



DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES MEDIANTE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Blanca Estheber Perafan¹
ORCID: 0009-0008-9196-9314

¹ Doctoranda, Universidad Americana de Europa (UNADE).

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo fortalecer la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo en los estudiantes de grado cuarto mediante una intervención basada en aprendizaje cooperativo en una institución educativa oficial del municipio de Isnos, Huila. Se trabajó con 32 estudiantes con edades entre los 9 y 11 años, mediante un enfoque mixto con predominio cuantitativo y diseño cuasi experimental pretest-posttest con un solo grupo. El instrumento principal fue una lista de observación estructurada de 18 ítems, organizada en tres dimensiones y valorada mediante una escala Likert de 1 a 5. El diagnóstico inicial reflejó un nivel medio-bajo de competencias socioemocionales, con una media general de 2.62. La comunicación asertiva fue la dimensión de menor desempeño inicial ($M = 2.53$, $DE = 0.61$), especialmente en los indicadores relacionados con evitar burlas, expresar desacuerdos con respeto y solicitar ayuda. Después de la intervención, los resultados para las tres dimensiones fueron los siguientes: empatía pasó de $M = 2.62$ a $M = 3.38$, comunicación asertiva de $M = 2.53$ a $M = 3.33$ y trabajo en equipo de $M = 2.72$ a $M = 3.48$. La prueba t para muestras relacionadas indicó diferencias estadísticamente significativas en las tres dimensiones, con tamaños del efecto grandes. Se concluye que el aprendizaje cooperativo, cuando se estructura mediante roles definidos, metas compartidas, responsabilidad individual y reflexión grupal, constituye una estrategia pertinente para promover competencias socioemocionales en educación primaria.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo, Comunicación Asertiva, Competencias Socioemocionales, Educación Primaria, Trabajo en Equipo.

ABSTRACT

The present study aimed to strengthen empathy, assertive communication, and teamwork among fourth-grade students through an intervention based on cooperative learning in an official educational institution in the municipality of Isnos, Huila. The study involved 32 students aged between 9 and 11 years, using a mixed approach with quantitative predominance and a quasi-experimental pretest-posttest design with a single group. The main instrument was an 18-item structured observation checklist, organized into three dimensions and assessed using a Likert scale from 1 to 5. The initial diagnosis reflected a medium-low level of socioemotional competencies, with an overall mean of 2.62. Assertive communication was the dimension with the lowest initial performance ($M = 2.53$, $SD = 0.61$), especially in the indicators related to avoiding mockery, expressing disagreements respectfully, and requesting help. After the intervention, the results for the three dimensions were as follows: empathy increased from $M = 2.62$ to $M = 3.38$, assertive communication from $M = 2.53$ to $M = 3.33$, and teamwork from $M = 2.72$ to $M = 3.48$. The paired-samples t-test indicated statistically significant differences in the three dimensions, with large effect sizes. It is concluded that cooperative learning, when structured through defined roles, shared goals, individual responsibility, and group reflection, constitutes a relevant strategy for promoting socioemotional competencies in primary education.

Keywords: Assertive Communication, Cooperative Learning, Primary Education, Socio-Emotional Competencies, Teamwork.

INTRODUCCIÓN

La diferencia pedagógica entre una mera organización del aula por grupos y un aprendizaje cooperativo regulado resulta muy significativa. A partir de lo constatado en el grupo de cuarto grado estudiado, las actividades grupales evidenciaban dificultades recurrentes asociadas con burlas entre pares, escasa escucha activa, resistencia a asumir responsabilidades compartidas y participación desigual. Estas situaciones afectaban de modo negativo la convivencia escolar y limitaban el aprendizaje colectivo.

Las competencias socioemocionales constituyen un eje fundamental para la educación integral de los estudiantes, ya que permiten reconocer las emociones propias y de los demás, construir una comunicación de manera respetuosa, acordar la resolución de desacuerdos o disputas y asumir la participación responsable en los escenarios colectivos. Para Bisquerra y Pérez-Escoda (2012), estas competencias no constituyen rasgos fijos, sino capacidades susceptibles de aprendizaje, práctica y retroalimentación. De esta forma, y de un modo complementario, el marco de CASEL plantea el aprendizaje socioemocional agrupado en dominios de autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma responsable de decisiones (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, s. f.).

El aprendizaje cooperativo se entendió, en este modo, como recurso didáctico adecuado para desarrollar la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo. No se trató de agrupar al azar a estudiantes, sino de dar una estructura a la interacción a través de roles dados, metas comunes, responsabilidad individual, interdependencia positiva y reflexión grupal. De acuerdo con Johnson y Johnson (1999b), estas condiciones permiten que la cooperación sea una experiencia de aprendizaje social y no simplemente una distribución de tareas.

El objetivo general de la investigación fue promover las competencias socioemocionales en estudiantes de cuarto grado mediante una propuesta de aprendizaje cooperativo integrada al currículo regular. Los objetivos específicos se formularon para diagnosticar el nivel inicial de empatía, comunicación asertiva y trabajo en equipo; diseñar e implementar actividades cooperativas con roles e interdependencia positiva; y evaluar los cambios observados después de la intervención.

ESTADO DEL ARTE

La literatura reciente sugiere una relación entre estrategias cooperativas y desarrollo socioemocional en la educación primaria. Llorent et al. (2022) hallaron que el aprendizaje cooperativo basado en proyectos favoreció la competencia lectora, a la vez que favoreció competencias sociales y emocionales en estudiantes de primaria, si bien los efectos no fueron idénticos en todos los subgrupos. Este hallazgo resulta relevante, pues muestra que la cooperación estructurada puede incidir en dimensiones académicas y socioemocionales, aunque requiere atender a las características del grupo.

En el contexto latinoamericano, Moscoso Collantes (2022) obtuvo una relación positiva entre aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en estudiantes de primaria de Lima, con especial atención en asertividad y trabajo grupal. Ramos Lara (2021) también identificó relaciones favorables entre los juegos cooperativos y las habilidades sociales en un entorno rural de Ayacucho. Estas aportaciones son relevantes para el presente trabajo, ya que permiten sostener que el entorno rural no constituye una limitación para el desarrollo de intervenciones cooperativas, siempre que estas estén pedagógicamente estructuradas.

En Colombia, los autores Arango Benítez et al. (2024) constatan que las habilidades socioemocionales son reconocidas como necesarias, pero se subraya que habitualmente se implementan como acciones sueltas y no como parte del currículo habitual. Por su parte, Gutiérrez Forero (2024) e Inés (2024) también señalan la necesidad de integrar la formación socioemocional en las prácticas escolares

cotidianas. El presente trabajo se encuentra en esa discusión, ya que propone una intervención donde se articula aprendizaje cooperativo y desarrollo socioemocional en actividades de aula habituales.

El consenso del corpus de la literatura vista permite llegar a dos condiciones fundamentales para que el trabajo cooperativo llegue a afectar la convivencia escolar: por un lado, la existencia de roles y de metas definidas y claras, y por el otro, la mediación activa del docente. Si estas condiciones no se cumplen, el trabajo grupal puede reproducir las mismas dificultades de interacción que quiere transformar, como recoge Crisóstomo Paucar (2023) y Pérez Salgado et al. (2022).

MARCO TEÓRICO

Competencias socioemocionales

Bisquerra (2003) describe las competencias emocionales como capacidades que están dirigidas hacia el reconocimiento, la comprensión y la regulación de las propias emociones, así como a la respuesta adecuada a las emociones ajenas. La conceptualización de competencias emocionales dada por Bisquerra permite entender la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo como aprendizajes que pueden ser favorecidos proponiendo experiencias pedagógicas intencionadas.

La concepción de competencias emocionales utilizada en este estudio es la del modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2012), complementado con el marco de aprendizaje socioemocional de CASEL. De esta forma, se establecieron tres dimensiones observables. La empatía se describe como la capacidad para reconocer y tener en cuenta la situación del otro, a partir de conductas como escuchar, evitar burlas y ofrecer ayuda; la comunicación asertiva se traduce en la capacidad para expresar ideas, desacuerdos y necesidades sin recurrir a la agresión; y el trabajo en equipo se define como la capacidad de asumir roles, cumplir acuerdos y mantener la colaboración frente a las dificultades.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se sostiene en la organización intencionada de la interacción entre los estudiantes. Johnson y Johnson (1999b) plantean cinco componentes básicos: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora cara a cara, enseñanza explícita de habilidades sociales y procesamiento grupal. Estos cinco componentes permiten distinguir el aprendizaje cooperativo del trabajo grupal habitual, porque logran impedir que la participación dependa únicamente de la disposición espontánea de los estudiantes.

Desde la teoría del aprendizaje social, Bandura (1977) permite comprender que los estudiantes aprenden habilidades relacionales por observación, imitación, retroalimentación y regulación de la conducta en contextos compartidos. Así, el aula cooperativa se convierte en un espacio de práctica socioemocional, siempre y cuando exista mediación docente en la interacción y se den las orientaciones pertinentes para dialogar, escuchar, disentir y cooperar en los procesos de trabajo.

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque mixto con predominio cuantitativo, mediante un diseño cuasi experimental de tipo pretest-postest con un solo grupo, que resulta coherente con los diseños mixtos y cuasi experimentales que emergen en investigaciones educativas aplicadas (Creswell & Plano Clark, 2018; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Los datos cuantitativos se constituyeron en la línea principal de análisis, mientras que los registros cualitativos de observación contribuyeron al contexto y la interpretación de los cambios evidenciados en la dinámica del aula. La elección de esta decisión metodológica fue adecuada porque la investigación tuvo lugar en un contexto escolar real, donde no era viable asignar aleatoriamente a los estudiantes a grupos de control.

La muestra se componía de 32 alumnos de cuarto grado, con edades de 9 a 11 años, de una escuela oficial del municipio de Isnos, Huila. Se trató de un muestreo intencionado. Como criterios de inclusión se establecieron la matriculación activa en cuarto grado, la asistencia regular a las actividades escolares y la autorización institucional y familiar. Se excluyeron los alumnos con ausencias prolongadas durante la intervención o sin consentimiento informado.

El instrumento principal fue una lista de observación estructurada de 18 ítems, divididos en tres subescalas de seis ítems cada una: empatía, comunicación asertiva y trabajo en equipo. Cada ítem se valoró mediante escala Likert de 1 a 5, donde 1 significó frecuencia muy baja de la conducta observada y 5 significó frecuencia muy alta. El rango del instrumento total fue de 18 a 90 puntos y el rango por subescala fue de 6 a 30 puntos.

A este instrumento se le realizó validación de contenido a través de juicio de expertos. Los evaluadores consideraron la pertinencia conceptual de los ítems, la claridad semántica de las ideas, la coherencia que guarda con las dimensiones del estudio y la adecuación del lenguaje al nivel de educación primaria. A partir de sus observaciones, se revisó la correspondencia entre los ítems, las dimensiones del estudio, empatía, comunicación asertiva y trabajo en equipo, y la redacción de indicadores.

Posteriormente, se realizó un pilotaje con un grupo de características similares a la muestra, con la intención de detectar ambigüedades, dificultades de interpretación y cambios necesarios para su posterior aplicación. La combinación del juicio de expertos con el pilotaje sirvió para afianzar la validez de contenido del instrumento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

La fiabilidad del instrumento fue valorada mediante el alfa de Cronbach. Los coeficientes que se obtuvieron fueron adecuados para las tres dimensiones y para la escala total, permitiendo su utilización como una medida consistente de las conductas socioemocionales observadas en el aula.

Tabla 1
Consistencia interna del instrumento

Escala	Número de ítems	Alfa de Cronbach
Empatía	6	.79
Comunicación asertiva	6	.81
Trabajo en equipo	6	.83
Escala total	18	.89

La investigación se realizó a lo largo de tres fases. En una primera fase se aplicó el pretest a partir de observación directa de situaciones habituales en el aula. Durante la segunda fase se llevaron a cabo sesiones cooperativas enmarcadas dentro del currículo regular, organizadas mediante roles, metas compartidas, responsabilidad individual, interdependencia positiva y reflexión grupal. En la tercera fase se llevó a cabo el posttest y también tuvo lugar la sistematización de los registros cualitativos del diario de campo.

Tabla 2
Fases metodológicas del estudio

Fase	Objetivo	Actividades principales	Instrumento
Fase 1. Diagnóstico	Identificar el nivel inicial de competencias socioemocionales del grupo.	Observación de situaciones habituales del aula y registro de conductas en empatía, comunicación asertiva y trabajo en equipo.	Lista de observación con escala Likert, pretest.
Fase 2. Intervención	Implementar el aprendizaje cooperativo integrado al currículo.	Sesiones cooperativas con roles definidos, metas compartidas, interdependencia positiva, mediación docente y reflexión grupal.	Registro de observación y diario de campo.

Fase 3. Evaluación y análisis	Evaluar los cambios en las competencias socioemocionales.	Comparación triangulación cualitativos.	pretest-postest y con registros	Lista de observación, postest, y diario de campo.
-------------------------------	---	---	---------------------------------	---

La triangulación consistió en la comparación entre los resultados cuantitativos del pretest y postest y los registros cualitativos del diario de campo. En primer lugar, se identificaron los ítems que presentaban mayor y menor cambio numérico. Después, se revisaron los registros descriptivos correspondientes a aquellas mismas dimensiones para verificar si los cambios estadísticos se correspondían con transformaciones observables en la interacción del aula. De esta forma, los datos cualitativos no sustituyeron a los resultados cuantitativos, sino que sirvieron para contextualizar e interpretar pedagógicamente las variaciones halladas.

A los datos cuantitativos les fue aplicada una técnica de análisis a partir de estadísticos descriptivos, tales como media y desviación estándar por dimensión. Para la interpretación de los puntajes, se establecieron tres niveles de desempeño: bajo, de 1.00 a 2.49; medio, de 2.50 a 3.99; y alto, de 4.00 a 5.00. La comparación de los cambios entre pretest y postest fue realizada mediante la utilización de la prueba t para muestras relacionadas, dado que se trataba del mismo grupo evaluado antes y después de la intervención. De igual manera, se llevó a cabo el cálculo del tamaño del efecto mediante d de Cohen para muestras relacionadas, con el objetivo de llegar a la estimación de la magnitud para fines pedagógicos del cambio que se estaba observando.

RESULTADOS

Un diagnóstico inicial demostró que el grupo comenzaba con un nivel medio-bajo en las competencias socioemocionales. La puntuación promedio total fue de 47.19 (DE = 6.95), en el rango válido de 18 a 90, lo cual equivalía a una media general de 2.62 (DE = 0.39) en la escala de 1 a 5. En función de los niveles establecidos para la interpretación de la escala, el 75% del alumnado estaba en nivel medio y el 25% en nivel bajo, sin alumnado en nivel alto.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos del pretest por dimensión

Dimensión	M	DE	% nivel bajo
Trabajo en equipo	2.72	0.60	34.4%
Empatía	2.62	0.64	37.5%
Comunicación asertiva	2.53	0.61	43.8%
Total general	2.62	0.39	25.0%

Nota. Escala Likert de 1 a 5. Las desviaciones estándar de las subescalas fueron convertidas desde el rango original de 6 a 30 puntos para mantener coherencia con la escala promedio de 1 a 5.

La media más elevada de las dimensiones se dio en trabajo en equipo (M = 2.72, DE = 0.60), mientras que la comunicación asertiva fue la de menor desempeño (M = 2.53, DE = 0.61). Esto permite conjeturar que el grupo se encontraba dispuesto a cooperar en actividades de grupos, pero tenía dificultades para mantener interacciones verbales respetuosas cuando se presentaban desacuerdos, cuando había una necesidad de ayuda o en relación con las tensiones entre pares.

Los indicadores críticos del pretest corroboraron esta lectura. El ítem "evita burlas o comentarios despectivos" fue el que mostró la media más baja (M = 2.34), seguido de "expresa desacuerdos con respeto" (M = 2.38) y "solicita ayuda cuando la necesita" (M = 2.44). Estos resultados mostraron que la mayor complicación no era la disposición para agruparse, sino la regulación comunicativa de la interacción misma.

Tabla 4

Comparación pretest-posttest por dimensión

Dimensión	n	M pretest	DE pretest	M posttest	DE posttest	Diferencia
Empatía	32	2.62	0.64	3.38	0.58	0.76
Comunicación asertiva	32	2.53	0.61	3.33	0.57	0.80
Trabajo en equipo	32	2.72	0.60	3.48	0.54	0.76
Total general	32	2.62	0.39	3.40	0.38	0.78

Los resultados post-intervención muestran incrementos en las tres dimensiones analizadas. La comunicación asertiva es la dimensión que más creció, pasando de $M = 2.53$, $DE = 0.61$ en pretest a $M = 3.33$, $DE = 0.57$ en posttest, es decir, una diferencia de 0.80 puntos. El perfil de comportamiento se muestra totalmente coherente con el diagnóstico que se había dado en primer lugar, donde esta dimensión había sido la de menor valor, y con lo que mostraban los registros de observación, ya que allí se evidenciaba menor frecuencia de burlas, mayor disposición para escuchar y mayor capacidad para solicitar ayuda en actividades de tipo cooperativo.

En empatía, la media aumentó de $M = 2.62$, $DE = 0.64$ a $M = 3.38$, $DE = 0.58$, con diferencia de 0.76 puntos. En trabajo en equipo, la media aumentó de $M = 2.72$, $DE = 0.60$ a $M = 3.48$, $DE = 0.54$. El puntaje total general aumentó de $M = 2.62$, $DE = 0.39$ a $M = 3.40$, $DE = 0.38$. Sumando resultados, los anteriores valores sugieren una mejora moderada-alta de manera global en las competencias socioemocionales de este contexto.

Tabla 5

Prueba t para muestras relacionadas

Dimensión	Diferencia media	DE diferencia	IC 95%	t(31)	p	d
Empatía	0.76	0.69	[0.51, 1.01]	6.23	< .001	1.10
Comunicación asertiva	0.80	0.72	[0.54, 1.06]	6.29	< .001	1.11
Trabajo en equipo	0.76	0.67	[0.52, 1.00]	6.42	< .001	1.13
Total general	0.78	0.47	[0.61, 0.95]	9.39	< .001	1.66

Nota. IC = intervalo de confianza; d = tamaño del efecto de Cohen para muestras relacionadas.

Los resultados de la prueba t para muestras relacionadas mostraron diferencias estadísticamente significativas en la comparación del pretest y el posttest en empatía, $t(31) = 6.23$, $p < .001$, $d = 1.10$; comunicación asertiva, $t(31) = 6.29$, $p < .001$, $d = 1.11$; trabajo en equipo, $t(31) = 6.42$, $p < .001$, $d = 1.13$. Una diferencia significativa del pretest al posttest también se mostró para el puntaje total general, $t(31) = 9.39$, $p < .001$, $d = 1.66$. Según la magnitud de los tamaños del efecto, los cambios podrían considerarse altos en las tres dimensiones y en el puntaje total.

Tabla 6

Cambios en indicadores críticos y favorables

Indicador	Pretest	Posttest	Diferencia
Evita burlas o comentarios despectivos	2.34	3.22	0.88
Expresa desacuerdos con respeto	2.38	3.28	0.90
Solicita ayuda cuando la necesita	2.44	3.30	0.86
Respeto turnos de palabra	2.78	3.42	0.64
Contribuye a resolver desacuerdos	2.88	3.50	0.62
Participa activamente en actividades grupales	2.94	3.61	0.67

Los cambios por indicador muestran que los incrementos más elevados se concentraron en las conductas que en el pretest habían ofrecido previamente peores resultados. Este hallazgo resulta pedagógicamente relevante, ya que la intervención no solo fortaleció la participación general, sino que también influyó positivamente en el manejo o regulación comunicativa de la convivencia, especialmente en el hecho de no realizar burlas o comentarios despectivos, en ser capaz de expresar un desacuerdo de forma respetuosa y en solicitar ayuda cuando la necesita.

DISCUSIÓN

Los resultados permiten afirmar que la intervención basada en el aprendizaje cooperativo trajo consigo mejoras en las tres competencias socioemocionales evaluadas. Los mayores cambios se observaron en la comunicación asertiva, competencia que había mostrado el menor desempeño inicial. Este hallazgo guarda relación con lo expresado por Bisquerra y Pérez-Escoda (2012), quienes apuntan a que las competencias emocionales requieren aprendizaje, práctica y retroalimentación. También guarda relación con lo expresado por Calua Cueva et al. (2021) y Castro Miranda y Calzadilla Vega (2021), quienes manifiestan que la comunicación asertiva debe trabajarse a través de normas explícitas de interacción y a través de oportunidades sistemáticas para practicar el desacuerdo respetuoso.

La diferencia que se observó entre trabajo en equipo y comunicación asertiva en el pretest resultó especialmente significativa desde el punto de vista pedagógico. El grupo presentaba cierto grado de disposición para participar en actividades compartidas, pero presentaba algunos obstáculos para mantener una interacción verbal respetuosa. Esta disociación coincide con los hallazgos de Moscoso Collantes (2022) y Ramos Lara (2021), en los cuales las habilidades sociales sólidas no derivan exclusivamente de la participación grupal. La intervención que aquí se describe permitió transformar la participación en una experiencia más controlada a través de roles, acuerdos o incluso reflexión grupal.

Los resultados también son congruentes con Johnson y Johnson (1999b), donde se sugiere que el aprendizaje cooperativo precisa de interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, enseñanza de habilidades sociales y procesamiento grupal. Los mejores resultados aparecieron en las sesiones en las cuales se evidenciaban los roles definidos, la meta del grupo era explícita y el profesor intervenía activamente en la interacción. En contraste, cuando la estructura fue más laxa tuvieron tendencia a reaparecer esquemas previos de participación despereja o comunicación poco respetuosa.

Desde la perspectiva de innovación educativa, el estudio muestra que el desarrollo socioemocional puede integrarse al currículo regular sin depender de actividades aisladas. Este resultado coincide con Arango Benítez et al. (2024) y Gutiérrez Forero (2024), quienes advierten la necesidad de superar intervenciones ocasionales y avanzar hacia propuestas sostenidas dentro del aula. En consecuencia, el aprendizaje cooperativo no debe entenderse como una técnica accesorio, sino como una estructura pedagógica que transforma la calidad de la interacción cotidiana entre estudiantes.

Pero los resultados deben ser llevados a la interpretación del ámbito del diseño. La ausencia de grupo control impide atribuir los cambios exclusivamente a la intervención, y el hecho de trabajar con una sola institución limita la generalización de los hallazgos. No obstante, que los resultados cuantitativos se alineen con los registros cualitativos permite sostener la interpretación de que la estructura cooperativa contribuyó a modificar algunos de los patrones de interacción relacionados con las burlas, la baja escucha y la participación desigual.

CONCLUSIONES

El diagnóstico inicial permitió identificar con precisión cuáles eran las principales dificultades del grupo. No era la falta de disposición para trabajar juntos, sino la regulación comunicativa de la interacción. La comunicación asertiva fue la dimensión con menor evaluación inicial y estaba más asociada a indicadores de evitar las burlas, expresar desacuerdos con respeto y solicitar ayuda. Esta información fue clave para la construcción del diseño de la intervención.

El aprendizaje cooperativo se mostró como una estrategia adecuada para mejorar las competencias socioemocionales en la educación primaria siempre que se acompañe con una buena estructura pedagógica. Las mejoras observadas estaban íntimamente relacionadas con la asignación de roles, la definición de objetivos comunes, la responsabilidad individual, la interacción promotora y los espacios de reflexión grupal. Por tanto, la cooperación no es solo coordinar a los estudiantes en forma de grupos, sino que debe entenderse como una forma de mediación educativa planificada.

Los resultados mostraron mejoras en empatía, comunicación asertiva y trabajo en equipo, mostrando mayor incremento en la comunicación asertiva. Esto permite concluir que las competencias socioemocionales se pueden fortalecer cuando el aula ofrece situaciones reales de interacción, retroalimentación y corresponsabilidad. Asimismo, provee evidencias situadas sobre la posibilidad de articular la formación socioemocional al currículo habitual de la educación primaria.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio tiene limitaciones que hay que tener en cuenta en la interpretación de los resultados. En primer lugar, se trabajó con un único grupo de 32 estudiantes sin grupo de control, por lo que no se puede atribuir los cambios únicamente a la intervención. En segundo lugar, se realizó en una única institución educativa oficial rural, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos escolares. En tercer lugar, la observación fue realizada por la docente investigadora, situación que pudo introducir sesgos de registro. Y, para finalizar, no se realizó un seguimiento longitudinal, por lo que no se puede afirmar que los efectos observados en el contexto de aula se mantengan en el tiempo.

Futuras investigaciones deberían incorporar grupos de control, muestras más amplias, observadores externos y seguimiento longitudinal. También sería pertinente comparar diferentes modalidades de aprendizaje cooperativo para poder verificar cuáles generan mayores efectos sobre la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo en distintos grados escolares y contextos escolares.

AGRADECIMIENTOS

A los 32 estudiantes de cuarto grado de la institución educativa de Isnos, Huila, y a sus familias, por su participación y disposición durante el desarrollo del estudio. A la Universidad Americana de Europa, UNADE, y al director de tesis, por la orientación brindada durante el proceso investigativo.

REFERENCIAS

- Arango Benítez, P. A., Orjuela Roa, C. H., Buitrago Roa, A. F., & Lesmes Martínez, Ó. M. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: Una revisión documental. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), e5, 1-26. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2012). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

- Calua Cueva, M. R., Delgado Hernández, Y. L., & López Regalado, O. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: Revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(4), 315-334. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1274>
- Castro Miranda, G., & Calzadilla Vega, G. (2021). La comunicación asertiva: Una mirada desde la psicología de la educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(3), 131-151.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (s. f.). What is the CASEL framework? CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Crisóstomo Paucar, A. (2023). *Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en estudiantes de educación primaria*, Huancavelica, 2022 [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/64482>
- Gutiérrez Forero, D. L. (2024). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de preescolar hasta el grado quinto de básica primaria, para una convivencia escolar positiva y enriquecedora [Proyecto aplicado]*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Inés, D. M. (2024). Habilidades socioemocionales y convivencia escolar: Un análisis documental en la educación primaria. *Aletheia*, 16(2). <https://doi.org/10.11600/ale.v16i2.799>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999a). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999b). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Llorent, V. J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Zych, I. (2022). Improving literacy competence and social and emotional competencies in primary education through cooperative project-based learning. *Psicothema*, 34(1), 102-109. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.372>
- Moscoso Collantes, J. C. (2022). *Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Lima, 2021 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]*. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/83515>
- Pérez Salgado, L. N., Farfán Pimentel, J. F., Delgado Arenas, R., & Baylon Chavagari, R. G. (2022). El aprendizaje cooperativo en la educación básica: Una revisión teórica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 6-18. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/345>
- Ramos Lara, A. M. (2021). *Juegos cooperativos y habilidades sociales en estudiantes de educación primaria de una institución educativa de Lucanas, Ayacucho 2021 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]*. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/69064>