Formación Universitaria
Vol. 16(3), 11-20 (2023)
http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000300011

Competencias emocionales y aprendizaje cooperativo de estudiantes universitarios en el contexto de la educación en línea

Milagros M. Erazo-Moreno[1], María E. Colichón-Chiscul[1], Josue Nina-Cuchillo[2*] y Napoleón Cubas-Irigoin[3]
(1) Programa de Formación Humanística, Tutoría y Pastoral Universitaria, Universidad César Vallejo, Lima, Perú. (correo-e: merazom@ucvvirtual.edu.pe; mcolichonc@ucv.edu.pe)
(2) Centro de Informática, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. (correo-e: josueninacuchillo@gmail.com)
(3) Escuela Profesional de Enfermería y Ciencias Contables, Universidad Nacional Autónoma de Chota, Cajamarca, Perú. (correo-e: ncubasi@unach.edu.pe)

* Autor a quien debe ser dirigida la correspondencia.

Recibido Oct. 14, 2022; Aceptado Nov. 30, 2022; Versión final Ene. 31, 2023, Publicado Jun. 2023

Resumen

La presente investigación tiene como finalidad determinar la relación entre las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de una universidad pública de Lima (Perú), en el contexto de la educación en línea, durante el primer semestre del año 2022. Se desarrolla un estudio de tipo básico, de nivel correlacional descriptivo y de diseño no experimental. La población se conforma por 1150 estudiantes universitarios de la carrera de Educación. Se seleccionan los participantes con un muestreo aleatorio simple, siendo la muestra 289 individuos, a quienes se les aplica cuestionarios de forma virtual. Los resultados evidencian que las competencias emocionales alcanzan un nivel bajo (42.2%) y el aprendizaje cooperativo es deficiente (40.2%). Además, la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las destrezas sociales se relacionan de forma directa y significativa con el aprendizaje cooperativo. Se concluye que existe relación directa y significativa entre las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo, siendo el grado de correlación elevado.

Palabras clave: competencias emocionales; aprendizaje cooperativo; estudiantes universitarios; educación en línea; destrezas sociales

Emotional competence and cooperative learning of university students in the context of online education

Abstract

The purpose of this research study is to determine the relationship between emotional competence and cooperative learning of students from a public university in Lima (Peru), in the context of online education, during the first semester of 2022. A basic type study is developed with a correlational descriptive level and a non-experimental design. The population consists of 1150 university students enrolled in the education degree program. Simple random sampling is applied, resulting in a sample of 289 university students who are surveyed via virtual questionnaires. The results show low levels (42.2%) of emotional competence and deficient (40.2%) cooperative learning. In addition, self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills are directly and significantly correlated to cooperative learning. It is concluded that there is a direct and significant relationship between emotional competence and cooperative learning, with a high degree of correlation.

Keywords: emotional competence; cooperative learning; university students; online education; social skills

INTRODUCCIÓN

La educación actualmente se encuentra en un cambio continuo de sus paradigmas. El modelo tradicional de aprendizaje se va dejando de lado y los métodos didácticos giran en torno al aprendizaje ligado a las inteligencias múltiples (Cavero y Vásquez, 2018). Es así que el aprendizaje se fortalece con la interacción de varios individuos, desarrollando habilidades comunicativas e interpersonales. Y cuando el desarrollo de este aprendizaje se realiza en grupos reducidos, que trabajan en un objetivo en común, es cuando puede hablarse un aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 2004). En este modelo de aprendizaje constructivista, los estudiantes colaboran entre ellos, estudiando de forma grupal, para llegar a una meta establecida. Esta meta puede estar relacionada con la resolución de problemas auténticos y complejos. De acuerdo con Nedzinskaitė-Mačiūnienė et al. (2020), al lograr resolver dichos problemas, todos los estudiantes participantes se benefician con lo aprendido. Por ese motivo, el aprendizaje cooperativo proporciona un contexto excepcionalmente bueno en el que el alumno puede tomar conciencia de su libertad condicional y ser responsable (Jiménez-Barandalla, 2015). Además, mediante esta práctica pedagógica los estudiantes ganan tanto académica como socialmente (Guinot et al., 2018).

Es por ello que, aquí cobra una importancia vital el desempeño de las competencias emocionales, que se hallan estrechamente relacionadas con la inteligencia emocional, la cual se define como la habilidad de identificar, expresar, comprender, manejar y usar emociones (Gerbeth et al., 2022). Por ese motivo, se puede decir que las competencias emocionales son el conjunto de capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes que posee una persona para reconocer y controlar sus emociones, cuando se relaciona con el medio que lo rodea (Fernández-Gavira et al., 2021). Además, mediante ellas, se pueden comprender los estados mentales y predecir los comportamientos de los demás y de uno mismo; teniendo, de esta manera, una influencia determinante en la adaptación psicológica del discente en el aula, el bienestar emocional, el rendimiento académico e incluso, el desarrollo profesional (Fernandez-Perez y Martin-Rojas, 2022). Del mismo modo, es importante recalcar que, dentro del contexto universitario, se han desarrollado estrategias de acción para elevar la calidad educativa, mediante la evolución de la educación de acuerdo a las nuevas tendencias globales. Se tiene así, por ejemplo, el plan Bolonia, en Europa, donde se hace énfasis en desarrollar no solo el conocimiento técnico, sino también otras competencias (Klemenčič, 2019).

Sin embargo, en el contexto latinoamericano, las universidades aún siguen manteniendo la estructura tradicional de la educación. Y este problema se ha hecho evidente, ya que la pandemia desatada por la COVID-19, ha mostrado las vulnerabilidades del sistema educativo superior vigente, siendo los principales afectados los estudiantes (Blankenberger y Williams, 2020). Y a pesar de que las entidades educativas han pretendido manejar los inconvenientes, aplicando las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) e impulsado la asimilación de diferentes habilidades tecnológicas (Nuñez-Ramírez et al., 2021), aún persisten problemas relacionados a la construcción de nuevos conocimientos, dado que el estrés y el desgano al desarrollar las clases confinados, son un problema recurrente en los estudiantes que reciben clases en línea, reduciendo así su bienestar (Händel et al., 2022). Y aunque el e-learning se caracteriza por su flexibilidad, también demanda mayor capacidad de autorregulación y posee una menor integración social (Obermeier et al., 2022). Además, la deserción en la educación universitaria puede incrementarse, no solo debido a problemas económicos o de conectividad ineficiente, sino también por el estrés causado por el aislamiento y por un manejo deficiente de las competencias emocionales (Gómez et al., 2021).

Similar situación se tiene en el Perú, donde el modelo clásico de la educación universitaria, basado en la adiquisición de datos, fórmulas y conocimiento “duro”, minimiza los interesantes aportes que se pueden obtener mediante el aprendizaje cooperativo y el ejercicio de las competencias emocionales. Si bien es cierto, en los últimos años se han hecho esfuerzos por enriquecer la currícula con cursos enfocados en la potenciación de las competencias emocionales, estos resultan insuficientes, dado que se carece de prácticas y pautas que ayuden en la evaluación y entrenamiento de las competencias emocionales (Aguilar et al., 2019). Y esto se hace evidente, ya que por lo general, los estudiantes tienden a considerar estos cursos como menos importantes o como si aportaran poco al desarrollo de su aprendizaje. Esto trae como consecuencia una generación de profesionales carentes de habilidades emocionales, con dificultades para enfrentar problemas y poca empatía con sus coetáneos, en las empresas o centros de laborales en los cuales se van a desempeñar. Similar situación ocurre con el descuido en el aprendizaje cooperativo, que incide en la falta de liderazgo, la ausencia de pensamiento crítico y la deficiente comunicación de los estudiantes (Martínez, 2016), agravándose esta situación cuando los estudiantes egresan de las universidades, ya que el 74% de los puestos laborales no llega a ser cubierto por la carencia de habilidades blandas (Novella et al., 2019).

La universidad en la cual se desarrolla el presente estudio, no escapa a esta realidad. Y este problema se ha incrementado debido al confinamiento producido por la pandemia, ya que dificulta el desarrollo de la educación en su máxima expresión, limitando al docente a la simple exposición del desarrollo de los contenidos mediante el ordenador, generando un vacío en el área de las competencias emocionales. Es así que el estudiante presenta un bajo control emocional, cediendo a sus impulsos generalmente y presentándose

cuadros de estrés. También se presenta una deficiencia en la automotivación, generando apatía durante el desarrollo de las clases, poca participación y desgano al desarrollar las actividades dejadas en la plataforma, limitándose al cumplimiento de las asignaciones, sin alimentar el deseo de investigación. Otro aspecto que se ha podido observar, es la ausencia de empatía debido al individualismo imperante, que impide que los estudiantes puedan beneficiarse con la retroalimentación que se espera durante cada clase desarrollada. Y con ello, las habilidades sociales resultan seriamente afectadas, al existir poca comunicación entre estudiantes.

Todo ello, cala profundamente en el aprendizaje, ya que, al no haber disposición emocional en los estudiantes, estos se ven enmarcados en la enseñanza tradicional, que les ofrece una zona de confort y que les da la sensación de estar aprendiendo, pero que en realidad los afecta de forma negativa. Entre estos efectos se puede considerar que el estudiante se convierte en un mero receptor de conocimiento, dificultando la creación de nuevos saberes e incrementando su individualismo. Asimismo, dificulta su la incorporación de nuevos conocimientos, al no poder integrarlos ni procesarlos de manera eficiente. Y con ello, los procesos de profundización y asimilación se ven interrumpidos, impidiendo que el estudiante le dé una utilización significativa a lo aprendido. Esto dificulta que pueda tomar decisiones, merma su creatividad y frena su adaptabilidad ante los cambios que se van presentando en la sociedad.

Ante ello, se propuso como pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de una Universidad Pública, en el contexto de la educación en línea? Por ese motivo, este estudio propone encontrar la relación entre las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo, pues, al encontrar un nexo entre ellos, se podrá establecer los mecanismos necesarios para promover métodos que incentiven a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, logrando que estos mejoren su rendimiento académico, asimilen de manera más eficiente los conocimientos que se les imparte y se automotiven para seguir indagando más sobre las materias que estudian.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló empleando un enfoque cuantitativo de tipo básico, dado que, la finalidad fue el incremento del conocimiento científico, sin algún fin práctico inmediato. En cuanto al método, se aplicó el hipotético deductivo, haciendo la formulación de la hipótesis a partir de los fenómenos estudiados, que luego fueron corroborados y de manera deductiva para así llegar a conclusiones pertinentes con la investigación. En el caso del diseño, fue no experimental con un corte transeccional, aplicándose los instrumentos en un único tiempo predeterminado. Asimismo, el nivel de investigación realizado, fue descriptivo correlacional.

Población y muestra

La población estuvo integrada por 1150 estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad Pública de Lima, matriculados en el ciclo 2022-I. Dichos estudiantes estuvieron recibiendo clases de manera virtual durante este periodo, las cuales fueron tanto sincrónicas, mediante videoconferencia, como asincrónicas, por medio de actividades que se alojaron en el aula virtual. Por otro lado, para determinar el tamaño de la muestra se usó la fórmula siguiente:

$$n = \frac{Z^2.P.Q.N}{\varepsilon^2(N-1) + Z^2.P.Q} \quad (1)$$

De esta manera, para un valor de Z de 1,96 (con un nivel de confianza del 95%), un error de estimación de 0.05, P y Q con valores de 0.50, se obtuvo como muestra que n es igual a 289 estudiantes universitarios. Esta muestra fue seleccionada mediante el muestreo fue aleatorio simple, ya que todos los estudiantes que constituyeron la muestra, tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos.

Técnicas e instrumentos

Para la recopilación de los datos, se empleó la técnica de la encuesta. En cuanto a los instrumentos, se utilizaron los cuestionarios, que constaron de 20 preguntas para la variable competencias emocionales (Tabla 1) y 15 preguntas para la variable aprendizaje cooperativo (Tabla 2), las cuales se midieron mediante 5 alternativas (siempre: 2, casi siempre: 1, a veces: 0, casi nunca: -1, nunca: -2), según la escala ordinal de Likert. Para realizar la validación de los instrumentos, los cuestionarios se sometieron al juicio de 3 expertos (un metodólogo, un temático y un estadístico), que emitieron un veredicto favorable confirmando que son aptos para ser usados en la investigación. En cuanto a la confiabilidad, se hizo el análisis por medio del coeficiente de Alfa de Cronbach. Para ello, se realizó una prueba piloto con 20 participantes y luego el análisis de confiabilidad, lo cual demostró que ambos instrumentos tuvieron una alta confiabilidad (competencias emocionales: 0.839, aprendizaje cooperativo: 0.941).

Tabla 1: Cuestionario sobre las competencias emocionales

Dimensiones	*Ítem*
Autoconciencia	Estoy consciente de las emociones que experimento.
	Mis emociones son importantes.
	Confío en que las cosas saldrán bien.
Autorregulación	Sé controlar mi ira.
	Actúo con honestidad.
	Me adapto con facilidad a las situaciones imprevistas.
	Me siento cómodo con los nuevos cambios.
Motivación	Cuando las cosas no salen como esperaba me motivo para superarme.
	Utilizo mis fortalezas en beneficio de mis compañeros.
	Aprovecho mis capacidades para salir adelante.
	Creo que la situación va a mejorar pronto.
Empatía	Soy consciente de los sentimientos de mis compañeros.
	Estoy dispuesto a ayudar a mis compañeros cuando lo necesiten.
	Reconozco las necesidades de mis compañeros.
	Genero emociones positivas con mis compañeros.
Destrezas sociales	Sé convencer a mis compañeros para que cambien de ideas.
	Comunico y escucho a los demás.
	Resuelvo los desacuerdos de mi grupo.
	Coopero con mis compañeros con las actividades grupales.
	Trabajo en conjunto con mis compañeros para alcanzar objetivos comunes.

Tabla 2: Cuestionario sobre el aprendizaje cooperativo

Dimensiones	*Ítem*
Grupos formales de aprendizaje cooperativo	Trabajo colaborando con mis compañeros en las actividades.
	Me responsabilizo con las actividades que me designa el grupo.
	Cumplo a tiempo con las actividades que se me asignan.
Aprendizaje cooperativo informal	Aporto ideas a mi grupo.
	Comparto mis conocimientos con mis compañeros.
	Le recuerdo lo aprendido a mis compañeros que olvidan los temas.
Grupos de base cooperativos	Brindo ayuda a mis compañeros que lo necesiten.
	Explico en qué consisten las actividades a los que no entendieron.
	Intercambio mis datos con mis compañeros por si necesitan comunicarse conmigo.
	Intercambio recursos educativos con los demás.
Controversias constructivas	Intercambio ideas con mis compañeros de grupo.
	Debato las ideas de mis compañeros.
	Acepto las opiniones de mis compañeros, aunque sean contrarias a mi pensar.
	Tomo opiniones consensuadas con el resto.
	Establezco acuerdos con mi grupo.

Procedimientos

En primer lugar, se realizó la revisión bibliográfica y se establecieron los criterios metodológicos, determinándose el tipo y diseño de investigación. Seguidamente, se elaboró la encuesta y su cuestionario, que fue validado mediante un juicio de expertos y un análisis de fiabilidad. Luego, se recogieron los datos mediante formularios Google, que fueron enviados a los correos electrónicos de los participantes. Una vez llenados los cuestionarios, la data obtenida fue recabada en tablas elaboradas en hojas de cálculo de Excel, para después ser procesada usando el programa estadístico SPSS V.26. De esta manera, se construyeron baremos a partir con la sumatoria de los puntajes obtenidos en las encuestas. Para la variable competencias emocionales se tuvieron los rangos: bajo [20-46], medio [47-73] y alto [74-100]. Y para la variable aprendizaje cooperativo se tuvieron los rangos: deficiente [15-35], regular [36-56] y eficiente [57-75]. Después, se calcularon mediante estadísticos descriptivos las frecuencias y niveles porcentuales, lo cual pudo facilitar la interpretación de los datos, así como la visualización mediante tablas de frecuencia y gráfico de barras. Para el análisis inferencial y la comprobación de las hipótesis, fue de utilidad el coeficiente de Rho de Spearman, donde se estableció un valor de significancia inferior a 0.05 para poder validar las hipótesis. Finalmente, se redactaron las discusiones y conclusiones de la investigación.

RESULTADOS

Luego de la aplicación de los instrumentos, se hizo el procesamiento de los datos obtenidos. De esta manera, en el análisis descriptivo se pudo determinar los niveles en los que se hallan las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo de los discentes de la facultad de Educación. Asimismo, en el análisis inferencial, se pudo comprobar la relación existente entre ambas variables.

Resultados descriptivos

El análisis descriptivo permitió evidenciar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre sus niveles de competencias emocionales, autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y destrezas sociales. Asimismo, se pudo conocer de qué manera se ha venido desarrollando el aprendizaje cooperativo en el aula virtual, además del desempeño de la conformación grupos formales de aprendizaje cooperativo, aprendizaje cooperativo informal, grupos de base cooperativos y las controversias constructivas.

Tabla 3: Niveles de competencias emocionales

Niveles	*Frecuencia*	*Porcentaje*
Bajo	122	42.2%
Medio	114	39.4%
Alto	53	18.3%
Total	289	100.0%

En la tabla 3, se puede apreciar que el 42.2% de los estudiantes que se sometieron a la encuesta, manifestó que sus competencias emocionales se hallan en un nivel bajo, el 39.4% señaló que se hallan en un nivel medio y para el 18.3% su percepción es que se encuentran en un nivel alto. Por ello se pudo deducir, que el nivel bajo es el que muestra predominancia.

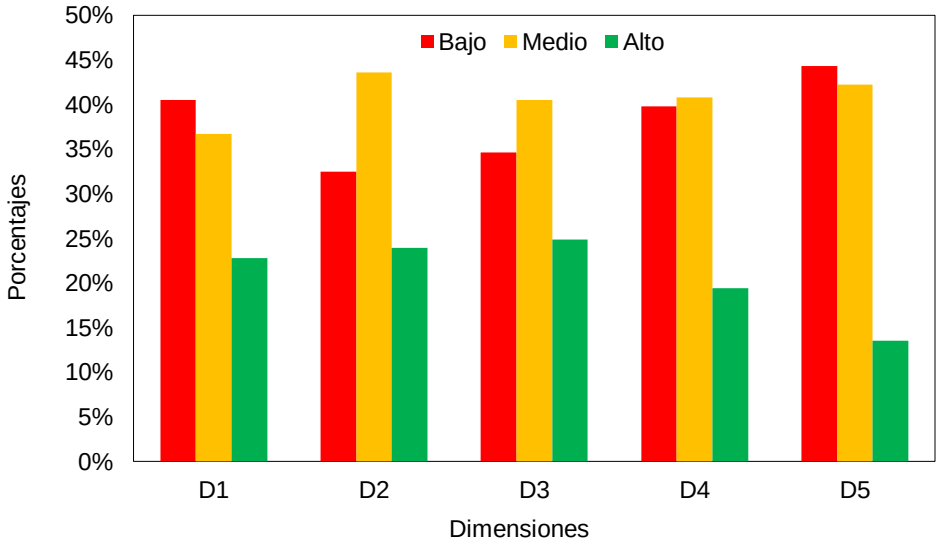

Fig. 1: Niveles de las dimensiones de las competencias emocionales; D1: Autoconciencia; D2: Autorregulación; D3: Motivación; D4: Empatía; D5: Destrezas sociales.

En la figura 1, se aprecia que, en cuanto a la dimensión autoconciencia, el 40.5% de los universitarios manifestó que halla en un nivel bajo, el 36.7% en un nivel medio y el 22.8% en un nivel alto. Para el caso de la autorregulación, el 32.5% señaló que se halla en un nivel bajo, el 43.6% en un nivel medio y el 24.9% en un nivel alto. Asimismo, para la motivación, el 34.6% manifestó que encuentra en un nivel bajo, el 40.5% en un nivel medio y para el 24.9% en un alto nivel. Con respecto a la empatía, el 39.8% evidenció un nivel bajo, 40.8% un nivel medio y el 19.4% un nivel alto. Finalmente, para las destrezas sociales, el 44.3% de los estudiantes encuestados indicó que tuvo nivel bajo, el 42.2% nivel medio y el 13.5% nivel alto. Se pudo concluir, por tanto, que el nivel bajo es el que predomina para la autoconciencia y las destrezas sociales, mientras que, en el caso de la autorregulación, empatía y motivación, el nivel medio es el que posee mayor predominancia.

Tabla 4: Niveles del aprendizaje cooperativo

Niveles	*Frecuencia*	*Porcentaje*
Deficiente	116	40.1%
Regular	81	28.0%
Eficiente	92	31.8%
Total	289	100.0%

En la tabla 4, se puede observar que el 40.1% de los estudiantes encuestados manifestó que el aprendizaje cooperativo tuvo un nivel deficiente, el 28.3% indicó que se halla en un nivel regular y para el 31.8% se encuentra en un nivel eficiente. Por ello se pudo deducir, que el nivel deficiente es el que muestra mayor predominancia.

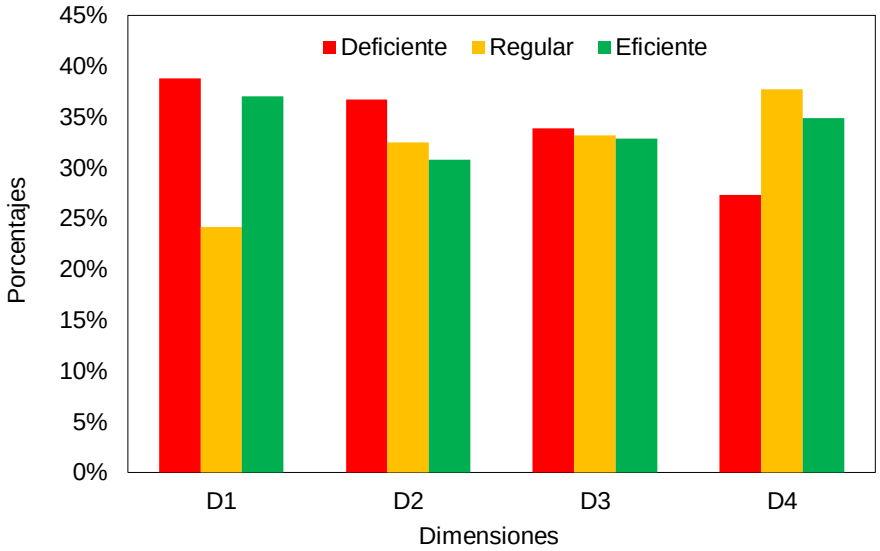

Fig. 2: Niveles de las dimensiones del aprendizaje cooperativo; D1: Grupos formales de aprendizaje cooperativo; D2: Aprendizaje cooperativo informal; D3: Grupos de base cooperativos; D4: Controversias constructivas.

En la figura 2, se aprecia que, en cuanto a los grupos formales de aprendizaje cooperativo, el 38.8% de los estudiantes universitarios evidenció un nivel deficiente, el 24.2% un nivel regular y el 37% un nivel eficiente. Con respecto al aprendizaje cooperativo informal, el 36.7% se halla en un nivel deficiente, el 32.5% en un nivel regular y el 30.8% en un nivel eficiente. En el caso de los grupos de base cooperativos, el 33.9% se halla en un nivel deficiente, el 33.2% en un nivel regular y el 32.9% en un nivel eficiente. Finalmente, en cuanto a las controversias constructivas, el 27.3% se halla en un nivel deficiente, el 37.7% en un nivel regular y el 34.9% en un nivel eficiente. Se pudo deducir, por tanto, que el nivel deficiente predomina en el aprendizaje cooperativo informal, en los grupos formales de aprendizaje cooperativo y en los grupos de base cooperativos, y en el caso de las controversias constructivas, el nivel regular posee mayor predominancia.

Análisis inferencial

Se realizó la prueba del análisis inferencial para comprobar las hipótesis de la investigación. Además, se estableció que el valor de significancia debería de ser inferior a 0.05 para que la hipótesis sea aceptada como válida. En primer lugar, se analizó la hipótesis general, estableciéndose tanto la hipótesis nula como la alterna. Ho: Las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo no se relacionan de forma directa y significativa. Ha: Las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo se relacionan de forma directa y significativa.

Tabla 5: Correlación entre las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo

Prueba	*Rho de Spearman*	*Aprendizaje cooperativo*
Competencias emocionales	Grado de correlación (r)	0.870
	Nivel de significancia (bilateral)	0.000
	N	289

La tabla 5 evidencia una relación entre las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo, donde se muestra una correlación directa, de nivel positivo y elevado (r = 0.870) con valor de significancia (Bilateral)=0.000 inferior a 0.05. Por este motivo, se consiguió descartar la hipótesis nula, aceptándose así la hipótesis alterna. De la misma manera se realizó el análisis inferencial para las hipótesis específicas. Ho: Las dimensiones de las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo no se relacionan de forma directa y significativa. Ha: Las dimensiones de las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo se relacionan de forma directa y significativa.

Tabla 6: Correlación entre las dimensiones de las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo

Prueba	*Dimensiones*		*Aprendizaje cooperativo*
Rho de Spearman	Autoconciencia	Grado de correlación (r)	0.753
		Nivel de significancia (bilateral)	0.000
	Autorregulación	Grado de correlación (r)	0.710
		Nivel de significancia (bilateral)	0.000
	Motivación	Grado de correlación (r)	0.792
		Nivel de significancia (bilateral)	0.000
	Empatía	Grado de correlación (r)	0.751
		Nivel de significancia (bilateral)	0.000
	Destrezas sociales	Grado de correlación (r)	0.833
		Nivel de significancia (bilateral)	0.000
		N	289

La tabla 6 muestra que el valor de significancia significancia (Bilateral)=0.000 es inferior a 0.05 para todos los casos. Asimismo, los niveles de correlación entre las dimensiones de las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo son elevados (Autoconciencia: r=0.753, autorregulación: r=0.710, motivación: r=0.792, empatía: r=0.751 y destrezas sociales: r=0.833). Por este motivo, se pudo hacer el descarte de la hipótesis nula, corroborándose la hipótesis alterna en cada análisis realizado y encontrándose que, existe una correlación significativa y directa entre las dimensiones de las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados sobre la variable competencias emocionales, esta alcanzó un nivel bajo. Ante ello, los hallazgos de Bulás et al. (2020) confirmaron que, cuando las competencias emocionales promueven el bienestar de los estudiantes, estos tienen mayor disposición para aprender, lo cual se ve evidenciado en el aprendizaje cooperativo de los alumnos que posee deficiencias, principalmente en el momento de establecer grupos formales de aprendizaje, conformar grupos de base y en el aprendizaje cooperativo informal. Esto debido a que generalmente, las clases sincrónicas son desarrolladas de manera lineal y expositiva, dejando poco espacio para que los estudiantes se integren, siendo los trabajos grupales escasos. Por ello, los resultados de Gilar-Corbí et al. (2018) demostraron que es necesario crear un clima ideal en el aula para optimizar la gestión emocional del discente y para potenciar múltiples experiencias de aprendizaje. De esta forma, el alumno puede ser capaz de lograr plenamente la interiorización y la puesta en práctica de lo que aprende, reflexionando sobre sus contribuciones al grupo y entendiendo la eficacia de sus interacciones con otros miembros del equipo en el cual se halla (Knoche, 2022).

Del mismo modo, se observó que tanto la autoconciencia como las destrezas sociales se vieron afectadas en los alumnos, porque a pesar de que consideraban que emociones eran importantes, demostraron apatía y sintieron bastante desconfianza sobre el futuro. Asimismo, tuvieron dificultades para reconocer sus propios estados de ánimo y el de sus compañeros. Otro aspecto fue, que se vieron limitados al querer interactuar con sus pares debido a la condición de aislamiento social. Ello condujo a que existieran deficiencias en el manejo de conflictos, una baja cooperación en las pocas actividades grupales que se realizaron, comunicación deficiente y escaso trabajo en equipo entre compañeros. Asimismo, la autorregulación, la motivación y la empatía alcanzaron niveles medios. Ante esto, los resultados de Yao et al. (2022) evidenciaron que las distracciones de los dispositivos digitales que se usan para las clases en línea, desviaron la atención de los estudiantes aislándolos más y mermando su disciplina. E incluso, a pesar de que los alumnos mantuvieron comunicación por otros medios, como las redes sociales, pocas veces estas fueron utilizadas para tratar asuntos académicos.

Además, los hallazgos de Sánchez-Bolívar et al. (2022) demostraron que, el contexto de la pandemia ha afectado seriamente la participación de los estudiantes en sus clases, corroborándose esto en el estudio, ya que se ha podido encontrar que, en la mayoría de las sesiones en línea, los estudiantes evitaron la interacción apagando su cámara, silenciando su audio y solo respondiendo por el chat durante las videoconferencias. Sin embargo, aquellos estudiantes disciplinados y con niveles avanzados de competencias emocionales fueron los que mantuvieron un alto nivel de compromiso cognitivo, indiferentemente de cualquier condición. Por ello, los resultados de Iqbal et al. (2022) confirmaron que es importante que el docente tenga presente el trabajo de la inteligencia emocional en el aula. Para que así, los alumnos puedan sentirse motivados para emplear sus emociones cuando tienen que dar solución a los problemas, afrontando mejor los eventos estresantes y adaptándose de forma eficiente a su entorno, incrementando con esto su bienestar personal y social (Amador-Licona et al., 2020). Y todo ello, también incentiva al estudiante a incrementar su participación en las clases, usando de forma efectiva las herramientas digitales que sean necesarias. De esta manera, dejan de ser simples espectadores, logrando convertirse en protagonistas de su aprendizaje.

Por otro lado, en cuanto al aprendizaje cooperativo, la forma en la cual se trabajaron las actividades de los cursos, fue dividiendo a los estudiantes en varios grupos de manera superficial, sin prestar atención a los diversos problemas específicos que ocurren durante el proceso de enseñanza. Ante este panorama, los resultados de Liebech-Lien (2021) demostraron que se debe asegurar y supervisar que cada estudiante trabaje en conjunto con su grupo asignado, por lo que se debe monitorear constantemente la participación de cada estudiante en particular, según sus habilidades, para mediar la cooperación efectiva con sus pares. Si solo se asigna una tarea cooperativa de forma genérica, y no se dan las condiciones de cooperación grupal, los resultados del aprendizaje no pueden representar completamente el nivel del grupo y solo mostrarán una visión sesgada de la realidad del aula (He, 2019).

Asimismo, Kuuk y Arslan (2020) confirmaron que, el maestro debe de establecer todas las condiciones necesarias para el trabajo grupal cuando fija objetivos en el aprendizaje, dando instrucciones sobre el trabajo que se realizará y guiando a los estudiantes cuando lo requieran. De esta manera, se logra que los estudiantes sean activos, interactúen entre ellos y que se ayuden mutuamente para entender mejor el tema que se está cursando, además de mostrar una mayor asertividad y empatía entre los integrantes del grupo. Otro aspecto favorable es que pueden mostrar una mejor cohesión y confianza para conciliar acuerdos cuando existen diferentes puntos de vista, aceptando posturas distintas a las propias (López-Mondéjar y Pastor, 2017). En este proceso de aprendizaje, los estudiantes se organizan de tal manera que pueden detallar sus ideas, debaten sobre los problemas y sugieren soluciones nuevas.

Otro aspecto a destacar, es que uno de los valores de correlación más elevados se alcanzó entre las destrezas sociales y el aprendizaje cooperativo. Para Nedzinskaitė-Mačiūnienė et al. (2020), una de las características diferenciadoras del aprendizaje cooperativo son las destrezas sociales, ya que la eficacia del aprendizaje requiere del uso de habilidades sociales que ayuden a intercambiar información, resolver y gestionar conflictos. Aunque, en la mayoría de las situaciones, los alumnos no poseen la costumbre de trabajar cooperativamente, por lo que las interacciones no se pueden desarrollar de la manera deseada, aun cuando se tengan instrucciones cooperativas (Mendo-Lázaro et al., 2018). Pero, si los estudiantes maximizan sus destrezas sociales, pueden tomar de manera efectiva sus responsabilidades, asumir diferentes roles, aceptar sus diferencias en grupos heterogéneos y compartir recompensas en todas las actividades que realizan en conjunto. De esta manera, mediante el aprendizaje cooperativo se puede fomentar la discusión en grupo, el sentido de misión y la responsabilidad, lo cual conlleva a incrementar de manera positiva el rendimiento del alumno (He, 2019). Por ese motivo, este método de enseñanza encuentra un ambiente propicio en los alumnos que estudian la carrera de educación, dado que, mediante la aplicación de las estrategias cooperativas, el rendimiento académico puede ser mejorado (Quiñones-Negrete et al., 2021). De esta manera, se pudo deducir que los estudiantes aprenden de manera eficaz de la experiencia de sus pares si se empoderan incrementando su interés en lo que están aprendiendo.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el desarrollo de esta investigación permiten extraer las siguientes conclusiones: 1) Existe una relación directa y significativa entre las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo, siendo el grado de correlación elevado. 2) La autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las destrezas sociales se relacionan de forma directa y significativa con el aprendizaje cooperativo, siendo el grado de correlación alto. 3) Las competencias emocionales de los estudiantes poseen un nivel bajo, presentando niveles bajos también, la autoconciencia y las destrezas sociales. Por ello, los alumnos le restan importancia a las actividades que involucran el trabajo cooperativo. 4) La autorregulación, la motivación y la empatía, poseen niveles medios, por lo cual, los estudiantes perciben incertidumbre y temor sobre su situación académica. 5) El aprendizaje cooperativo tiene un nivel deficiente, alcanzando un desempeño deficiente también, el aprendizaje cooperativo informal, la conformación de grupos formales de aprendizaje y los grupos de base cooperativos. Por ello, existe una baja participación de los estudiantes al realizar la entrega de los trabajos grupales. 6) Las controversias constructivas poseen un nivel de desempeño regular, ya que el intercambio de ideas se da durante las clases en línea. Sin embargo, fuera de la supervisión del docente, la interacción grupal es prácticamente nula.

NOTACIÓN

n = Muestra

N = Población

Z = Parámetro dependiente del nivel de confianza

P = Probabilidad de que suceda el evento estudiado

Q = Probabilidad de que no suceda el evento estudiado

ε = Error de estimación

REFERENCIAS

Aguilar, P., Lopez-Cobo, I., Cuadrado, F., y Benítez, I., Social and emotional competences in Spain: a comparative evaluation between Spanish needs and an international framework based on the experiences of researchers, teachers, and policymakers, https://doi.org/10.3389/FPSYG.2019.02127, Front. Psychol., 10, 2127 (2019)

Amador-Licona, N., Guízar, J.M., y otros tres autores, Emotional intelligence and academic motivation in high school students with adequate grade point average, https://doi.org/10.21640/ns.v12i24.2251, Nova Scientia, 12(24), 1–14 (2020)

Blankenberger, B., y Williams, A. M., COVID and the impact on higher education: the essential role of integrity and accountability, https://doi.org/10.1080/10841806.2020.1771907, Administrative Theory and Praxis, 42(3), 404-423 (2020)

Bulás, M., Ramírez, A. L., y Corona, M. G., Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado, https://doi.org/10.21703/REXE.20201939BULAS4, Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 19(39), 57-73 (2020)

Cavero, J. A., y Vásquez, E. V., Inteligencias múltiples y rendimiento académico en estudiantes de instituciones educativas privadas del sector urbano de Trujillo 2014, https://doi.org/10.21803/PENSAM.V11I21.156, Pensamiento Americano, 11(21), 127-135 (2018)

Fernández-Gavira, J., Castro-Donado, S., Medina-Rebollo, D., y Bohórquez, M. R., Development of emotional competencies as a teaching innovation for higher education students of physical education, https://doi.org/10.3390/SU14010300, Sustainability, 14(1), 300 (2021)

Fernandez-Perez, V., y Martin-Rojas, R., Emotional competencies as drivers of management students' academic performance: the moderating effects of cooperative learning, https://doi.org/10.1016/J.IJME.2022.100600, The International Journal of Management Education, 20(1), 100600 (2022)

Gerbeth, S., Stamouli, E., y Mulder, R. H., The relationships between emotional competence and team learning behaviours, https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2022.100439, Educational Research Review, 36, 100439 (2022)

Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B., y Castejón, J. L., Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an emotional intelligence training program using a multimethodological approach, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039, Front. Psychol., 9, 1039 (2018)

Gómez, M., Palazón, A., y Gómez, J. C., Identifying students at risk to academic dropout in higher education, https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11080427, Educ. Sci.,11(8), 427 (2021)

Guinot, J., Puig-Denia, A., y Forés, B., Cooperative learning methodologies in higher education: implementation and results, https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.1508, EDULEARN18 Proceedings, 6353-6361 (2018)

Händel, M., Stephan, M., y otros cuatro autores, Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic, https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147, Journal of Research on Technology in Education, 54(2), 267-280 (2022)

He, Y., Research on the application of cooperative learning in college English teaching, https://doi.org/10.17507/tpls.0910.16, Theory and Practice in Language Studies, 9(10), 1362-1367 (2019)

Iqbal, J., Asghar, M. Z., Ashraf, M. A., y Yi, X., The impacts of emotional intelligence on students' study habits in blended learning environments: the mediating role of cognitive engagement during COVID-19, https://doi.org/10.3390/BS12010014, Behav. Sci., 12(1), 14 (2022)

Jiménez-Barandalla, I. C., Cooperative learning through Mounier's personalism in the European Higher Education Area (EHEA), https://doi.org/10.5294/PECU.2015.18.2.7, Pensamiento y Cultura, 18(2), 136-161 (2015)

Johnson, D., y Johnson, R., Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability, 1ª Ed., Corwin Press, ISBN: 978-0761939474, California, Estados Unidos (2004)

Klemenčič, M., 20 Years of the Bologna Process in a global setting: the external dimension of the Bologna Process revisited, https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1570670, European Journal of Higher Education, 9(1), 2-6 (2019)

Knoche, H. T., Thinking about cooperative learning: the impacts of epistemic motives and social structure on cooperative learning environments, https://doi.org/10.1016/J.IJME.2022.100643, The International Journal of Management Education, 20(2), 100643 (2022)

Kuuk, Ö., y Arslan, A., Cooperative learning in developing positive attitudes and reflective thinking skills of high school students' in English course, ISSN: EISSN-2325-775X, International Journal of Psycho-Educational Sciences, 9(1), 83-96 (2020)

Liebech-Lien, B., Teacher teams - A support or a barrier to practicing cooperative learning?, https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103453, Teaching and Teacher Education, 106, 103453 (2021)

López-Mondéjar, L. M., y Pastor, L. M. T., Development of socio-emotional skills through cooperative learning in a university environment, https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2017.02.086, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 237, 432-437 (2017)

Martínez, M., How to use cooperative learning for assessing students' emotional competences: a practical example at the tertiary level, https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.52593, PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 18(2), 153-165 (2016)

Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., y otros tres autores, Cooperative team learning and the development of social skills in higher education: the variables involved, https://doi.org/10.3389/FPSYG.2018.01536, Front. Psychol., 9, 1536 (2018)

Nedzinskaitė-Mačiūnienė, R., Minelgaite, I., y Gudjonsson, S., Deficit in propriety? Cooperative learning and group self-evaluation in higher education, https://doi.org/10.15823/p.2020.139.4, Pedagogika, 139(3), 73-87 (2020)

Novella, R., Alvarado, A., Rosas-Shady, D., y González-Velosa, C., Encuesta de habilidades al trabajo (ENHAT) 2017-2018: causas y consecuencias de la brecha de habilidades en Perú, http://dx.doi.org/10.18235/0001653, Banco Interamericano de Desarrollo, 1-83 (2019)

Nuñez-Ramírez, M. A., Atila-Lijerón, J. D., Banegas-Rivero, R. A., y Esparza-García, I. G., Predictores de la intención hacia el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por profesores universitarios en Bolivia durante la pandemia por COVID-19, https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000600109, Form. Univ., 14(6), 109-118 (2021)

Obermeier, R., Gläser-Zikuda, M., y otros cinco autores, Stress development during emergency remote teaching in higher education, https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2022.102178, Learning and Individual Differences, 98, 102178 (2022)

Quiñones-Negrete, M. M., Martin-Cuadrado, A. M., y Coloma-Manrique, C. R., Rendimiento académico y factores educativos de estudiantes del programa de educación en entorno virtual. Influencia de variables docentes, https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300025, Form. Univ., 14(3), 25-36 (2021)

Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., y Vázquez, L. M., Motivación de los estudiantes universitarios de ciencias de la educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19, https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1353, Educar, 58(1), 205-220 (2022)

Yao, Y., Wang, P., y otros tres autores, Innovative online learning strategies for the successful construction of student self-awareness during the COVID-19 pandemic: merging TAM with TPB, https://doi.org/10.1016/J.JIK.2022.100252, Journal of Innovation & Knowledge, 7(4), 100252 (2022)