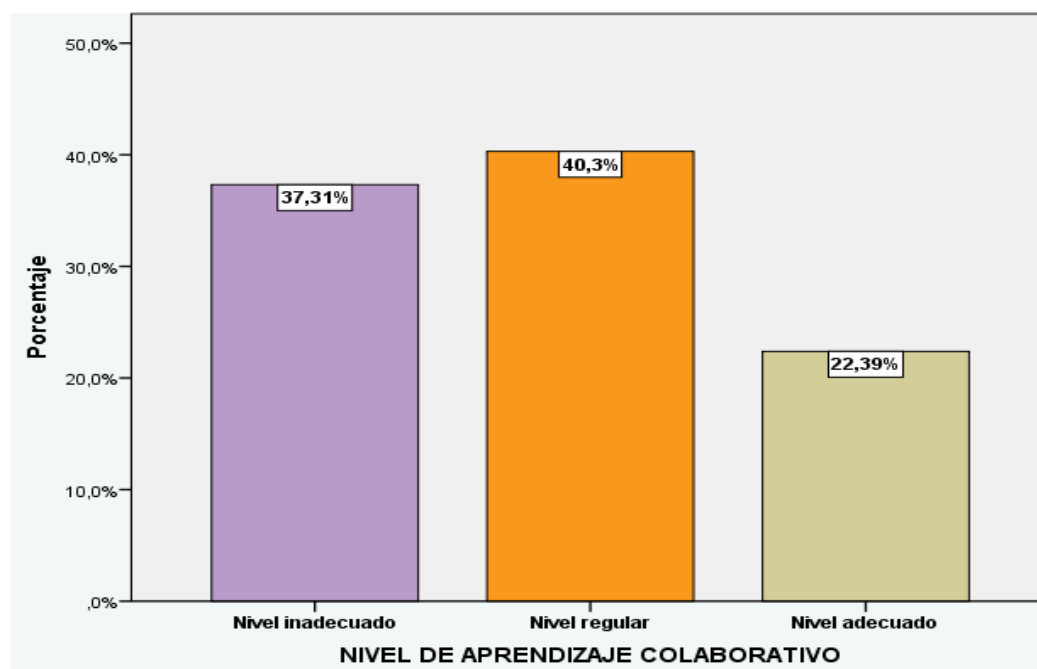


Figura 5. Niveles de aprendizaje cooperativo percibido por los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez.

La tabla 7 y figura 5 muestra los niveles de aprendizaje cooperativo que fueron evaluados en un total de 67 estudiantes en condición de carcelería, en Tacna. Donde se observa que para el 40.3% el nivel de aprendizaje cooperativo fue regular, seguido del 37.3% percibieron un nivel inadecuado de aprendizaje cooperativo y solo para el 22.4% el nivel de aprendizaje cooperativo fue adecuado.

Tabla 8.

Distribución de frecuencias de los niveles de aprendizaje cooperativo según dimensiones evaluadas en los estudiantes del CEBA

Dimensiones del Aprendizaje Cooperativo		n	%
Interdependencia Positiva	Nivel inadecuado	24	35.8%
	Nivel regular	21	31.3%
	Nivel adecuado	22	32.8%
	Total	67	100.0%
Responsabilidad Individual	Nivel inadecuado	38	56.7%
	Nivel regular	14	20.9%
	Nivel adecuado	15	22.4%
	Total	67	100.0%
Interacción Potenciadora	Nivel inadecuado	35	52.2%
	Nivel regular	12	17.9%
	Nivel adecuado	20	29.9%
	Total	67	100.0%

Fuente: Cuestionario de aprendizaje cooperativo dirigido a estudiantes. CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez.

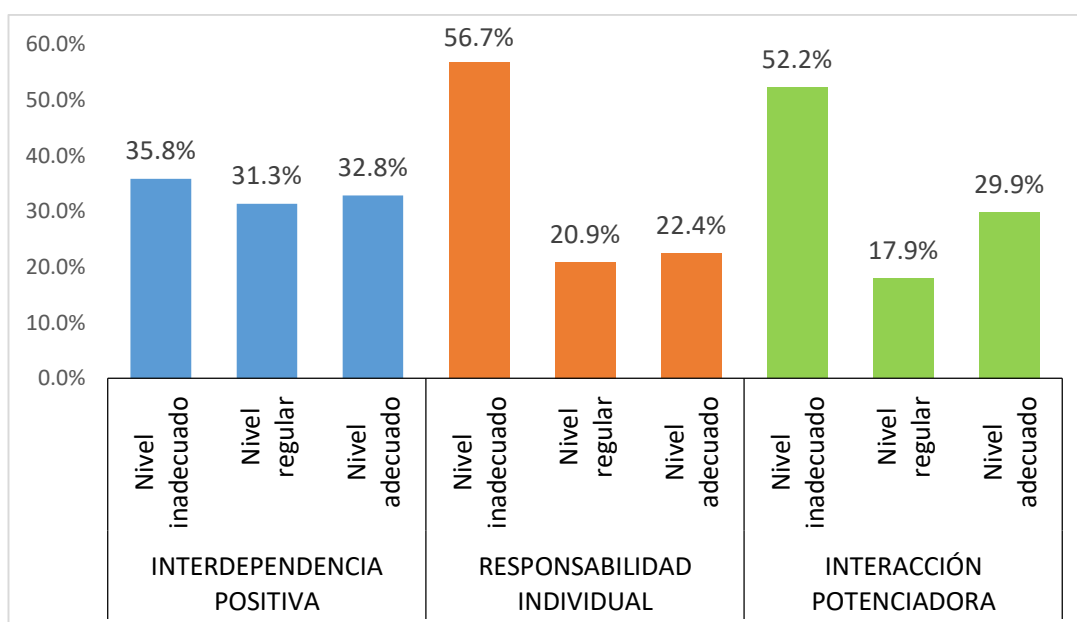


Figura 6. Niveles de aprendizaje cooperativo según dimensiones evaluadas en los estudiantes del CEBA

En la tabla 8 y figura 6 se presenta los niveles de aprendizaje cooperativo percibido desde las habilidades socioemocionales de los docentes, de acuerdo a las tres dimensiones evaluadas. Así se observa que para el 35.8% de los estudiantes el aprendizaje cooperativo por interdependencia positiva fue inadecuado, pero para el 31.3% fue regular y un 32.8% sí fue adecuado.

En cuanto a la dimensión responsabilidad individual tuvo un nivel inadecuado en el 56.7% de los estudiantes seguido de un nivel adecuado para el 22.4% y regular en el 20.9%

Con respecto a la dimensión interacción potenciadora para el 52.2% el nivel fue inadecuado, seguido del 29.9% que opina que sí fue adecuado y para el 17.9% el nivel fue regular.

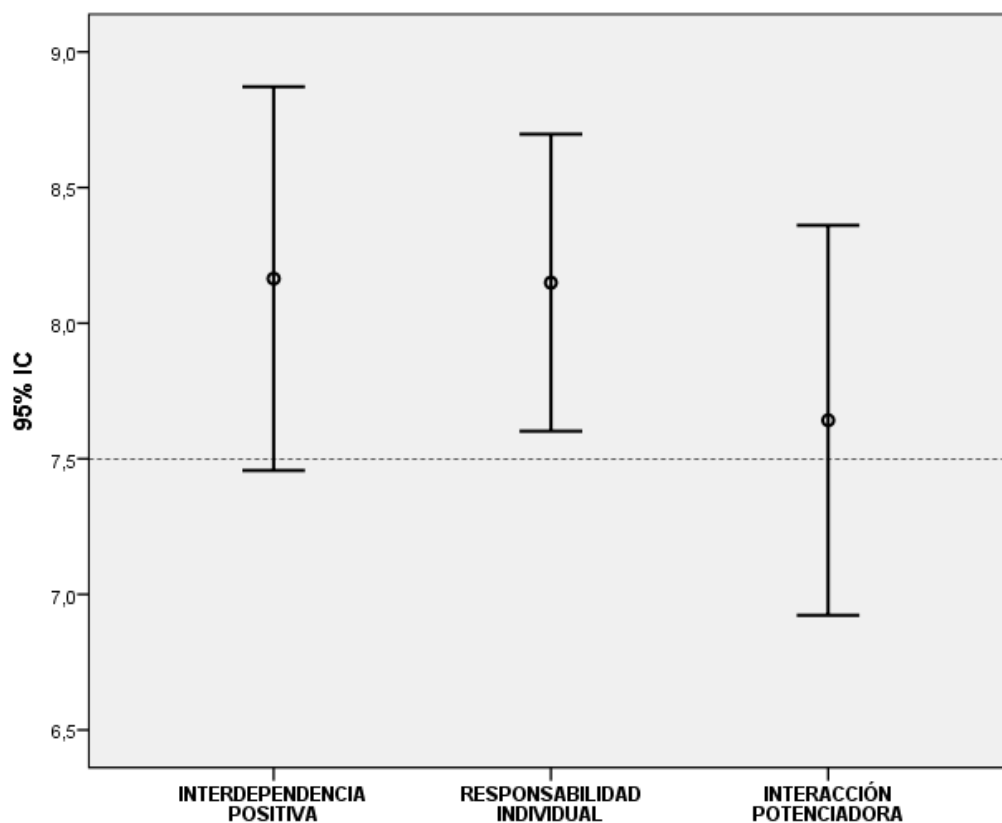


Figura 7. Identificación de las dimensiones del aprendizaje cooperativo según percepción de los estudiantes del CEBA

En la figura 7 se observa el comportamiento de las dimensiones aprendizaje cooperativo. Así con una confianza al 95% se puede afirmar que lo mejor desarrollado por los estudiantes fue la responsabilidad individual, seguido de la independencia positiva, en tanto que lo peor valorado fue la interacción potenciadora.

Si se tuviera que tomar decisiones sería en cuanto a la interacción potenciadora primordialmente.

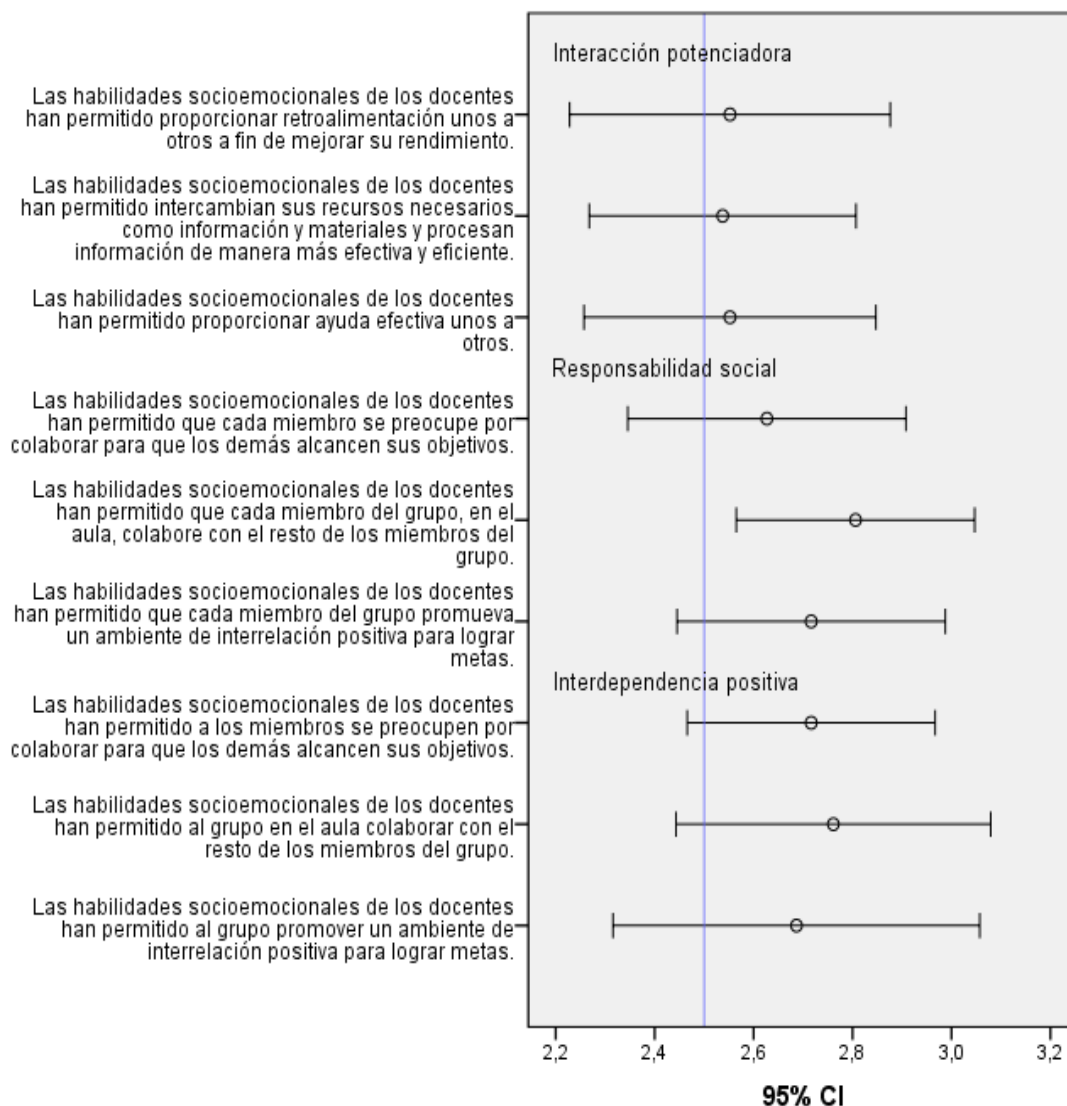


Figura 8. Indicadores por dimensiones del aprendizaje cooperativo de los estudiantes.

En la figura 8 se muestra la tendencia percibida por el grupo de estudiantes donde se observa que en la dimensión interdependencia positiva lo que ha destacado es que las habilidades socioemocionales de los docentes han permitido a los estudiantes colaborar con el resto de los miembros del grupo; En la dimensión responsabilidad social se ve que lo mejor es que las habilidades socioemocionales de los docentes han permitido que cada miembro del grupo colabore con el resto de

los miembros del grupo y en la dimensión interacción potenciadora se observa un comportamiento muy similar en los tres indicadores y lo que estaría levemente bajo sería que las habilidades de los docentes no han permitido el intercambio de recursos necesarios, como la información, los materiales y el proceso de manera más efectiva.

4.4 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

4.4.2 Verificación de las Hipótesis específicas

4.4.2.1 Primera hipótesis descriptiva (Avila, 2018) de una sola variable

H₁: Los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015 presentan un nivel promedio de desarrollo de las habilidades socioemocionales

H₀: Los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015 no presentan un nivel promedio de desarrollo de las habilidades socioemocionales

Decisión:

Donde podemos expresar la información referida en términos de mayor porcentaje por simple observación.

De acuerdo a la tabla 3, se puede observar los mayores porcentajes. En consecuencia, se decide rechazar la hipótesis nula (H₀).

Tabla 9.

Distribución porcentual de los niveles de habilidades socioemocional total de los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez

		n	%
Habilidades socioemocionales	Baja	3	15.8%
	Promedio	13	68.4%
	Alta	3	15.8%
	Muy alta	0	0.0%
	Total	19	100.0%

Fuente: Inventario de Reuven Bar-On. CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez Tacna

Hipótesis verificada.

Las habilidades socioemocionales de los docentes se encuentran en un nivel promedio de desarrollo de las habilidades socioemocionales que

presentan los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015

4.4.2.2 Segunda Hipótesis específica descriptiva

H₂: Es regular el nivel de aprendizaje cooperativo que presentan los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015.

H₀: No es regular el nivel de aprendizaje cooperativo que presentan los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015.

Decisión:

Donde podemos expresar la información referida en términos de mayor porcentaje por simple observación.

De acuerdo a la tabla 5, se puede observar los mayores porcentajes. En consecuencia, se decide rechazar la hipótesis nula (H₀).

Tabla 10.

Distribución porcentual según nivel de aprendizaje cooperativo percibido por los estudiantes del CEBA.

Nivel de Aprendizaje Cooperativo	n	%
Nivel inadecuado	25	37.3%
Nivel regular	27	40.3%
Nivel adecuado	15	22.4%
Total	67	100.0%

Fuente: Cuestionario de aprendizaje cooperativo dirigido a estudiantes. CEBA Noé M. Dávalos Ybañez.

Hipótesis verificada.

El nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez es regular.

4.4.2.3 Tercera Hipótesis específica

H₃: Existe relación entre las habilidades intrapersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015.

H₀: No existe relación entre las habilidades intrapersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015.

Decisión:

Se decide por la **prueba T calculada a partir de los datos resumen**, como prueba estadística adecuada, esta prueba de comparación de medias se elige porque se han elaborado dos bases de datos una población de 19 docentes y la otra con 67 alumnos.

Se decide trabajar con una probabilidad del 95%. Así si $p < 0,05$ Entonces se rechaza la Hipótesis Nula.

Tabla 11.

Relación entre las habilidades intrapersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes

Datos de resumen					
	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	
Aprendizaje cooperativo	67,000	23,960	6,200	0,757	
Componente Intrapersonal	19,000	143,050	8,950	2,053	
Prueba de muestras independientes					
	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	t	gl	Significación (2 colas)
Se asumen varianzas iguales	-119,090	1,789	-66,573	84,000	0,000
No se asumen varianzas iguales	-119,090	2,189	-54,416	23,116	0,000
Prueba de Hartley de varianzas iguales: F = 2,084, Sig. = 0.0147					
95.0% Intervalos de confianza para diferencia					
		Límite inferior		Límite superior	
Asintótica (varianza igual)		-122,596		-115,584	
Asintótica (varianza desigual)		-123,379		-114,801	
Exacta (varianza igual)		-122,647		-115,533	
Exacta (varianza desigual)		-123,616		-114,564	

Hipótesis verificada.

Se rechaza a hipótesis nula y se concluye que existen diferencias significativas entre las habilidades intrapersonales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes

4.4.2.4 Cuarta Hipótesis específica

H4: Existe relación entre las habilidades interpersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.

H₀: No existe relación entre las habilidades interpersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.

Decisión:

Se decide por la prueba T calculada a partir de los datos resumen, como prueba estadística adecuada, esta prueba de comparación de medias se elige porque se han elaborado dos bases de datos una con 19 docentes y la otra con 67 alumnos.

Se decide trabajar con una probabilidad del 95%. Así si $p < 0,05$ Entonces se rechaza la Hipótesis Nula.

Tabla 12.

Relación entre las habilidades interpersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes

Datos de resumen					
	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	
Aprendizaje cooperativo	67,000	23,960	6,200	,757	
Componente Interpersonal	19,000	111,211	9,000	2,065	
Prueba de muestras independientes					
	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	t	gl	Significación (2 colas)
Se asumen varianzas iguales	-87,251	1,792	-48,676	84,000	,000
No se asumen varianzas iguales	-87,251	2,199	-39,672	23,057	,000
Prueba de Hartley de varianzas iguales: $F = 2.107$, Sig. = 0.0135					
95.0% Intervalos de confianza para diferencia					
		Límite inferior	Límite superior		
Asintótica (varianza igual)		-90,764	-83,738		
Asintótica (varianza desigual)		-91,562	-82,940		
Exacta (varianza igual)		-90,816	-83,686		
Exacta (varianza desigual)		-91,800	-82,702		

Hipótesis verificada.

Se decide rechazar la hipótesis nula y concluir que sí existen relación entre las habilidades interpersonales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes

4.4.2.5 Quinta Hipótesis específica

H₅: Existe relación entre las habilidades de adaptabilidad de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.

H₀: No existe relación entre las habilidades de adaptabilidad de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.

Decisión:

Se decide por la prueba T calculada a partir de los datos resumen, como prueba estadística adecuada, esta prueba de comparación de medias se elige porque se han elaborado dos bases de datos una con 19 docentes y la otra con 67 alumnos.

Se decide trabajar con una probabilidad del 95%. Así si $p < 0,05$ Entonces se rechaza la Hipótesis Nula.

Tabla 13.

Relación entre las habilidades de adaptabilidad de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes

Datos de resumen					
	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	
Aprendizaje cooperativo	67,000	23,960	6,200	,757	
Componente Adaptabilidad	19,000	85,842	7,290	1,672	
Prueba de muestras independientes					
	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	t	gl	Significación (2 colas)
Se asumen varianzas iguales	-61,882	1,676	-36,918	84,000	,000
No se asumen varianzas iguales	-61,882	1,836	-33,706	25,846	,000
Prueba de Hartley de varianzas iguales: $F = 1.382$, Sig. = 0.1662					
95.0% Intervalos de confianza para diferencia					
	Límite inferior		Límite superior		
Asintótica (varianza igual)	-65,167		-58,597		
Asintótica (varianza desigual)	-65,480		-58,284		
Exacta (varianza igual)	-65,215		-58,549		
Exacta (varianza desigual)	-65,657		-58,107		

Hipótesis verificada.

Se decide rechazar la hipótesis nula y concluir que existen diferencias significativas entre las habilidades de adaptabilidad de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes.

4.4.2.6 Sexta Hipótesis específica

H6: Existe relación entre las habilidades del manejo del estrés de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.

H0: No existe relación entre las habilidades del manejo del estrés de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.

Decisión:

Se decide por la prueba T calculada a partir de los datos resumen, como prueba estadística adecuada, esta prueba de comparación de medias se elige porque se han elaborado dos bases de datos una con 19 docentes y la otra con 67 alumnos.

Se decide trabajar con una probabilidad del 95%. Así si $p < 0,05$ Entonces se rechaza la Hipótesis Nula.

Tabla 14.

Relación entre las habilidades del manejo del estrés de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes

Datos de resumen					
	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	
Aprendizaje cooperativo	67,000	23,960	6,200	,757	
Componente Manejo del estrés	19,000	57,263	7,795	1,788	
Prueba de muestras independientes					
	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	t	gl	Significación (2 colas)
Se asumen varianzas iguales	-33,303	1,709	-19,489	84,000	,000
No se asumen varianzas iguales	-33,303	1,942	-17,148	24,820	,000
Prueba de Hartley de varianzas iguales: $F = 1.581$, Sig. = 0.0875					
95.0% Intervalos de confianza para diferencia					
	Límite inferior		Límite superior		
Asintótica (varianza igual)			-36,652	-29,954	
Asintótica (varianza desigual)			-37,110	-29,497	
Exacta (varianza igual)			-36,701	-29,905	
Exacta (varianza desigual)			-37,304	-29,302	

Hipótesis verificada.

Se decide rechazar la hipótesis nula y concluir que sí existen diferencias significativas entre las habilidades para el manejo del estrés por los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes

4.4.2.7 Séptima Hipótesis específica

H7: Es significativa la relación entre las habilidades de estado de ánimo general y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015.

H₀: No es significativa la relación entre las habilidades de estado de ánimo general y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015

Decisión:

Se decide por la prueba T calculada a partir de los datos resumen, como prueba estadística adecuada, esta prueba de comparación de medias se elige porque se han elaborado dos bases de datos una con 19 docentes y la otra con 67 alumnos.

Se decide trabajar con una probabilidad del 95%. Así si $p < 0,05$ Entonces se rechaza la Hipótesis Nula.

Tabla 15.

Relación entre las habilidades de estado de ánimo general y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes

Datos de resumen					
	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	
Aprendizaje cooperativo	67,000	23,960	6,200	0,757	
Componente Estado de Ánimo General	19,000	52,895	7,102	1,629	
Prueba de muestras independientes					
	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	t	gl	Significación (2 colas)
Se asumen varianzas iguales	-28,935	1,664	-17,384	84,000	0,000
No se asumen varianzas iguales	-28,935	1,797	-16,104	26,287	0,000
Prueba de Hartley de varianzas iguales: F = 1.312, Sig. = 0.2060					
95.0% Intervalos de confianza para diferencia					
	Límite inferior		Límite superior		
Asintótica (varianza igual)	-32,197		-25,672		
Asintótica (varianza desigual)	-32,456		-25,413		
Exacta (varianza igual)	-32,245		-25,625		
Exacta (varianza desigual)	-32,626		-25,244		

Hipótesis verificada.

Se decide rechazar la hipótesis nula y concluir que sí existen diferencias significativas entre el estado de ánimo general de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes

4.4.1 Verificación de la Hipótesis general

Planteamiento de hipótesis

Ha: Existe una relación significativa entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel secundario del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015.

H₀: No existe una relación significativa entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el nivel de aprendizaje

cooperativo de los estudiantes del nivel secundario del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015

Decisión:

Se decide por la prueba T calculada a partir de los datos resumen, como prueba estadística adecuada, esta prueba de comparación de medias se elige porque se han elaborado dos bases de datos una con 19 docentes y la otra con 67 alumnos.

Se decide trabajar con una probabilidad del 95%. Así si $p < 0,05$ Entonces se rechaza la Hipótesis Nula.

Tabla 16.

Relación significativa entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes

Datos de resumen					
	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	
Aprendizaje Cooperativo	67,000	23,960	6,200	,757	
Coficiente Socioemocional Total	19,000	450,263	27,501	6,309	
Prueba de muestras independientes					
	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	t	gl	Significación (2 colas)
Se asumen varianzas iguales	-426,303	3,604	-118,284	84,000	0,000
No se asumen varianzas iguales	-426,303	6,355	-67,087	18,522	0,000
Prueba de Hartley de varianzas iguales: $F = 19.675$, $Sig. = 0.0000$					
95.0% Intervalos de confianza para diferencia					
	Límite inferior		Límite superior		
Asintótica (varianza igual)	-433,367		-419,239		
Asintótica (varianza desigual)	-438,758		-413,848		
Exacta (varianza igual)	-433,470		-419,136		
Exacta (varianza desigual)	-439,626		-412,980		

Hipótesis verificada.

Se decide rechazar la hipótesis nula y concluir que sí existen diferencias significativas entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes

CAPÍTULO V:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

Primera

El desarrollo de las habilidades socioemocionales se encuentra en un nivel promedio en el 68.4% de los docentes que laboraron en el Centro de educación Básica Alternativa Noé Moisés Dávalos Ybañez, donde los estudiantes en condición de carcelería.

Segunda

El nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes en condición de carcelería del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez es regular con un 40,3%, para el 37.3% fue inadecuado y para el 22.4% fue adecuado.

Tercera

Se ha establecido que, a un nivel de confianza del 95%, la relación entre las habilidades intrapersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes en condición de carcelería del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015, es significativa, de acuerdo al p valor = 0,000.

Cuarta

Se ha establecido que, a un nivel de confianza del 95%, la relación entre las habilidades interpersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes en condición de carcelería del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés

Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015, es significativa, tal como se evidencia de acuerdo al p valor = 0,00.

Quinta

Se ha establecido que, a un nivel de confianza del 95%, la relación entre las habilidades de adaptabilidad de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes en condición de carcerería del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015, es significativa, tal como se evidencia de acuerdo al p valor = 0,000.

Sexta

Se ha establecido que, a un nivel de confianza del 95%, la relación entre las habilidades del manejo del estrés de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes en condición de carcerería del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015, es significativa, tal como se evidencia en los resultados, además, de acuerdo al p valor = 0,000.

Sétima

A un nivel de confianza del 95% se ha establecido que sí existen diferencias significativas entre el estado de ánimo general de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes en condición de carcerería del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez de Tacna, año 2015, es significativa, tal como se evidencia en los resultados, además, de acuerdo al p valor = 0,000.

Octava

Se ha establecido que, a un nivel de confianza del 95%, La relación entre las habilidades de estado de ánimo general y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes en condición de carcerería del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna, año 2015, es significativa, tal como se evidencia, de acuerdo al p valor = 0,000.

5.2 RECOMENDACIONES

Primera

Al Director del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez de Tacna, disponga la implementación de un Programa de intervención psicopedagógica de fortalecimiento de las habilidades socioemocionales para optimizar el aprendizaje cooperativo en los estudiantes.

Segunda

A los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, fortalezcan las prácticas pedagógicas con el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales.

Tercera

Al Subdirector del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez de Tacna, en la implementación del Programa de intervención psicopedagógica considere el fortalecimiento de las habilidades intrapersonales de los docentes, para mejorar el aprendizaje cooperativo de los estudiantes en condición de carcelería del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez - Tacna, año 2015.

Cuarta

Al Subdirector del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez de Tacna, en la implementación del Programa de intervención psicopedagógica considere el fortalecimiento de las habilidades interpersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes en condición de carcelería.

Quinta

Al Subdirector del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez de Tacna, en la implementación del Programa de intervención psicopedagógica considere el fortalecimiento de las habilidades de adaptabilidad de los docentes de ese modo optimizar el de aprendizaje cooperativo de los estudiantes en condición de carcelería.

Sexta

Al Subdirector del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez – Tacna, en la implementación del Programa de intervención psicopedagógica considere el fortalecimiento de las habilidades del manejo del estrés de los docentes, contribuirá a mejorar el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes en condición de carcelería.

Octava

Al Subdirector del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez – Tacna, en la implementación del Programa de intervención psicopedagógica considere el fortalecimiento de las habilidades de estado de ánimo general, para mejorar el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes en condición de carcelería.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo-Cotallat, J. E., & Nuñez_Espinoza, M. (2012). *Aprendizaje cooperativo y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de segundo año de Bachillerato especialidad Ciencias del Instituto Tecnológico Pelileo*. Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Obtenido de <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/7147>
- Arce, M. (2016). *Aprendizaje cooperativo y los hábitos de estudios en los estudiantes del Instituto de Educación tecnológico Aeronáutico- 2016*. . Tesis de maestría, Universidad César Vallejo.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. . *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Avila, L. (2018). *Formulación De La Hipótesis*. Recuperado el 2 de febrero de 2019, de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/1t.htm>
- Bar-On, R. (1988). The development of a concept of psychological well-being. *Dissertation doctoral inedited*. . Grahams Town. Sudáfrica: Rhodes University.
- Bar-On, R. (1997). Development of the Bar-On EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. *Presentado para la 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago*. Chicago.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. San Francisco: Jossey -Bass.

- Burguillos-Peña, A. I. (2015). *La inteligencia emocional y el sentido de coherencia en la percepción de la salud de los docentes universitarios*. . Tesis de doctorado, Universidad de Huelva , España. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10272/11471>
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la Investigación científica*. Lima: Editorial San Marcos. 1ra Reimpresión.
- Casillas. (2001). *Aprendizaje Cooperativo para Modelado Lingüístico Flexible Basado en Reglas Difusas: Interpretabilidad y Precisión*. Universidad de Granada. España: Tesis doctorales en red. Obtenido de <https://www.tdx.cat/handle/10803/655387>
- Davidson., N. (1995). International perspectives on cooperative and collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 23, 197-200.
- Delors, J. (1997). *La Educación es un Tesoro Escondido*. Distrito Federal, México: Ediciones UNESCO. Obtenido de https://www.rau.edu.uy/docs/delors_s.pdf
- Dewey. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Estrada, M., Monferrer, D., & Moliner, M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo y las Habilidades Socio-Emocionales: Una Experiencia Docente en la Asignatura Técnicas de Ventas. *Formación universitaria*, 9(6), 43-62. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600005>
- Fernández - Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. . *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa ISBN 1696-2095*, 6(2), 421-436. Obtenido de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_256.pdf

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 251-254.
- Ferreiro, R., & Calderón, M. (2007). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6*(16), 110-125. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006>
- Fundación Santillana para Iberoamérica. (2014). *¿Educamos para la vida? Inteligencia emocional. Una mirada práctica*. (X. P. 2013, Ed.) Colombia: Editorial Santillana S.A.
- García, M. (2001). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social, 1* (3), 27-32.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona- España: Kairós.
- Guevara, M. F. (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*. Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Marcos., Escuela de Postgrado, Madre de Dios, Perú. Obtenido de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/3957/Guevara_dm.pdf?sequence=1
- Hernández , R., Fernández ., & Baptista. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, H. (2016). *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 de maestría, Universidad Nacional

Jorge Basadre Grohmann, Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales , Tacna.

Johnson, D., & Johnson, R. (1979). . Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49, 51-70.

Johnson, D., & Johnson, R. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. . *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Johnson, D., Johnson, R., & Stanne, M. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. *The Cooperative Learning Center at The University of Minnesota*. Obtenido de <http://jamyang.wikispaces.com/file/view/Cooperative+Learning+Methods.doc>

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. . San Juan Capistrano, California: Kagan Cooperative Learning.

Lara. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (1), núm. 133, enero-marzo, 2005, pp. 87-104. Obtenido de www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411915008

Lieberman, A. (2000). *Schools as Collaborative Cultures: creating the Future Now*. Pennsylvania: The Falmer Press, U.S. .

Limaymanta, K. E. (2014). *Resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de Instituciones Educativas del Distrito de Huancayo*. Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú., Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, Huancayo. Obtenido de <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/3249?show=full>

- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 4, 1997, pp. 59-76. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/175/1751779>
- Mamani, M. A. (2015). *Aprendizaje cooperativo y logro de competencias en las estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Francisco Antonio de Zela de Tacna, 2013. (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann- Tacna. Tesis de maestría, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Escuela de Posgrado. Obtenido de <http://repositorio.unjbg.edu.pe/handle/UNJBG/1020>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). “*What is emotional intelligence?*”, en *Emotional Development and Emotional Intelligence*,. New York Estados Unidos: Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for Intelligence. *Intelligence*, vol. 27, núm. 4, pp. 267-298.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scale. En Bar-On & Parker (eds.), *In: The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Appl* (págs. 320-342).
- Mayer, J., Dipaolo, M., & Salovey, P. (1990). Percerving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Menacho - López, J. C. (2010). *Metodología de aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza de semiología general e interpretación de exámenes auxiliares*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Obtenido de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2402>

- Ministerio de educación. (6 de Diciembre de 2004). Educación: Calidad y Equidad. *Reglamento de la Ley general de educación N° 28044*. Perú: Área imprenta. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Diseño Curricular Nacional*. Obtenido de Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/04-bibliografia-para-eba/2-dcbrn_eba.pdf.
- Ministerio de educación del Perú [MINEDU]. (17 de julio de 2003). Ley General de Educación [Ley N° 28044]. *Diario Oficial el Peruano*. Perú: El Peruano.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Los docentes, la enseñanza y las nuevas tecnologías en Informe mundial sobre la educación*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Organización para la cooperación y desarrollo económico. (2011). *Informe habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York- EE.UU: Harcourt.
- Pujolás. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *En Revista de Educación, 349, mayo-agosto 2009, pp 225-239*.
- Roberts, R., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion, 196-231*.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-221*.
- Santos-Rego, M., Lorenzo-Moledo, M., & Priegue-Caam. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 1, núm. 2, enero-*

junio, 2009, pp. 289- 30. Obtenido de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=281021548006>

Shmuck, R. (1985). Learning to cooperate, cooperate to learn: Basic concepts. En R. Slavin , & and a. (Eds.), *En Learning to cooperate, cooperating to learn*, (págs. pp.1-4.). Nueva York: Plenum.

Traver, J. A. (2000). *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la técnica puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad.* . Tesis doctoral, Universidad Jaume I, Castellón, España.

Trujillo, M., & Rivas, L. (enero-junio de 2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9.

Ugarriza, N. (2003). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana* (2da. edición ed.). Lima-Perú: Ediciones Libro Amigo.

Ugarriza, N., & Pajares, L. (2004). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes. Manual técnico.* Lima: Edición de las autoras.

Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. (Universidad de Lima, Ed.) *Persona*, (8), 11-58.

Vallés, A., & Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional.* Madrid: EOS.

Vivas, M., Chacón, E., & Chacón, M. A. (enero-junio de 2010). Competencias socio-emocionales autopercibidas por los futuros docentes. (U. d. Andes, Ed.) *Educere*, 14(48), 137-146. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616720014.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
Barcelona: Crítica.

Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional. La elación entre
pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca
Nueva.

APÉNDICE 1

INVENTARIO EMOCIONAL Bar-On ICE: NA – COMPLETA PARA EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES DEL NIVEL AVANZADO DEL CEBA NOÉ MOISÉS DÁVALOS YBÁÑEZ - TACNA, AÑO 2015.

Estimados Sres. Docentes

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permiten hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces.

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cinco posibles respuestas. Elige una, y solo una respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta.

Muy frecuentemente o siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Rara vez o nunca
5	4	3	2	1

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.					
2	Me resulta difícil disfrutar de la vida					
3	Prefiero un tipo de trabajo en el cual me indiquen casi todo lo que debo hacer					
4	Sé cómo manejar los problemas más desagradables.					
5	Me agradan las personas que conozco.					
6	Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.					
7	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.					
8	Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).					
9	Entro fácilmente en contacto con mis emociones.					
10	Soy incapaz de demostrar afecto.					
11	Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de las situaciones.					
12	Tengo la sensación que algo no está bien en mi cabeza.					
13	Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.					

14	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.					
15	Frente a una situación problemática obtengo la mayor cantidad de información posible para comprender mejor lo que está pasando.					
16	Me gusta ayudar a la gente.					
17	Me es difícil sonreír.					
18	Soy incapaz de comprender como se sienten los demás.					
19	Cuando trabajo con otras personas, tiendo a confiar más en las ideas de los demás que en las mías propias.					
20	Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles.					
21	No puedo identificar mis cualidades, no sé realmente para que cosas soy bueno(a)					
22	No soy capaz de expresar mis pensamientos.					
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos.					
24	No tengo confianza en mí mismo(a)					
25	Creo que he perdido la cabeza.					
26	Casi todo lo que hago, lo hago con optimismo.					
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.					
28	En general, me resulta difícil adaptarme a los cambios.					
29	Antes de intentar solucionar un problema me gusta obtener un panorama general del mismo.					
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.					
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.					
32	Prefiero que los otros tomen las decisiones para mí.					
33	Puedo manejar situaciones de estrés sin ponerme demasiado nervioso(a)					
34	Tengo pensamientos positivos para con los demás.					
35	Me es difícil entender cómo me siento.					
36	He logrado muy poco en los últimos años.					
37	Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.					
38	He tenido experiencias extrañas que son inexplicables.					
39	Me resulta fácil hacer amigos(as).					
40	Me tengo mucho respeto.					
41	Hago cosas muy raras.					
42	Soy impulsivo(a) y esto me trae problemas.					
43	Me resulta difícil cambiar de opinión.					

44	Tengo la capacidad para comprender los sentimientos ajenos.					
45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.					
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí.					
47	Estoy contento(a) con mi vida.					
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a).					
49	No resisto el estrés.					
50	En mi vida no hago nada malo.					
51	No disfruto lo que hago.					
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.					
53	La gente no comprende mi manera de pensar.					
54	En general, espero que suceda lo mejor.					
55	Mis amistades me confían sus intimidades.					
56	No me siento bien conmigo mismo(a).					
57	Percibo cosas extrañas que los demás no ven.					
58	La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.					
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.					
60	Frente a una situación problemática, analizo todas las opciones y luego opto por la que considero mejor.					
61	Si veo a un estudiante llorando trato de ayudarlo a encontrar a solucionar sus problemas, aunque en ese momento tenga otro compromiso.					
62	Soy una persona divertida					
63	Soy consciente de cómo me siento.					
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.					
65	Nada me perturba.					
66	No me entusiasman muchos mis intereses.					
67	Cuando no estoy de acuerdo con alguien siento que se lo puedo decir.					
68	Tengo una tendencia a perder contacto con la realidad y a fantasear.					
69	Me es difícil relacionarme con los demás.					
70	Me resulta difícil aceptarme tal como soy.					
71	Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.					
72	Me importa lo que puede sucederle a los demás.					
73	Soy impaciente.					
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres.					
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.					

76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.					
77	Me deprimó					
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.					
79	Nunca he mentado.					
80	En general, me siento motivado(a) para seguir adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.					
81	Trato de seguir adelante con las cosas que me gustan.					
82	Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.					
83	Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.					
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.					
85	Me siento feliz conmigo mismo(a)					
86	Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.					
87	En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.					
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a)					
89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.					
90	Soy respetuoso(a) con los demás.					
91	No estoy muy contento(a) con mi vida.					
92	Prefiero seguir a otros, a ser líder.					
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.					
94	Nunca he violado la ley.					
95	Disfruto de las cosas que me interesan.					
96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.					
97	Tengo tendencia a exagerar					
98	Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.					
99	Mantengo buenas relaciones con la gente.					
100	Estoy contento(a) con mi cuerpo.					
101	Soy una persona muy extraña.					
102	Soy impulsivo(a).					
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres.					
104	Considero que es importante ser un ciudadano(a) que respeta la ley.					
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana.					

106	En general, tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surjan inconvenientes.					
107	Tengo tendencia a apegarme demasiado a la gente.					
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.					
109	No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.					
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan.					
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.					
112	Soy capaz de dejar de fantasear para inmediatamente ponerme a tono con la realidad.					
113	Los demás opinan que soy una persona sociable.					
114	Estoy contento(a) con la forma en que me veo.					
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.					
116	Me es difícil describir lo que siento.					
117	Tengo mal carácter.					
118	Por lo general, me trabo cuando analizo diferentes opciones para resolver un problema.					
119	Me es difícil ver sufrir a la gente.					
120	Me gusta divertirme.					
121	Me parece que necesito de los demás, más de lo que ellos me necesitan.					
122	Me pongo ansioso.					
123	Nunca tengo un mal día.					
124	Intento no herir los sentimientos de los demás.					
125	No tengo idea de lo que quiero hacer en mi vida.					
126	Me es difícil hacer valer mis derechos.					
127	Me es difícil ser realista.					
128	No mantengo relación con mis amistades.					
129	Mis cualidades superan a mis defectos y esto me permite estar contento(a) conmigo mismo(a).					
130	Tengo una tendencia de explotar de rabia fácilmente.					

Muchas gracias por su colaboración

APÉNDICE 2:

**APRENDIZAJE COOPERATIVO DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL
AVANZADO DEL CEBA NOÉ MOISÉS DÁVALOS YBÁÑEZ - TACNA,
AÑO 2015-**

ESTIMADO ESTUDIANTE

La presente encuesta tiene por finalidad recoger información del aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, Tacna, año 2014, acerca del aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la institución. 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:

Muy frecuentemente o siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Rara vez o nunca
5	4	3	2	1

Nº	Ítems	1	2	3	4	5
	Aprendizaje cooperativo en el desarrollo de tareas					
	<i>Interdependencia positiva</i>					
1	Las habilidades socioemocionales de los docentes han permitido al grupo promover un ambiente de interrelación positiva para lograr metas.					
2	Las habilidades socioemocionales de los docentes han permitido al grupo en el aula colabora con el resto de los miembros del grupo.					
3	Las habilidades socioemocionales de los docentes han permitido a los miembros se preocupan por colaborar para que los demás alcancen sus objetivos.					
	<i>Responsabilidad individual</i>					

4	Las habilidades socioemocionales de los docentes han permitido que cada miembro del grupo promueve un ambiente de interrelación positiva para lograr metas.					
5	Las habilidades socioemocionales de los docentes han permitido que cada miembro del grupo, en el aula, colabora con el resto de los miembros del grupo.					
6	Las habilidades socioemocionales de los docentes han permitido que cada miembro se preocupe por colaborar para que los demás alcancen sus objetivos.					
	<i>Interacción potenciadora</i>					
7	Las habilidades socioemocionales de los docentes han permitido proporcionar ayuda efectiva unos a otros.					
8	Las habilidades socioemocionales de los docentes han permitido intercambian sus recursos necesarios como información y materiales y procesan información de manera más efectiva y eficiente.					
9	Las habilidades socioemocionales de los docentes han permitido proporcionar retroalimentación unos a otros a fin de mejorar su rendimiento.					

Muchas gracias por su colaboración.

APÉNDICE 3: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: “HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL AVANZADO DEL CEBA NOÉ MOISÉS DÁVALOS YBÁÑEZ, TACNA, AÑO 2015.”

MAESTRANTE: JUANA ROSA SANTANA PILCO

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	RECOMENDACIONES
<p>Interrogante principal ¿Cuál es la relación entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015?</p> <p>Interrogantes secundarias a) ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las habilidades sociales que presentan los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015? b) ¿Cuál es el nivel de aprendizaje cooperativo que presentan los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015? c) ¿Cuál es la relación entre las habilidades intrapersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015? d) ¿Cuál es la relación entre</p>	<p>Objetivo general Determinar la relación que existe entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.</p> <p>Objetivos específicos a) Establecer el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales que presentan los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015. b) Establecer el nivel de aprendizaje cooperativo que presentan los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015? c) Establecer la relación entre las habilidades intrapersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015. d) Determinar la relación entre</p>	<p>Hipótesis general Existe una relación significativa entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel secundario del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.</p> <p>Hipótesis específicas a) El nivel de desarrollo de las habilidades sociales que presentan los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015, es regular. b) El nivel de aprendizaje cooperativo que presentan los estudiantes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015, es regular. c) La relación entre las habilidades intrapersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015, es significativa. d) La relación entre las habilidades interpersonales de</p>	<p>Variable dependiente Aprendizaje cooperativo</p> <p>Indicadores - Interdependencia positiva - Responsabilidad individual - Interacción potenciadora</p> <p>Variable independiente Habilidades socioemocionales</p> <p>Dimensión: Habilidad intrapersonal</p> <p>Indicadores - Comprensión de sí mismo - Asertividad - Autoconcepto - Autorrealización - Independencia</p> <p>Dimensión: Habilidad interpersonal</p>	<p>Tipo de estudio De acuerdo a la perspectiva de Hernández, Fernández & Baptista (2014) el presente trabajo de investigación se considera una investigación de tipo relacional.</p> <p>Diseño de investigación Siguiendo a Hernández et al (2014) es no experimental y correlacional, debido a que presentó las características de las habilidades socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel secundario del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.</p> <p>Ámbito y tiempo social de la investigación -Micro-regional: La investigación se realizó en la CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, Tacna, año 2015. -El presente Trabajo de Investigación se realizó en el periodo que corresponde: 2015.</p> <p>Población En el presente trabajo de investigación, estuvo conformada de acuerdo al siguiente detalle: 120 Estudiantes y 19 docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna.</p>	<p>Primera Al Director del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, disponga la implementación de un Programa de intervención psicopedagógica de fortalecimiento de las habilidades socioemocionales para optimizar el aprendizaje cooperativo en los estudiantes.</p> <p>Segunda A los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, fortalezcan las prácticas pedagógicas con el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales.</p> <p>Tercera A los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, fortalezcan las prácticas pedagógicas en cuanto al aprendizaje cooperativo para promover el fortalecimiento de la dimensión afectiva en las aulas.</p> <p>Cuarta Al Subdirector del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, en la implementación del Programa de intervención psicopedagógica considere el fortalecimiento de las habilidades sociales que presentan los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015, es regular.</p> <p>Quinta A los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, desarrollen prácticas pedagógicas adecuadas, fortaleciendo sus habilidades socioemocionales.</p> <p>Sexta</p>

<p>las habilidades interpersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015?</p> <p>e) ¿Cuál es la relación entre las habilidades de adaptabilidad de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015?</p> <p>f) ¿Cuál es la relación entre las habilidades del manejo del estrés de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015?</p> <p>g) ¿Cuál es la relación entre las habilidades de estado de ánimo general y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez de Tacna, año 2015?</p>	<p>las habilidades interpersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.</p> <p>e) Establecer la relación entre las habilidades de adaptabilidad de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.</p> <p>f) Verificar la relación entre las habilidades del manejo del estrés de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.</p> <p>g) Establecer la relación entre las habilidades de estado de ánimo general y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.</p>	<p>los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015, es significativa.</p> <p>e) La relación entre las habilidades de adaptabilidad de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015, es significativa.</p> <p>f) La relación entre las habilidades del manejo del estrés de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015, es significativa.</p> <p>g) La relación entre las habilidades de estado de ánimo general y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015, es significativa.</p>	<p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Relaciones interpersonales - Responsabilidad social <p>Dimensión:</p> <p>Habilidad de adaptabilidad</p> <p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solución de problemas - Prueba de la realidad - Flexibilidad <p>Dimensión:</p> <p>Habilidad de manejo del estrés</p> <p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia al estrés - Control de impulsos <p>Dimensión:</p> <p>Habilidad de ánimo en general</p> <p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Felicidad - Optimismo 	<p>Factores de inclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes invictos <p>Factores de exclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes que no son invictos <p>Muestra</p> <p>Se consideró como muestra a los docentes y estudiantes del nivel secundario del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez, de acuerdo a lo siguiente:</p> <p>Para los docentes el muestreo fue censal y para los estudiantes se hizo un muestreo aleatorio simple de acuerdo a la siguiente fórmula:</p> $n = \frac{NZ^2pq}{(N-1)E^2 + Z^2pq}$ <p>Quedando la distribución muestral de la siguiente manera:</p> <table border="1" data-bbox="1301 831 1615 938"> <thead> <tr> <th colspan="3">Distribución de la muestra</th> </tr> <tr> <th>Descripción</th> <th>población</th> <th>muestra</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Docentes</td> <td>19</td> <td>19</td> </tr> <tr> <td>Estudiantes</td> <td>120</td> <td>67</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fuente: CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez Tacna</p> <p>Técnicas de recolección de los datos</p> <p>a) Encuesta</p> <p>Instrumentos para la recolección de datos</p> <p>a) Cuestionario</p>	Distribución de la muestra			Descripción	población	muestra	Docentes	19	19	Estudiantes	120	67	<p>Al Subdirector del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, en la implementación del Programa de intervención psicopedagógica considere el fortalecimiento de las habilidades intrapersonales de los docentes, para mejorar el aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, año 2015.</p> <p>Séptima</p> <p>Al Subdirector del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, en la implementación del Programa de intervención psicopedagógica considere el fortalecimiento de las habilidades interpersonales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes.</p> <p>Octava</p> <p>Al Subdirector del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, en la implementación del Programa de intervención psicopedagógica considere el fortalecimiento de las habilidades de adaptabilidad de los docentes para optimizar el de aprendizaje cooperativo de los estudiantes.</p> <p>Novena</p> <p>Al Subdirector del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, en la implementación del Programa de intervención psicopedagógica considere el fortalecimiento de las habilidades del manejo del estrés de los docentes, contribuirá a elevar el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes.</p> <p>Décima</p> <p>Al Subdirector del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybáñez - Tacna, en la implementación del Programa de intervención psicopedagógica considere el fortalecimiento de las habilidades de estado de ánimo general, para elevar el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes.</p>
Distribución de la muestra																	
Descripción	población	muestra															
Docentes	19	19															
Estudiantes	120	67															

**INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
"APRENDIZAJE COOPERATIVO"**

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres de informante (Experto): LIMACHE AROCUTIPA, Gladys Pilar
- 1.2 Grado académico: LICENCIADA EN EDUCACIÓN
- 1.3 Profesión:
- 1.4 Institución donde labora: UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN
- 1.5 Cargo que desempeña: DOCENTE
- 1.6 Denominación del instrumento: APRENDIZAJE COOPERATIVO
- 1.7 Autor del instrumento: JUANA ROSA SANTANA PILCO
- 1.8 Programa de posgrado: MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los items del instrumento	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de items presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL						30
SUMATORIA TOTAL						30

III. RESULTADO DE VALIDACIÓN

- 3.1 Valoración total cuantitativa:.....30.....
- 3.2 Opinión: FAVORABLE.....✓..... DEBE MEJORAR.....
NO FAVORABLE.....
- 3.3 Observación:.....

Tacna, octubre 2018

.....
Firma

**INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
"APRENDIZAJE COOPERATIVO"**

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres de informante (Experto): VARGAS MAMANI, Julian Liverato
 1.2 Grado académico: CONTADOR PÚBLICO
 1.3 Profesión: CONTADOR
 1.4 Institución donde labora: INDEPENDIENTE
 1.5 Cargo que desempeña:
 1.6 Denominación del instrumento: APRENDIZAJE COOPERATIVO
 1.7 Autor del instrumento: JUANA ROSA SANTANA PILCO
 1.8 Programa de posgrado: MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
		1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado			
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles				X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL					8	20
SUMATORIA TOTAL						

III. RESULTADO DE VALIDACIÓN

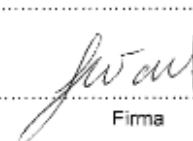
3.1 Valoración total cuantitativa:.....²⁸.....

3.2 Opinión: **FAVORABLE**.......... **DEBE MEJORAR**.....

NO FAVORABLE.....

3.3 Observación:.....

Tacna, octubre 2018


Firma

**INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
"APRENDIZAJE COOPERATIVO"**

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres de Informante (Experto): CACERES CASTILLO, Danny Jimmy
- 1.2 Grado académico: CONTADOR PÚBLICO
- 1.3 Profesión: CONTADOR
- 1.4 Institución donde labora: SUNAT
- 1.5 Cargo que desempeña: ADMINISTRATIVO
- 1.6 Denominación del instrumento: APRENDIZAJE COOPERATIVO
- 1.7 Autor del instrumento: JUANA ROSA SANTANA PILCO
- 1.8 Programa de posgrado: MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable				X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL					4	20
SUMATORIA TOTAL						24

III. RESULTADO DE VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa:.....24.....

3.2 Opinión: **FAVORABLE**.....✓..... **DEBE MEJORAR**.....

NO FAVORABLE.....

3.3 Observación:.....
.....

Tacna, octubre 2018

.....
Firma

Medidas de centralización y dispersión

Estadísticos APRENDIZAJE COOPERATIVO

		Interdependencia positiva	Responsabilidad individual	Interacción potenciadora	Nivel de aprendizaje cooperativo
N	Válidos	67	67	67	67
	Media	8,1642	8,1493	7,6418	23,9552
	Desv. típ.	2,90035	2,24455	2,94753	6,20467
	Varianza	8,412	5,038	8,688	38,498
	Error típ. de asimetría	0,293	0,293	0,293	0,293
	Mínimo	3,00	3,00	3,00	9,00
	Máximo	15,00	15,00	15,00	43,00

Estadísticos INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL

		Componente Intrapersonal	Componente Interpersonal	Componente de Adaptabilidad	Componente manejo del Estrés	Componente de Estado de Ánimo General	Coefficiente Emocional Total
N	Válidos	19	19	19	19	19	19
	Media	143,0526	111,2105	85,8421	57,2632	52,8947	450,2632
	Desv. típ.	8,95342	9,00974	7,28974	7,79489	7,10160	27,50120
	Varianza	80,164	81,175	53,140	60,760	50,433	756,316
	Error típ. de asimetría	0,524	0,524	0,524	0,524	0,524	0,524
	Mínimo	126,00	101,00	73,00	45,00	42,00	397,00
	Máximo	158,00	132,00	92,00	74,00	62,00	486,00