

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

<http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2881>

Relevancia de las competencias socioemocionales para la vida

Relevance of socio-emotional skills for life

Judith Angélica Jolay-Benites
jjolaybe@ucvvirtual.edu.pe
Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, La Libertad
Perú
<https://orcid.org/0000-0002-0389-5255>

Kony Luby Duran-LLaro
kduran@ucv.edu.pe
Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, La Libertad
Perú
<https://orcid.org/0000-0003-4825-3683>

Ada Violeta Purizaca-Gallo
<https://orcid.org/0000-0002-9564-2932>
Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, La Libertad
Perú
apurizacaga10@ucvvirtual.edu.pe

Rómulo Saúl Mora-Aranda
rmora@ucvvirtual.edu.pe
Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, La Libertad
Perú
<https://orcid.org/0000-0002-2065-6571>

Recepción: 15 de abril 2023
Revisado: 23 de junio 2023
Aprobación: 01 de agosto 2023
Publicado: 15 de agosto 2023

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llano; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

RESUMEN

Este estudio tuvo como propósito demostrar la efectividad de la estrategia de formación con enfoque humanista para el desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Pública, Viru, 2023. Metodológicamente, el estudio se realizó bajo el enfoque cuantitativo, la investigación aplicada y el diseño cuasiexperimental. Como técnica, se empleó la experimentación y como instrumento se aplicó un test situacional JAJB-2, orientado a medir las competencias socioemocionales. La muestra estuvo constituida por 65 estudiantes, respectivamente. La data fue procesada con SPSS 26, obteniéndose un p-valor menor a 0,05 ($0.000 < ,005$) en el posttest; es decir, los resultados señalaron una mejora significativa de las competencias socioemocionales; los cuales fueron obtenidos mediante la prueba "U" de Mann Whitney, alcanzando los niveles satisfactorio y sobresaliente. En consecuencia, se concluyó que la estrategia de formación con enfoque humanista mejoró significativamente las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Descriptores: Estrategia de formación; enfoque humanista; competencias socioemocionales. (Tesaurus UNESCO).

ABSTRACT

The purpose of this study was to demonstrate the effectiveness of the training strategy with a humanistic approach for the development of socioemotional competencies in second grade high school students of the Public Institution, Viru, 2023. Methodologically, the study was conducted under the quantitative approach, applied research and quasi-experimental design. Experimentation was used as a technique and a JAJB-2 situational test was applied as an instrument to measure socioemotional competencies. The sample consisted of 65 students, respectively. The data was processed with SPSS 26, obtaining a p-value of less than 0.05 ($0.000 < ,005$) in the post-test; that is, the results showed a significant improvement in socioemotional competencies; which were obtained through the Mann Whitney "U" test, reaching satisfactory and outstanding levels. Consequently, it was concluded that the training strategy with a humanistic approach significantly improved the socioemotional competencies of the students.

Descriptors: Training strategy; humanistic approach; socio-emotional competencies. (UNESCO Thesaurus).

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

INTRODUCCIÓN

Una educación integral supone ocuparse de las emociones con la finalidad de reducir incidencias causadas por conflictos socioemocionales, problemas que pueden ser de diversa índole desde la violencia hasta el suicidio. Es a través del desarrollo de las competencias socioemocionales que se desarrollara un yo sano, fuerte, maduro y equilibrado emocionalmente, capaz de afrontar momentos donde no se quede atrapado por lo sentimientos que no logra identificar y gestionarlos de la mejor manera. Es por esto que se considera fundamental trabajar de manera sistemática en el desarrollo de competencias socioemocionales para la vida desde la infancia y buscar programas y prácticas que se integren al currículo nacional.

La posibilidad de trabajar sobre habilidades socioemocionales es múltiple. Se implementa no solo en la escuela, sino también en diferentes espacios, con diferentes grupos etarios y en diversos contextos de vulnerabilidad, riesgo y emergencia. Esto en parte porque las habilidades socioemocionales son maleables en el transcurso de la vida y cobran especial importancia en situaciones de desastre social o natural. (Unesco, 2021a).

Por décadas, se han evaluado de manera periódica las habilidades cognitivas como la comprensión lectora o la matemática, considerándolas muchas veces como habilidades prioritarias al desarrollo de las habilidades socioemocionales. No obstante, en los últimos años, como parte de la agenda de algunos países, se está dando paso a las evaluaciones sobre las habilidades socioemocionales.

A escala regional, la Evaluación Regional Comparativa y Explicativa que se inició en 1997 incluye, en su cuarta ronda, un módulo de innovación que evalúa las habilidades socioemocionales en sexto de primaria, tales como: a) conciencia y valoración del otro y b) autorregulación y autocontrol. En el Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) plantea realizar una evaluación de habilidades socioemocionales, para lo cual ha empezado a elaborar un marco de referencia, revisar el Currículo Nacional, e iniciar la aplicación de pilotos para obtener

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

instrumentos lo suficientemente válidos y confiables. Vale mencionar también que, en el ámbito adulto, se encuentra la Encuesta de Habilidades al Trabajo (ENHAT), el cual incluye un set de preguntas sobre habilidades socioemocionales en pro de unir esfuerzos para una educación socioemocional de calidad (Unesco, 2021b). Cabe resaltar que el desarrollo de las habilidades socioemocionales inicia en el seno familiar, comenzando en la infancia, la adolescencia, la adultez y continúa atravesando las diferentes etapas evolutivas del curso de la vida, dado que esta es un proceso continuo y permanente asociada al desarrollo humano en sus múltiples dimensiones ya sea cognitivas, físicas y psicosociales.

Entender el desarrollo humano y los factores que influyen en él puede ayudar indudablemente a la toma de decisiones sobre las estrategias, programas, talleres y jornadas para el proceso de desarrollo de las competencias socioemocionales. Por lo tanto, es importante pensar en el bienestar emocional de los estudiantes cuando comienza el año escolar. ¿Cómo llegan allí? ¿Cómo están? ¿Cómo se sienten al regresar al colegio? ¿Están contentos? ¿Qué tipos de espacios necesitan para el apoyo emocional? Estas y otras son algunas de las preguntas que nos deberíamos hacer para que en equipo y mediante un trabajo coordinado no solo reflexionemos desde nuestra óptica, sino que también escuchemos de los mismos estudiantes, sus necesidades, preocupaciones e intereses; así como también, entender y reconocer sus emociones y sentimientos de tal manera que se valore a cada uno como único e incomparable. Esto permitirá poder guiarlos de una mejor manera en su proceso educativo y en su búsqueda por sentirse plenos y felices para ser mejores personas y ciudadanos.

En la actualidad, se desarrollan importantes discusiones sobre la calidad educativa en los diferentes espacios de reflexión y difusión científico-pedagógica. Uno de los motivos son los descubrimientos científicos aportados por las investigaciones provenientes de diversas áreas del conocimiento que evidencian el gran error de sostener una concepción dualista (razón-emoción) del ser humano en educación, debido a que el mismo es un todo integrado y, en consecuencia, la emoción es indisociable a la razón.

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

Con base en lo expuesto, es de suma importancia despertar en el educando su motivación en pro del alcance de un aprendizaje efectivo. A este respecto, González, et al. (2013) expresan que "...se puede estimular el aprendizaje afectivo a través de la evocación de emociones. Es decir, el impacto emocional, además de atrapar la atención de los estudiantes, desencadena la cascada de procesos asociados al aprendizaje" (p. 44). Para ello, la interacción armónica docente- alumno representaría un elemento clave para una formación óptima. Tolentino (2020) manifiesta que: "la comunicación en cualquier organización es primordial, sin embargo, esta no debe limitarse solo al lenguaje verbal, sino que se debe saber comunicar a través de gestos y actitudes" (p. 4). La idea central es emplear todos los medios posibles para impartir al estudiante una educación integral.

El contexto social, hoy en día, requiere de individuos que cooperen de forma constante con el desarrollo apropiado de la sociedad y esto se podría lograr a partir de una formación sustentada no sólo en lo cognitivo sino también en lo conductual y afectivo. Purificación (2017) declara que:

Es necesario reconocer que nuestra sociedad actual necesita humanizarse, recibir emociones personales positivas. En cambio, cada vez tenemos más chicos y chicas introvertidos, con problemas de relación y comunicación. Los profesores y profesoras debemos aunar, rectificar, y modificar para que nuestros alumnos sepan incluir en su vida un poquito de creatividad y conocimiento personal. (p. 1)

Por ende, la educación debe basarse en tareas tanto individuales como colectivas que fomenten en los aprendices valores relacionados con la ayuda mutua y el bienestar común, por lo tanto, correspondería a la educación emocional tomar la batuta de esta acción pedagógica. Álvarez (2020) expresa que uno de los fines de este tipo de educación está relacionado con:

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

...El desarrollo de competencias y habilidades para lograr desempeños sobresalientes, potenciar la creatividad y lograr un manejo efectivo del estrés y la presión en el ámbito laboral; y un fin más que se le atribuye, es la búsqueda de bienestar a través del desarrollo humano y la autorrealización.
(p. 1)

En términos generales, se constituye en un proceso orientado al desarrollo de competencias socioemocionales que persiguen la construcción de una sociedad ideal fundamentada en la cooperación y el bien de todos. De acuerdo con Maris y Lucino (2007):

Una de las características de las competencias es poder seleccionar y combinar en función de los objetivos planteados diversos recursos, entre éstos se encuentran: los saberes (teórico, contextual y procedimental), el saber hacer” (formalizado, empírico, relacional), y las aptitudes y recursos emocionales”. (p. 1)

Tales recursos son empleados en función del desarrollo de la inteligencia emocional, la cual engloba aquellos factores esenciales para el buen funcionamiento socioemocional y la manifestación de una conducta asertiva. Para Repetto y Pena (2010):

De acuerdo con el modelo cognitivo-conductual, la asertividad se concibe como la conducta susceptible de ser aprendida y modificada, que presenta una dimensión cognitiva, otra emocional y otra motora (verbal y no-verbal) y, como tal, cabe evaluarla y tratarla. Aquí se la define como el comportamiento que expresa directamente los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales y el respeto por los derechos de los demás. (pp. 88- 89).

Desde esta perspectiva, al contar con un proceso educativo cónsono con las transformaciones sociales y las problemáticas que este trae consigo, es menester fundamentar la formación del aprendiz en acciones que contribuyan al logro de un nivel alto en la dimensión de la asertividad, de la autoestima, de la toma de decisiones y de la cooperatividad.

En este sentido, vale referir que, en Cajamarca, los estudiantes cutervinos de educación secundaria alcanzan un perfil desafiante de habilidades sociales, puesto que, en su

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

mayoría, no han logrado internalizar o completar los acuerdos y normas de convivencia social institucionales y de aula. En el desarrollo curricular se puede comprobar un déficit de acciones formativas para el desarrollo de competencias socioemocionales, situación que se expresa en una escasa interacción intergrupala, entre parejas y grupos enteros o pequeños; por otro lado, pocos estudiantes son asertivos en situaciones de conflicto. Fernández et al. (2022) suponen lo siguiente:

...El desarrollo de la educación socioemocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite que los estudiantes desarrollen la capacidad de autorregularse, generando autoconciencia, mejorando las relaciones interpersonales, y fortaleciendo su autoestima y motivación. De esta forma, la educación emocional influye directamente en la convivencia en aula y en el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes (p. 282).

En contraste con lo expuesto, dentro de la Institución Educativa Pública de Virú, los estudiantes de segundo grado expresan muchas dificultades en el logro de sus competencias socioemocionales. Por ejemplo, en la dimensión 'autocomprensión', no todos los estudiantes expresan su disgusto con sus compañeros y solo algunos explican por qué experimentaron sus emociones. En la dimensión de 'autorregulación', pocos aceptan las críticas sin ofenderse y solo algunos, excepcionalmente, se adaptan ante las frustraciones con rapidez. A pesar de la diversidad explicada, Fuguet (2007) afirma que "...el sujeto-aprendiz es considerado como: (a) un ser único, autónomo y social, que busca constantemente la superación en respuesta a su naturaleza humana". (p. 1) De este modo, se persigue que todos los aprendices alcancen una madurez social que les permita ajustarse con facilidad a la sociedad junto con sus pros y contras.

Por otro lado, en la dimensión 'regulación emocional de los pares o de los otros', la mayoría intenta dialogar frente a un problema entre pares, pero no lo sostienen o mantienen con cordura o consenso, ya que no todos tienen la habilidad de alentar a sus compañeros cuando lo necesitan. Asimismo, en la dimensión asertividad, pocos argumentan sus puntos de vista sin agresiones o explican, con coherencia, la toma de

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llano; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

sus decisiones cuando es contraria a la de sus compañeros. Muñoz (2012) expresa que una de las dificultades que enfrenta la educación es que el aprendizaje adquirido por los aprendices no es suficiente para formarlos en valores.

Finalmente, en la dimensión ‘conciencia social’, no todos los estudiantes ayudan a las personas a entender cómo se sienten los demás; y pocos comprenden y reconocen las necesidades de los otros.

Existen múltiples estrategias y programas con diversos enfoques entre ellos destacan las siguientes dimensiones: personal, cuya finalidad es lograr que los estudiantes puedan conocerse a sí mismos para manejar sus emociones de forma controlada. La dimensión ‘el otro’, la cual se enfoca en tomar el lugar de la otra persona para prestarle la ayuda necesaria en el momento que lo requiera. La ejecución de las estrategias mencionadas requiere mucho no sólo de la orientación familiar sino también docente, por cuanto es en el contexto educativo donde el estudiante se socializa y fortalece sus valores a lo largo de su formación. Sánchez y Pirela (2009) en su estudio determinaron que los “docentes deben brindar información directa sobre aspectos positivos personales y académicos para ser optimizados, así como sobre errores y fallas, para que éstas puedan ser modificadas”. (p. 1) Por su parte, Rodríguez y Guzmán (2019) alegan que tanto el entorno familiar como el escolar influyen en el rendimiento de los estudiantes:

Si bien el bajo o alto rendimiento es un índice escolar, la interconexión que existe entre el contexto escolar y el familiar hace que determinados factores sociofamiliares contribuyan a incrementar el riesgo de que algunos estudiantes sean más vulnerables a presentar bajo rendimiento. (p. 119)

Por esta razón, los docentes tutores tienen el doble compromiso con sus estudiantes de promover el bienestar socioemocional desde su acompañamiento cognitivo al socio afectivo en pro de velar por el buen rendimiento académico. Generar una estabilidad emocional, el estar bien consigo mismo y con los demás, permitirá gestionar los estados

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llano; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

emocionales afectivos, establecer relaciones sanas, mejorar los vínculos positivos, relacionarse en función a su entorno y realizar de manera eficaz un proyecto de vida.

De acuerdo con lo planteado en el escenario anterior, se formula la interrogante central: ¿En qué medida la estrategia de formación con enfoque humanista mejora las competencias socioemocionales en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Pública, Viru, 2023?

De la misma manera, el objetivo general fue demostrar la efectividad de la estrategia de formación con enfoque humanista para el desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Pública, Viru, 2023. En consecuencia, la hipótesis de investigación general giró en torno a afirmar que la estrategia de formación con enfoque humanista mejora significativamente la autocomprensión en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Pública, Viru, 2023.

MÉTODO

Este estudio puede clasificarse en diferentes tipos de investigación. Así, por la naturaleza de su enfoque, la investigación es cuantitativa, porque las competencias socioemocionales fueron medidas, mediante una escala numérica: escala ordinal. Por su propósito, esta investigación fue aplicada porque se orientó a solucionar un problema concreto: superar las dificultades de las competencias socioemocionales, utilizando un modelo humanista. Por el tiempo empleado, el estudio fue de tipo transversal porque la recolección de datos se realizó en un periodo tiempo (Pretest y posttest) (Hernández y Mendoza, 2021). Por su intervención, constituyó una investigación experimental, pues se manipuló una variable: Estrategia de formación con enfoque humanista. Así mismo, se usó el método hipotético-deductivo, por cuanto se orientó a contrastar si una hipótesis es verdadera o falsa, a partir de los datos recolectados.

En esta investigación, se realizó una observación de las competencias socioemocionales y la manipulación de una variable: estrategia de formación con enfoque humanista,

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llano; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

empleando un diseño cuasiexperimental con grupos no equivalentes con pretest y posttest. Así mismo, el estudio experimental se ejecutó en tres fases: a) Medición inicial de las competencias socioemocionales, mediante un pretest: Test situacional JAJB-2, hetero administrado; b) Intervención con la estrategia mencionada en el grupo experimental, mediante 12 sesiones; c) Medición final de las competencias socioemocionales, mediante un posttest: Test situacional JAJB-2, heteroadministrado.

La población de la investigación estuvo formada por las y los estudiantes del VI ciclo de una Institución Educativa pública, 81700 Víctor Raúl Haya de La Torre de Viru, 2023, correspondiente a 285 estudiantes que cursaban 1er y 2do grado de secundaria. La muestra estuvo conformada por 65 estudiantes del VI ciclo de educación secundaria, distribuido en grupo experimental, 32 estudiantes del 2do "A" y grupo control, 33 estudiantes del 2do "B". En este estudio, la obtención de la muestra correspondió a un tipo de muestreo no probabilístico; es decir, el tamaño de los sujetos o estudiantes no fueron calculados por fórmula estadísticas ni seleccionados en forma aleatoria o al azar, puesto que se distribuyeron en un grupo experimental (32) estudiantes, segundo "A"; y un grupo control, (33). Ambos fueron grupos preestablecidos; es decir, estuvieron preformados, desde antes de la intervención del investigador (Hernández y Mendoza, 2021).

RESULTADOS

Atendiendo al marco metodológico empleado, se presentan de forma detallada los resultados del pre-test y el post-test aplicados para medir la efectividad de la estrategia de formación con enfoque humanista.

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos de las competencias socioemocionales del pretest y postest.

		Grupo*	Estadístico	Error estándar			Grupo	Estadístico	Error estándar
Pretest de Competencias socioemocionales	Experimental	Media	68.88	1.127	Postest competencias socioemocionales	Experimental	Media	97.19	0.933
		Mediana	71.50				Mediana	98.50	
		Varianza	40.629				Varianza	27.835	
		Desviación estándar	6.374				Desviación estándar	5.276	
		Asimetría	-0.835				Asimetría	-1.312	
		Curtosis	0.153				Curtosis	2.145	
	Control	Media	69.64		Media	68.55	0.573		
		Mediana	70.00		Mediana	69.00			
		Varianza	11.739		Varianza	10.818			
		Desviación estándar	3.426		Desviación estándar	3.289			
		Asimetría	-0.732		Asimetría	-0.922	0.409		
		Curtosis	0.392		Curtosis	0.691	0.798		

Elaboración: Los autores.

En la tabla 1 se constata que, en el pretest de competencias socioemocionales, el grupo experimental, en las medidas de tendencia central, la media alcanza a 68,88 y la mediana 71,50, las cuales son similares al grupo control; 69,64 y 70.00, respectivamente. Sin embargo, en el postest de competencias socioemocionales, el grupo experimental, en las medidas de tendencia central, alcanza una media 97,19 y una mediana 98,50 superiores al grupo control, 68,55 y 69.00, respectivamente.

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

Tabla 2.

Resultados del pretest y postest de competencias socioemocionales del grupo control y experimental.

Test* Grupos	Pretest				Postest			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
Niveles	f	%	f	%	f	%	f	%
Insuficiente [25]	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Básico [26-50]	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Mediano [51-75]	31	93.94	28	87.50	32	96.97	0	0.00
Satisfactorio [76-100]	2	6.06	4	12.50	1	3.03	26	81.25
Sobresaliente [101-125]	0	0.00	0	0.00	0	0.00	6	18.75
Total	33	100	32	100	33	100.00	32	100

Elaboración: Los autores.

En la tabla 2, en el pretest de competencias socioemocionales, los estudiantes investigados del grupo control alcanzó el nivel mediano en un 93,94% (31) y solo el 6,06% (2) el nivel satisfactorio; mientras que, en el grupo experimental, el 87,50% (28) alcanzó el nivel mediano y solo el 12,50%, es decir, (4) estudiantes, el nivel satisfactorio.

En el postest de competencias socioemocionales, los estudiantes investigados en el grupo control alcanzaron el nivel mediano en un 96,97% (32) y solo el 3,03% (1) logró el nivel satisfactorio; mientras, en el grupo experimental, el 81,25% (26) alcanzó el nivel satisfactorio y solo el 18,75% (6), el sobresaliente.

Estos resultados significan que existe una tendencia del grupo control y experimental de mantenerse en el nivel mediano; sin embargo, en el postest la tendencia es mantenerse en el nivel satisfactorio para el grupo experimental; y en el mediano, para el grupo control.

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

Tabla 3.
 Resultados de la Prueba “U” de Mann-Whitney del pretest y postest de las competencias socioemocionales.

Prueba	PRE D1 Autocomprensión	PRE D2 Autorregulación	PRE D3 Regulación emocional	PRE D4 Asertividad	PRE D5 Conciencia Social	PRETEST COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	POS D1 Autocomprensión	POS D2 Autorregulación	POS D3 Regulación emocional	POS D4 Asertividad	POS D5 Conciencia Social	POSTEST COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES
U de Mann-Whitney	520.500	494.000	519.000	460.000	521.000	507.000	0.000	4.500	23.000	36.000	18.000	0.000
W de Wilcoxon	1048.500	1055.000	1080.000	988.000	1049.000	1068.000	561.000	565.500	584.000	597.000	579.000	561.000
Z	-0.102	-0.469	-0.121	-0.955	-0.098	-0.277	-6.968	-6.921	-6.667	-6.577	-6.808	-6.942
Sig. Asintótica (bilateral)	0.919	0.639	0.904	0.340	0.922	0.782	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Elaboración: Los autores.

En la Tabla 3, en el pretest, se observa que el *p*-valor (sig.) obtenido de la Prueba “U” de Mann-Whitney es mayor a 0,005; en consecuencia, se acepta la hipótesis nula de la competencia socioemocional y sus dimensiones y se rechaza la hipótesis de investigación. Sin embargo, en el postest, se observa que el *p*-valor (sig.) obtenido de la Prueba “U” de Mann-Whitney es menor a 0,005; en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula de la competencia socioemocional y sus dimensiones y se acepta la hipótesis de investigación.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados del pretest, en la prueba de muestras independientes, los grupos de estudio experimental y control, revelaron un *p*-valor mayor a 0.05 ($0,782 > .05$) en la prueba “U” con respecto a las competencias socioemocionales antes de la aplicación de la estrategia de formación con enfoque humanista. De la misma manera, en las dimensiones de competencias socioemocionales: la dimensión autocomprensión obtuvo un valor de ($0,919 > .05$); la dimensión autorregulación obtuvo ($0,639 > .05$); la dimensión regulación emocional obtuvo ($0,904 > .05$); la asertividad ($0,340 > .05$); y la conciencia social ($0,922 > .05$). La Prueba “U” fue utilizada debido a la normalidad

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

manifestada en el grupo control (0,081); pero distinta a la normal (0,003). Por lo tanto, se aceptó la hipótesis nula (H_0) y se rechazó la hipótesis alterna (H_a).

De la misma manera, los rangos promedio de la prueba “U” son similares en las competencias socioemocionales, con respecto a las medianas, siendo en el pretest, (33,66) para el grupo experimental; y (32,36) para el grupo control. Estos resultados, en su mayoría, se ubican en el nivel insatisfactorio. Esta situación se corrobora con el estudio realizado por Lagos y Sandoval (2021) en estudiantes de educación básica de doce años, pues aquellos participantes antes del programa Happy 12, expresaron un bajo nivel de competencias socioemocionales.

Así mismo, en el pretest, esta situación se refleja en las dimensiones de las competencias socioemocionales con base en los promedios de rangos: en la dimensión autocomprensión, el grupo experimental obtuvo (32,77) y el grupo control (33, 23); en la dimensión autorregulación, el grupo experimental obtuvo (34,06) y el grupo control (31, 97); en la dimensión regulación emocional, el grupo experimental obtuvo (33, 28) y el grupo control (32, 73); en la dimensión asertividad, el grupo experimental obtuvo (30, 88) y el grupo control (35, 06); y en la dimensión conciencia social, el grupo experimental obtuvo (32, 78) y el grupo control (33, 21). Los resultados de las dimensiones anteriores alcanzados por los estudiantes, mayormente se ubican en el nivel insuficiente. Esto también se evidenció en el estudio realizado por Esteves et al. (2020) quienes al trabajar con estudiantes de secundaria de Puno, pudieron constatar que antes de la intervención de un Programa de control, se encontraron deficiencias en las habilidades sociales y emocionales de los mismos.

Luego del postest y de la aplicación de la estrategia de formación con enfoque humanista, en las muestras independientes, la prueba “U” reveló un *p-valor* menor o igual a .05 ($0.000 \leq .05$) con respecto a las competencias socioemocionales del grupo de estudio experimental y control. De la misma manera, en las dimensiones de competencias socioemocionales: la dimensión autocomprensión reveló ($0.000 \leq .05$); la dimensión autorregulación ($0.000 \leq .05$); la dimensión regulación emocional ($0.000 \leq .05$); la

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

dimensión asertividad ($0.000 \leq .05$) y la conciencia social ($0.000 \leq 0,05$). La Prueba “U” fue utilizada debido a la normalidad manifestada en el grupo experimental ($,002$) y grupo control ($,013$). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula (H_0) y se aceptó la hipótesis de alterna (H_a).

De la misma manera, los rangos promedio de la prueba “U” son diferentes en las competencias socioemocionales con respecto a las medianas en el postest. Así, en el grupo experimental fue (49,50); y en el control fue (17,00). Estos resultados, en su mayoría, se ubican en el nivel satisfactorio. Así mismo, en el postest, esta situación se refleja en las dimensiones de las competencias socioemocionales, con respecto a los promedios de rangos: en la dimensión autocomprensión, el grupo experimental obtuvo (40,50) y el grupo control (17,00); en la dimensión autorregulación, el grupo experimental obtuvo (49,36) y el grupo control (17, 14); en la dimensión regulación emocional, el grupo experimental obtuvo (48, 78) y el grupo control (17, 70); en la dimensión asertividad, el grupo experimental obtuvo (48, 38) y el grupo control (18, 09); y en la dimensión conciencia social, el grupo experimental obtuvo (48, 94) y el grupo control (17,55).

Los resultados de las dimensiones anteriores, alcanzados por los estudiantes, mayormente se ubican en el nivel satisfactorio, lo cual es positivo y corrobora la efectividad de la estrategia de formación con enfoque humanista coincidiendo con Rojas y Bolívar (2009) quienes aseveran que, al incluir dinámicas relacionadas con el desarrollo de la personalidad, los aprendices mejoran su desempeño académico.

CONCLUSIONES

Tomando como fundamento los objetivos planteados en la presente investigación, se pudo de principio, constatar que los estudiantes de la Institución Pública, Viru, 2023, presentaban debilidades en sus habilidades socioemocionales para comunicarse efectivamente con sus pares y resolver problemas. Luego se llevó a cabo la intervención con la aplicación de la estrategia de formación con enfoque humanista para cumplir con el segundo objetivo; posteriormente, se cumplió con el tercer objetivo sustentado en la

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

evaluación mediante el pre-test y el post-test para, finalmente, corroborar la efectividad de la estrategia mencionada; de este modo, se cumplió con el objetivo general.

El desarrollo este estudio permitió además establecer las siguientes conclusiones por dimensión, como resultado de la aplicación del pre-test y del post-test y de la intervención de la estrategia con enfoque humanista:

- La estrategia de formación con enfoque humanista mejoró significativamente las competencias socioemocionales en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Pública, Viru, 2023 (Prueba U = 0.000 < ,05).
- La estrategia de formación con enfoque humanista mejoró significativamente la dimensión autocomprensión de las competencias socioemocionales en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Pública, Viru, 2023 (Prueba U = 0.000 < ,05).
- La estrategia de formación con enfoque humanista mejoró significativamente la dimensión autorregulación de las competencias socioemocionales en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Pública, Viru, 2023 (Prueba U = 0.000 < ,05).
- La estrategia de formación con enfoque humanista mejoró significativamente la dimensión regulación emocional de pares de las competencias socioemocionales en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Pública, Viru, 2023 (Prueba U = 0.000 < ,05).
- La estrategia de formación con enfoque humanista mejoró significativamente la dimensión asertividad de las competencias socioemocionales en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Pública, Viru, 2023 (Prueba U = 0.000 < ,05).
- La estrategia de formación con enfoque humanista mejoró significativamente la dimensión conciencia social de las competencias socioemocionales en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Pública, Viru, 2023 (Prueba U = 0.000 < ,05).

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

FINANCIAMIENTO

No monetario.

AGRADECIMIENTO

Nuestro agradecimiento a todos los docentes y estudiantes del 1er y 2do grado de secundaria, por ser parte central en la ejecución de la presente investigación.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. [Socio-emotional education]. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://n9.cl/r1l06>
- Esteves, A., Paredes, R., Calcina, C., y Yapuchura, C. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. [Social Skills in adolescents and Family Functionality]. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16–27. <https://n9.cl/tz306>
- Fernández, C., Tripailaf, C., y Arias, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. [Emotional education challenges in Chilean school education]. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 272-286. <https://n9.cl/rprm1>
- Fuguet, L. (2007). La formación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la Educación Infantil. [Continuing Education: A way to improve quality on children's Education]. *Revista de Investigación*, 31(62), 107-124. <https://n9.cl/wqup8>
- González, P., Moreto, G., Janaudis, M., de Benedetto, M., Delgado, M., y Altisent, R. (2013). Educar las emociones para promover la formación ética. [Educating emotions to promote ethics education]. *Persona y Bioética*, 17(1), 28-48. <https://n9.cl/aohrt>
- Hernández, S., y Mendoza, B. (2021). Metodología de la investigación. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

- Lagos, N., y Sandoval, I. (2021). Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria. Educación. [Development of emotional competencies in Chilean elementary school students through the HAPPY 8-12 Program]. *Educación*, 30(59), 113-131. <https://n9.cl/3hq6>
- Maris, A., y Lucino, C. (2007). Enfoque curricular orientado al desarrollo de competencias en carreras de ingeniería. [Curricular approach oriented to the development of competencies in engineering careers]. *Paradigma*, 28(1), 87-104. <https://n9.cl/zwnxl2>
- Muñoz, C. (2012). Tres problemas fundamentales del sistema educativo. [Three fundamental problems of the education system]. *Perfiles educativos*, 34(spe), 154-159. <https://n9.cl/2j514>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021a). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)* [Socioemotional skills in Latin America and the Caribbean: Regional Comparative and Explanatory Study Regional Comparative and Explanatory Study (ERCE 2019)]. OREALC/UNESCO. <https://n9.cl/porbf>
- Unesco. (2021b). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina: marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019* [Assessment of socioemotional skills in children, youth and adolescents in Latin America: framework for the work of the ERCE 2019 module]. OREALC/UNESCO. <https://n9.cl/3efut>
- Purificación, C. (2017). Dramatización y habilidades sociales en educación primaria. Estudio de caso: un alumno, objeto de bullying, con dificultades en asertividad. [Dramatization and social abilities in primary education. case study: a student, suffering bullying, with assertive difficulties]. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (42), 136-158. <https://n9.cl/six4y>
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. [Socioemotional Competencies as a Factor of Quality in Education]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. <https://n9.cl/fts4a>

Judith Angélica Jolay-Benites; Kony Luby Duran-Llaro; Ada Violeta Purizaca-Gallo; Rómulo Saúl Mora -Aranda

- Rodríguez, D., y Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. Variables personales que moderan su influencia. [Academic performance and sociofamilial risk factors. Personal variables that moderate their influence]. *Perfiles educativos*, 41(164), 118-134. <https://n9.cl/evhjn>
- Rojas, F., y Bolívar, J. (2009). Autoconcepto estudiantil y modalidades de enseñanza a distancia (B-Learning y E-learning). [Blended learning (B-learning), Electronic learning (E-learning) and their relationship with the self-concept of the student]. *Paradigma*, 30(2), 99-112. <https://n9.cl/haixd>
- Sánchez, M., y Pirela, L. (2009). Motivos sociales y rendimiento académico en estudiantes universitarios: Caso: Universidad del Zulia, mención orientación. [Social causes and academic performance in college students. Case: Universidad del Zulia. Counseling specialization]. *Investigación y Postgrado*, 24(3), 87-114. <https://n9.cl/t3ji6>
- Tolentino, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. Estudio de caso: un alumno, objeto de bullying, con dificultades en asertividad. [Dramatization and social abilities in primary education. Case study: a student, suffering bullying, with assertive difficulties]. *Revista Educación*, 44(2), 1-4. <https://n9.cl/z8cd4s>