

UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZÁN”

ESCUELA DE POSGRADO



**“METODOLOGÍA ERCA EN EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS
ESTUDIANTES DEL QUINTO AÑO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE LA I. E. NUESTRA SEÑORA DE LOURDES
DE ACOMAYO”.**

**LINEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN DE CALIDAD,
DESARROLLO Y COMPETIVIDAD**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE DOCTOR EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESISTA: NINA MARGOT BELGRANO MEDINA

ASESOR: Dra. NANCY VERAMENDI VILLAVICENCIOS

HUÁNUCO – PERÚ

2020

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a ese capital humano, quienes con caprichosa elegancia y majestuosidad me acompañaron en mi travesía haciendo posible la consolidación del presente trabajo.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios y a la Santísima Virgen por un espacio más de vida, por contar con un trabajo digno y permitirme disfrutar de la presencia y compañía de mis padres y hermana. Asimismo, por haber logrado finalizar el presente trabajo.

A mis padres Spencer Belgrano Ramos, Alcira Medina Céspedes, y a mi hermana Katerina Belgrano Medina, quienes escribieron una partitura de valores amalgamando notas propias de una sinfonía en donde la libertad y la confianza serían los baluartes de mi formación personal, académica y profesional.

A mi asesora la Dra. Nancy Veramendi Villavicencios, por ser el eje y principal artífice de la culminación del presente trabajo.

Al Dr. Ewer Portocarrero Merino, Dra. Enit Ida Villar Carbajal, Dra. Silvia Alicia Martel Y Chang, Dr. Zósimo Pedro Jacha Ayala y al Dr. Hilarión Delermينو Paúcar Coz. Por su apoyo incondicional con la validación del instrumento para la presente Tesis.

A la secretaria de la Escuela de Pos Grado Srta. Katherine Meliza Maximiliano Fretel, por su orientación y apoyo profesional.

Al Director Mg. Almansor Pajuelo y a los estudiantes de la I.E. “Nuestra Señora de Lourdes”, por haber hecho posible la aplicación y desarrollo de la presente investigación.

RESUMEN

Objetivo. Determinar el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales. **Métodos.** Se llevó a cabo un estudio cuasi experimental con dos grupos antes y después de la intervención, compuesto por 22 estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco, 2019. Se utilizó un inventario de competencias socioemocionales en recolección de datos. Para el análisis inferencial se utilizó la Prueba T de Student para muestras independientes. **Resultados.** Luego de la intervención se alcanzó puntuaciones promedios mayores de competencia socioemocional en el grupo experimental (193,36+-14,57) respecto al grupo control (138,55+14,89). Asimismo, se halló diferencias significativas entre los dos grupos en las dimensiones de la competencia socioemocional como intrapersonal ($P \leq 0,000$), interpersonal ($P \leq 0,000$), adaptabilidad ($P \leq 0,000$), manejo del estrés ($P \leq 0,000$) y estado de ánimo en general ($P \leq 0,000$). **Conclusiones.** La metodología ERCA tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco.

Palabras clave: competencia socioemocional, experiencia, reflexión, conceptualización, aplicación, secundaria.

ABSTRACT

Objective. Determine the effect of the ERCA methodology on the development of socio-emotional skills. **Methods.** A quasi-experimental study was carried out with two groups before and after the intervention, consisting of 22 students of the fifth year of secondary education at EI “Nuestra Señora de Lourdes” de Acomayo - Huánuco, 2019. An inventory of socio-emotional skills was used in data collection For the inferential analysis the Student's T-test was used for independent samples. **Results.** After the intervention, higher average scores of socio-emotional competence were reached in the experimental group (193.36 + -14.57) compared to the control group (138.55 + 14.89). Likewise, significant differences were found between the two groups in the dimensions of socio-emotional competence such as intrapersonal ($P \leq 0,000$), interpersonal ($P \leq 0,000$), adaptability ($P \leq 0,000$), stress management ($P \leq 0,000$) and state of mood in general ($P \leq 0,000$). **Conclusions.** The ERCA methodology has a significant effect on the development of socio-emotional skills in students in the fifth year of secondary education of the E. E. Our Lady of Lourdes de Acomayo - Huánuco.

Keywords: *socio-emotional competence, experience, reflection, conceptualization, application, secondary.*

RESUMO

Objetivo. Determinar o efeito da metodologia ERCA no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. **Métodos.** Foi realizado um estudo quase experimental com dois grupos antes e após a intervenção, composto por 22 alunos do quinto ano do ensino médio da IE “Nuestra Señora de Lourdes” de Acomayo - Huánuco, 2019. Um inventário de habilidades socioemocionais foi utilizado em coleta de dados Para a análise inferencial foi utilizado o teste T de Student para amostras independentes. **Resultados.** Após a intervenção, foram alcançados escores médios mais altos de competência socioemocional no grupo experimental (193,36 + -14,57) em comparação com o grupo controle (138,55 + 14,89). Da mesma forma, foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos nas dimensões da competência socioemocional, como intrapessoal ($P \leq 0,000$), interpessoal ($P \leq 0,000$), adaptabilidade ($P \leq 0,000$), gerenciamento de estresse ($P \leq 0,000$) e estado de humor em geral ($P \leq 0,000$). **Conclusões.** A metodologia ERCA tem um efeito significativo no desenvolvimento de habilidades socioemocionais em estudantes do quinto ano do ensino médio da E. E. Nossa Senhora de Lourdes de Acomayo - Huánuco.

Palavras chave: competência socioemocional, experiência, reflexão, conceituação, aplicação, ensino secundário.

INDICE DE CONTENIDO

	Pág.
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
RESUMO	vii
ÍNDICE	viii
INTRODUCCIÓN	x
CAPITULO I. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Fundamentación del problema de investigación	01
1.2. Justificación	05
1.3. Importancia o propósito	05
1.4. Limitaciones	06
1.5. Formulación del problema de investigación general y específicos	06
1.6. Formulación del objetivo general y específicos	07
1.7. Formulación de hipótesis general y específicas	08
1.8. Variables	09
1.9. Operacionalización de variables	09
1.10. Definición de términos operacionales	10
CAPITO II. MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes	11
2.2. Bases teóricas	16
2.3. Bases conceptuales	20
2.4. Bases epistemológicas	34
CAPITULO III. METODOLOGÍA	
3.1. Ámbito	38
3.2. Población	38
3.3. Muestra	38
3.4. Nivel y tipo de estudio	38
3.5. Diseño de investigación	39
3.6. Técnicas e instrumentos	39

3.7. Validación y confiabilidad del instrumento	40
3.8. Procedimiento	41
3.9. Plan de tabulación y análisis de datos	41
CAPITULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
4.1. Análisis descriptivo	42
4.2. Análisis inferencial y contrastación de hipótesis	59
4.3. Discusión de resultados	72
4.4. Aporte de la investigación	75
CONCLUSIONES	77
RECOMENDACIONES O SUGERENCIAS	78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	87
ANEXO 01: Matriz de consistencia	90
ANEXO 02: Consentimiento informado	93
ANEXO 03: Instrumentos	94
NOTA Biográfica	106
ACTA DE DEFENSA DE TESIS	
AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN DE TESIS ELECTRÓNICA	

INTRODUCCIÓN

Últimamente se comprende que la educación emocional es un proceso continuo y permanente, que debe desarrollarse desde el nacimiento, durante la educación infantil, primaria, secundaria y de nivel superior, así como a lo largo de la vida adulta. Por esto el desarrollo de competencias emocionales es básico para la vida, primordiales para el desarrollo integral de la persona. Además, son un complemento esencial del desarrollo cognitivo sobre el cual se ha centrado la educación en el siglo XXI (Anaya & Carrillo, 2019).

La educación emocional como la define el autor Bisquerra (2001) constituye un proceso educativo que pretende potencializar el desarrollo emocional como parte indispensable del desarrollo cognitivo y de la personalidad integral. Plantea el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con el propósito de capacitar a la persona para confrontar los retos que le traza la vida cotidiana, cuya finalidad es incrementar el bienestar personal y social y cuyo desafío imprescindible será saber educar más allá de los contenidos conceptuales, desarrollar por igual las estrategias cognitivas que emocionales, mejorando el componente social y afectiva del aprendizaje.

Además, en todo el mundo existe una fuerte demanda laboral de profesionales con nuevas competencias que requieren ser alcanzadas y trabajadas dentro del contexto escolar. Esta realidad solicita, por un lado, que las instituciones educativas desarrollen en los alumnos otras competencias, más allá de las habituales académicas y cognitivas. Las competencias socioemocionales son muy valoradas en el mundo laboral debido a que la mayoría de los trabajos reclaman no solo conocimientos y competencias técnicas, sino también un cierto grado de competencias sociales y emocionales (Repetto & Perez-Gonzales, 2007). Incluso, como manifiesta Cherniss (2000), gran parte de la inversión que hace la industria americana en formación está consignada a la formación en capacidades sociales y emocionales.

En el escenario educativo, en el informe de Delors (1996) para la UNESCO, se acentúa el rol de las emociones y hace ahínco en la necesidad de educar el componente emocional del ser humano vinculado a su dimensión cognitiva. Del mismo modo, la Declaración de Bolonia (Espacio Europeo de Enseñanza de Educación Superior, 1999) adopta una nueva estrategia focalizada al aprendizaje de competencias, entre ellas las socioemocionales. También el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe tiene en cuenta perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias ansiadas en términos de competencias genéricas y relacionadas a cada campo de estudio (Pertegal, Castejón & Martínez, 2011).

Asimismo, la importancia del desarrollo de las emociones en educación ha sido analizada por múltiples investigadores. Así, localizamos estudios que informan que altos niveles de inteligencia emocional en los alumnos se asocian con mejores calificaciones y alto control de las emociones (Gil-Olarte, Guil, Mestre & Nuñez, 2005; Gil-Olarte, Palomera & Brackett, 2006). Trentacosta & Izard (2007) demostraron que las competencias socioemocionales del estudiantado de escuelas infantiles predicen su rendimiento académico en la infancia. Si bien Ferragut y Fierro (2012) encontraron correlaciones significativas y positivas entre bienestar e inteligencia emocional, y entre rendimiento académico y bienestar, no obstante, entre inteligencia emocional y rendimiento académico en preadolescentes.

Por ello, esta investigación tiene como objetivo determinar el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco, durante el periodo 2019.

En ese sentido, la estructura del informe final de investigación tiene el siguiente esquema, el mismo que es distribuido en capítulos. Siendo el primer capítulo, compuesto por el problema, la formulación del problema, los objetivos, la hipótesis, las variables, la justificación e importancia y la factibilidad y limitaciones del estudio.

El segundo capítulo se refiere al marco teórico, el cual incluye los antecedentes de investigación, las bases teóricas para el sustento del problema, las definiciones conceptuales y la base epistémica.

En el tercer capítulo se muestra la metodología de la investigación, la cual está formada de las siguientes partes: tipo de estudio, diseño, población y muestra, y las técnicas de recolección y procesamiento y análisis de datos.

El cuarto capítulo presenta los resultados de la investigación y la discusión de la misma. Posteriormente se muestran las conclusiones y las recomendaciones. También se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La Declaración de Incheon reconoce que el enorme reto para una educación de calidad a desarrollar en las generaciones venideras corresponde a competencias básicas de lectura, escritura, cálculo y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto grado (UNESCO, 2015). Tales consideraciones obligan al docente del siglo XXI un gran desafío que le demanda no solo consolidar sus competencias técnico-disciplinares, sino además su desarrollo humano y competencia socioemocional; esta última se perfila en nuestros días, incluso, como una competencia emergente que facilita al profesorado intervenciones eficaces en ámbitos cada vez más desafiantes, así como coadyuvar al sano desarrollo socioemocional de los alumnos, preservar su salud física y emocional, además de regular con empatía y creatividad muchos comportamientos disruptivos que obstaculizan el aprendizaje en el aula (Álvarez, 2018).

Como implicancia de los vertiginosos adelantos de la ciencia, la tecnología y los complejos procesos globales de los últimos años, los sistemas educativos a nivel mundial y en la región, han venido cambiando no sólo los fines mismos de la educación y la institución educativa, sino las competencias que tanto los alumnos (y sus familias), como los profesores, hoy deben desplegar para enfrentar la vida con sus cambios permanentes e incertidumbre predominante en todos los órdenes (Álvarez, 2018).

La Institución Educativa corresponde a uno de los contextos en los que los estudiantes pasan gran parte de su vida cotidiana, por lo que es trascendental que el escenario escolar sea positivo y que estimule a los miembros de la comunidad educativa a desarrollarse de forma óptima (González-Galán, 2004; Orpinas & Horne, 2009; Trianes, 2000). En este estudio, partimos de la noción de que el clima escolar positivo se ve beneficiado por las competencias socioemocionales.

En Latinoamérica, concretamente en Chile, sobresalen los trabajos de Casassus (2007), en cuanto a la importancia de las emociones en la vida del ser humano; en su obra "La educación del ser emocional", el autor describe el rol de las emociones frente al paradigma de la razón, analiza sobre el desarrollo de la conciencia que admitirá educar ese ser emocional que junto con el componente racional-mental y la físico-corporal conforman al ser humano. En la tercera parte de esta obra Casassus (2007) reflexiona sobre las emociones en el contexto educativo, haciendo referencia a los hallazgos de una amplia investigación que realizó en 1994 sobre los determinantes que inciden en el aprendizaje, hallando que el clima emocional en el salón de clases, concretamente las variables de las asociaciones entre los alumnos y sus pares, y de los alumnos con sus profesores, posee un peso significativo en el aprendizaje. Otro resultado interesante de este estudio de Casassus (2007) es que la desatención a las necesidades afectivas y emocionales de los alumnos como: ser escuchados, reconocidos, integrados como parte de un grupo o comunidad, respetados, aceptados por sus pares, comprendidos en sus inquietudes y necesidades de autonomía por los padres y docentes, se transforma en causa de violencia y conductas agresivos que impactan tanto en el aprendizaje, como en su sano desarrollo emocional.

Diversos estudios de investigación se han realizado destacando la influencia de las habilidades emocionales en el escenario escolar; por ejemplo, el trabajo de revisión ejecutado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) halló que existen problemas en el ámbito educativo que pueden ser atribuidos a bajos grados de inteligencia emocional, entre ellos el déficit en los grados de bienestar y el decremento en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales. En la misma línea, Gómez-Ortiz, Romera y Ortega (2017) concluyen que la promoción de la inteligencia emocional, la competencia social y el dominio moral de los alumnos no solo son elementos esenciales de la convivencia, sino que además favorecen el aprendizaje y mejoran el bienestar personal. Además, la formación para el trabajo representa uno de los factores estratégicos para el desarrollo económico y social de una sociedad y

para la disminución de la pobreza de su población, esta necesidad también es el requerimiento de la sociedad peruana. Por tal razón, el área de Educación para el Trabajo se asocia al sistema productivo; no obstante, este fundamento es otro sueño no cumplido en nuestra sociedad, ya que se evidencia que un alto porcentaje de los estudiantes que egresan de educación básica regular se hallan desubicados, hasta desmotivados, sin un propósito claro de qué hacer con su vida. Se evidencia que, al egresar los alumnos de educación secundaria no han conseguido desarrollar habilidades, actitudes, medios para poder ser sujetos productivos en su contexto, aun cuando esa es uno de los fines de educación para el trabajo. El problema se encuentra en que, en los inicios de la vida del escolar donde se expande el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una secuencia lógica que accede desarrollar el potencial cognitivo, donde se debe alimentar la motivación por aprender, por emprender, donde se debe plasmar sus sueños en un proyecto de vida para enrumbarlo hacia sus metas, está ocurriendo un fenómeno de desmotivación, desgano, tedio por que no encuentran vinculación lo que se traza en las aulas con lo que se puede efectuar en su contexto; de allí que, es un desafío para los profesores cómo revertir esta situación, cómo desarrollar habilidades, capacidades que le consienta actuar en su contexto de forma productiva, con iniciativa para ejecutar las cosas sin esperar que el docente conduzca ese proceso. Si bien recientemente existen avances importantes en la cobertura de los servicios educativos, esta se halla desarticulada con su contexto productivo y poco enfocado a las demandas del mercado laboral; ante esto, el desafío es desarrollar en los estudiantes capacidades y habilidades emprendedoras que le permita enrumbar sus vidas de forma autónoma e independiente sin esperar que el estado genere puestos de trabajo, sino más bien que ellos consigan emprender la suya.

Por otra parte, en los últimos años se ha llevado a cabo un incremento significativo de programas centrados en el desarrollo de competencias emocionales y, por tanto, cimentados en la educación emocional (Ambrona, 2012; Bisquerra & Pérez-Escoda, 2012; Durlak, Weissberg,

Dymnicki, Pérez-González, Taylor & Schellinger, 2011). Estos programas, que en sus inicios fueron diseñados y utilizados para un estudiantado con problemáticas de diversa índole, en la actualidad y dado su carácter preventivo, se sugieren que estén destinados a todo el alumnado (Bello-Dávila, Rionda-Sánchez y Rodríguez-Pérez, 2010; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila & Fondevila, 2013). En la misma línea, Zins y Elias (2007) defienden que los programas enfocados a desarrollar las competencias socioemocionales “tienen la intención de aumentar el crecimiento de todos los niños, de ayudarles a desarrollar comportamientos saludables, y de impedir su participación en las conductas inadaptadas e insalubres” (p. 235).

Sánchez, Rodríguez y García (2018) mostraron que el programa AEdEm favorece el desarrollo de la totalidad de las competencias socioemocionales, aunque de forma desigual, siendo la conciencia emocional y la autonomía emocional en las que han logrado resultados más evidentes.

Investigaciones con intervenciones para el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía en los alumnos (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013) o la promoción de estrategias de enseñanza cimentadas en el aprendizaje socioemocional, han confirmado reducir significativamente los grados de hostilidad además de favorecer el trabajo colaborativo (Merwe, 2011).

Por esta razón cobra especial importancia el desarrollo de capacidades emprendedoras en los alumnos de educación secundaria y para ello se requiere generar metodologías o validarlas en nuestro medio, a fin lograr que nuestros jóvenes puedan tener otra visión de su futuro. Sobre todo, se hace necesario desarrollar competencias emprendedoras en los estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo, a través de la implementación de la estrategia ERCA (experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación); debido a que no todos los jóvenes que egresan de esta Institución pueden o tienen la oportunidad de ingresar a centros de educación superior; por consiguiente ellos requieren de un medio para ser seres productivos y no constituyan una

carga para el estado o la sociedad, por el contrario puedan formar parte de la población económicamente activa.

1.2. JUSTIFICACIÓN.

El presente trabajo de investigación se justificó en los siguientes aspectos:

En lo teórico. La presente investigación se justificó porque se apoya en aportes de conocimientos teóricos sobre la metodología empleada para EBR y su relación con el desarrollo de capacidades emprendedoras en educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo.

Además, el empleo del enfoque estratégico ERCA y sus resultados se constituyeron en un aporte fundamental en la base teórica para el desarrollo de capacidades.

En lo práctico: nuestra investigación se justificó por la impicancia trascendental del manejo de estrategias para el quinto año de educación secundaria considerando al grado como disloque generacional que se da en esta etapa de la vida de los adolescentes con miras a un plan de vida.

En lo social: nuestro trabajo tuvo relevancia social, porque en el campo educativo el manejo de estrategias resulta una gran responsabilidad de quienes dirigen la gestión pedagógica en el aula; ya que en la actualidad las instituciones educativas no están asumiendo el rol de formarlos para que los alumnos asuman responsabilidades al término de la E.B.R. consideramos que, con el empleo de la estrategia ERCA se han de desarrollar las capacidades emprendedoras de los futuros ciudadanos del distrito de Chinchao y ello la trae implícita la importancia social.

1.3. IMPORTANCIA O PROPÓSITO

Este trabajo fue importante, porque buscó determinar la eficacia de la metodología ERCA en el desarrollo de capacidades emprendedoras en los alumnos del quinto año de educación secundaria. Es decir se buscó que la educación intervenga de manera productiva y se convierta en un ente que propicia el desarrollo de sus educandos y no esperar que

lleguen todavía a educación superior para ello. Además, la presente investigación puede ser utilizada como guía para el desarrollo de futuros proyectos de investigación en la localidad y la región.

1.4. LIMITACIONES.

Nuestro trabajo de investigación no tuvo problemas de índole metodológico tanto de diseño, muestreo ni de instrumentos para la recolección de datos.

1.5. FORMULACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN GENERAL Y ESPECÍFICOS

1.5.1. PROBLEMA GENERAL:

¿Cuál es el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019?

1.5.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS:

- ¿La metodología ERCA desarrolla las competencias socioemocionales en la dimensión intrapersonal en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco?
- ¿La metodología ERCA desarrolla las competencias socioemocionales en la dimensión interpersonal en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco?
- ¿La metodología ERCA desarrolla las competencias socioemocionales en la dimensión adaptabilidad en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco?
- ¿La metodología ERCA desarrolla las competencias socioemocionales en la dimensión manejo del estrés en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco?

- ¿La metodología ERCA desarrolla las competencias socioemocionales en la dimensión estado de ánimo en general en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco?

1.6. FORMULACION DEL OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

1.6.1. OBJETIVO GENERAL:

- Determinar el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019.

1.6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Establecer el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión intrapersonal en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco.
- Evaluar el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión interpersonal en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco.
- Medir el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión adaptabilidad en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco.
- Valorar el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión manejo del estrés en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco.
- Conocer el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión estado de ánimo en general en estudiantes del quinto año de educación

secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco.

1.7. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS GENERAL Y ESPECÍFICAS

1.7.1. HIPOTESIS GENERAL:

Ho: La metodología ERCA no tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019.

Ha: La metodología ERCA tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019.

1.7.2. HIPOTESIS ESPECÍFICAS:

Ha₁: La metodología ERCA tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión intrapersonal en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019.

Ha₂: La metodología ERCA tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión interpersonal en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019.

Ha₃: La metodología ERCA tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión adaptabilidad en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019.

Ha₄: La metodología ERCA tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión manejo del estrés en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019.

Ha₅: La metodología ERCA tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión estado de ánimo en general en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019.

1.8. VARIABLES

VARIABLE DEPENDIENTE

Competencias socioemocionales.

VARIABLE INDEPENDIENTE

La metodología ERCA.

1.9. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DIMENSION	INDICADOR	TIPO DE VARIABLE	ESCALA DE MEDICIÓN
VARIABLE DEPENDIENTE:				
Competencias socioemocionales	Intrapersonal	Alta Media Baja	Cualitativa	Ordinal
	Interpersonal	Alta Media Baja	Cualitativa	Ordinal
	Adaptabilidad	Alta Media Baja	Cualitativa	Ordinal
	Manejo del estrés	Alta Media Baja	Cualitativa	Ordinal
	Estado de ánimo en general	Alta Media Baja	Cualitativa	Ordinal
VARIABLE INDEPENDIENTE:				
La metodología ERCA	Ninguna	SI NO	Cualitativa	Nominal

1.10. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS OPERACIONALES

- **Competencias socioemocionales:**

Se evaluó mediante un inventario de competencias socioemocionales de BarOn ICE: NA – Completo a partir de la dinámica de sus 5 dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general.

- **Metodología ERCA:**

Estrategia de aprendizaje experiencial que implica un proceso continuo basado en la reflexión, que es modificado continuamente por nuevas experiencias. El ciclo comienza cuando un individuo se involucra en una actividad, reflexiona sobre su propia experiencia, derivando el significado de la reflexión y finalmente poniendo la acción el aprendizaje recién adquirido a través de un cambio en comportamiento o actitud.

Dónde:

E es la parte de la experiencia.

R es la parte de la reflexión

C equivale al momento de la conceptualización, donde el docente refuerza el aporte de los estudiantes.

A Aplicación, que es la consolidación del aprendizaje.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

A NIVEL INTERNACIONAL

En Colombia, Anaya y Carrillo (2019) llevaron a cabo una investigación que tuvo por objetivo desarrollar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de competencias socioemocionales que inicien la sana convivencia de los alumnos de básica secundaria de la Institución Educativa Francisco Javier Cisneros. Estudio descriptiva con enfoque cualitativo donde a través de entrevistas a alumnos y profesores se buscó identificar cuál es el estado actual de la convivencia escolar desde la óptica de los estudiantes, determinar las percepciones de los profesores acerca de las competencias socioemocionales como plataforma para promover la sana convivencia y finalmente diseñar una propuesta de estrategias socioemocionales que ayude al desarrollo de una sana convivencia. Dentro de los hallazgos se evidencio que los alumnos son respetuosos con sus profesores, pero en la relación entre pares mostraron dificultades en la resolución de conflictos, a causa de las dificultades en el manejo y gestión de sus emociones, y que los profesores consideran pertinentes el desarrollo de las competencias socioemocionales como parte primordial del desarrollo del aprendizaje, por lo que finalmente se presentó una serie de estrategias fundamentadas en la autorregulación, la conciencia emocional y la colaboración.

En Córdoba–España, Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz y Llorent (2018) realizaron un estudio con el objetivo de describir las competencias sociales y emocionales de adolescentes españoles en relación con la edad y el sexo, y comprobar si el nivel de competencias sociales y emocionales se relaciona con diferentes roles de bullying y de cyberbullying. Llevó a cabo con una muestra representativa de 2139 adolescentes matriculados en 22 escuelas. Encontraron diferencias en competencias sociales y emocionales por sexo y edad. Los agresores y agresores victimizados de bullying y cyberbullying puntúan bajo en

competencias sociales y emocionales. No hay diferencias significativas entre las víctimas y los adolescentes no involucrados. Controlando el sexo y la edad, baja conciencia social y comportamiento prosocial están independientemente relacionados con ser agresor de bullying y con el rol de agresor victimizado. Puntuaciones bajas en la toma de decisiones responsables están relacionadas con ser agresor victimizado y ciberagresor victimizado. Estos resultados sugieren que las competencias sociales y emocionales pueden proteger a los adolescentes del bullying y del cyberbullying, pero estudios futuros son necesarios para establecer posibles relaciones causales entre estas competencias, el bullying y el cyberbullying.

En México, Álvarez (2018) desarrolló un estudio que tuvo como objetivo fundamentar la pertinencia de la competencia emocional en el perfil profesional de los docentes, en virtud de su expresión en la formación socioemocional de los estudiantes y el bienestar emocional de los maestros. Fue parte de los resultados de un estudio de caso realizado en una escuela secundaria en México, en el que, aunque los docentes intervinientes reconocen la importancia de las competencias emocionales en la escuela, tienden a considerarlas solo con un fin instrumental para controlar al grupo y sobrellevar el estrés, y no como una competencia básica que contribuye a su desarrollo profesional y humano. A partir de sus resultados, fundamentó la necesidad de fortalecer las competencias emocionales de los docentes mexicanos en la formación inicial y continua, ante el advenimiento del nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria y su implementación en el ciclo escolar 2018-2019.

En España, Sánchez, Rodríguez y García (2018) llevaron a cabo un trabajo de investigación con el objetivo de presentar los resultados obtenidos y evidenciar en qué medida se desarrollan las competencias emocionales tras la aplicación del Programa AEdEm. Han utilizado un diseño cuasi-experimental pre-test —post-test sin grupo control para una muestra de 48 personas, pertenecientes a dos grupos-clase de 1º de

Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Así mismo, sobre la base de un muestreo deliberado sobre el total de la muestra, se ha realizado un estudio de caso múltiple. Los resultados evidencian que el programa AEdEm favorece el desarrollo de todas las competencias, aunque de forma desigual, siendo la conciencia emocional y la autonomía emocional en las que se han obtenido resultados más evidentes.

También en México, Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte (2017) realizaron un trabajo de investigación que buscaron identificar la relación existente entre las competencias socioemocionales, las conductas prosociales y el clima escolar. Aplicaron el Inventario de competencias socioemocionales (EQi-YV), el cuestionario de conductas positivas y la subescala de relaciones de la Escala de Clima Escolar (CES). Sus hallazgos muestran que las competencias socioemocionales predicen el desarrollo de conductas prosociales y mejoran la percepción del clima escolar.

A NIVEL NACIONAL

En Lima-Perú, Moscoso (2017) desarrolló un estudio con el objetivo de evaluar los efectos del Programa Desarrollo de la inteligencia emocional sobre el desempeño académico de los estudiantes de secundaria de la institución educativa privada "SISE" en los cursos de Comunicación y Matemática. El diseño de investigación utilizado fue preexperimental, con pre- y posttest con grupos intactos. La población estuvo constituida por 69 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades fluctúan entre 11 a 13 años, de nivel socioeconómico medio y condición académica regular. Luego de prepararlos con el programa "Desarrollo de la inteligencia emocional", se les aplicó el cuestionario del programa a toda la población, al principio para ver en qué situación se encontraban y al final para ver los cambios. Los hallazgos indicaron que el grupo experimental mejoró significativamente su rendimiento académico como efecto de la aplicación del programa "Desarrollo de la Inteligencia emocional" debido a que se hallaron diferencias significativas ($p > ,001$) en los puntajes del

cuestionario; en las mediciones pre- y posttest se hallaron diferencias significativas ($p > ,001$).

En Lima – Perú, Rafael y Huacachi (2015) realizaron un estudio con el objetivo de determinar la relación existente entre las habilidades socioemocionales y el logro de aprendizaje en los estudiantes del tercer grado de primaria de la RED 10, UGEL 06-Ate 2014. Trabajaron con ocho secciones del tercer grado de educación primaria del distrito de Ate, Lima. Estas instituciones educativas públicas albergan a niños y niñas provenientes de los alrededores de la zona de Ate. Se precisa que la población de estudio se seleccionó porque reunían las características pertinentes para verificar en la práctica el problema de la investigación. La muestra estuvo conformada por 146 estudiantes que fueron elegidos por muestreo aleatorio simple, se aplicó un instrumento validado por juicio de expertos y determinado por el grado de confiabilidad: El test de medición de habilidades socioemocionales, este contenía un cuestionario tipo escala Likert, con 20 ítems considerando sus tres dimensiones (reconocimiento de emociones, empatía y asertividad). Para la segunda variable Logro de Aprendizaje, se trabajó con los resultados oficiales de las actas de evaluación de los estudiantes mencionados obtenidos a través del SIAGIE- MINEDU 2014. Los resultados concluyen informando que no existe relación directa y significativa entre las habilidades socioemocionales y el logro de aprendizaje. Para procesar los datos se utilizó la prueba estadística de Rho de Spearman y se halló un $\rho = 0.055$ y un valor $p=0,507$ mayor al nivel 0,05 por lo tanto se aceptó la hipótesis nula que indica que no existe relación directa significativa entre las habilidades socioemocionales y el logro de aprendizaje en los estudiantes del tercer grado de primaria de la RED 10, UGEL 06 Ate 2014. Con él se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

A NIVEL LOCAL

En Huánuco-Perú, Miraval (2018) efectuó un estudio con el objetivo de determinar el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo del área

Ciencia Tecnología y Ambiente del cuarto año de secundaria I.E. “Julio Armando Ruiz Vásquez” distrito de Amarilis. El diseño de investigación fue de tipo no experimental en su modalidad de diseño transeccional correlacional ya que describe relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Asimismo, la muestra fue de 38 alumnos y los datos fueron recopilados usando el cuestionario de Likert. La incorporación de la metodología ERCA basada en la teoría de Kolb, mejoró significativamente el desarrollo de las clases, permitió una mejor y mayor comunicación entre el docente y los alumnos; permitió el acceso a los medios y materiales educativos existentes en la institución, incorporó nuevos criterios de evaluación y generó aprendizajes significativos, el mismo que se evidencia con la prueba de hipótesis donde se aplicó la prueba t para medias de dos muestras emparejadas.

Y, en Huánuco-Perú, Rodríguez (2017) presentó una investigación con el objetivo de determinar en qué medida la aplicación de ERCA como estrategia metodológica mejora el aprendizaje de matemática en estudiantes del grupo experimental. Correspondió al tipo de investigación experimental en su nivel cuasi experimental. Los procedimientos seguidos en el recojo de información empírica fueron la aplicación del pre prueba y pos prueba. En la construcción teórica de la investigación se utilizaron fuentes de información documental y bibliográfica, las cuales fueron registradas en fichas estructuradas. Se utilizaron técnicas de análisis bibliográfico y análisis documental; la encuesta permitió abstraer la información empírica; en el procesamiento de la información se utilizaron técnicas de clasificación y selección de datos, tabulación de datos y la técnica auxiliar de la estadística; en el procesamiento de datos empíricos en la fase final, se han utilizado tablas y gráficos estadísticos. El hallazgo principal de la investigación fue el aprendizaje significativo de la matemática en estudiantes del grupo experimental, en base a la aplicación de ERCA como estrategia metodológica articulada a situaciones significativas del contexto. Finalmente, las conclusiones arribadas en la investigación fueron en que la mayoría de estudiantes del 2° grado “A” del grupo experimental

obtuvieron calificaciones que oscilan entre 16 a 20, ubicándose en el nivel satisfactorio en todas las dimensiones, después de la aplicación de ERCA como estrategia metodológica.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. EL MODELO DE BAR-ON

En el año 1997, Bar-On postula su modelo de competencia socioemocional, definiéndola como un conjunto de competencias, habilidades y factores facilitadores que relacionados entre sí determinan nuestra efectividad para entender y expresarnos, comprender a los otros, relacionarnos adecuadamente con ellos y enfrentar los retos cotidianos (Bar-On, 2006). Además, según este modelo (BarOn, 1997):

Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, actualizar sus capacidades potenciales, llevar una vida regularmente saludable y feliz. Son capaces de comprender la manera como las otras personas se sienten, de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás. Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontar el estrés, sin perder el control (p. 79).

Para BarOn, la inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades, competencias, que representan una colección de conocimientos usados para afrontar diversas situaciones. Remarcando que el adjetivo emocional es empleado para revelar que este tipo de inteligencia es diferente a la inteligencia cognitiva. El trabajo teórico de BarOn combina lo que se puede calificar como habilidades mentales (autoconocimiento emocional) con otras características que pueden ser consideradas separables de la habilidad mental (independencia personal, autoreconocimiento, humor). Este hecho convierte al modelo de BarOn en un modelo mixto (Ugarriza & Pajares, 2003).

Bar-On, dividió las capacidades emocionales en dos tipos: las capacidades básicas (core factor), que son esenciales para la existencia de la inteligencia emocional y los factores facilitadores (facilitator factor), que son el optimismo, la autorrealización, la felicidad, la independencia emocional y la responsabilidad social (Bar-On, 2000).

La competencia socioemocional se combina con otros determinantes importantes de nuestra habilidad para tener éxito en adaptarse a las demandas del medio ambiente, tales como las características básicas de la personalidad y la capacidad intelectual cognitiva (Ugarriza & Pajares, 2005).

El modelo de BarOn es multifactorial y se relaciona con el potencial para el rendimiento, antes que con el rendimiento en sí mismo (por ejemplo, el potencial para tener éxito antes que con el éxito en sí mismo) es un modelo orientado en el proceso antes que un modelo orientado hacia los logros (Ugarriza & Pajares, 2005).

El modelo de BarOn se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente BarOn. En este sentido, el modelo “representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente” (Najarro, 2015).

El modelo de BarOn (1997) puede verse desde dos perspectivas, una sistemática y otra topográfica. La visión sistemática considera los cinco componentes mayores de la inteligencia emocional y sus respectivos subcomponentes, que se relacionan lógicamente y estadísticamente. Por ejemplo: relaciones interpersonales, responsabilidad social y empatía son partes de un grupo común de componentes relacionados con la habilidad interpersonal, de allí el nombre de “componentes interpersonales”.

El modelo describe cinco componentes de la inteligencia emocional y sus respectivos subcomponentes, los cuales se describirán a continuación (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sainz, 2012; Ugarriza, 2001).

1) El componente intrapersonal: aborda la conciencia de sí mismo y la auto-expresión:

- Comprensión emocional de sí mismo: es la habilidad conocer y comprender las propias emociones.
- Asertividad: es la habilidad para expresarse de manera eficaz y constructiva.
- Autoconcepto: es la habilidad percibir con precisión, comprender y aceptarse a uno mismo.
- Autorrealización: la habilidad para tratar de alcanzar metas personales y actualizar el propio potencial.
- Independencia: es la habilidad para ser autosuficiente y depender emocionalmente de los demás.

2) El componente interpersonal, área que abarca la identificación con el propio grupo social y la cooperación con otros.

- Empatía: habilidad para conocer y comprender cómo se sienten los demás.
- Responsabilidad Social: es la conciencia social.
- Relación Interpersonal: la habilidad para establecer relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás.

3) El componente manejo de estrés, que involucra la gestión y regulación emocional:

- Tolerancia al Estrés: la habilidad para gestionar de forma eficaz y constructivamente las emociones.
- Control de Impulsos: la habilidad para controlar de manera efectiva y constructivamente las emociones.

4) El componente estado de ánimo, que está constituido por las habilidades felicidad y optimismo;

- Optimismo: la habilidad para ser positivos y mirar el lado brillante de la vida.

- Felicidad: habilidad para sentirse contento con uno mismo, los demás y la vida en general.

5) El componente de adaptabilidad o ajuste, que se refiere a la gestión del cambio e implica:

- Prueba de Realidad: la habilidad para evaluar objetivamente los propios sentimientos y pensamientos con la realidad externa.
- Flexibilidad: la habilidad para adaptar y ajustar los propios sentimientos y pensamientos a nuevas situaciones.
- Resolución de problemas: la habilidad para resolver eficazmente problemas de naturaleza personal e interpersonal.

El enfoque topográfico organiza los componentes, de acuerdo con un orden de rangos, distinguiendo “factores centrales”: FC (o primarios) relacionados con “factores resultantes”: FR (o de más orden), y que están conectados por un grupo de “factores de soporte”: FS (apoyo o secundarios o auxiliares) (Cabrera, 2011).

Los tres factores centrales más importantes de la inteligencia emocional son: la comprensión de sí mismo (habilidad para reconocer y comprender nuestras emociones, estados de ánimo y sentimientos); la asertividad (habilidad para expresar las emociones y sentimientos); y la empatía (habilidad para reconocer, comprender y apreciar los sentimientos de los otros). Los otros dos factores centrales son: la prueba de la realidad y el control de los impulsos (Cabrera, 2011).

Estos factores centrales guían factores resultantes como la solución de problemas, las relaciones interpersonales y la autorrealización, lo que contribuye a la felicidad, es decir, la habilidad para sentirse contento, satisfecho consigo mismo y con los demás y disfrutar de la vida (Cabrera, 2011).

Basados en la investigación de BarOn, los factores centrales y los resultados dependen de los factores de soporte. Por ejemplo: el darse cuenta de las emociones depende del autoconcepto (que incluye el autorespeto, la comprensión y aceptación de sí mismo), más aún, las relaciones interpersonales dependen del autoconcepto positivo y la responsabilidad social, etc. (Cabrera, 2011).

Las habilidades no cognitivas y las destrezas se desarrollan; a través del tiempo, cambian a través de la vida y pueden mejorar con el entrenamiento, los programas remediadores y las técnicas terapéuticas (Cabrera, 2011).

Además, Baron separó las capacidades emocionales en dos tipos principales: 1) las capacidades básicas (core factors), que son esenciales para la existencia de la IE: la autoevaluación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de realidad, la flexibilidad y la solución de problemas; y (2) las capacidades facilitadoras (facilitators factor), que son el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social. Cada uno de estos elementos se encuentra interrelacionado entre sí. Por ejemplo, la asertividad depende de la auto seguridad; mientras que la solución de problemas depende del optimismo, del afrontamiento de las presiones y de la flexibilidad (BarOn, 1997).

2.3. BASES CONCEPTUALES.

2.3.1. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

2.3.1.1. LAS EMOCIONES

La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino movere (significa moverse) más el prefijo “e” significa como el “movimiento hacia” sugiriendo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. Y menciona, por ejemplo: el enojo aumenta el flujo sanguíneo a las manos, haciendo más fácil tomar un arma o golpear al enemigo. En el miedo, la sangre se retira del rostro (explica la palidez y sensación de frío) y fluye hacia la musculatura esquelética para poder huir, etc. (Goleman, D., 1996).

Una buena definición es útil pues ayuda a diferenciar el constructo ‘emoción’ de otros fenómenos relacionados. Sería fácil confundir el afecto, sentimiento o estado de ánimo con la emoción, pues

estos son comúnmente utilizados como sinónimos. La diferencia estriba en que, por un lado, mientras las emociones son provocadas por ciertos estímulos y tienen objetos intencionales específicos, los estados de ánimo tienen una causa menos específica y pueden estar presentes por períodos más largos de tiempo. Por otro, el afecto implica el conocimiento del valor y la experiencia consciente que se tiene sobre distintas situaciones, lo que conlleva la inclinación del ánimo hacia algo o alguien y los sentimientos son respuestas emocionales consistentes, hacia objetos o individuos, que pueden durar toda la vida e incluso pasar de una generación a otra (Campos, Keltner, y Tapias, 2004).

Podemos empezar repasando la lista de 92 definiciones sobre las emociones planteadas por Kleinginna y Kleinginna en 1981. Estos recopilaron información a partir de diccionarios de Psicología, textos sobre Emoción, Motivación, Psicología Fisiológica, Introducción a la Psicología y artículos publicados hasta ese momento. Su conclusión, que aparentemente abarca cada ámbito estudiado de lo que es la emoción, fue la siguiente: “La emoción es un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales/hormonales, que pueden (a) dar lugar a experiencias afectivas como los sentimientos de excitación, placer/desagrado, (b) generar procesos cognitivos emocionalmente relevantes como la percepción, las valoraciones, o procesos de etiquetado, (c) activar ajustes fisiológicos generalizados ante ciertas situaciones o condiciones, y (d) dar lugar a un comportamiento que es a menudo, pero no siempre, expresivo, dirigido a un objetivo, y adaptativo” (Kleinginna y Kleinginna, 1981, p. 355).

Para Kielme (1996), las emociones son patrones complejos de cambios que surgen como reacción ante una situación que nosotros, personalmente, consideramos importante y abarca sentimientos, procesos cognitivos, así como formas de expresión y comportamiento.

Según Mandler, las emociones pueden estar en constante cambio a lo largo de toda la vida dependiendo cada vez de los cambios originados por los procesos fisiológicos y cognitivos (Kielme, 1996).

Frijda, indica que las emociones presenta dos funciones: el de la sensibilidad emocional que representa un sistema de señalización para el propio sujeto, es decir, la emoción actúa como un estímulo interno potente, que informa al sistema cognitivo y conductual que la situación es favorable o peligrosa para sus objetivos; y al de las respuestas emocionales las cuales guían y organizan la conducta y juegan un papel crucial, especialmente en la infancia, como señales comunicativas (López, 1999).

Con respecto a la clasificación de las emociones, Ekman, manifiesta que son seis las emociones básicas que el ser humano presenta desde temprana edad: ira, temor, tristeza, disgusto, felicidad y sorpresa; pero estas se combinan entre si y varían por su intensidad (García, 1998).

En opinión de Papalia (2003), citado por Valqui (2011: 20), "las emociones son estados internos que se caracterizan por pensamientos, sentimientos, reacciones fisiológicas y conducta agresiva específica; surgen de modo repentino y parecen difíciles de controlar".

Palmero, en relación a las definiciones de la emoción, cita a Lyons al decir que "las definiciones de la emoción no son más que modelos funcionales expresados en palabras... y es difícil concebir cómo alguien podría llegar muy lejos sin intentar formularlas" (Palmero, Guerrero, Gómez & Carpi, 2006, p. 1).

Por tanto, una emoción es un estado afectivo que experimentamos, una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañados de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influidos por la experiencia. Las emociones tienen una función adaptativa de nuestro organismo a lo que nos rodea. Es un estado que sobreviene súbita y bruscamente, en forma de

crisis más o menos violentas y más o menos pasajeras (Cabrera, 2011).

2.3.1.2. LAS COMPETENCIAS SOCIALES

La competencia social, siguiendo a Moral y Ovejero (2005), es la capacidad de adaptación psicosocial saludable que se basa en una adecuada autovaloración y que, a la vez que aumenta su autoeficacia, genera adecuadas expectativas de éxito y control sobre los resultados de la conducta de interacción.

Desde los llamados modelos interactivos se plantea que, las competencias sociales son el resultado de una cadena de procesos cognitivos y de conducta que se inicia con la percepción correcta de aquellos estímulos interpersonales relevantes, realizando un procesamiento flexible de estos estímulos para suscitar y evaluar las opciones de respuesta posibles, de las cuales se seleccionaría la mejor y se ejecutaría la alternativa de acción elegida (Gil, 1984).

De hecho, para Garrido y Martínez (1998) una persona es socialmente competente cuando tiene recursos, habilidades personales y oportunidades en su medio para relacionarse. A su vez, Roche (1998) habla de “prosocialidad”, dentro de la cuál incluye la asertividad, entendida como capacidad para decidir actuar y resistir ante las dificultades.

“Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente (Kelly, 1982).

“Toda habilidad social es un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en que está” (Trianes, 1996).

Por otra parte, Trower, Bryant y Arglye (1978) señalan que “una persona puede considerarse socialmente inadecuada si es incapaz de afectar a la conducta y a los sentimientos de los demás en la forma en que intenta y la sociedad lo acepta”.

De las distintas definiciones que la bibliografía reporta sobre este constructo, destacamos la conceptualización de Caballo (2002) que afirma que: “las competencias sociales son un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”.

Por último, asumimos la “competencia social”, como una expresión que engloba dimensiones cognitivas y afectivas positivas que se traducen en conductas adecuadas valoradas por la comunidad. Estos comportamientos hábiles que favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables, incrementan el bienestar (Martín, 2010).

2.3.1.3. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Las competencias socioemocionales se han estudiado desde distintas perspectivas desde que Mayer y Salovey (1997) propusieron el concepto de inteligencia emocional y diseñaran el instrumento para identificarlo y medirlo. Estos autores definieron, por un lado, la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, utilizar, expresar y regular las emociones, basándose en el paradigma cognitivo de la educación, atendiendo exclusivamente a las habilidades de procesamiento de la información emocional. Por otro lado, la competencia emocional ha sido definida como habilidades y conocimientos emocionales con fines sociales de acuerdo al contexto social (Saarni, 1999).

Goleman (1998) defiende que las competencias emocionales pueden ser aprendidas y desarrolladas. Son, por tanto, “capacidades aprendidas basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente” (p.46).

Autores como García (2003) definen las competencias socioemocionales como un conjunto de habilidades sociales y emocionales para lograr un objetivo tanto en el ámbito personal como profesional. Para los autores Bisquerra y Pérez (2007) son “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 63). Así, se entiende que las competencias socioemocionales son conocimientos, habilidades y actitudes sociales y emocionales, puestos en práctica en la vida real de las personas (López-Goñi y Goñi, 2012). Las competencias socioemocionales suponen concepto más amplio que la inteligencia emocional, ya que derivan de las investigaciones sobre habilidades sociales, teoría de las inteligencias múltiples, inteligencia emocional, psicología positiva, autoestima, entre otros. En esta línea, algunos autores proponen un conjunto de competencias que incluyen el autoconocimiento, el autocontrol, la conciencia social y prosocialidad, y la toma de decisiones responsable (Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz y Llorent, 2017). En esta misma línea Rendón (2010) define la competencia socioemocional como “las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción y de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre” (p. 40).

Por tanto, las competencias socioemocionales son los recursos emocionales que una persona tiene para responder a la infinidad y continuas demandas que requiere el entorno, para nuestra adaptación al mismo de forma individual y social (Sánchez, Rodríguez & García, 2018).

2.3.1.3.1. DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

a) INTRAPERSONAL

Referida a la capacidad de expresar y comunicar sus sentimientos y necesidades. Habilidad para entender y expresar nuestras emociones y sentimientos. Ésta área señala a las personas que están en contacto con sus sentimientos, que se sienten bien acerca de sí mismos y se sienten positivos en lo que están desempeñando. Personas capaces de expresar abiertamente sus sentimientos, ser independientes, fuertes que confían en la realización de sus ideas y creencias. Así mismo dentro de este componente podemos mencionar a la comprensión emocional de sí mismo; el cual está referido a la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos (Villacorta, 2010). También incluiremos dentro de ello a la Asertividad, el cual debemos entenderla como la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás; y defender nuestros derechos de una manera no destructiva. Los individuos seguros no son personas sobre controladas o tímidas, más bien son capaces de manifestar abiertamente sus sentimientos, sin llegar a ser agresivos o abusivos (Pérez & Castejón, 2006).

Esta dimensión envuelve al Auto concepto ya que esta habilidad ayuda a comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades, del mismo modo, sentirse seguro de uno mismo depende del auto respeto y la autoestima, que se basan en un sentido muy bien desarrollado de identidad. Una persona con una buena autoestima siente que está realizada y satisfecha consigo misma. En el extremo opuesto, se encuentran los sentimientos de inadecuación personal e inferioridad. La Autorrealización implica realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo, es un proceso dinámico progresivo de esfuerzo por lograr el máximo desarrollo de las propias aptitudes, habilidades y talentos del individuo. Este factor está relacionado con el intentar permanentemente dar lo mejor de uno mismo y la superación en general. La emoción que siente una persona por sus propios intereses le da la energía necesaria y le motiva a continuar (Villacorta, 2010).

Por otro lado, la Independencia también entendida dentro de este componente ayudara a auto dirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones. Las personas independientes confían en sí mismas al momento de considerar y tomar decisiones importantes. Sin embargo, al final, podrían buscar y tener en cuenta las opiniones de los demás antes de tomar la decisión correcta por sí mismos; el consultar con otras personas no es necesariamente una señal de dependencia (Villacorta, 2010).

En el área intrapersonal es importante la comprensión de los estados emocionales, incluyendo la posibilidad de que uno experimenta múltiples emociones, y aun a

niveles más maduros, percatarnos de que, en ocasiones, uno no es consciente de sus propios sentimientos por dinámicas inconscientes o por una elección preferente (Ugarriza & Pajares, 2005).

b) INTERPERSONAL

Esta área muestra a personas responsables y confiables que cuentan con buenas habilidades tales como entender las emociones y los sentimientos de los demás. Dentro de este componente podemos destacar la empatía ya que aquí involucra la capacidad que muestra el individuo de ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás, con esta habilidad se busca ser sensible a lo que otras personas sienten, cómo lo sienten y por qué lo sienten, significa ser capaz de “entender emocionalmente” a otras personas. No obstante, cabe resaltar que las relaciones interpersonales no están solo relacionadas con el deseo de cultivar buenas relaciones amicales con otros, sino también con la capacidad de sentir tranquilidad y comodidad con dichas relaciones y manifestar expectativas positivas relacionadas con el intercambio social; por lo general, esta habilidad emocional requiere mostrar sensibilidad hacia otros, un deseo de establecer relaciones y sentirse satisfecho con ellas. No obstante la Responsabilidad Social también debe ser trabajada como componente interpersonal ya que las personas socialmente responsables muestran una conciencia social y una genuina preocupación por los demás, la cual es manifestada al asumir responsabilidades orientadas a la comunidad, para ello debemos desarrollar la habilidad de demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, colabora y es un miembro constructivo del grupo social, implica actuar en forma

responsable aun si esto significa no tener algún beneficio personal (Pérez & Castejón, 2006).

En el área interpersonal se deben desarrollar las habilidades para discriminar las emociones de los demás, basándose en gestos y situaciones expresivas que tienen algún grado de consenso en la cultura en cuanto a su significado emocional. Asimismo, demostrar la capacidad para involucrarse empáticamente y sintonizar con las experiencias emocionales de los otros y la habilidad para comprender que, en ocasiones, los estados emocionales internos no corresponden con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás; y, en niveles más maduros, percatarse de que nuestra conducta emocional expresiva puede impactar en los demás y, por lo tanto, tenerla en cuenta en nuestras propias estrategias de presentación. Hay que darse cuenta de que la estructura o naturaleza de las relaciones es definida en parte tanto por el grado de emoción inmediata o expresión genuina desplegada como por el grado de reciprocidad o simetría dentro de la relación; como tal, la intimidad madura es en cierta medida definida por el acto de compartir mutua o recíprocamente de modo genuino, mientras que, en ocasiones, la relación padre-hijo puede ser interesada y, por lo tanto, menos genuina (Ugarriza & Pajares, 2005).

c) ADAPTABILIDAD

Referida a la habilidad para gestionar el cambio y resolver problemas de naturaleza intrapersonal o interpersonal. Se refiere a la capacidad para evaluar correctamente la realidad, para ser flexible ante nuevas situaciones, así como para crear soluciones y resolver problemas. Lo que se busca con esta área es revelar cuán exitosa es una persona para adecuarse a las

exigencias del entorno, lidiando de manera efectiva las situaciones problemáticas. Por otro lado la adaptabilidad constituye también el manejo de solución de problemas el cual está relacionado a la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas, además está relacionada con la capacidad de ser consciente, disciplinado, metódico y sistemático para preservar y plantear los problemas (Villacorta, 2010).

Las personas deberíamos evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo) complementados a la habilidad de ser flexibles para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes (Villacorta, 2010).

En el área de adaptabilidad se deben lograr habilidades en el uso del vocabulario apropiado y expresar verbalmente las emociones en términos que sean comunes en la propia cultura. En niveles más maduros se adquieren signos característicos de la cultura, que vinculan las habilidades emocionales con su rol social, así como la habilidad para adaptarse y afrontar las emociones aversivas o estresantes utilizando estrategias autorreguladoras, como la resistencia al estrés, la conducta evitativa, que disminuye la intensidad, o la duración temporal de tales estados emocionales (Ugarriza & Pajares, 2005).

d) MANEJO DEL ESTRÉS

Área que indica cuanto puede ser capaz una persona de resistir a la tensión sin perder el control, llegando a ser por lo general calmados, rara vez impulsivos, así como trabajar bajo presión realizando bien sus labores en esta

situación. Se refiere a la capacidad para tolerar la presión y para controlar impulsos. Dentro de este componente debemos mencionar a la Tolerancia al estrés, el cual nos ayudara a soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin desmoronarse, del mismo modo el control de los impulsos necesita de la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones. Los problemas en el control de los impulsos se manifiestan mediante la poca tolerancia a la frustración, la impulsividad, la dificultad para controlar la ira, el comportamiento abusivo, la pérdida del autocontrol y la conducta explosiva e impredecible (Rego & Fernández, 2005).

e) ESTADO DE ÁNIMO EN GENERAL

Esta área mide la capacidad del individuo para disfrutar de la vida, así como la visión que tiene de la misma y el sentimiento de contento en general. Se debe desarrollar la habilidad para generar actitudes positivas y para auto motivarse. Se refiere al optimismo y la felicidad. Esta última variable actúa como un indicador que mide el grado general de nuestro funcionamiento social y emocional. Dentro del estado de ánimo debemos resaltar la Felicidad, entendida como la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos, este sub-componente de la inteligencia emocional implica la capacidad de disfrutar de diversos aspectos de la propia vida y de la vida en general. A menudo, las personas felices se sienten bien y cómodas tanto trabajando como descansando; son capaces de “abandonar toda inhibición” y disfrutar de las oportunidades de diversión que se presentan. Del mismo modo el Optimismo ocupa un factor

importante en el estado de ánimo ya que es la visión positiva de las circunstancias diarias; por lo tanto, se de encontrar el lado más provechoso de la vida y mantener una actitud positiva, aún en la adversidad. Implica la esperanza en el planteamiento de vida que tiene una persona y para ello debemos desarrollar la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos (Copelo, 2014).

En el área del estado de ánimo en general se trata de alcanzar la capacidad emocional de autoeficacia: la persona se percibe a sí misma del modo como realmente desea sentirse. Esto es autoeficacia emocional, significa que uno acepta sus experiencias emocionales únicas y excéntricas o culturalmente convencionales, aceptación que está ligada con las creencias del individuo acerca de lo que constituye un balance emocional deseado y, en esencia, vivir de acuerdo con las propias teorías de la emoción que están integradas a nuestro sentido moral (Ugarriza & Pajares, 2005).

2.3.2. METODOLOGÍA ERCA

2.3.2.1. DEFINICIONES

Es una metodología de enseñanza que utiliza el docente dentro de su innovación pedagógica en aula para generar aprendizajes en los estudiantes, teniendo en cuenta los ciclos de aprendizaje como: experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación (Rodríguez, 2017).

A continuación, se detalla cada aspecto:

- **EXPERIENCIA**

Es el cúmulo de conocimientos, habilidades, destrezas. Actitudes adquiridas por los docentes y estudiantes en su interacción constante con su entorno geográfico, social y cultural; estas

experiencias sirven para generar nuevos conocimientos mediante la articulación con fuentes de información donde están las teorías y conocimientos que se pretende incorporar al constructo del ser humano (Rodríguez, 2017).

Es el punto de partida para el aprendizaje, por lo tanto, de su intensidad, de su grado de emotividad e involucramiento depende el éxito en el aprendizaje (Miraval, 2018).

- **REFLEXIÓN**

La reflexión es una acción natural por medio de la cual buscamos la explicación de resultados, emociones o sensaciones, que nos ha producido una vivencia o experiencia determinada (Miraval, 2018).

Es el proceso donde los docentes y estudiantes entran a la fase del trabajo cognitivo teniendo en cuenta los procesos pedagógicos y didácticos en la cual se da el enjuiciamiento, la conjetura y la propuesta prospectiva para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Rodríguez, 2017).

- **CONCEPTUALIZACIÓN**

Es el proceso de teorización de conocimientos científicos en base al análisis y síntesis de la información bibliográfica, hemerográfica documental y archivística mediante la investigación epistemológica orientada al fortalecimiento conceptual o cognitivo de las personas (Rodríguez, 2017).

En esta etapa, se sistematizan las ideas que los participantes construyeron durante la reflexión y luego el docente realiza aportes sobre el tema tratado. Para profundizar los conceptos, el docente debe proporcionar a los educandos, información, conceptos y teorías, que constituyen los conocimientos que se esperaba que los participantes adquieran para lograr una nueva capacidad de desempeño (Miraval, 2018).

- **APLICACIÓN**

Es el proceso donde las teorías y conocimientos adquiridos entran a su aplicación en acciones pedagógicas concretas, y decir entra al proceso de verificación y contrastación la teoría con la práctica y viceversa con el propósito de solucionar planteamientos o problemas concretos referidos a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Rodríguez, 2017).

Es la etapa final del ciclo de aprendizaje. Aquí los educandos interactúan y realizan ejercicios, actividades y tareas que facilitan la utilización de los nuevos conocimientos adquiridos en situaciones nuevas (Miraval, 2018).

2.4. BASES EPISTEMOLOGICAS

Esta investigación está enmarcada dentro del paradigma cuantitativo y enfoque positivista. Esta corriente filosófica que es considerada una de las más influyentes y poderosas del siglo XX (Atencia, 1991), se desarrolló a partir del congreso celebrado en Praga en el año 1929, por el grupo autodenominado Círculo de Viena (Ayer, 1965). Esta perspectiva se caracteriza por un espíritu radicalmente empirista, científico y antimetafísico. El núcleo de este tipo de pensamiento es su criterio verificacionista del significado, lo cual implica, que una proposición con significado es aquella que es verificable, mediante un procedimiento empírico que determine su valor de verdad (Ayer, 1965; Serrano, 2007).

El método ERCA como estrategia de aprendizaje para la mejora del logro de competencias, capacidades y conocimientos de los estudiantes posee carácter holístico y sistémico dentro de la concepción científica del desarrollo de la competencia socioemocional que indica posibilidades para el éxito profesional y personal de las personas porque se trata de la capacidad de pensar en los demás y el desarrollo de nuestra capacidad afectiva y conductual para el trabajo en grupo (Perrenoud, P. (1999). Esta investigación está relacionado interdisciplinar y transdisciplinarmente como conocimiento humano, con

la educación, la pedagogía, la didáctica, psicología, psicopedagogía, sociología y la economía.

Por otro lado, se sostiene que toda relación social es un proceso interactivo y constructor tanto de la identidad personal como colectiva. Esta construcción se lleva a cabo a través del lenguaje, influenciado, como nosotros, por el contexto, la sociedad y el momento histórico en el que se vive. Las relaciones sociales constituyen procesos básicamente psicosociales que tienen la finalidad de unir y trazar relaciones entre los hombres lo suficientemente estables como para que se puedan formar colectividades, tanto en lo que es común, como en las diferencias (Ordaz, 2013).

Basta analizar la historia de la humanidad para percibir que gran parte de los conflictos y desacuerdos entre los hombres provienen de la incapacidad para crear y mantener relaciones adecuadas con los demás (Ordaz, 2013).

Así, entre la educación y el desarrollo social existen complejos nexos, que condicionan la necesidad actual de que los sistemas educativos den respuesta a las exigencias sociales del siglo XXI. Para lograrlo, se necesita el surgimiento de nuevas alternativas con vistas a perfeccionar la eficiencia de las políticas, sistemas y estrategias educacionales (Ordaz, 2013).

En el Informe de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, a la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), afirma que la educación relacional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional, por lo que la educación del siglo XXI descansa en cuatro ejes básicos que denomina los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996):

- Aprender a conocer y aprender a aprender para aprovechar las posibilidades de una educación permanente;
- Aprender a hacer para capacitar a la persona para transferir lo aprendido a situaciones de la vida;

- Aprender a ser, para obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal;
- Aprender a convivir, a trabajar en proyectos comunes y a gestionar la convivencia.

Este último eje, afín directamente con la educación relacional, es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito relacional: a partir de la convivencia nos definimos individual y socialmente (Ordaz, 2013).

Para lograr la armonía social, tan necesaria en la cotidianidad humana, es ineludible desarrollar un grupo de habilidades a través de las cuales se generen emociones agradables, se controlen las desagradables, se expresen adecuadamente criterios desfavorables al contexto respetando juicios ajenos, se trabaje en equipo, así como se resuelvan eficazmente problemas profesionales y personales, entre otras muchas destrezas (Ordaz, 2013).

Según Goleman (1995, p. 141)

[...] las habilidades de la persona maduran. Estas son las capacidades que contribuyen a la eficacia en el trato con los demás; aquí los déficits conducen a la ineptitud en el mundo social o a los desastres interpersonales repetidos. En efecto, es precisamente la ausencia de estas habilidades lo que puede hacer que incluso los más brillantes intelectualmente fracasen en sus relaciones, apareciendo como arrogantes, desagradables o insensibles. Estas habilidades sociales le permiten a uno dar forma a un encuentro, movilizar e inspirar a otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás.

La educación, en cualquier nivel de enseñanza, sin las competencias sociales que fortalezcan las dimensiones intra e interpersonales, no prepara integralmente para la vida, teniendo en cuenta que no es posible una convivencia social adecuada sin que la preceda un aprendizaje sistemático y consciente de aquellas prácticas que la hacen posible. Además, se ha declarado de manera constante, que la educación

superior aspira a formar personas socialmente responsables, donde la enseñanza de habilidades sociales cobra vida propia pues, sin éstas, no es posible lograr el comprometimiento de sus estudiantes con el mundo en que viven (Ordaz, 2013).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. ÁMBITO

El estudio se realizó en la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo, ubicado en el Distrito de Chinchao, provincia y departamento de Huánuco.

3.2. POBLACIÓN

La población del presente trabajo de investigación estuvo constituida por 353 estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo-Huánuco.

CRITERIOS DE SELECCIÓN:

Dentro de los criterios de inclusión consideramos:

- Estudiantes de ambos sexos
- Estudiantes con consentimiento informado.

Los criterios de exclusión fueron:

- Estudiantes con permiso temporal.
- Estudiantes que hayan desertado.

TIEMPO DEL ESTUDIO:

El periodo del estudio fue durante el año 2019.

3.3. MUESTRA

UNIDAD DE ANÁLISIS:

Estudiantes de secundaria.

TAMAÑO DE MUESTRA:

Debido a que la población fue pequeña se consideró una población muestral total de 22 estudiantes para el grupo experimental y también 22 estudiantes para el grupo control.

Para la selección de la muestra se utilizó el muestro no probabilístico por conveniencia.

3.4. NIVEL Y TIPO DE ESTUDIO

Según la intervención del investigador, el estudio fue experimental, porque se manipuló la variable independiente.

Según la ocurrencia de los hechos fue de tipo prospectivo ya que fue necesario establecer los puentes de información actuales y de aquí en adelante.

Y, según el período de tiempo el estudio fue de tipo longitudinal, porque la variable de estudio será medida en dos o más ocasiones.

3.5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para efecto de la investigación se consideró el diseño cuasi experimental con dos grupos y con medición antes y después:

GE	O1	X	O3
GC	O2	-	O4

Dónde:

GE = Grupo experimental

GC = Grupo control

X = Aplicación de la metodología ERCA

O1 y O2 = Observación pre test

O3 y O4 = Observación post test

3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.

3.6.1. TECNICAS

Se utilizó la técnica de psicometría, que consiste en una prueba para la medición de las capacidades psicológicas.

3.6.2. INSTRUMENTOS

a. INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES.

Se consideró el inventario de competencias socioemocionales de BarOn ICE: NA, adaptado a la realidad peruana por Ugarriza (2001). Contiene 60 preguntas distribuidas en 5 componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general. Las respuestas se recogen en una

escala de cuatro categorías que oscilan desde las categorías "1 = rara vez" a "4 = casi siempre" (Anexo 03).

La medición categórica de la variable y sus dimensiones fueron con las siguientes puntuaciones:

Competencias socioemocionales

Alta 163 a 216

Media 108 a 162

Baja 54 a 107

Intrapersonal

Alta 19 a 24

Media 12 a 18

Baja 6 a 11

Interpersonal

Alta 37 a 48

Media 24 a 36

Baja 12 a 23

Adaptabilidad

Alta 31 a 40

Media 20 a 30

Baja 10 a 19

Manejo del estrés

Alta 37 a 48

Media 24 a 36

Baja 12 a 23

Estado de ánimo en general

Alta 43 a 56

Media 28 a 42

Baja 14 a 27

3.7. VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Respecto a la validez, se tuvo en cuenta sobre todo la validez de contenido mediante la revisión de cinco expertos quienes fueron Al Dr. Ewer Portocarrero Merino, Dra. Enit Ida Villar Carbajal, Dra. Silvia Alicia

Martel Y Chang, Dr. Zósimo Pedro Jacha Ayala y al Dr. Hilarión Delermينو Paúcar Coz. Relacionados al tema en estudio, donde por unanimidad valoraron en forma satisfactoria.

En la confiabilidad del instrumento se utilizó el alfa de cronbach, donde se obtuvo un valor de 0,846, siendo esta muy confiable.

3.8. PROCEDIMIENTO.

Los procedimientos realizados para el desarrollo del trabajo de investigación fueron:

- a) Coordinación con directivos de la Institución Educativa en estudio.
- b) Capacitación a encuestadores para la recolección de datos.
- c) Ejecución de prueba piloto.
- d) Recolección de datos propiamente dicho en el tiempo programado según cronograma.
- e) Aplicación de la metodología ERCA
- f) Control de calidad de la información.
- g) Proceso de análisis e interpretación de datos.

3.9. PLAN DE TABULACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.

Dentro de la tabulación y el análisis de datos, se tuvieron en cuenta:

a. Análisis descriptivo

Se realizó un análisis descriptivo teniendo en cuenta las medidas de frecuencia y porcentaje.

b. Análisis Inferencial.

Para la contrastación de las hipótesis se utilizó la Prueba T de Student para muestras independientes con una probabilidad de $p < 0,05$. Para el procesamiento de los datos se utilizó el Paquete Estadístico SPSS versión 22.0 para Windows.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

4.1.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES:

Tabla 01. Edad en años de los estudiantes del quinto año de educación secundaria por grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Edad en años	Grupo Experimental		Grupo Control	
	N°	%	N°	%
15 a 16	9	40,9	18	81,8
17 a 18	11	50,0	3	13,6
19 a 20	1	4,5	1	4,5
21 a 22	1	4,5	0	0,0
Total	22	100,0	22	100,0

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

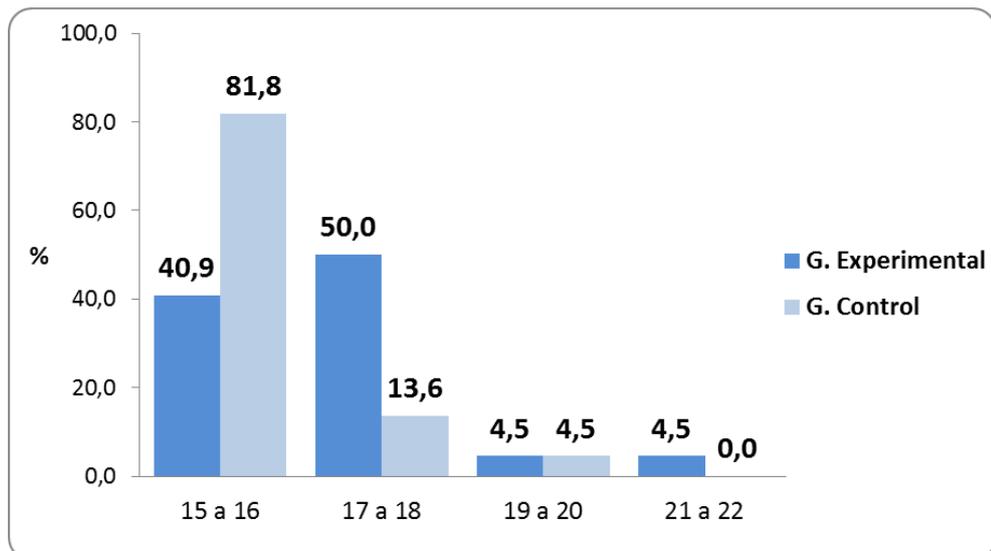


Gráfico 01. Porcentaje de estudiantes según edad en años y por grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

En cuanto a la edad en años de los estudiantes del quinto año de educación secundaria en estudio, en el grupo experimental el 50,0% (11 estudiantes) tuvieron edades entre 17 a 18 años, el 40,9% entre 15 a 16 años y el 4,5% entre 19 a 20 y 21 a 22 años, cada una.

En el grupo control, 81,8% tuvieron edades entre 15 a 16 años; 13,6% se encontraban entre 17 a 18 años y el 4,5% entre 19 a 20 años de edad.

Tabla 02. Género de los estudiantes del quinto año de educación secundaria por grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Género	Grupo Experimental		Grupo Control	
	N°	%	N°	%
Masculino	12	54,5	12	54,5
Femenino	10	45,5	10	45,5
Total	22	100,0	22	100,0

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

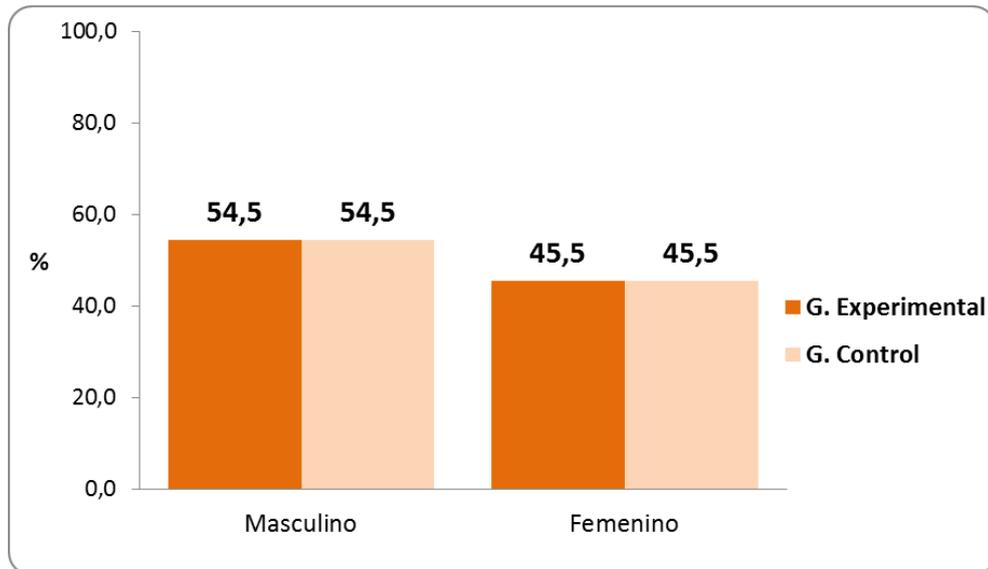


Gráfico 02. Porcentaje de estudiantes según género y por grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Concerniente al género de los estudiantes del quinto año de educación secundaria en estudio, en el grupo experimental el 54,5% (12 estudiantes) fueron de sexo masculino y el 45,5% del sexo femenino. En el grupo control, también el 54,5% (12 estudiantes) fueron de sexo masculino y el 45,5% del sexo femenino.

Tabla 03. Número de hermanos de los estudiantes del quinto año de educación secundaria por grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Número de hermanos	Grupo Experimental		Grupo Control	
	N°	%	N°	%
único	1	4,5	2	9,1
Uno	5	22,7	8	36,4
2 a 4	11	50,0	12	54,5
5 a más	5	22,7	0	0,0
Total	22	100,0	22	100,0

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

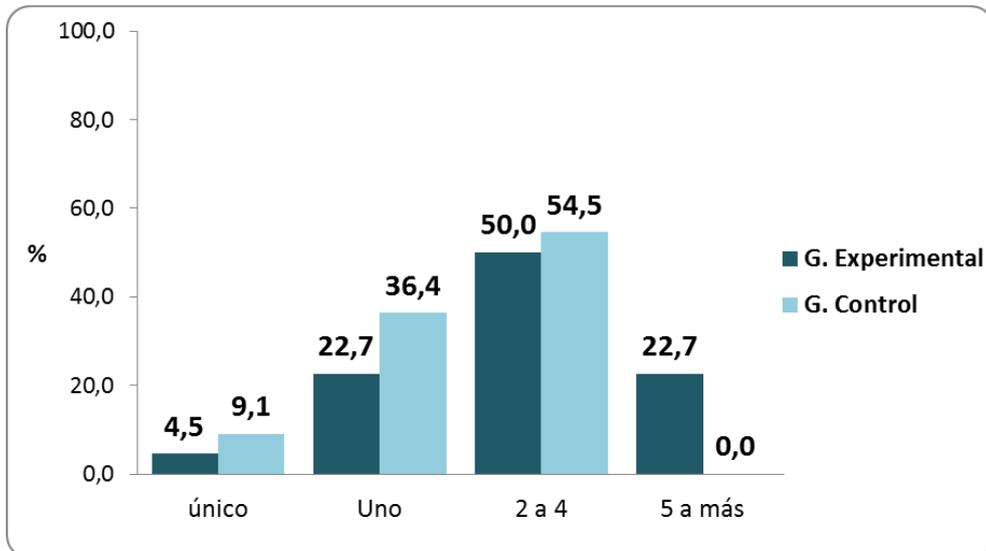


Gráfico 03. Porcentaje de estudiantes según número de hermanos y por grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Según el número de hermanos, en el grupo experimental el 50,0% (11 estudiantes) tuvieron entre 2 a 4 hermanos y el 4,5% fue hijo único.

En el grupo control, 54,5% tuvieron entre 2 a 4 hermanos y el 9,1% indicaron ser hijo único.

Tabla 04. Miembro con la que viven los estudiantes del quinto año de educación secundaria por grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Miembro con la que vive	Grupo Experimental		Grupo Control	
	N°	%	N°	%
Solo	1	4,5	1	4,5
Ambos padres	8	36,4	15	68,2
Uno de los padres	11	50,0	6	27,3
Otros familiares	2	9,1	0	0,0
Total	22	100,0	22	100,0

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

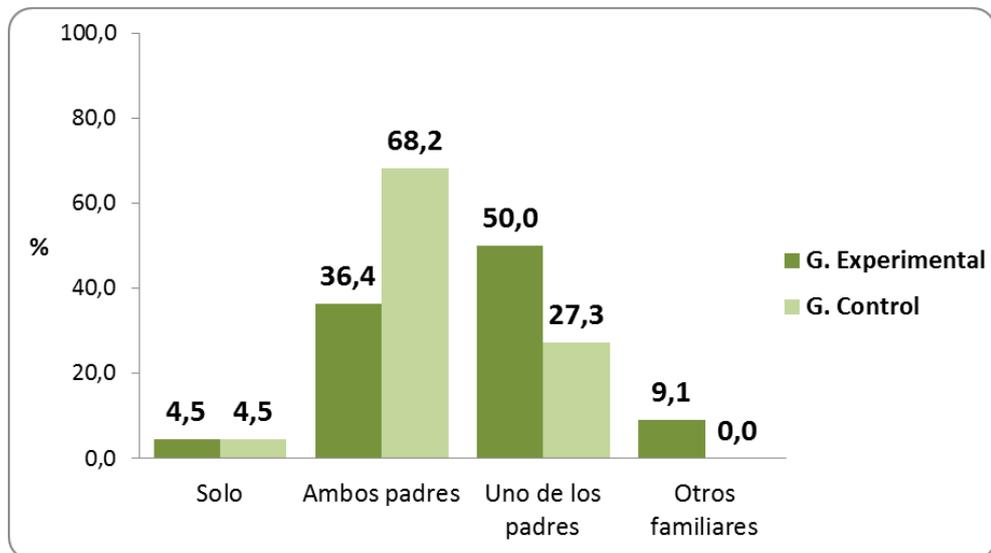


Gráfico 04. Porcentaje de estudiantes según miembro con la que vive y por grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

De acuerdo al miembro con la que viven, en el grupo experimental el 50,0% (11 estudiantes) indicaron uno de los padres y 4,5% mencionó solo.

En el grupo control, el 68,2% (15 estudiantes) señalaron ambos padres y 4,5% mencionó solo.

4.1.2. CARACTERISTICAS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES:

Tabla 05. Desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión intrapersonal de los estudiantes del quinto año de educación secundaria por momentos y según grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Intrapersonal	Antes		Después	
	N°	%	N°	%
Grupo Experimental (n=22)				
Alta	0	0,0	19	86,4
Media	18	81,8	3	13,6
Baja	4	18,2	0	0,0
Grupo Control (n=22)				
Alta	0	0,0	0	0,0
Media	18	81,8	19	86,4
Baja	4	18,2	3	13,6

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

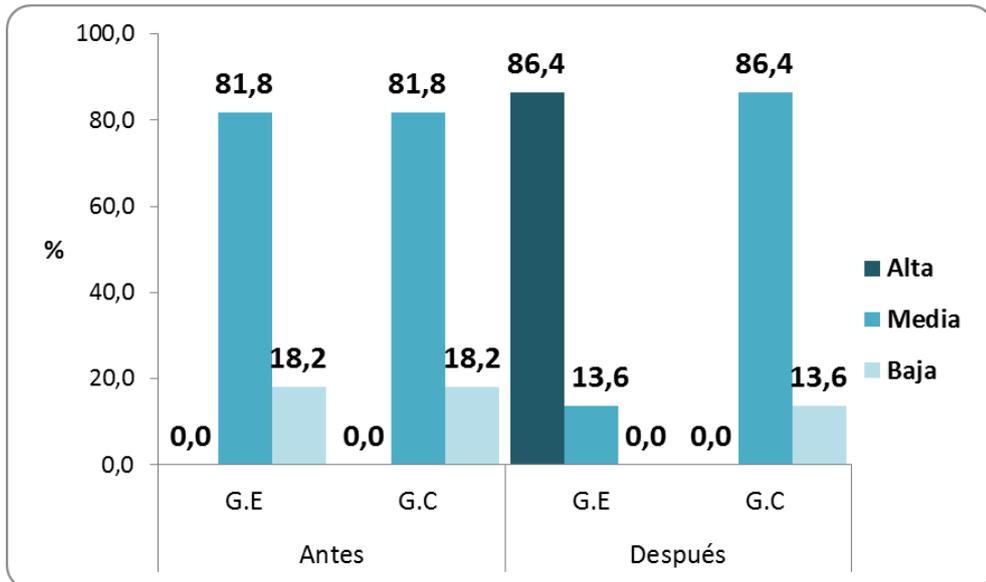


Gráfico 05. Porcentaje de estudiantes según dimensión intrapersonal y por grupos y momentos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Respecto al desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión intrapersonal de los estudiantes del quinto año de educación secundaria en estudio, antes de la intervención existió un alto porcentaje de nivel medio (Grupo experimental 81,8%; Grupo control 81,8%). Sin embargo, después de la intervención de la metodología ERCA, el porcentaje de nivel alto fue mayor en el grupo experimental (86,4%) respecto al grupo control (0,0%).

Tabla 06. Desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión interpersonal de los estudiantes del quinto año de educación secundaria por momentos y según grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Interpersonal	Antes		Después	
	N°	%	N°	%
Grupo Experimental (n=22)				
Alta	3	13,6	20	90,9
Media	18	81,8	2	9,1
Baja	1	4,5	0	0,0
Grupo Control (n=22)				
Alta	0	0,0	0	0,0
Media	18	81,8	19	86,4
Baja	4	18,2	3	13,6

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

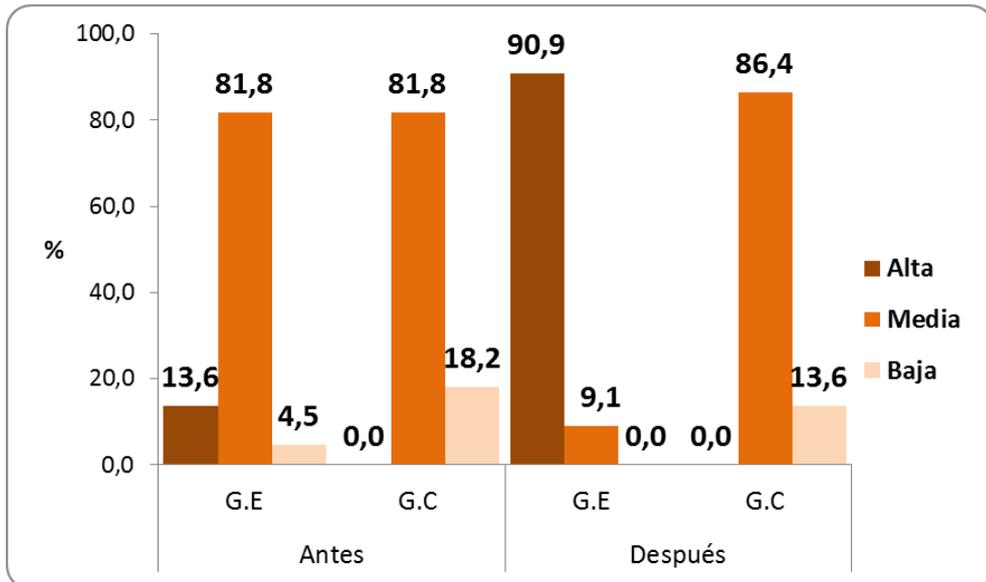


Gráfico 06. Porcentaje de estudiantes según dimensión interpersonal y por grupos y momentos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Con respecto al desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión interpersonal de los estudiantes del quinto año de educación secundaria en estudio, antes de la intervención existió un alto porcentaje de nivel medio (Grupo experimental 81,8%; Grupo control 81,8%). Sin embargo, después de la intervención de la metodología ERCA, el porcentaje de nivel alto fue mayor en el grupo experimental (90,9%) respecto al grupo control (0,0%).

Tabla 07. Desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión adaptabilidad de los estudiantes del quinto año de educación secundaria por momentos y según grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Adaptabilidad	Antes		Después	
	N°	%	N°	%
Grupo Experimental (n=22)				
Alta	1	4,5	18	81,8
Media	19	86,4	4	18,2
Baja	2	9,1	0	0,0
Grupo Control (n=22)				
Alta	0	0,0	0	0,0
Media	18	81,8	18	81,8
Baja	4	18,2	4	18,2

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

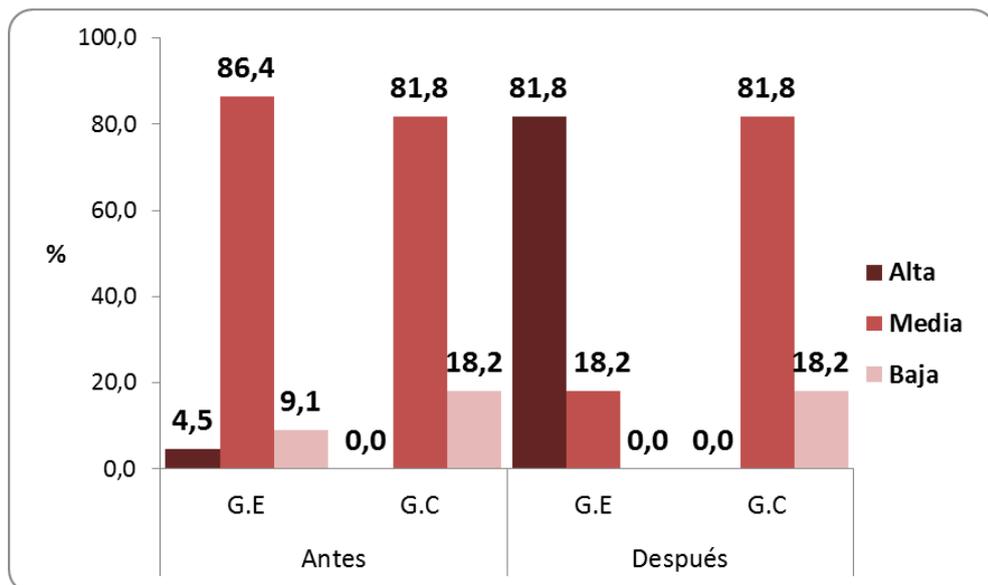


Gráfico 07. Porcentaje de estudiantes según dimensión adaptabilidad y por grupos y momentos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Concerniente al desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión adaptabilidad de los estudiantes del quinto año de educación secundaria en estudio, antes de la intervención existió un alto porcentaje de nivel medio (Grupo experimental 86,4%; Grupo control 81,8%). Sin embargo, después de la intervención de la metodología ERCA, el porcentaje de nivel alto fue mayor en el grupo experimental (81,8%) respecto al grupo control (0,0%).

Tabla 08. Desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión manejo del estrés de los estudiantes del quinto año de educación secundaria por momentos y según grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Manejo del estrés	Antes		Después	
	N°	%	N°	%
Grupo Experimental (n=22)				
Alta	5	22,7	18	81,8
Media	16	72,7	4	18,2
Baja	1	4,5	0	0,0
Grupo Control (n=22)				
Alta	2	9,1	2	9,1
Media	19	86,4	19	86,4
Baja	1	4,5	1	4,5

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

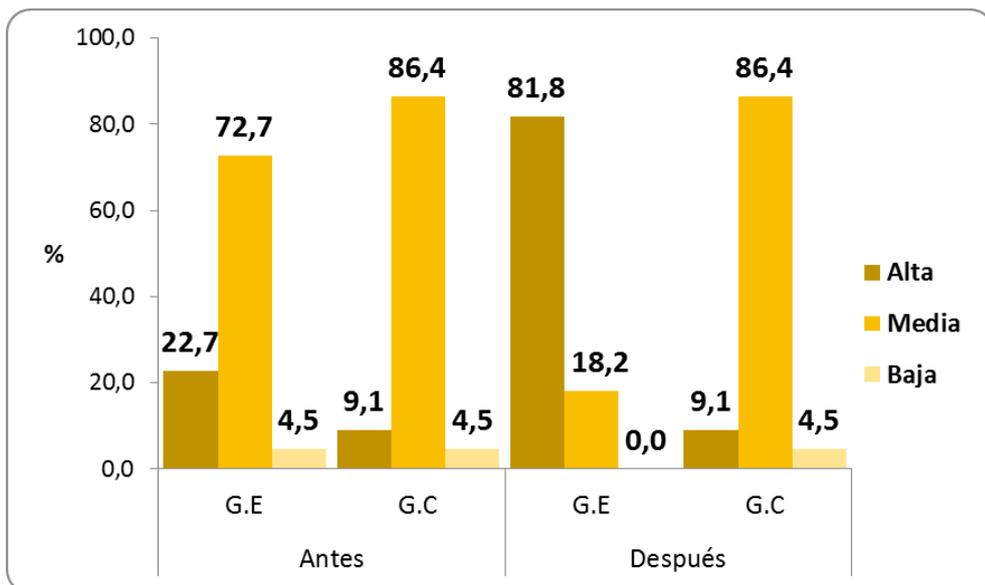


Gráfico 08. Porcentaje de estudiantes según dimensión manejo del estrés y por grupos y momentos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

En relación al desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión manejo del estrés de los estudiantes del quinto año de educación secundaria en estudio, antes de la intervención existió un alto porcentaje de nivel medio (Grupo experimental 72,7%; Grupo control 86,4%). Sin embargo, después de la intervención de la metodología ERCA, el porcentaje de nivel alto fue mayor en el grupo experimental (81,8%) respecto al grupo control (9,1%).

Tabla 09. Desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión estado de ánimo en general de los estudiantes del quinto año de educación secundaria por momentos y según grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Estado de ánimo en general	Antes		Después	
	N°	%	N°	%
Grupo Experimental (n=22)				
Alta	11	50,0	20	90,9
Media	10	45,5	2	9,1
Baja	1	4,5	0	0,0
Grupo Control (n=22)				
Alta	11	50,0	8	36,4
Media	10	45,5	14	63,6
Baja	1	4,5	0	0,0

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

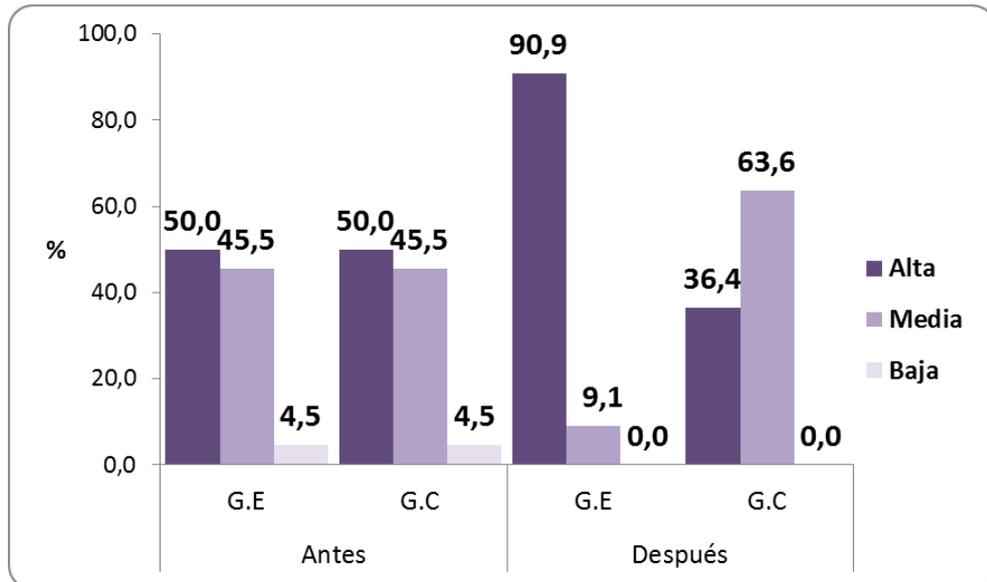


Gráfico 09. Porcentaje de estudiantes según dimensión estado de ánimo en general y por grupos y momentos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Referente al desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión estado de ánimo en general de los estudiantes del quinto año de educación secundaria en estudio, antes de la intervención existió un porcentaje de nivel alto (Grupo experimental 50,0%; Grupo control 50,0%). Sin embargo, después de la intervención de la metodología ERCA, el porcentaje de nivel alto fue mayor en el grupo experimental (90,9%) respecto al grupo control (36,4%).

Tabla 10. Desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes del quinto año de educación secundaria por momentos y según grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Competencias socioemocionales	Antes		Después	
	N°	%	N°	%
Grupo Experimental (n=22)				
Alta	0	0,0	20	90,9
Media	21	95,5	2	9,1
Baja	1	4,5	0	0,0
Grupo Control (n=22)				
Alta	0	0,0	0	0,0
Media	21	95,5	21	95,5
Baja	1	4,5	1	4,5

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

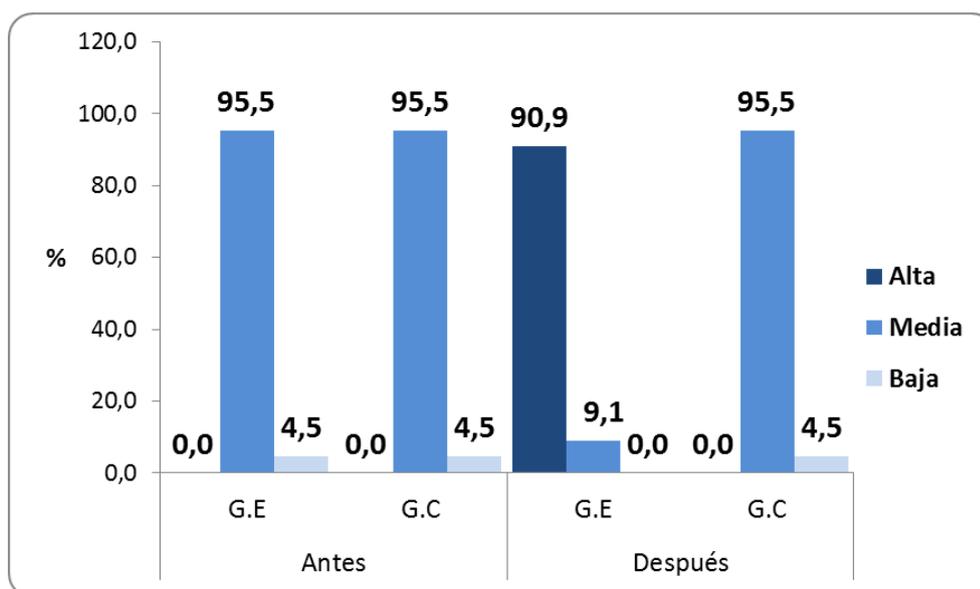


Gráfico 10. Porcentaje de estudiantes según competencias socioemocionales y por grupos y momentos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

En general, respecto al desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes del quinto año de educación secundaria en estudio, antes de la intervención existió un alto porcentaje de nivel medio (Grupo experimental 95,5%; Grupo control 95,5%). Sin embargo, después de la intervención de la metodología ERCA, el porcentaje de nivel alto fue mayor en el grupo experimental (90,9%) respecto al grupo control (0,0%).

4.2. ANÁLISIS INFERENCIAL Y CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Tabla 11. Medición basal del desarrollo de competencias socioemocionales y sus dimensiones de los estudiantes del quinto año de educación secundaria por grupos de estudio de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Variable/dimensiones	Grupo Experimental (n=22)		Grupo Control (n=22)		Prueba T Student	Significancia
	Media	D.E.	Media	D.E.		
Competencias socioemocionales	142,5	16,5	136,7	18,3	1,11	0,274
Intrapersonal	13,1	2,0	13,4	2,6	-0,38	0,702
Interpersonal	31,4	4,5	29,7	4,7	1,25	0,219
Adaptabilidad	23,7	4,3	23,2	4,2	0,39	0,699
Manejo del estrés	32,9	4,7	31,3	4,4	1,12	0,271
Estado de ánimo en general	41,4	6,8	39,1	8,3	1,02	0,315

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

En la fase antes de la intervención, al comparar las medias en ambos grupos (experimental y control), la prueba t Student para muestras independientes no arrojó diferencias significativas ($P > 0,05$); con lo que se probó la homogeneidad inicial entre los grupos tanto para la variable competencias socioemocionales y sus dimensiones de Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés y Estado de ánimo en general.

Tabla 12. Comparación del desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión intrapersonal de los estudiantes del quinto año de educación secundaria según grupos de estudio, después de la intervención de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Grupo de estudio	N°	Media	Desviación estándar	Prueba T Student	Significancia
Grupo Experimental	22	20,91	2,18	9,63	0,000
Grupo Control	22	14,00	2,56		

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

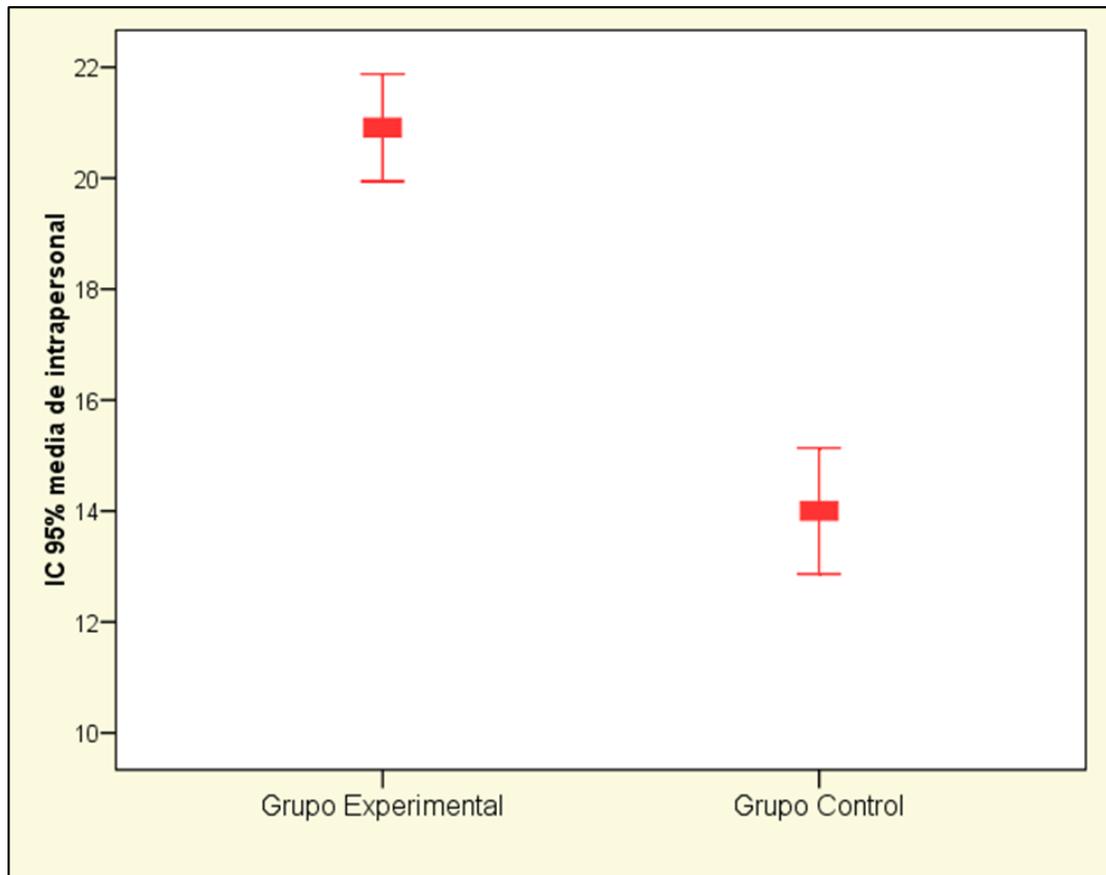


Gráfico 11. Promedio del desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión intrapersonal de los estudiantes del quinto año de educación secundaria según grupos de estudio, después de la intervención de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

En cuanto al desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión intrapersonal de los estudiantes del quinto año de educación secundaria en estudio, encontramos que después de la intervención la media del grupo experimental fue de 20,91 y del grupo control de 14,00; fue evidente que los estudiantes del grupo experimental lograron mejores puntuaciones que los del grupo control. Para comprobar si estos valores son significativos, se utilizó la Prueba T de Student de independencia reflejando una $p \leq 0,000$, lo cual indica diferencias significativas estadísticamente, o lo que es equivalente, que la intervención de la metodología ERCA desarrolla competencias socioemocionales en la dimensión intrapersonal, respecto al grupo que no recibió la intervención.

Tabla 13. Comparación del desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión interpersonal de los estudiantes del quinto año de educación secundaria según grupos de estudio, después de la intervención de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Grupo de estudio	N°	Media	Desviación estándar	Prueba T Student	Significancia
Grupo Experimental	22	43,00	3,45	10,92	0,000
Grupo Control	22	29,82	4,49		

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

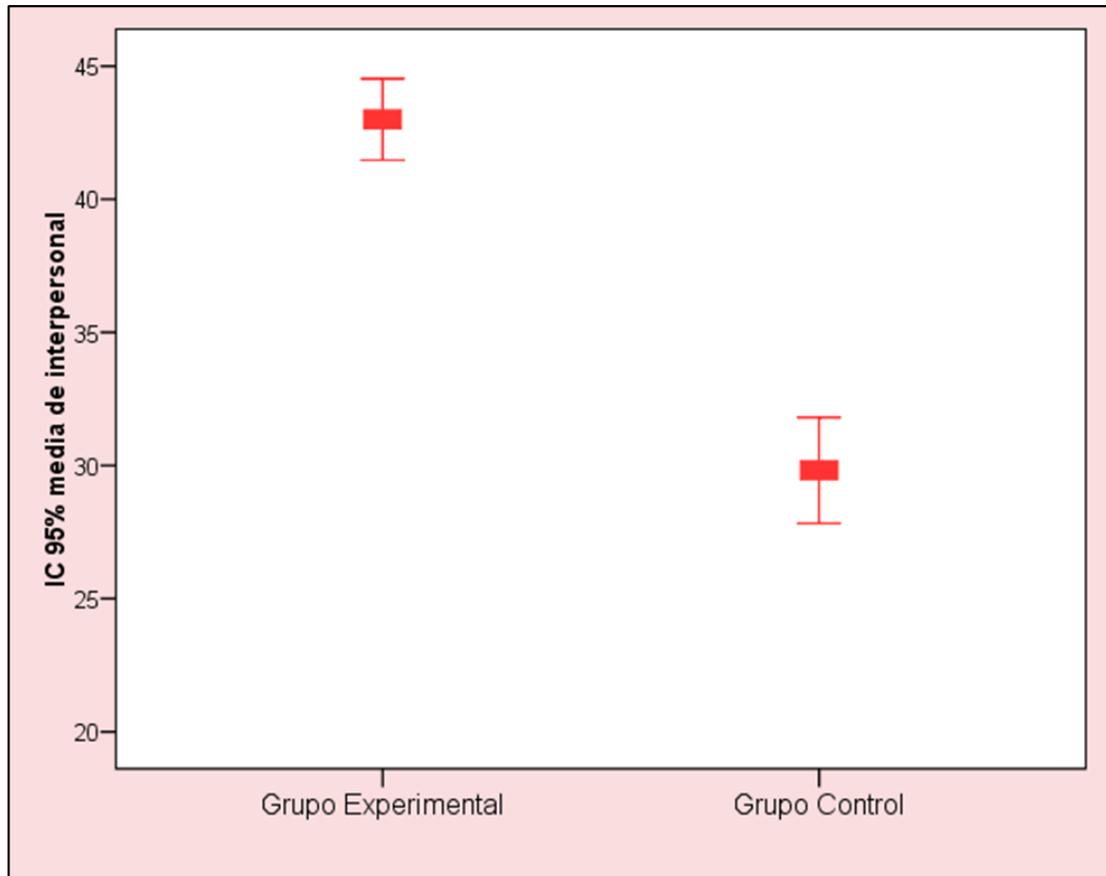


Gráfico 12. Promedio del desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión interpersonal de los estudiantes del quinto año de educación secundaria según grupos de estudio, después de la intervención de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Con respecto al desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión interpersonal de los estudiantes del quinto año de educación secundaria en estudio, encontramos que después de la intervención la media del grupo experimental fue de 43,00 y del grupo control de 29,82; fue evidente que los estudiantes del grupo experimental lograron mejores puntuaciones que los del grupo control. Para comprobar si estos valores son significativos, se utilizó la Prueba T de Student de independencia reflejando una $p \leq 0,000$, lo cual indica diferencias significativas estadísticamente, o lo que es equivalente, que la intervención de la metodología ERCA desarrolla competencias socioemocionales en la dimensión interpersonal, respecto al grupo que no recibió la intervención.

Tabla 14. Comparación del desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión adaptabilidad de los estudiantes del quinto año de educación secundaria según grupos de estudio, después de la intervención de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Grupo de estudio	N°	Media	Desviación estándar	Prueba T Student	Significancia
Grupo Experimental	22	35,14	4,21	9,69	0,000
Grupo Control	22	23,36	3,84		

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

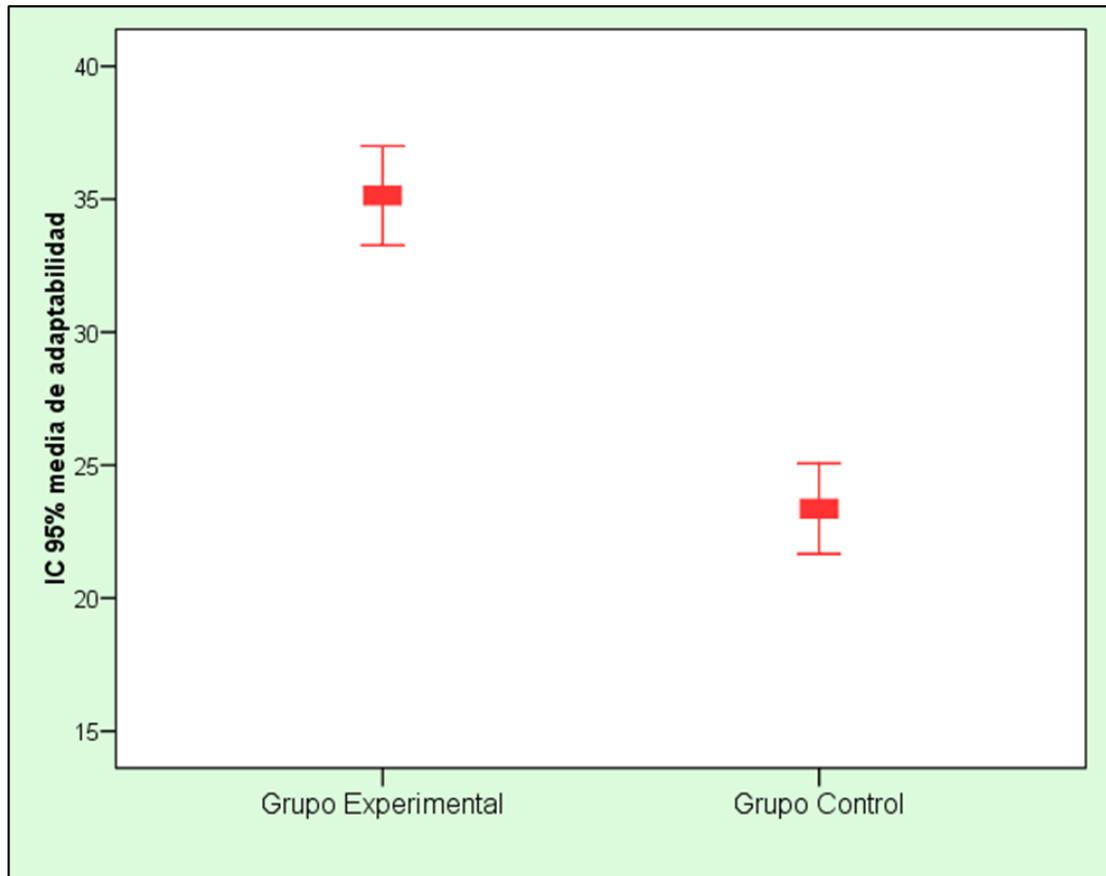


Gráfico 13. Promedio del desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión adaptabilidad de los estudiantes del quinto año de educación secundaria según grupos de estudio, después de la intervención de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Respecto al desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión adaptabilidad de los estudiantes del quinto año de educación secundaria en estudio, encontramos que después de la intervención la media del grupo experimental fue de 35,14 y del grupo control de 23,36; fue evidente que los estudiantes del grupo experimental lograron mejores puntuaciones que los del grupo control. Para comprobar si estos valores son significativos, se utilizó la Prueba T de Student de independencia reflejando una $p \leq 0,000$, lo cual indica diferencias significativas estadísticamente, o lo que es equivalente, que la intervención de la metodología ERCA desarrolla competencias socioemocionales en la dimensión adaptabilidad, respecto al grupo que no recibió la intervención.

Tabla 15. Comparación del desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión manejo del estrés de los estudiantes del quinto año de educación secundaria según grupos de estudio, después de la intervención de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Grupo de estudio	N°	Media	Desviación estándar	Prueba T Student	Significancia
Grupo Experimental	22	43,00	4,66	9,04	0,000
Grupo Control	22	31,55	3,69		

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

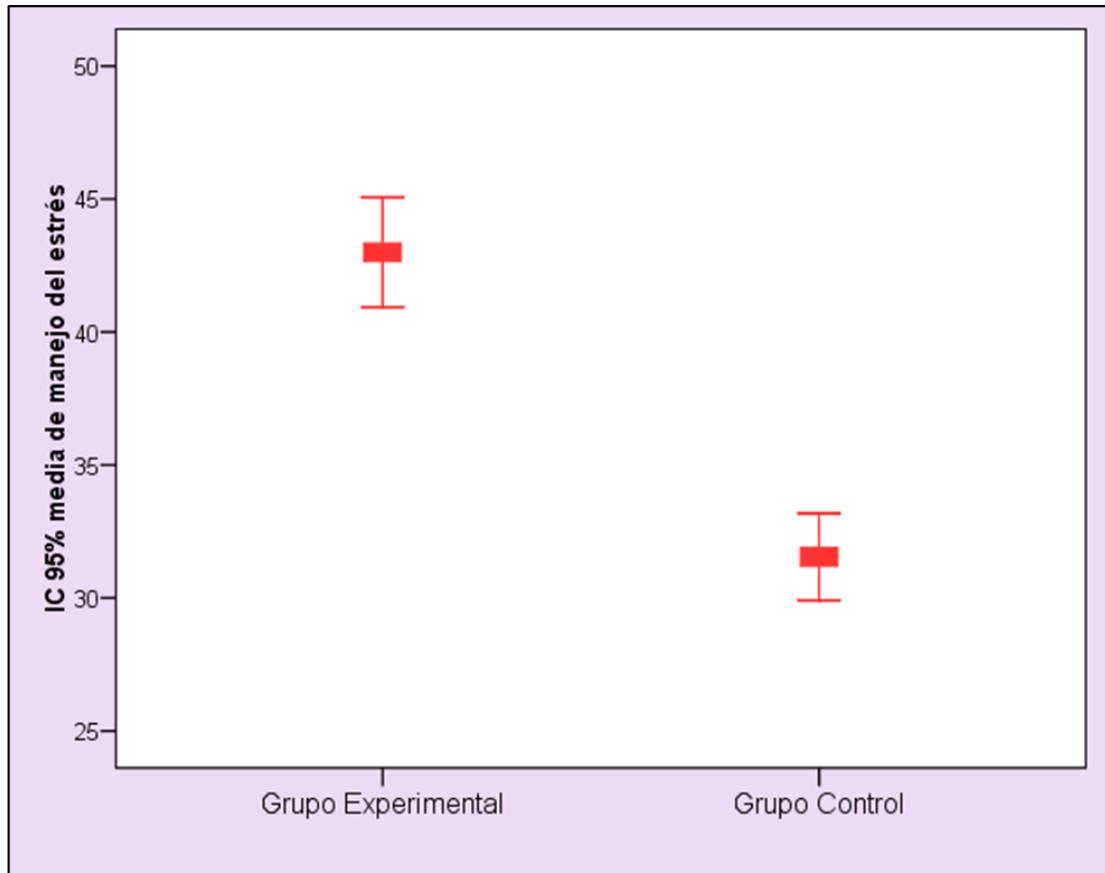


Gráfico 14. Promedio del desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión manejo del estrés de los estudiantes del quinto año de educación secundaria según grupos de estudio, después de la intervención de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Concerniente al desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión manejo del estrés de los estudiantes del quinto año de educación secundaria en estudio, encontramos que después de la intervención la media del grupo experimental fue de 43,00 y del grupo control de 31,55; fue evidente que los estudiantes del grupo experimental lograron mejores puntuaciones que los del grupo control. Para comprobar si estos valores son significativos, se utilizó la Prueba T de Student de independencia reflejando una $p \leq 0,000$, lo cual indica diferencias significativas estadísticamente, o lo que es equivalente, que la intervención de la metodología ERCA desarrolla competencias socioemocionales en la dimensión manejo del estrés, respecto al grupo que no recibió la intervención.

Tabla 16. Comparación del desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión estado de ánimo en general de los estudiantes del quinto año de educación secundaria según grupos de estudio, después de la intervención de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Grupo de estudio	N°	Media	Desviación estándar	Prueba T Student	Significancia
Grupo Experimental	22	51,32	4,78	6,83	0,000
Grupo Control	22	39,82	6,28		

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

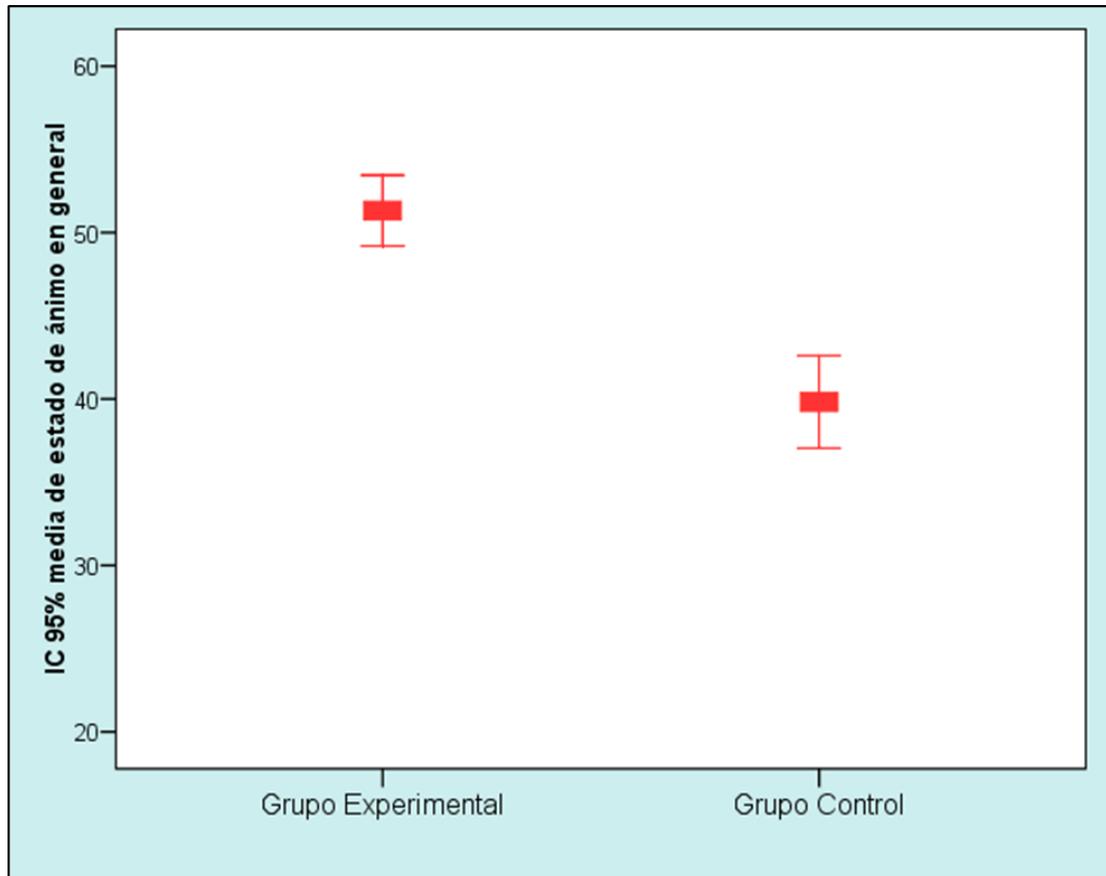


Gráfico 15. Promedio del desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión estado de ánimo en general de los estudiantes del quinto año de educación secundaria según grupos de estudio, después de la intervención de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

En relación al desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión estado de ánimo en general de los estudiantes del quinto año de educación secundaria en estudio, encontramos que después de la intervención la media del grupo experimental fue de 51,32 y del grupo control de 39,82; fue evidente que los estudiantes del grupo experimental lograron mejores puntuaciones que los del grupo control. Para comprobar si estos valores son significativos, se utilizó la Prueba T de Student de independencia reflejando una $p \leq 0,000$, lo cual indica diferencias significativas estadísticamente, o lo que es equivalente, que la intervención de la metodología ERCA desarrolla competencias socioemocionales en la dimensión estado de ánimo en general, respecto al grupo que no recibió la intervención.

Tabla 17. Comparación del desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes del quinto año de educación secundaria según grupos de estudio, después de la intervención de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Grupo de estudio	N°	Media	Desviación estándar	Prueba T Student	Significancia
Grupo Experimental	22	193,36	14,57	12,34	0,000
Grupo Control	22	138,55	14,89		

Fuente: Inventario de competencias socioemocionales (Anexo 03).

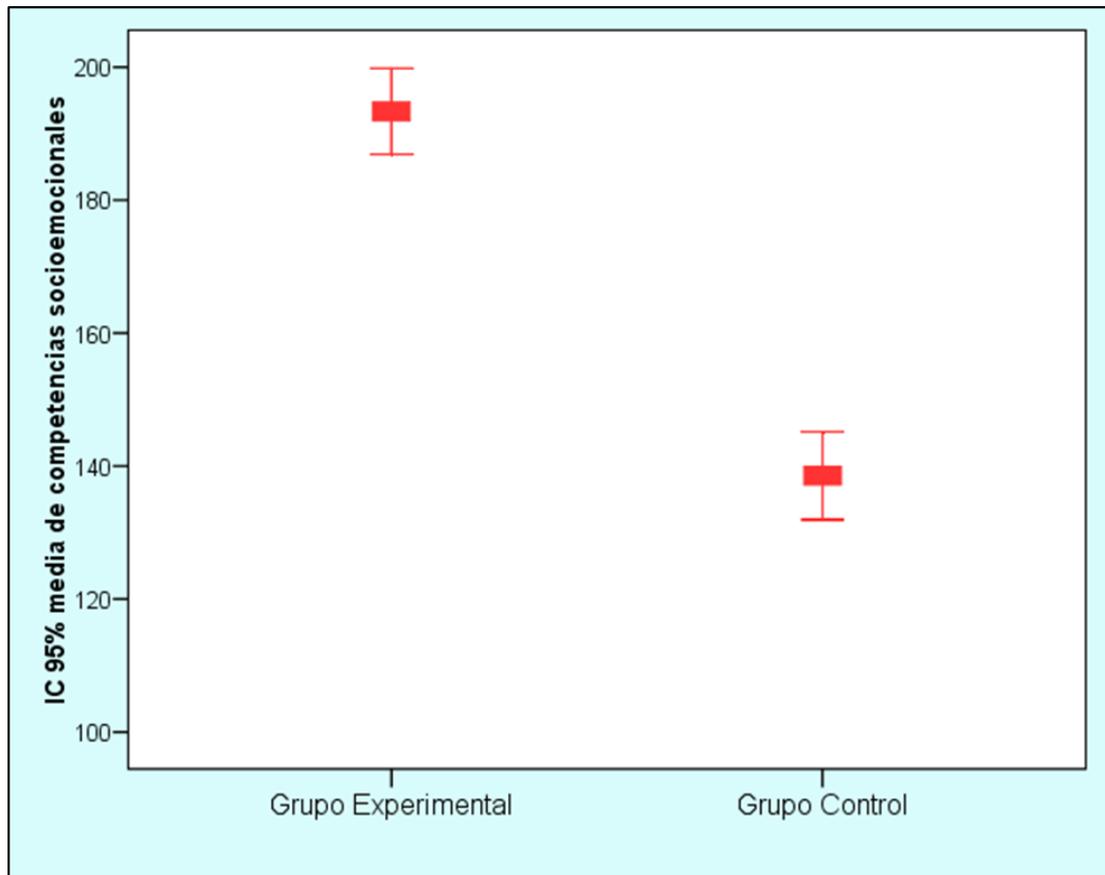


Gráfico 16. Promedio del desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes del quinto año de educación secundaria según grupos de estudio, después de la intervención de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo – Huánuco 2019

Y, en cuanto al desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes del quinto año de educación secundaria en estudio, encontramos que después de la intervención la media del grupo experimental fue de 193,36 y del grupo control de 138,55; fue evidente que los estudiantes del grupo experimental lograron mejores puntuaciones que los del grupo control. Para comprobar si estos valores son significativos, se utilizó la Prueba T de Student de independencia reflejando una $p \leq 0,000$, lo cual indica diferencias significativas estadísticamente, o lo que es equivalente, que la intervención de la metodología ERCA desarrolla competencias socioemocionales, respecto al grupo que no recibió la intervención.

4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Por mucho tiempo se pensó que la educación no estaba sesgada por elementos afectivos y un supuesto de racionalismo puro que imperó en esa práctica. Hoy en día, a la luz de los nuevos estudios, ha sido posible pensar que el éxito de la persona y grupo se encuentra muy definido por su nivel de salud emocional y mental. Se está a una era de apertura hacia nuevas maneras de interacción y trabajo, y en ellas, la emoción tiene un papel trascendental. Para quienes se encuentran implicados en la educación formal e informal, es tiempo de comenzar caminos renovados para facilitar prácticas que se asocien estrechamente a la óptica humanista, la que enfoca el corazón de los seres humanos y su capacidad de crear, avanzar y hacer posible la existencia de generaciones más sanas, más comprometidas con su bienestar personal y de grupo, en una nueva cultura de paz, respeto, benevolencia y equidad (Anaya & Carrillo, 2019).

En nuestra investigación se demostró que la metodología ERCA tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales, donde los estudiantes del grupo experimental han aumentado sus puntuaciones de una manera significativa en la fase post-test con respecto al grupo control, con diferencias significativas estadísticamente ($P \leq 0,000$). Asimismo, hubo incremento en sus dimensiones como Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés y Estado de ánimo en general, todas con diferencias significativas estadísticamente ($P \leq 0,05$).

Concretamente nuestros hallazgos no pueden ser corroborados por estudios antecedentes a causa que no existen investigaciones al respecto, sin embargo, encontramos otras investigaciones como las de Miraval (2018) quien concluyó que después de la aplicación de metodología ERCA tuvo un efecto positivo en el desarrollo del área Ciencia Tecnología y Ambiente en el cuarto año de la I.E. Julio Armando Ruiz Vásquez. Esto lo demostró empleando la prueba t para medias de dos muestras emparejadas cuyos valores fueron: valor de t (20,93) y

valor crítico $t(1,69)$ que les permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

Asimismo, Álvarez (2017) estableció que la aplicación de sesiones con el ciclo ERCA mejora el logro de las competencias de resolución de problemas matemáticos en condiciones de cantidad, en los estudiantes del III y IV ciclo de la I.E.N° 32134 – Sacsahuanca - Huánuco.

Sánchez, Rodríguez y García (2018) manifestaron que sus resultados obtenidos reflejan que el programa AEdEm genera mejoras en el desarrollo de competencias emocionales, pero no en todas las estudiadas ni con el mismo nivel o intensidad.

Además, Ticahuanca (2018) halló que el desarrollo de las competencias socioemocionales en los alumnos de la Institución Educativa “César Cohaila Tamayo” de la ciudad de Tacna-Perú amerita de un Programa de Competencias Socioemocionales para que pueda favorecer a desarrollar el emprendimiento.

Moscoso (2017) encontró que existió diferencia significativa en el desempeño académico antes y después de ejecutar el programa Desarrollo de la competencia socioemocional en los alumnos del grado de educación secundaria de la Institución Educativa Privada “SISE”.

Hoy en día es importante tener en cuenta que la calidad de la educación se encuentra definida por el hecho de que la totalidad de los niños, niñas y adolescentes obtengan conocimientos, habilidades y posteriores competencias que les sirvan como fuente para el desarrollo de una vida integral. Es por esto que se han venido desplegando diferentes teorías que parten no solo desde la perspectiva constructivista, sino además desde lo psicoemocional como una manera de conocer y desarrollar el ser, es decir desde el autoconocimiento y autorregulación estableciendo sus fortalezas y extendiendo sus capacidades. Esto debido a que se ha comprendido que un coeficiente intelectual alto abonado por la educación conceptual no es garantía del éxito personal, por lo que expertos sugieren que mediante la formación de las competencias socioemocionales se encuentra la salida para humanizar a las nuevas generaciones con la promesa de una mejor sociedad que pueda vivir plenamente (Anaya & Carrillo, 2019). Savater (1997) afirma que:

El cambio más sustancial que abren las nuevas demandas de la educación es que ella deberá agregar en forma sistemática la tarea de formación de la personalidad. El desempeño productivo y el desempeño de la persona demandan el desarrollo de una serie de capacidades... que no se forman ni espontáneamente, ni mediante la mera adquisición de informaciones o conocimientos. La institución educativa debe, en síntesis, formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también el núcleo básico de la personalidad (p.24).

De este modo, en búsqueda de formar sujetos que se reconozcan se han venido desarrollando diferentes modelos educativos que buscan sobre todo la inclusión del desarrollo de las competencias socioemocionales, abonando con ellas a una verdadera humanización, gestión de las emociones con el desarrollo de la inteligencia emocional. Es por esto que a nivel de todo el mundo instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico han indicado las destrezas sociales y emocionales como un punto determinante para que las personas se ajusten a su ambiente y para que sean capaces de lograr las metas en su vida, demostrando así que el desarrollo de estas competencias no solamente es necesario para el progreso de la persona, sino también para la evolución de las comunidades y la humanidad en general (Anaya & Carrillo, 2019).

Paradójicamente nos encontramos una época inmersa en una serie de desconciertos, incertidumbres e insatisfacciones, donde el conocimiento y la emoción consiguen una nueva connotación teórica y se conjuntan de una forma armónica para formar lo que se ha denominado las competencias socioemocionales.

Goleman (1996) propone como una posible solución, planear una nueva visión sobre el rol que debe desempeñar la institución educativa en la educación integral de los alumnos, reconciliando en las aulas emoción y cognición. En tal sentido, la educación debe considerar en sus programas de enseñanza las habilidades esenciales como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, el arte de resolver conflictos y la colaboración.

La educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente vigente en el desarrollo de todo currículo académico y en la formación a lo largo de la vida. Pero sus implicaciones educativas dependen en gran parte de la acción de los profesores en el aula y fuera de ella; su acción docente, corresponde a uno de los elementos más importantes. Así, en el contexto escolar, los educadores son los principales líderes emocionales de sus estudiantes (Fernández-Abascal, Jiménez y Martínez, 2003). Sumado a algunos aportes teóricos que consienten reconocer la importancia que posee un sano desarrollo personal del profesor, ya que entre mejor construidas estén sus competencias emocionales tendrá un buen desempeño laboral (Hernández, 2017). No obstante, el desarrollo de competencias emocionales de un modo intencional y sistemático se encuentra, en general, bastante ausente en los programas de formación de docentes (Bisquerra, 2005), tanto desde un punto de vista de la formación inicial, como en la formación continua del mismo.

Finalmente, Martínez (1999) manifiesta que la finalidad de lo educativo debería ser el desarrollo humano, individual y comunitario, en todas sus dimensiones, sus interrelaciones de comunicación, privilegiando una visión ecológica profunda. Por tanto, con el desarrollo de la investigación se aportará a este nuevo modelo de educación inclusivo y socioemocional, cimentada además en el marco del pos cuerdo que busca el perdón y aceptación lo que demanda de un gran trabajo con el ser, a través de la comprensión, evidencia y exposición de que el desarrollo de las competencias sociales y emocionales pueden favorecer comportamientos que generen éxito no solamente en su vida estudiantil sino también familiar o laboral.

4.4. APORTE DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro aporte se encuentra en la implementación de la Metodología Experiencia Reflexión Conceptualización y Aplicación (ERCA) que ha sido diseñado atendiendo por una parte los fundamentos teóricos de Bar-On y por otra parte a las demandas y necesidades acopiadas y detectadas en los alumnos de la Institución Educativa Nuestra Señora de

Lourdes de Acomayo – Huánuco, buscando mejorar la convivencia escolar de los estudiantes a través del trabajo de las competencias socioemocionales tan importantes para el ser a través de tres pilares como los son la autorregulación, la conciencia emocional y la colaboración.

La metodología ERCA vinculada con el aprendizaje experiencial se describe desde cuatro componentes de desarrollo: estructura afectiva, estructura perceptual, estructura simbólica y estructura comportamental. Esas estructuras se encuentran interrelacionadas en el proceso adaptativo holístico del aprendizaje. En este escenario esta metodología pretende construir conocimientos espontáneos, convirtiéndose en una forma efectiva de lograr saberes a partir de cuatro fases: la experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación.

CONCLUSIONES

Se llegó a las siguientes conclusiones:

- La metodología ERCA desarrolló la competencia socioemocional en la dimensión intrapersonal, obteniendo puntuaciones promedios mayores en el grupo experimental (20,91+-2,18) respecto al grupo control (14,00+2,56), con diferencias significativas estadísticamente ($P \leq 0,000$).
- La metodología ERCA desarrolló la competencia socioemocional en la dimensión interpersonal, obteniendo puntuaciones promedios mayores en el grupo experimental (43,00+-3,45) respecto al grupo control (29,82+4,49), con diferencias significativas estadísticamente ($P \leq 0,000$).
- La metodología ERCA desarrolló la competencia socioemocional en la dimensión adaptabilidad, obteniendo puntuaciones promedios mayores en el grupo experimental (35,14+-4,21) respecto al grupo control (23,36+3,84), con diferencias significativas estadísticamente ($P \leq 0,000$).
- La metodología ERCA desarrolló la competencia socioemocional en la dimensión manejo del estrés, obteniendo puntuaciones promedios mayores en el grupo experimental (43,00+-4,66) respecto al grupo control (31,55+3,69), con diferencias significativas estadísticamente ($P \leq 0,000$).
- La metodología ERCA desarrolló la competencia socioemocional en la dimensión estado de ánimo en general, obteniendo puntuaciones promedios mayores en el grupo experimental (51,32+-4,78) respecto al grupo control (39,82+6,28), con diferencias significativas estadísticamente ($P \leq 0,000$).
- Y, la metodología ERCA desarrolló la competencia socioemocional, obteniendo puntuaciones promedios mayores en el grupo experimental (193,36+-14,57) respecto al grupo control (138,55+14,89), con diferencias significativas estadísticamente ($P \leq 0,000$).

RECOMENDACIONES O SUGERENCIAS

Se sugiere:

- Para futuros estudios de investigación se sugiere emplear este estudio como fundamento para el desarrollo de nuevos diseños de estrategias asociadas a competencias socioemocionales.
- La metodología ERCA debe ser usada y puesta en ejecución en la institución educativa en estudio con el propósito de mejorar la convivencia escolar.
- Dada la naturaleza de nuestra metodología ERCA, se sugiere que ésta se desarrolle en toda la comunidad educativa de la ciudad de Acomayo.
- A las autoridades de la Institución implementar capacitaciones con talleres dirigidos a los profesores donde se incluyan las estrategias ERCA.
- A los profesores desarrollar estrategias cimentadas en la experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación para nuevas representaciones mentales significativas.
- Trabajar en coordinación con el director de la institución, los profesores y los padres de familia un plan de monitoreo, supervisión y evaluación del trabajo docente, no sólo con la finalidad de buscar mejoras, sino además con la finalidad de valorar el esfuerzo de los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220.
- Álvarez, N.G. (2017). El ciclo “ERCA” en la resolución de problemas matemáticos en situaciones de cantidad en los estudiantes del III y IV ciclo de la I. E. N° 32134 – Sacsahuanca – Huánuco – 2016. (Tesis de maestría). Universidad de Huánuco, Huánuco – Perú.
- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de Educación Primaria. *REOP*, 23(1), 39-49.
- Anaya, A.M. & Carrillo, E.E. (2019). Competencias socioemocionales para el desarrollo de la sana convivencia en educación básica secundaria. (Tesis de maestría). Universidad de la Costa, Barranquilla-Colombia.
- Atencia, J. (1991). Positivismo y neopositivismo. *Anales del Seminario de Metafísica*, 25, 143-154.
- Ayer, A. (1965). *El positivismo lógico*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BarOn, R. (1997). Desarrollo del Baron EQ-I: una medida de inteligencia emocional y social. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- Bar-On, R. (1997). *Inventario de Cociente Emocional de BarOn*. Editorial McGraw-Hill, 13 – 104.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). El modelo Bar-On de inteligencia emocional-social. *Psicothema*, 18 (Supl.), 13-25.
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H.D. y Rodríguez— Pérez, M.E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VARONA, Revista Científico— Metodológica*, 51, 36-43.

- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y Bienestar*. Bilbao, España: CisPraxiss.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional, estrategias para una propuesta práctica. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16.
- Bisquerra-Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid, Siglo XXI.
- Cabrera, M. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa de la región Callao*. (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima – Perú.
- Campos, B., Keltner, D. & Tapias, M.P. (2004). Emoción. En Charles Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, (pp. 713-721) New York: Elsevier.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. 2ª. ed. Santiago de Chile: Indigo/Cuarto propio.
- Castillo, R., Salguero, J., Fernández-Berrocal, P. & Balluerka, N. (2013). Efectos de una intervención de inteligencia emocional sobre la agresión y la empatía entre los adolescentes. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Cherniss, C. (2000). Competencia social y emocional en el lugar de trabajo. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Copelo, G. (2014). *Inteligencia emocional y clima motivacional de clase en alumnas de la Institución Educativa Pública Santa María Reyna – Huancayo*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Del Centro Del Perú, Huancayo - Perú.

- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Unesco: Santillana.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. R. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Espacio Europeo de Enseñanza de Educación Superior. (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Bolonia, Italia.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Fernández-Abascal, E.G., Jiménez, M.P. & Martín, M.D. (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana I*. Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista Psicodidáctica*, 17, 309-338. doi:10.1387/RevPsicodidact.2814
- García, L. (1998). *Desarrollo afectivo y valorativo*. Texto autoinstructivo. Perú: UNMS. Facultad de Educación.
- García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (3), 27-32.
- Garrido, V. & Martínez, M.D. (Editores) (1998). *Educación social para delincuentes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gil, F. (1984). Entrenamientos en habilidades sociales. En J. Mayor y F.J. Labrador (Eds.), *Modificación de conducta*, (pp. 399-429). Madrid: Alhambra.
- Gil-Olarte, P., Guil, R, Mestre, J. M. & Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología y problemas sociales*.

- Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación, (pp. 351-357). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, suppl., 118-123.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos Editorial
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- González-Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Hernández, V. (2017) Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología*. 37, 79-92.
- Kelly, J.A. (1982). *Entrenamiento en habilidades sociales*. DDB. Bilbao.
- Kielme, M. (1996). *La escuela Emocional. Un libro de aprendizaje y trabajo para estudiantes, alumnos y profesores*. GTZ Cooperación Leenia alemana.
- Kleinginna, P.R. & Kleinginna, A.M. (1981). Una lista categorizada de definiciones de emociones, con sugerencias para una definición consensuada. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345–379.
- López, F. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López-Goñi, I. & Goñi, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Martín, A.R. (2010). *Evaluación y Entrenamiento en Competencia Social con personas drogodependientes*. Las Palmas de Gran Canaria: DOMIBARIEditores.
- Martínez, E. (1999). La educación es desarrollo humano. En Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD: Los retos educativos

- del futuro. Estado de la Educación en América Latina y el Caribe. Comisión de alto nivel del desarrollo RLA/96/001. San José, Costa Rica.
- Merwe, P. (2011). La relación entre la inteligencia emocional y el ajuste del comportamiento violento del alumno en las escuelas. *The International Journal of Science in Society*, 2(1), 1-16.
- Miraval, L.A. (2018). Efecto de la metodología ERCA en el desarrollo del área Ciencia Tecnología y Ambiente del cuarto año de secundaria I.E. "Julio Armando Ruiz Vásquez" distrito de Amarilis. Año 2018. (Tesis de Maestría). Universidad Cesar Vallejo, Huánuco-Perú.
- Moral, M.V. & Ovejero, A. (2005). Modificación de las actitudes, hábitos y frecuencia de consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas en adolescentes españoles a partir de un programa educativo-preventivo *Revista Colombiana de Psicología*. 14, pp. 100-118.
- Moscoso, R.E. (2017). Aplicación del programa desarrollo de la inteligencia emocional para mejorar el desempeño académico de los estudiantes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Privada "SISE". (Tesis doctoral). Universidad San Martín de Porras, LIMA – PERÚ.
- Najarro, J. (2015). Inteligencia emocional y la capacidad física de resistencia aeróbica en los estudiantes del cuarto año de la Escuela Nacional de Marina Mercante Almirante Miguel Grau, Callao – 2013. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor De San Marcos, Lima – Perú.
- Ordaz, M. (2013). La educación de habilidades sociales desde la Extensión Universitaria. Propuesta de acciones. *Educar em Revista*, Curitiba, 50, 269-283.
- Orpinas, P. & Horne, A. (2009). Creating a Positive School Climate and developing social competence. En Jimerson, S., Swearer, S. y Espelage, D. *Handbook of Bullying in Schools, an international perspective*. New York: Routledge.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9, 23-24.

- Pérez, N. & Castejón, J. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 22.
- Pérez-Escoda, N., Filella-Guiu, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Perrenoud, P. (1999). *Desarrollar habilidades desde la escuela*. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed.
- Pertegal, M., Castejón, J. & Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Rafael, A.S. & Huacachi, B.A. (2015). *Habilidades socioemocionales y logro de aprendizaje de los estudiantes del tercer grado de primaria de las I.E. de la RED 10 – UGEL N° 06 Ate, Lima 2014*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Lima – Perú.
- Rego, A. & Fernández, C. (2005). *Inteligencia Emocional*. *Revista Interamericana de Psicología*, 39.
- Rendón, M. (2010) *La convivencia*. Colombia.
- Repetto, E. & Pérez-González, J.C. (2007). Formación en competencias socio-emocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 92-112.
- Roche, R. (1998). *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Rodríguez, MA. (2017). *Aplicación de ERCA como estrategia metodológica para mejorar el nivel de logro de aprendizaje de matemática en estudiantes de la I.E. Mario Vargas Llosa De Potracancha, Pillcomarca 2017*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional "Hermilio Valdizán", Huánuco-Perú.
- Ruvalcaba-Romero, N.A., Gallegos-Guajardo, J. & Fuerte, J.M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1) (2017), 77-90.

- Saarni, C. (1999). El desarrollo de la competencia emocional. Nueva York: Guilford Press.
- Sánchez, L., Rodríguez, G. & García, E. (2018). Desarrollo de competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria. *Rev. complut. educ.* 29(4) 2018: 975-994.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Serrano, J. (2007). Filosofía actual: en perspectiva latinoamericana. Bogotá: San Pablo.
- Ticahuanca, F.M. (2018). Programa de competencias socioemocionales para el desarrollo del emprendimiento en estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Cesar Cohaila Tamayo. Tacna. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Arequipa - Perú.
- Trentacosta, C.J. & Izard, C.E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77–88.
- Trianes, M.V. (1996). Educación y competencia social. Un programa en el aula. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe.
- Trower, P., Bryant, B. & Argyle, M. (1978). Habilidades sociales y salud mental.. London: Methuen.
- Ugarriza, N & Pajares, L. (2003). Adaptación y Estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: en niños y adolescentes. Perú: Libro amigo.
- Ugarriza, N. & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), undefined-undefined. [fecha de Consulta 06 de Octubre de 2019]. 1560-6139. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1471/147112816001>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- UNESCO (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4.

Corea, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR.

- Villacorta, E. (2010). Inteligencia emocional y rendimiento académico. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Iquitos.
- Zins, J.E. & Elias, M.J. (2007). Aprendizaje social y emocional: promoción del desarrollo de todos los estudiantes. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 233-255.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. & Llorent, V.J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>

ANEXOS

ANEXO 01
MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	MÉTODOS
<p>PROBLEMA GENERAL: ¿Cuál es el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL: Determinar el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL La metodología ERCA tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019</p>	<p>Variable dependiente: Competencias socioemocionales</p> <p>Variable independiente: La metodología ERCA</p>	<p>Tipo de estudio: Experimental, longitudinal, prospectivo y analítico.</p> <p>Diseño: Cuasi-experimental</p>
<p>PROBLEMA ESPECÍFICO (1) ¿Cuál es el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión intrapersonal en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019?</p>	<p>OBJETIVO ESPECÍFICO (1) Establecer el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión intrapersonal en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019</p>	<p>HIPÓTESIS ESPECÍFICA (1) La metodología ERCA tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión intrapersonal en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019.</p>	<p>Variable dependiente: Competencias socioemocionales, dimensión intrapersonal</p> <p>Variable independiente: La metodología ERCA</p>	<p>Población: 353 estudiantes</p> <p>Muestra: 22 GE y 22 GC</p> <p>Instrumento: Inventario de competencias socioemocionales</p>

<p>PROBLEMA ESPECÍFICO (2) ¿Cuál es el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión interpersonal en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019?</p>	<p>OBJETIVO ESPECÍFICO (2) Evaluar el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión interpersonal en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019</p>	<p>HIPOTESIS ESPECÍFICA (2) La metodología ERCA tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión interpersonal en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019.</p>	<p>Variable dependiente: Competencias socioemocionales, dimensión interpersonal</p> <p>Variable independiente: La metodología ERCA</p>	
<p>PROBLEMA ESPECÍFICO (3) ¿Cuál es el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión adaptabilidad en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019?</p>	<p>OBJETIVO ESPECÍFICO (3) Medir el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión adaptabilidad en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019</p>	<p>HIPOTESIS ESPECÍFICA (3) La metodología ERCA tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión adaptabilidad en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019.</p>	<p>Variable dependiente: Competencias socioemocionales, dimensión adaptabilidad</p> <p>Variable independiente: La metodología ERCA</p>	

<p>PROBLEMA ESPECÍFICO (4) ¿Cuál es el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión manejo del estrés en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019?</p>	<p>OBJETIVO ESPECÍFICO (4) Valorar el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión manejo del estrés en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019</p>	<p>HIPOTESIS ESPECÍFICA (4) La metodología ERCA tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión manejo del estrés en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019.</p>	<p>Variable dependiente: Competencias socioemocionales, dimensión manejo del estrés</p> <p>Variable independiente: La metodología ERCA</p>	
<p>PROBLEMA ESPECÍFICO (5) ¿Cuál es el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión estado de ánimo en general en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019?</p>	<p>OBJETIVO ESPECÍFICO (5) Conocer el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión estado de ánimo en general en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019</p>	<p>HIPÓTESIS ESPECÍFICA (5) La metodología ERCA tiene efecto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales en la dimensión estado de ánimo en general en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo - Huánuco 2019.</p>	<p>Variable dependiente: Competencias socioemocionales, dimensión estado de ánimo en general</p> <p>Variable independiente: La metodología ERCA</p>	

ANEXO 02

CONSENTIMIENTO INFORMADO

TITULO: Metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo.

Yo,, estoy de acuerdo en participar en la presente investigación, cuyo objetivo es determinar el efecto de la metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo.

Entiendo que mi participación es voluntaria, que mis respuestas serán confidenciales y que no recibiré dinero por mi colaboración.

Permito que la información obtenida sea utilizada sólo con fines de investigación.

Firma del participante
investigador

Firma

Fecha:/...../.....

ANEXO 03**INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES**

Nº escala: _____

Fecha: / /

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN: Metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. Nuestra Señora de Lourdes de Acomayo.

INSTRUCCIONES. A continuación se le muestra una serie de preguntas, lea detenidamente y con atención tómese el tiempo que sea necesario luego marque o complete cada una de las preguntas.

Muchas gracias.**I. DATOS GENERALES:**

1. ¿Cuál es su edad?

_____ en años

2. Género:

Masculino ()

Femenino ()

3. ¿Cuántos hermanos tienes?

Único ()

Uno ()

2 a 4 ()

5 a más ()

4. ¿Con quién vives?

Solo ()

Ambos padres ()

Uno de los padres ()

Otros familiares ()

II. DATOS SOBRE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES:

INSTRUCCIONES.

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el paréntesis que corresponde a tu respuesta.

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
DIMENSIÓN INTRAPERSONAL				
1. Es fácil decirle a la gente cómo me siento	()	()	()	()
2. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	()	()	()	()
3. Puedo fácilmente describir mis sentimientos	()	()	()	()
4. Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento	()	()	()	()
5. Me es difícil decirles a los demás mis sentimientos	()	()	()	()
6. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos	()	()	()	()
DIMENSIÓN INTERPERSONAL				
7. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente	()	()	()	()
8. Me importa lo que les sucede a las personas	()	()	()	()
9. Sé cómo se sienten las personas	()	()	()	()
10. Soy capaz de respetar a los demás	()	()	()	()
11. Tener amigos es importante	()	()	()	()
12. Intento no herir los sentimientos de las personas	()	()	()	()
13. Me agrada hacer cosas para los demás	()	()	()	()
14. Hago amigos fácilmente	()	()	()	()
15. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos	()	()	()	()
16. Me agradan mis amigos	()	()	()	()
17. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste	()	()	()	()
18. Sé cuando la gente está molesta aun cuando no dicen nada	()	()	()	()
DIMENSIÓN ADAPTABILIDAD				
19. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles	()	()	()	()
20. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas	()	()	()	()

21. Puedo comprender preguntas difíciles	()	()	()	()
22. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo	()	()	()	()
23. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles	()	()	()	()
24. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero	()	()	()	()
25. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas	()	()	()	()
26. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	()	()	()	()
27. Soy bueno (a) resolviendo problemas	()	()	()	()
28. Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido	()	()	()	()
DIMENSIÓN MANEJO DEL ESTRÉS				
29. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto	()	()	()	()
30. Sé cómo mantenerme tranquilo (a)	()	()	()	()
31. Me disgusto fácilmente	()	()	()	()
32. Me es difícil controlar mi cólera	()	()	()	()
33. Me molesto demasiado de cualquier cosa	()	()	()	()
34. Peleo con la gente	()	()	()	()
35. Tengo mal genio	()	()	()	()
36. Me molesto fácilmente	()	()	()	()
37. Demoro en molestarme	()	()	()	()
38. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo	()	()	()	()
39. Para mí es difícil esperar mi turno	()	()	()	()
40. Cuando me molesto actúo sin pensar	()	()	()	()
DIMENSIÓN ESTADO DE ÁNIMO EN GENERAL				
41. Me gusta divertirme	()	()	()	()
42. Soy feliz	()	()	()	()
43. Me gustan todas las personas que conozco	()	()	()	()
44. Me siento seguro (a) de mí mismo (a)	()	()	()	()
45. Pienso que las cosas que hago salen bien	()	()	()	()
46. Pienso bien de todas las personas	()	()	()	()
47. Espero lo mejor	()	()	()	()
48. Me agrada sonreír	()	()	()	()
49. Nada me molesta	()	()	()	()
50. Sé que las cosas saldrán bien	()	()	()	()
51. Sé cómo divertirme	()	()	()	()
52. Debo decir siempre la verdad	()	()	()	()

53. No me siento muy feliz	()	()	()	()
54. Me siento bien conmigo mismo (a)	()	()	()	()
55. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago	()	()	()	()
56. Me siento feliz con la clase de persona que soy	()	()	()	()
57. Me divierte las cosas que hago	()	()	()	()
58. No tengo días malos	()	()	()	()
59. Me gusta mi cuerpo	()	()	()	()
60. Me gusta la forma como me veo	()	()	()	()

ANEXO 04

**TABLA DE VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN
SEGÚN EXPERTOS**

VARIABLE (ítems)	Respuesta positiva (1 punto)	Respuesta negativa (0 puntos)
El cuestionario permite cumplir con los objetivos de la investigación		
Existe congruencia entre el problema, el objetivo y la hipótesis de la investigación		
Las principales variables de la investigación están consideradas en el instrumento		
Los datos complementarios de la investigación son adecuados		
Están especificadas con claridad las preguntas relacionadas con la hipótesis de investigación		
El cuestionario es posible aplicarlo a otros estudios similares		
El orden de las preguntas es adecuado		
El vocabulario es correcto		
El número de preguntas es suficiente o muy amplio		
Las preguntas tienen carácter de excluyentes		

Sugerencias:.....

.....

.....

.....

Experto

ANEXO 05

MEDODOLOGÍA ERCA

E: EXPERIENCIA

Iniciar la sesión con un proceso de aprendizaje, recurriendo a las experiencias de los participantes, respecto a la problemática que le provocó la capacitación, esta identificación le permitirá que se involucren activamente en este proceso y sentir la importancia de los temas de estudio.

R: REFLEXIÓN

Aprender procesando utilizando una experiencia concreta como base, el estudiante reflexiona sobre la experiencia para obtener más información o profundizar su comprensión de la experiencia.

En esta etapa se puede aplicar el modelo de las “5 preguntas”

- ¿Te diste cuenta?
- ¿Por qué sucedió eso?
- ¿Eso pasa en la vida?
- ¿Por qué sucede eso?
- ¿Cómo puedes usar eso?

C: CONCEPTUALIZACION

El facilitador comparte con los estudiantes información, conceptos o teorías que constituyen los conocimientos que se esperaban que los participantes adquieran para lograr una nueva capacidad de desempeño. En esta etapa se puede utilizar métodos y técnicas participativas o de simple transferencia.

A: APLICACION

Es el cierre del ciclo donde los participantes interactúan y realizan ejercicios que facilitan la utilización de los nuevos conocimientos. Es una fase de desarrollo de acciones concretas o aplicaciones prácticas de los conocimientos adquiridos a situaciones reales

ANEXO 06

INSTRUMENTOS APLICADOS (ANTES)

Nº escala: _____

Fecha: / /

2
ANTES

ANEXO 01

INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN: Metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. "Nuestra Señora de Lourdes" de Acomayo.

INSTRUCCIONES. A continuación se le muestra una serie de preguntas, lea detenidamente y con atención. Tómese el tiempo que sea necesario luego marque o complete cada una de las preguntas.

Muchas gracias.

I. DATOS GENERALES:

1. ¿Cuál es su edad?

16 en años

2. Género:

Masculino (x)

Femenino ()

3. ¿Cuántos hermanos tienes?

Único ()

Uno ()

2 a 4 (x)

5 a más ()

4. ¿Con quién vives?

Solo ()

Ambos padres ()

Uno de los padres (x)

Otros familiares ()

II. DATOS SOBRE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES:**INSTRUCCIONES.**

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el paréntesis que corresponde a tu respuesta.

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1. Me gusta divertirme	()	()	()	(x)
2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente	()	(x)	()	()
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto	()	(x)	()	()
4. Soy feliz	()	()	()	(x)
5. Me importa lo que les sucede a las personas	()	()	(x)	()
6. Me es difícil controlar mi cólera	()	()	(x)	()
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento	()	(x)	()	()
8. Me gustan todas las personas que conozco	()	(x)	()	()
9. Me siento seguro (a) de mi mismo (a)	()	()	(x)	()
10. Sé cómo se sienten las personas	()	(x)	()	()
11. Sé cómo mantenerme tranquilo (a)	()	(x)	()	()
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles	()	(x)	()	()
13. Pienso que las cosas que hago salen bien	()	()	(x)	()
14. Soy capaz de respetar a los demás	()	(x)	()	()
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa	()	()	(x)	()
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas	()	()	(x)	()
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	()	(x)	()	()
18. Pienso bien de todas las personas	()	(x)	()	()
19. Espero lo mejor	()	()	(x)	()
20. Tener amigos es importante	()	()	(x)	()
21. Peleo con la gente	()	(x)	()	()
22. Puedo comprender preguntas difíciles	()	(x)	()	()
23. Me agrada sonreír	()	()	(x)	()
24. Intento no herir los sentimientos de las personas	()	(x)	()	()
25. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo	()	()	(x)	()
26. Tengo mal genio	()	()	(x)	()
27. Nada me molesta	()	()	(x)	()
28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos	()	()	(x)	()
29. Sé que las cosas saldrán bien	()	()	(x)	()

30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles	()	(X)	()	()
31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos	()	(X)	()	()
32. Sé cómo divertirme	()	()	(X)	()
33. Debo decir siempre la verdad	()	(X)	()	()
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero	()	(X)	()	()
35. Me molesto fácilmente	()	(X)	()	()
36. Me agrada hacer cosas para los demás	()	(X)	()	()
37. No me siento muy feliz	()	(X)	()	()
38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas	()	()	(X)	()
39. Demoro en molestarme	()	(X)	()	()
40. Me siento bien conmigo mismo (a)	()	()	()	(X)
41. Hago amigos fácilmente	()	()	()	(X)
42. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago	()	()	(X)	()
43. Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento	()	()	(X)	()
44. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	()	(X)	()	()
45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos	()	(X)	()	()
46. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo	()	()	(X)	()
47. Me siento feliz con la clase de persona que soy	()	()	(X)	()
48. Soy bueno (a) resolviendo problemas	()	(X)	()	()
49. Para mí es difícil esperar mi turno	()	(X)	()	()
50. Me divierte las cosas que hago	()	()	(X)	()
51. Me agradan mis amigos	()	()	()	(X)
52. No tengo días malos	()	(X)	()	()
53. Me es difícil decirles a los demás mis sentimientos	()	(X)	()	()
54. Me disgusta fácilmente	()	(X)	()	()
55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste	()	()	(X)	()
56. Me gusta mi cuerpo	()	()	()	(X)
57. Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido	()	()	(X)	()
58. Cuando me molesto actúo sin pensar	()	(X)	()	()
59. Sé cuando la gente está molesta aun cuando no dicen nada	()	()	(X)	()
60. Me gusta la forma como me veo	()	()	()	(X)

(DESPUES)

Nº escala: _____

Fecha: / /

04
DESPUES

ANEXO 01

INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN: Metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes del quinto año de educación secundaria de la I. E. "Nuestra Señora de Lourdes" de Acomayo.

INSTRUCCIONES. A continuación se le muestra una serie de preguntas, lea detenidamente y con atención. Tómese el tiempo que sea necesario luego marque o complete cada una de las preguntas.

Muchas gracias.

I. DATOS GENERALES:

1. ¿Cuál es su edad?

16 en años

2. Género:

Masculino (x)

Femenino ()

3. ¿Cuántos hermanos tienes?

Único ()

Uno ()

2 a 4 (x)

5 a más ()

4. ¿Con quién vives?

Solo ()

Ambos padres (x)

Uno de los padres ()

Otros familiares ()

II. DATOS SOBRE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES:

INSTRUCCIONES.

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el paréntesis que corresponde a tu respuesta.

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1. Me gusta divertirme	()	()	()	(x)
2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente	()	()	(x)	()
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto	()	()	()	(x)
4. Soy feliz	()	(x)	()	()
5. Me importa lo que les sucede a las personas	()	()	()	(x)
6. Me es difícil controlar mi cólera	()	()	(x)	()
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento	()	(x)	()	()
8. Me gustan todas las personas que conozco	()	(x)	()	()
9. Me siento seguro (a) de mi mismo (a)	()	(x)	()	()
10. Sé cómo se sienten las personas	()	()	(x)	()
11. Sé cómo mantenerme tranquilo (a)	()	(x)	()	()
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles	(x)	()	()	()
13. Pienso que las cosas que hago salen bien	()	(x)	()	()
14. Soy capaz de respetar a los demás	()	(x)	()	()
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa	()	()	()	(x)
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas	()	(x)	()	()
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	()	()	(x)	()
18. Pienso bien de todas las personas	()	(x)	()	()
19. Espero lo mejor	()	(x)	()	()
20. Tener amigos es importante	()	()	(x)	()
21. Peleo con la gente	()	()	()	(x)
22. Puedo comprender preguntas difíciles	()	(x)	()	()
23. Me agrada sonreír	()	()	(x)	()
24. Intento no herir los sentimientos de las personas	()	()	(x)	()
25. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo	()	(x)	()	()
26. Tengo mal genio	()	()	(x)	()
27. Nada me molesta	()	()	(x)	()
28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos	()	()	(x)	()
29. Sé que las cosas saldrán bien	()	(x)	()	()

30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles	()	(x)	()	()
31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos	()	()	(x)	()
32. Sé cómo divertirme	()	(x)	()	()
33. Debo decir siempre la verdad	()	(x)	()	()
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero	()	()	(x)	()
35. Me molesto fácilmente	()	()	(x)	()
36. Me agrada hacer cosas para los demás	()	()	()	(x)
37. No me siento muy feliz	()	(x)	()	()
38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas	(x)	()	()	()
39. Demoro en molestarme	()	(x)	()	()
40. Me siento bien conmigo mismo (a)	()	(x)	()	()
41. Hago amigos fácilmente	()	()	()	(x)
42. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago	()	()	(x)	()
43. Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento	()	()	(x)	()
44. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	()	(x)	()	()
45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos	()	()	(x)	()
46. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo	()	()	()	(x)
47. Me siento feliz con la clase de persona que soy	()	(x)	()	()
48. Soy bueno (a) resolviendo problemas	()	()	(x)	()
49. Para mí es difícil esperar mi turno	()	()	()	(x)
50. Me divierte las cosas que hago	()	(x)	()	()
51. Me agradan mis amigos	()	()	(x)	()
52. No tengo días malos	()	()	(x)	()
53. Me es difícil decirles a los demás mis sentimientos	()	(x)	()	()
54. Me disgusto fácilmente	()	()	(x)	()
55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste	()	()	(x)	()
56. Me gusta mi cuerpo	()	(x)	()	()
57. Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido	()	(x)	()	()
58. Cuando me molesto actúo sin pensar	()	()	(x)	()
59. Sé cuando la gente está molesta aun cuando no dicen nada	()	()	(x)	()
60. Me gusta la forma como me veo	()	(x)	()	()



DISEÑO DE SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01



I. DATOS INFORMATIVOS

1.1. ÁREA	EPT	1.2. GRADO/SECCIÓN	5 "A"	1.3. FECHA:	12/03/19	1.4. DURACIÓN	4 horas
--------------	-----	-----------------------	-------	----------------	----------	------------------	---------

II. MARCO CURRICULAR:

2.1. NOMBRE DE LA UNIDAD : CREA PROPUESTA DE VALOR

2.2. SITUACION SIGNIFICATIVA :

A razón de ello y dada la necesidad de los estudiantes de estar acorde con las exigencias del uso adecuado de las TIC, los estudiantes investigarán ¿Qué es un procesador de textos? ¿Cómo acceder al procesador de textos? Interfaz del procesador de textos, ¿Cómo crear un documento de word? ¿Cómo guardar un documento de word? ¿Cómo cerrar un documento de word? ¿Cómo redactar una carta en el procesador de textos?

2.3. NOMBRE DE LA SESIÓN : ME CONOZCO MÁS PARA IDENTIFICAR MIS FORTALEZAS.

2.4. PROPÓSITO PEDAGÓGICO:

APRENDIZAJE ESPERADO (PROPÓSITO)			
Identifica sus fortalezas y fomenta el trabajo colaborativo fijándose metas.			
COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	INSTRUMENTO
COMPRESIÓN Y APLICACIÓN DE TECNOLOGÍAS	Analiza las características del mercado regional y global y la importancia de la capacidad emprendedora para el individuo, la empresa y la sociedad.	✓ Identifica sus fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rúbrica ✓ Ficha de autoevaluación ✓ Ficha de coevaluación
VALOR	Autoconfianza	Tiene una imagen positiva de sí mismo y confía en su capacidad para resolver las dificultades y enfrentarse a retos.	Rúbrica
CEP	Fijar Metas		
CSE	Trabajo colaborativo		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA: "Escucho y olvido, veo y recuerdo, hago y aprendo"

FASES		ACTIVIDADES/ESTRATEGIAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO
INICIO	P	Saludo y bienvenida.		15 min.
	R	Vitalizador: "los saludos con las partes del cuerpo"		
PROCESO	O	Se invita a formar dos círculos (uno dentro del otro) con igual número de personas y se pide que se miren uno con el otro frente a frente.		10 min.
	C	Seguido se le dice que se presenten dándose la mano y digan su nombre, qué hace, que le gusta y que no le gusta.		
	E	Inmediatamente se da la señal para que giren los círculos en sentido inverso, de tal forma que la persona que le toque en esta ocasión, sea otra.		
	S	Se pide que se saluden dándose un abrazo y hagan a la otra persona las mismas preguntas que hicieron antes, después vuelven a girar de nuevo y esta vez se saludan con los pies, posteriormente con los codos, los hombros, y así sucesivamente. (termina donde inicio la dinámica)		
	S	Hilo Conductor: realizamos interrogantes.		

	<p>Un estudiante leerá los indicadores del instrumento evaluación de tal manera que todos sepan en qué serán evaluados en la presente sesión. Se lee el aprendizaje esperado, se socializa y se motiva.</p> <p>Luego:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se les reparte la Ficha de Trabajo N° 01/01: “Recordando mis éxitos”. Les explica que para trabajar dicha ficha deben de remontarse a recordar su niñez, los éxitos que alcanzaron cuando estaban en el Jardín, luego en la primaria (en qué destacaron en cada año). El docente les comenta que ellos siempre han sido ganadores, posiblemente algunos de Uds. fueron buenos en algún deporte, cantando, bailando, en las matemáticas, declamando poesías, etc., siempre han destacado en algo hasta llegar al día de hoy que están en el colegio, escriban esos éxitos en la Ficha de trabajo 01: Recordando mis éxitos. ❖ Se solicita que algunos estudiantes socialicen sus respuestas y comenta la importancia de conocerse así mismo, esto genera autoconfianza para emprender cualquier reto en la vida. ❖ Así mismo, se entrega a los estudiantes la Ficha de Trabajo 02/01: Listado: ¿Por qué conseguí estos éxitos? y menciona que en cada peldaño deben escribir las virtudes, fortalezas, actitudes, valores o razones de porque creen que lograron los éxitos descritos en la ficha de trabajo 01: Recordando mis éxitos. De manera voluntaria o designada por el docente, algunos estudiantes socializan el listado elaborado. <p>Se observa, controla el tiempo, y anota aquello relacionado al comportamiento de los estudiantes durante la experiencia.</p> <p><u>REFLEXIÓN:</u> ¿Cómo se sienten? ¿Qué les pareció? ¿Fue suficiente el tiempo? ¿Lograron su meta? ¿Cómo lo hicieron? ¿Tuvieron alguna dificultad? ¿Qué valores pusieron en práctica? ¿Creen que es importante conocer nuestras fortalezas? ¿Será importante trabajar en equipo?</p> <p>Conocimiento El maestro anota en la pizarra la respuesta de los estudiantes. Los estudiantes responden a las interrogantes mediante la técnica de lluvia de ideas, el docente organiza las respuestas.</p> <p><u>CONCEPTUALIZACIÓN:</u> Tomando como base y valorando las respuestas de los estudiantes en el momento de la reflexión se consolida el nuevo conocimiento, sintetizando en un organizador visual. Se trabaja el valor RESPONSABILIDAD incidiendo en la importancia que este tiene frente a nuestra formación.</p>	recurso 1	<p>10 min.</p> <p>30 min.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------	-------------------------------

<p>SALIDA</p>	<p>APLICACIÓN: Se entrega a los estudiantes el Instructivo N° 1 para ayudarles en el proceso de la creación y diseño de su documento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se proyecta el escudo del Perú y de Colombia contenido en la Ficha Informativa N° 01/01, explicando lo que representan. Por ejemplo en el caso del escudo peruano: la vicuña representa las riquezas del reino animal; el árbol de la quina, las riquezas del reino vegetal; y la cornucopia, las riquezas del reino mineral. En el caso del escudo de Colombia que tiene 2 cornucopias ubicado en: el de la derecha con monedas de oro y el de la izquierda con frutos tropicales, simbolizan la riqueza y la abundancia del suelo colombiano. ❖ Luego se solicita que cada estudiante en base a lo elaborado en las Fichas de trabajo 01/01 y 02/01 representen mediante un escudo las virtudes y fortalezas que poseen y que los enrumbaron al éxito hasta ahora, ese será el escudo personal de cada uno (El escudo de mi vida), que siempre les recordará de que son triunfadores debido a determinadas fortalezas, virtudes que poseen. Les indica que para dibujar el escudo pueden hacerlo de preferencia utilizando un programa informático, esto se trabajará en la Ficha de Trabajo N° 03/01. ❖ El docente entrega el instrumento de autoevaluación, los revisa y en la siguiente sesión apoyará a los estudiantes que lo requieran. 	<p>Laptop Cuaderno Regla Lápiz Borrador Colores</p>	<p>60 min.</p>
	<p>El docente monitorea y verifica el avance de los estudiantes realimentado los procesos y apoyando a los estudiantes que presente en el proceso de diseñar documentos</p> <p>METACOGNICIÓN:</p> <div data-bbox="491 1294 1129 1713" data-label="Image"> <p>¿En qué aspectos del nuevo aprendizaje tuviste dificultades?</p> <p>¿Qué aprendiste hoy?</p> <p>¿Qué dificultades se te presentaron al elaborar el trabajo?</p> <p>¿Cómo te sentiste realizando el trabajo?</p> <p>¿Para qué te sirve lo aprendido?</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Se lee nuevamente el Aprendizaje Esperado, preguntando si se logró o no. <p>EXTENSIÓN: Tarea Domiciliaria El docente solicita a los estudiantes que: Comente en su hogar sobre la importancia de la Autoconfianza y de las fortalezas de cada individuo.</p>	<p>10 min.</p>	

IV. MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

Descripción de la sesión:	La finalidad de la sesión es desarrollar la habilidad socioemocional de TRABAJO EN EQUIPO, promover el uso de programas informáticos, promover la identificación de sus fortalezas o la descubran. El docente debe promover que los estudiantes, adquieran la autoconfianza basados en sus fortalezas y transmitirles que las personas solo realizan algo cuando se juzgan capaces de hacerlo.
Orientaciones metodológicas generales para todas las sesiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Deja claro el logro de aprendizaje de cada sesión a desarrollar. • Monitorea equipos: sé apoya sólo cuando sea necesario. • Antes de cada actividad descubre qué saben: Pregunta, indaga, observa. • Controla la composición del grupo para evitar situaciones de incompatibilidad. • Es muy importante que estén bien definidos los roles. • Sé flexible en recursos, espacios, tiempos y materiales. • Emplea elementos lúdicos en las sesiones, crea espacios dinámicos. • Hace que el estudiante sea activo y se sienta responsable de lo que sucede. • Fomenta un ambiente relajado, positivo, bajo nivel ansiedad. • Aplica primero una dinámica y luego una técnica. • Revisa el funcionamiento de los equipos después de cada sesión. • Resalta públicamente los logros personales y los logros conseguidos por el equipo sin provocar la competencia entre equipos. <p>De la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación por competencias se basa en desempeños observables. • Sirve para la toma de decisiones del docente referente a la necesidad o no de retroalimentar oportunamente. • Los estudiantes al inicio de la sesión deben de conocer en que serán evaluados y que se espera de ellos como logros de desempeño. • Siendo conceptualmente el emprendimiento una forma de ser, los indicadores conductuales tienen una relevancia importante en la evaluación integral del estudiante. • Se utiliza fundamentalmente la evaluación formativa entre ellas: <p>La Autoevaluación: Promueve que los estudiantes tomen la responsabilidad de monitorearse a sí mismos y hacer juicios acerca de los aspectos de su propio aprendizaje lo cual favorece a que los estudiantes puedan reconocer sus avances y dificultades y a partir de ello buscar cómo superar las dificultades. Favorece a que el docente brinde apoyo al estudiante puntualmente en lo que este reconozca que todavía requiere mejorar su aprendizaje.</p> <p>La Coevaluación: Promueve a que los estudiantes se sientan parte de una comunidad de aprendizaje, haciendo juicios críticos acerca del desempeño de sus compañeros. En lo posible deberá de utilizarse el instrumento de coevaluación y el de autoevaluación juntos, lo cual favorece un control cruzado de la autoevaluación y viceversa, el estudiante que se autoevalúa debe de saber que también será evaluado en los mismos criterios por sus compañeros.</p> <p>La Heteroevaluación: Es la evaluación que realiza el docente y el instrumento principal es el Portafolio del estudiante.</p> <p>El Portafolio del Estudiante: Es una colección organizada del trabajo cotidiano del estudiante, representa la historia del esfuerzo del mismo, su progreso y logros. El docente la utiliza para evaluar el progreso del estudiante, su aprendizaje general y el proceso a través del cual realiza el trabajo, así como los productos finales. Es muy útil para que el docente actúe oportunamente cuando el estudiante muestre por las evidencias dificultades en el logro de sus aprendizajes. El portafolio está conformado para evaluar habilidades complejas, tales como creatividad, pensamiento crítico, comunicativas y otras. Debe de contener todas las evidencias del trabajo del estudiante (Fichas de trabajo), no se pretende que el portafolio contenga solo fichas de trabajo bien hechas, sino todas las fichas de trabajo que evidencien el progreso de aprendizaje del estudiante. El docente deberá hacer uso de la rúbrica de evaluación del</p>

	portafolio en el momento que crea oportuno de manera inopinada.
Conceptos clave de la sesión:	<p>Autoconfianza: Tiene una imagen positiva de sí mismo y confía en su capacidad para resolver las dificultades y enfrentarse a retos.</p> <p>Fortalezas: Puede definirse como estilos moralmente valorables de pensar, sentir y actuar, que contribuyen a una vida en plenitud.</p>
Recursos de apoyo adicionales	<p>http://clasescun.pbworks.com/w/file/66278117/Ahora_descubra%252520sus%252520fortalezas.pdf</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Manual de Metodología ERCA ➤ Plataforma JEC

Nina Margot Belgrano Medina
Docente

FICHA DE OBSERVACIÓN

FICHA DE OBSERVACIÓN				
TEMA	Emplea formatos de texto a los caracteres y párrafos en una carta demonstrando autoconfianza.			
INDICADOR	Aplica formato de texto a los caracteres y párrafos de los documentos			
GRADO		SECCIÓN		FECHA

Nº DE ORDEN	ESTUDIANTES	INDICADORES					PUNTAJE
		Emplea correctamente la interfaz del procesador de textos. (0 - 4)	Utiliza los formatos de fuentes en la redacción del documento. (0 - 4)	Utiliza los formatos de párrafo en la redacción del documento. (0 - 4)	Redacta el documento de manera estructurada y con coherencia. (a - 4)	Cierra el programa correctamente. (0-4)	
01							
02							
03							
04							
05							
06							
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							

RÚBRICA PARA EVALUAR ACTITUDES Y VALORES					
VALOR	Responsabilidad	CEP	Autoconfianza	CSE	Autoconfianza
INDICADOR	Respetar los puntos de vista diferentes a los suyos manteniéndose firme en sus decisiones				
GRADO		SECCIÓN		FECHA	

CATEGORÍA	NIVELES DE DESEMPEÑO			
	SOBRESALIENTE	AVANZADO	INTERMEDIO	EN PROCESO
	5	4	3	2
PARTICIPACIÓN GRUPAL	Promueve y participa del trabajo con responsabilidad y autoconfianza. Se identifica con el propósito del grupo	Promueve el trabajo colaborativo para el logro de la meta, alineando con sus metas personales	Reconoce su rol dentro de su grupo y se involucra parcialmente.	Participa de la meta en común, siempre y cuando se le indique lo que debe hacer.
REONSABILIDAD COMPARTIDA	Comparte por igual la responsabilidad sobre la tarea asignada, busca que sus pares valoren y reconozcan su rol.	Comparte con sus pares la responsabilidad para desarrollar la tarea asignada, se involucra parcialmente con el trabajo.	La responsabilidad recae más en los integrantes de su grupo, que propiamente en él.	La responsabilidad recae en una sola persona
CALIDAD DE LA INTERACCIÓN	Muestra autoconfianza y compromiso frente a las tareas asignadas a fin de cumplir con la meta trazada.	Existe interacción y participa de las discusiones centradas en la tarea	Escucha las propuestas del grupo durante la discusión de alternativas	Muy poca interacción su participación es muy breve; está distraído y/o desinteresado por lograr la meta.
ROLES DENTRO DEL GRUPO	Se evidencia en el estudiante tiene un rol protagónico respetando los diferentes puntos de vista y sustentando los suyos.	El estudiante tiene un rol asignado, pero no demuestra con claridad sus ideas.	Se limita a realizar sólo la tarea asignada por los demás miembros del grupo.	Se nota indiferencia ante la actividad asignada. No hay ningún esfuerzo por lograr la meta.
PUNTAJE PARCIAL				
PUNTAJE FINAL				

NOTA BIOGRÁFICA

Nina Margot Belgrano Medina, nacida en la ciudad de Huánuco el 15 de Junio de 1967, realizó sus estudios de nivel primario en Colegio Eclesial “La Inmaculada Concepción” destacó en deportes, danzas y actuación; su educación de nivel secundario fue en el Colegio Nacional “Leoncio Prado” destacó en deporte y composiciones literarias de las cuales obtuvo menciones honrosas. Estudió en el IST “Aparicio Pomares” la Carrera Técnica de Secretariado Ejecutivo. realizó estudios de Especialización en Administración de Redes y Conectividad en la Universidad Nacional de Ingeniería (2000); luego ingresó al ISPP “Augusto Salazar Bondy” para seguir la carrera de Educación en la variante “Computación e Informática” alcanzando el tercio estudiantil (2001); posteriormente hizo el estudio complementario de Bachiller en Educación en la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” (2002); ganó del III Concurso Nacional de Innovaciones con el Proyecto “Turismo como Desarrollo de Fuente Sostenible” (2003); asimismo, ganó en el IV Concurso Nacional de Innovaciones con el Proyecto “Los Valores Sociales como Medio para la Convivencia Democrática” (2004); obtuvo la certificación de Inglés en el Instituto Cultural Peruano Norteamericano (ICPNA) (2011); logró el grado de Magister en Investigación y Docencia Superior en la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” (2004), Diplomado en “Problemas de Aprendizaje” Universidad César Vallejo (2012), Se Diplomó en “Estudio en Atención Tutorial para Coordinadores de Tutoría de las II.EE de Educación Secundaria JEC” en la Universidad Católica del Perú (UCP) (2017), Obtuvo el Diplomado en “Fomento del Emprendimiento Cultural, Social y Empresarial” de Licenciados Colegio de Doctores/San Román-España (2017), Diplomado en “Gestión del Aprendizaje en el Marco del Desarrollo de Habilidades Emprendedoras” San Román (2017), aprobó el Grado de Doctorado en Ciencias de la Educación (2020).



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMENEGILDO VALDIZAN

Huánuco - Perú

ESCUELA DE POSGRADO

Campus Universitario, Pabellón V "A" 2do. Piso - Cayhuayna
Teléfono 514760 -Pág. Web. www.posgrado.unheval.edu.pe



ACTA DE DEFENSA DE TESIS DE DOCTOR

En el Auditorio de la Escuela de Posgrado; siendo las 08:00h, del día viernes 03 DE ENERO DE 2020; la aspirante al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Doña, Nina Margot BELGRANO MEDINA, procedió al acto de Defensa de su Tesis titulado: "METODOLOGÍA ERCA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. NUESTRA SEÑORA DE LOURDES DE ACOMAYO", ante los miembros del Jurado de Tesis señores:

Dr. Amancio Ricardo ROJAS COTRINA	Presidente
Dr. Zosimo Pedro JACHA AYALA	Secretario
Dr. Hilarion Delermimo PAUCAR COZ	Vocal
Dra. Enit Ida VILLAR CARBAJAL	Vocal
Dr. Lester Froilan SALINAS ORDOÑEZ	Vocal

Asesora de tesis: Dra. Nancy VERAMENDI VILLAVICENCIOS (Resolución N° 0868-2019-UNHEVAL/EPG-D)

Respondiendo las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y público asistente.

Concluido el acto de defensa, cada miembro del Jurado procedió a la evaluación de la aspirante a Doctor, teniendo presente los criterios siguientes:

- a) Presentación personal.
- b) Exposición: el problema a resolver, hipótesis, objetivos, resultados, conclusiones, los aportes, contribución a la ciencia y solución a un problema social y recomendaciones.
- c) Grado de convicción y sustento bibliográfico utilizados para las respuestas a las interrogantes del Jurado y público asistente.
- d) Dicción y dominio de escenario.

Así mismo, el Jurado planteó a la tesis las observaciones siguientes:

.....
.....
.....

Obteniendo en consecuencia la Doctorando la Nota de Discreta (16)

Equivalente a Buena, por lo que se declara Aprobado
(Aprobado ó desaprobado)

Los miembros del Jurado firman la presente ACTA en señal de conformidad, en Huánuco, siendo las 09:30 horas del 03 de enero de 2020.


.....
PRESIDENTE
DNI N° 07025628


.....
SECRETARIO
DNI N° 72207184


.....
VOCAL
DNI N° 22719856


.....
VOCAL
DNI N° 22408286


.....
VOCAL
DNI N° 40349762

Leyenda:
19 a 20: Excelente
17 a 18: Muy Bueno
14 a 16: Bueno

(Resolución N° 01668-2019-UNHEVAL/EPG-D)

AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN DE TESIS ELECTRÓNICA DE POSGRADO

1. IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres: Nina Margot Belgrano Medina

DNI: 22474169

Correo electrónico: geminis_5667@hotmail.com

Teléfono de casa: -

Celular: 915225029

Oficina: -

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

POSGRADO
Doctorado: Doctorado en Ciencias de la Educación

Grado Académico obtenido:

Doctorado en Ciencias de la Educación

Título de la tesis:

"METODOLOGÍA ERCA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. NUESTRA SEÑORA DE LOURDES DE ACOMAYO"

Tipo de acceso que autoriza el autor:

Marcar "X"	Categoría de acceso	Descripción de acceso
X	PÚBLICO	Es público y accesible el documento a texto completo por cualquier tipo de usuario que consulta el repositorio.
	RESTRINGIDO	Solo permite el acceso al registro del metadato con información básica, mas no al texto completo.

Al elegir la opción "Público" a través de la presente autorizo de manera gratuita al Repositorio Institucional – UNHEVAL, a publicar la versión electrónica de esta tesis en el Portal Web repositorio.unheval.edu.pe, por un plazo indefinido, consintiendo que dicha autorización cualquier tercero podrá acceder a dichas páginas de manera gratuita, pudiendo revisarla, imprimirla o grabarla, siempre y cuando se respete la autoría y sea citada correctamente.

En caso haya marcado la opción "Restringido", por favor detallar las razones por las que se eligió este tipo de acceso:

Para evitar el plagio de mi tesis.

Asimismo, pedimos indicar el periodo de tiempo en que la tesis tendría el tipo de acceso restringido:

() 1 año () 2 años () 3 años () 4 años

Luego del periodo señalado por usted(es), automáticamente la tesis pasará a ser de acceso público.

Fecha de firma: 20 de enero de 2020.


Firma del autor