

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y APRENDIZAJE INCLUSIVO EN ALUMNOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NAMBALLE SAN IGNACIO 2023

por Deysy Octavila Lalangui Rueda

Fecha de entrega: 16-jun-2023 10:19a.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2117348057

Nombre del archivo: Tesis_Habilidades_SE_-Aprendizaje_inclusivo_FINAL.docx (217.46K)

Total de palabras: 14349

Total de caracteres: 86552

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO
BENEDICTO XVI
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA



**HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y APRENDIZAJE
INCLUSIVO EN ALUMNOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DE NAMBALLE SAN IGNACIO 2023**

Tesis para obtener el grado académico de
MAESTRO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

AUTORA

Deysy Octavila Lalangui Rueda

ASESORA

Dra. Hayde Mercedes Aguilar Armas

<https://orcid.org/0000-0001-9368-6184>

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Educación Inclusiva e Intercultural

TRUJILLO - PERÚ

2023

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la sociedad del conocimiento las Naciones Unidas (2020) ha establecido como uno de los objetivos de desarrollo sostenible garantizar en las instituciones escolares la inclusión, equidad y calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Desafío que implicó minimizar prejuicios, desigualdades, redoblar esfuerzos y sinergias para ofrecer oportunidades a todos y todas y nadie se quede excluido; reconfigurar las prácticas tradicionales en ejercicios pedagógicos inclusivos; así como, garantizar el bienestar y aprendizaje permanente; Marchesi, et al. (2021) agregaron, promocionar una formación justa y humana donde los que tienen dificultades de aprendizaje puedan recibir los soportes, motivación y andamiajes necesarios y acertados para superarlos; igualmente, los docentes planifiquen una enseñanza alineada a las diferencias, comprometida con la participación democrática, el respeto mutuo, la sensibilidad, valoración y reconocimiento positivo de los que más necesitan atención.

Tránsito hacia una educación que armoniza la trasmisión y producción de conocimientos con una educación socioemocional que pregona el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que necesita una convivencia pacífica e inclusiva. Desde esta perspectiva, Soto y Ceja (2022) concluyeron que, materializar el desarrollo socioemocional en el proceso educativo de los alumnos significa prepararlos para el futuro, con habilidades para controlar sus emociones, ejercer acciones empáticas, solidarias y responsables; regular pensamientos y conductas violentas; reducir, tolerar y superar estados depresivos, ansiosos y de aflicción; mejorar sus desempeños y resultados de aprendizaje. En esta misma línea de análisis, Navarrete et al. (2022), determinaron que las habilidades socioemocionales son alicientes para reducir el deterioro de la salud mental y sociocognitiva; afirmación que demostró al indicar que el 49% de estudiantes que expusieron en sus relaciones habilidades intrapersonales e interpersonales gozaban de una alta salud y bienestar psicoemocional; asimismo, resaltó que los estudiantes con alta inteligencia socioemocional es un predictivo para trabajar a presión y adaptarse a situaciones complicadas y cambiantes.

En el contexto latinoamericano, según Castillo y Marinho (2022) la pandemia afectó directamente en la salud mental y emocional en los niños y adolescentes. Un aproximado de 1,5 millones de personas fallecieron en América Latina; se estima que 1 134 000 niños y

niñas quedaron huérfanos o perdieron a sus padres; y 1 562 000 también sufrieron la pérdida de sus progenitores secundarios (abuelos, tíos u otros que tenían la responsabilidad de cuidarlos), por ende, muchos de ellos pasaron a ser parte de adopción y casas de acogida. En Argentina, 39% de los hogares no contaban con espacios para que realicen actividades lúdicas en sus hogares ocasionando angustia, ansiedad, lloro, enojo e irritabilidad en sus integrantes; en Colombia aumento el sobrepeso (5,8%) de los menores y hubo retrasos en su crecimiento (13,3%). Asimismo, en Ecuador y Chile se expresó en la malnutrición y desnutrición. A lo descrito agregar el aumento del trabajo infantil, desigualdad y desprotección social, e incapacidad de los gobiernos para implementar políticas en favor del bienestar de las poblaciones vulnerables.

En las escuelas primarias, López (2021) en su informe sostuvo que el desarrollo de las habilidades socioemocionales es aún incipiente e improvisado, debido a: falta de herramientas metodológicas que estimulen y motiven dichas habilidades, énfasis de prácticas academicistas, vulneración de los derechos humanos al interior de los centros escolares; y ausencia de una formación en valores éticos y morales. Agregar, además, que la mayoría de los educadores como líderes de la mediación y acompañamiento pedagógico siguen manifestando incongruencias en su labores y actuaciones educativas, e incompetencia para manejar sus emociones, dificultando la promoción de ambientes de aprendizaje colaborativos, participativos, incluyentes, e intervenir democráticamente en la solución de conflictos estudiantiles. Asimismo, Guevara et al. (2022) demostraron que los estudiantes de primaria presentan bajos niveles (80%) respecto a la competencia social, dificultades en la interacción personal, y problemas de carácter emocional repercutiendo negativamente en el incremento de los factores de riesgo escolar, la inserción social, y el rendimiento académico; no obstante, el 20% reflejan indicadores asociados con el desarrollo socioemocional.

Por otro lado, en el marco de la educación inclusiva, González et al. (2022) percibieron este modelo educativo como un enfoque que responde a cortar las brechas de desigualdad social y educativa; la ruptura de barreras que limitan el acceso y continuidad a una educación de calidad, y a asegurar una formación integral en cual todos los estudiantes se benefician; en base a estos lineamientos el aprendizaje inclusivo es un deber y derecho social, centrado en la atención de las necesidades diversas y especiales; la conciliación y articulación de realidades complejas y el entrelazado de manifestaciones socioculturales, ideológicas, de

género, minimizando todo tipo de etiquetas discriminatorias, y procesos de enseñanza inequitativas, acríicas y marginadoras.

Complementa, el estudio de Muñoz et al. (2022) donde plantearon que en México la planificación e implementación de los procesos didácticos inclusivos implica el reconocimiento de capacidades diferentes, valoración de pluralidades inter e intrapersonales, e identificación de limitaciones y potencialidades de cada uno de los estudiantes. Significa además la construcción de aprendizaje mediante el uso de múltiples recursos educativos y canales de comunicación dentro y fuera del aula de clase; de igual forma, exige al estudiante mayor responsabilidad y esfuerzo; por tanto, no se trata subestimar al estudiante; menos pensar que por su condición o vulnerabilidad ellos no son capaces de realizar con eficiencia una actividad de aprendizaje; en esta dirección, Valdés et al. (2020) añadieron que, el aprendizaje inclusivo es singular, personalizado y cooperativo; por ende, descarta que la asimilación cognitiva de contenidos se de manera uniforme u homogénea; subraya además que el aprendizaje no clasifica a los estudiantes en buenos o malos; lo que van a aprender menos o más; tampoco aquellos que hacen las tareas con mayor velocidad o se demoran. Entonces se trata de que todos y todas están en la capacidad de aprender y alcanzar el éxito.

A su vez, Cruz y Hernández (2022) consideraron que en Colombia la educación inclusiva en el aula se viene trabajando a través de la incorporación del enfoque de derechos y el humanista en las programaciones curriculares pues contribuyen en la reconfiguración de los procesos de enseñanza aprendizaje enfocándolos en la generación de espacios democráticos para al ¹²aprender a aprender y aprender a convivir juntos; brindando herramientas cognitivas y conocimientos funcionales para trascender en la vida. Asimismo, describen el aprendizaje inclusivo como una actividad colaborativa y respetuosa de los ritmos y estilos de aprendizaje; sin embargo, aún existe el desafío de promover estrategias pedagógicas encaminadas a otorgar un valor agregado a los atributos de la diversidad; metodologías metacognitivas que estimulen el autoconocimiento, regulación y monitoreo de los propios aprendizajes, de tal forma, que los estudiantes tengan conciencia autónoma de los procesos que ejecutan y que dificultades tuvieron; resaltan también la práctica de acciones reflexivas colectivas que excluyan todo tipo de prejuicios inter a intra personales.

Por su parte, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022) planteó principios que prescinde las barreras del aprendizaje inclusivo, redefiniendo el contexto actual del

quehacer educativo, entre ellos: el principio de la no discriminación y exclusión en sus diversas expresiones; igualdad de oportunidades para reducir la disparidad y el trato injusto; acceso a una educación de calidad que permita la superación de la marginación; aprendizajes solidarios para minimizar actitudes egocéntricas, egoístas e individualistas; interseccionalidad que afiancen unidades e identidades dialécticas (biológicas, emocionales, sociales, culturales); interculturalidad dirigida al respeto de las diferencias en la convivencia escolar; integralidad y flexibilidad que garanticen el desarrollo de aprendizaje centrados en el alumno, promuevan la participación plena y facilite la combinación de capacidades; y el principio de la diversidad el cual contribuye a la internalización y transferencia de aprendizaje contextualizados, situados y autónomos. Estos principios, para el MEN (2022), van a permitir revertir factores excluyentes como: restricciones a todos los servicios educativos; no ser escuchados y valorados; estar reprimiéndoles y diciéndoles constantemente sus cosas negativas en clase; impedir que se reúnan con los que más destacan en su rendimiento académico; igualmente, sentirse que sus compañeros desconfían de ellos por su aspecto físico o procedencia.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación (2022) viene promoviendo orientaciones para incluir las habilidades socioemocionales en los instrumentos de gestión escolar; y una de las áreas en la cual se debe enfatizar es el área de tutoría, lineamientos que considera importante porque estas herramientas van a permitir que los estudiantes gestionen sus emociones, se adapten a situaciones inciertas del entorno, activen su espíritu resiliente y modelen positivamente sus conductas. Las razones de estas orientaciones se dan en respuesta a los resultados diagnósticos realizados por Save the Children (Ritz et al., 2020) donde el Perú fue incluido, encontrando que el 83% y 89% de niños, niñas, adolescente, padres y cuidadores manifiestan aumento de sentimientos emocionales negativos durante la crisis sanitaria; 46% identificaron en sus hijos distrés psicológico; 57% de los niños fueron menos felices, 54% y 58% con mayor preocupación e inseguros; 96% expresaron malestar por el cierre de las escuelas; 20% las actividades del hogar interfirió en su aprendizajes. Complementa los hallazgos descritos del monitoreo que realizó el Minedu en el 2020 identificando según la percepción de las familias que el 38,4% de sus hijos se encontraban nerviosos y tensos; 16,7% con dificultades para dormir; y 22,8% están tristes y decaídos.

¹ En el contexto de la institución educativa pública ubicada en el distrito de Namballe, provincia de San Ignacio, se evidencia que los estudiantes expresan insuficiente desarrollo

de habilidades socioemocionales, es frecuente observar escaso manejo y gestión de sus estados de ánimo, se autoexcluyen cuando tienen que participar sobre un tema; muestran comportamientos impulsivos en sus interacciones; crean vínculos de confianza solo con algunos; desconocen sus potencialidades y limitaciones; son conformistas y dependientes; incumplen las normas de convivencia y tareas de aprendizaje; cuando se organizan grupos de trabajo poco colaboran; tienen dificultades para regular y controlar sus actuaciones y decisiones dentro y fuera del aula, situación que muchas veces afectan sus relaciones interpersonales con los demás; es constante, en ellos hacer uso de un lenguaje despectivo y agresivo; y poner de manifiesto conductas inconscientes e irresponsables con tal de satisfacer sus necesidades.

Respecto a los procesos de aprendizaje, estos por lo general son memorísticos y reproductivos, el ejercicio docente sólo ofrece procedimientos y estrategias homogéneas para que los estudiantes puedan asimilar e interiorizar los conocimientos; incluye también el desconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje; las fortalezas, debilidades y diferencias que traen consigo los discentes; desatención de la diversidad y adversidad; poca valoración de las capacidades individuales, y la desconexión con su entorno sociocultural. Además, insuficiente promoción del trabajo interactivo y colaborativo; restricción de oportunidades de aprendizaje y el acompañamiento equitativo que limitan que todos y todas aprendan; añadir también, la sumisión y pasividad; ausencia de espacios de diálogo reflexivo; discriminación y brechas en relación al déficit de competencias y aprendizajes. En consecuencia, se confirma que la calidad e inclusión educativa solo queda en las buenas intenciones.

Descrito el contexto situacional del problema y las razones que motivaron la investigación, se procedió a establecer la pregunta general de la indagación, la misma que se expresó en: ¿Cuál es la relación entre habilidades socioemocionales y aprendizaje inclusivo en los alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023?; enunciado que se concretizó mediante interrogantes específicas como: ¿Cuál es el nivel de las habilidades socioemocionales en los alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023?; ¿Cuál es el nivel del aprendizaje inclusivo en los alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023?; ¿Cuál es la relación entre la dimensión autoconocimiento de las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023?; ¿Cuál es la relación entre la

dimensión autorregulación de ¹ las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023?; y ¿Cuál es la relación entre la dimensión autonomía de ¹ las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023?

La investigación se justificó porque respondió a uno de los vacíos que presenta la educación básica regular expresado en el insuficiente desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, puesto que el modelo educativo actual por competencias sigue prevaleciendo el progreso cognitivo y la internalización e instrucción de contenidos; análogamente, los aprendizajes en los estudiantes muestran brechas significativas debido que aún prevalece en la creencia de los docentes que existen alumnos buenos y malos en su rendimiento académico. Desde esta perspectiva, surgió la motivación de realizar un análisis diagnóstico situacional para extraer racionalmente características y regularidades que posibiliten comprender y profundizar las razones que limitan la formación socioemocional y el aseguramiento de un aprendizaje inclusivo.

En relación a la justificación teórica el estudio se sustentó en el paradigma de la psicología positivista alineada con el bienestar psicológico y emocional; modelación de comportamientos prosociales; y los aprendizajes saludables e inclusivos de los alumnos (Hernández et al.,2022). Tuvo como intención descubrir y explicar racionalmente el problema educativo objetivo de investigación; asimismo, se propuso comprobar y verificar objetivamente el nivel de desarrollo y las relaciones entre las variables de estudio en su estado natural desde una mirada externa de la investigadora, actividades que van a ser posible mediante la obtención de datos y la aplicación de métodos estadísticos.

Presenta justificación práctica porqué el estudio partió de un problema real, y frente a esta situación se planteó recoger y procesar información mediante el trabajo de campo, para posteriormente someterla a un ¹ proceso de análisis estadístico descriptivo e inferencial y determinar si existe relación entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo; los hallazgos que se encuentren serán proporcionados a la institución educativa de tal forma que puedan los directivos y docentes realizar reajustes en los procesos curriculares, pedagógicos y didácticos, además, servirán para ¹ futuras indagaciones.

Exterioriza justificación metodológica porqué se apoyó en la investigación cuantitativa de tipo básica, por tanto, su propósito fue ofrecer conocimientos empíricos y tangibles donde se explicitaron estadísticamente el grado de correlación o discrepancia que muestran ambas variables, para tal fin, se aplicaron técnicas e instrumentos confiables y válidos, los mismos que facilitaron recoger datos y obtener resultados pertinentes; realizar la discusión a través de un entrelazado de percepciones teóricas cuantificas, sistematizar y posteriormente se generalizó conclusiones.

Asimismo, tuvo justificación social porque la sociedad actual demanda y exige a las instituciones educativas el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes para insertarse al mercado laboral, puedan afrontar y enfrentar situaciones adversas y complejas; manejar y regular sus emociones, saber convivir con los demás; tener apertura y flexibilidad para aprender colaborativamente, valorar la diversidad sociocultural, respetar y tolerar las diferencias, rechazar todo tipo de discriminación, segregación; así como, poner en práctica actitudes y comportamientos inclusivos en sus actuaciones y decisiones.

Por su parte, el objetivo general estuvo dirigido a determinar la relación entre habilidades socioemocionales y aprendizaje inclusivo en los alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023; y los objetivos específicos que se alcanzaron fueron: diagnosticar el nivel de las habilidades socioemocionales en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023; diagnosticar el nivel del aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023; establecer la relación entre la dimensión autoconocimiento de las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023; establecer la relación entre la dimensión autorregulación de las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023; y establecer la relación entre la dimensión autonomía de las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023.

Frente a los propósitos investigativos, el análisis contextual y la revisión de literatura científica que favorecieron la comprensión de la realidad problemática se definió el planteamiento hipotético, quedando como hipótesis alterna: (Hi) Existe relación entre habilidades socioemocionales y aprendizaje inclusivo en los alumnos de una institución

educativa de Namballe San Ignacio 2023; e hipótesis nula (H₀) No existe relación entre habilidades socioemocionales y aprendizaje inclusivo en los alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023. Y las hipótesis específicas que se demostraron fueron: (H₁) Existe relación entre la dimensión autoconocimiento de las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023; (H₂) Existe relación entre la dimensión autorregulación de las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023; y (H₃) Existe relación entre la dimensión autonomía de las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023.

El marco teórico incorporó en su estructura antecedentes internacionales, nacionales, y locales considerando para este fin la investigación de Varo (2021), quien en su tesis doctoral se propuso como objetivo identificar el nivel y la relación de la educación inclusiva y las competencias socioemocionales en los docentes de una universidad de España. La metodología de carácter cuantitativa optó por el tipo de estudio descriptivo y diseño transversal ex post facto. Las conclusiones determinaron que las mujeres son socioemocionalmente más competentes e inclusivas, por consiguiente, la formación inclusiva en los estudiantes se vieron influenciada por el sexo de los docentes; los maestros varones tuvieron mayor manejo y autocontrol para la organización escolar inclusiva, asimismo, la edad y la experiencia pedagógica fueron predictores para implementar practicas inclusivas; la atención y formación de la diversidad aseguró una docencia inclusiva de los profesores; esta afirmación también generó un mejor manejo e implementación de la didáctica inclusiva en la conducción de la enseñanza; de igual modo, la conciencia social, el autoconocimiento y las conductas prosociales posicionaron e institucionalizaron sosteniblemente una educación inclusiva y emocional.

Núñez y Llorent (2022) plantearon en su producción científica como objetivo conocer la educación inclusiva y su enseñanza y determinar la relación con las competencias socioemocionales, morales y laborales del profesorado en un centro escolar español. La metodología abordó el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, correlacional y corte transversal. Las conclusiones que arribaron indicaron que las docentes mujeres muestran mayor disposición a trabajar la didáctica inclusiva, los maestros de mayor edad son proclives a valorar la diversidad de sus estudiantes; los docentes del nivel inicial y primaria muestran

mayor inclinación para emprender procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivo; asimismo, revela que la práctica pedagógica con estudiantes que exponen diversidad cultural y con discapacidad contribuye en el empoderamiento de la didáctica inclusiva; igualmente, corroboró que ¹¹ la autoconciencia, automotivación, autogestión, conciencia social, conducta prosocial, toma de decisiones responsables presentan correlación positiva con la educación inclusiva.

Moreno (2020) trabajó la tesis de maestría en la cual abordó el objetivo expresado en diseñar, aplicar y evaluar un proyecto de intervención relacionado con el aprendizaje de habilidades socioemocionales que contribuya en la convivencia inclusiva de las aulas de una institución educativa de Zacatecas, México. La metodología de carácter cualitativa optó por la revisión documental de experiencias y literatura especializada, el método hipotético deductivo y el trabajo de campo. Las conclusiones que arribó fueron, el modelo educativo mexicano se sustenta en el enfoque humanista y toma en cuenta los pilares aprender a ser y convivir; el proyecto administrado propició celebrar actividades académicas a fines a la atención de la inclusión y la diversidad favoreciendo en los estudiantes tener la oportunidad de autoconocerse, autorregular sus emociones y comunicarse asertivamente, redujo la práctica de conductas negativas y conflictivas, y potenció la socio-afectividad, convivencia e interacción inclusiva, pacífica; estabilidad, reflexión, empatía y autogestión de sus emociones; además, modeló sus formas de actuar como ser más sociable, tener apertura a escuchar, respetar las ideas de los demás, identificarse con su entorno, estar predispuesto al cambio, y colaborar en la construcción de una cultura escolar inclusiva.

Fierro y Cervantes (2022) propusieron en su artículo científico como objetivo las interacciones y lógicas de trabajo que realizan los docentes en la construcción de aprendizajes y la convivencia inclusiva en una institución educativa regular pública de San Luis de Potosí, México. El proceso metodológico tuvo correspondencia con el enfoque cualitativo, de tipo empírica e interpretativo; y diseño prospectivo, de estudio de casos y observacional – etnográfico. Las conclusiones que encontraron revelan cinco principios pedagógicos que configuran el ejercicio docente y las interacciones con los estudiantes: 1) el aprendizaje es un proceso de co – constructivo; 2) la enseñanza diferenciada permite que se trabaje con todos y todas; 3) la planificación de las acciones e intervenciones pedagógicas hace posible el aprendizaje; 4) el ambiente afectivo y la confianza mutua son mecanismos que aseguran sostener relaciones sólidas entre los estudiantes; y 5) los docentes deben

estimular a los estudiantes para tener expectativas y ampliar sus horizontes de vida. Sostuvieron además que, los docentes deben centralizar su acción pedagógica en la observación, escucha, acompañamiento físico, respeto y aprecio de las diferencias, y brindarles oportunidades de aprendizaje.

Lascano (2022) realizó la investigación magistral que ¹ tuvo como objetivo determinar el nivel y relación de las competencias socioemocionales en los docentes de una Unidad Escolar en Ecuador. El aspecto metodológico se encaminó teniendo como referente el enfoque cualitativo y cuantitativo, de tipo básico, nivel descriptivo y diseño correlacional. Concluyendo que, las competencias socioemocionales en los maestros presentaron un desarrollo alto (60%) y muy alto (40%); comprueba de acuerdo al coeficiente de Pearson (prueba X^2) que las docentes mujeres (97%) exponen mayor dominio y manejo socioemocional que los varones (87,5%); los docentes entre los 43 y 50 años han interiorizado e incrementado en mayor proporción competencias relacionadas con: autocontrol, autoconocimiento, toma de decisiones y conciencias social. No obstante, reconoció que la formación y experiencia profesional no influye en el empoderamiento y arraigo de las competencias socioemocionales ($p=0,466$ y $0,712$ y sig. $0,05$).

En el contexto nacional, Encalada (2022) ejecutó el estudio de maestría cuyo objetivo se centró en ¹ determinar la relación entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje cooperativo en una institución educativa pública de Lima, Perú. La metodología empleada se orientó ¹ por el enfoque cuantitativo, el tipo de investigación básica, y diseño no experimental, transversal – correlacional. Concluyó determinando ¹ que, entre las variables de estudio existe correlación positiva según coeficiente de Spearman de valor $0,707$ y significancia $0,000 < 0,05$. Asimismo, demostró que, entre las dimensiones autoconocimiento y autonomía con el aprendizaje colaborativa existe correlación positiva considerable ($Rho=0,636$ y $0,521$); no obstante, existe correlación positiva media entre las dimensiones autorregulación, empatía y colaboración con el aprendizaje colaborativo ($Rho=0,477$ y $0,460$), indicando que el incremento de las habilidades socioemocionales favorece el bien común, la interconfianza, interdependencia, el trato afectivo, gestión de conflictos y la inclusión.

Marmolejo (2022) trabajó la tesis de maestría que ¹ tuvo como objetivo determinar si existe influencia entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje significativo en

estudiantes de una institución educativa de Cieneguilla, Perú. El proceso metodológico comprendió el enfoque cuantitativo, de tipo aplicada, y diseño no experimental, transversal y nivel correlacional. Las conclusiones que expuso corroboran que, las habilidades socioemocionales influyen en el aprendizaje significativo (modelo de regresión logística 97% y $p=0,00<0,05$); análogamente, también comprueba que existe influencia entre las habilidades socioemocionales y las dimensiones diferenciación progresiva, reconciliación integradora y aprendizaje por combinación. Reconociendo que el aprendizaje es sinérgico, es decir incluye el aspecto emocional y cognitivo, es jerárquico, relacional, complejo, y se construye a partir de redes semánticas, conceptuales y proposicionales.

Vargas (2019) en su investigación magistral se propuso como objetivo analizar la relación entre las habilidades socioemocionales y la convivencia escolar en una institución de una unidad de gestión educativa pública. La metodología cuantitativa asumió el tipo de estudio básico, con diseño no experimental y correlacional. Entre sus conclusiones encontró que existe correlación positiva moderada entre las variables objeto de estudio ($Rho=0,485$); de igual forma, determinó que existe asociación positiva moderada entre las habilidades socioemocionales con la convivencia inclusiva y democrática ($Rho=0,479$ y $0,427$); sin embargo, demostró que, existe correlación positiva baja entre las habilidades socioemocionales con la convivencia pacífica ($Rho=0,344$). En consecuencia, las habilidades socioemocionales redujeron la discriminación, favoreció la participación, el trato justo y equitativo, y promovió oportunidades para el aprendizaje.

Nomberto (2020) propuso en su estudio como objetivo determinar si existe relación entre la educación inclusiva y el desempeño de los docentes de una institución educativa particular de Trujillo. El aspecto metodológico que orientó la investigación comprendió el enfoque cuantitativo y el diseño no experimental, descriptivo, transversal y correlacional. Las conclusiones que presentó señalaron que, existe correlación directa, alta y significativa entre las variables de estudio según Rho de Spearman de valor $0,794$ ($sig.<0,05$); análogamente demostró que existe relación directa, moderada y significativa entre la dimensión cultura inclusiva y el desempeño docente ($Rho=0,445$, y $sig.<0,05$); entre la dimensión política inclusiva y desempeño docente correlación directa, moderada y significativa ($Rho=0,667$, y $sig.<0,05$); entre la dimensión práctica inclusiva y desempeño docente asociación directa, alta y significativa ($Rho=0,730$, y $sig.<0,05$). En sentido inverso, entre la dimensión preparación para el aprendizaje y la educación inclusiva

asociatividad directa, moderada y significativa ($Rho= 0,528$, y sig. <0.05); entre la dimensión enseñanza para el aprendizaje y educación inclusiva correlación directa, alta y significativa ($Rho= 0,743$, y sig. <0.05); entre la dimensión escuela articulada a la comunidad y educación inclusiva asociación directa, moderada y significativa ($Rho= 0,610$, y sig. <0.05); y profesionalización e identidad del docente y educación inclusiva correlación directa, moderada y significativa ($Rho= 0,661$, y sig. <0.05), por consiguiente, la educación inclusiva y el desempeño docente mantienen interdependencia y el incremento o fortalecimiento de ambas constituyen afectaciones positivas.

Larrea (2022) realizó la tesis de maestría donde abordó el objetivo referido a determinar si existe relación entre las habilidades socioemocionales y la convivencia escolar en una institución educativa pública de la región Lambayeque. La metodología empleada estuvo sustentada en el enfoque cuantitativo, de tipo básico, diseño no experimental, alcance correlacional y corte transversal. Concluyó que, el nivel de las habilidades intra e interpersonales es bajo (38,33% y 36,67%), medio (33,33% y 38,33%) y alto (28,33% y 25%); respecto a las habilidades socioemocionales y la convivencia en la escuela también presentan niveles: bajo (36,67% y 33,33%), medio (31,67% y 36,67%) y alto (31,67% y 30%). Determinó, además; que existió correlación positiva alta entre las variables de investigación ($Rho= 0,692$); de manera similar, entre las dimensiones habilidades intra e interpersonal con la variable convivencia escolar demostró que existe correlación positiva alta, directa y significativa ($Rho= 0,663$ y $0,669$). Por lo cual, a mayor desarrollo de las habilidades socioemocionales (autoconcepto, autoestima, conciencia emocional, autocuidado, creatividad, trabajo en equipo, toma de decisiones responsables, conciencia social, resolución de conflictos, comportamiento prosocial, regulación emocional y comunicación asertiva), mejor es la convivencia inclusiva, equitativa, democrática y pacífica.

A nivel local, Delgado (2022) planteó en su estudio de post grado como objetivo determinar si existe relación entre habilidades socioemocionales y expresión oral en una institución educativa pública de la región Cajamarca. La metodología de carácter cuantitativa optó por la investigación de tipo básica, nivel correlacional, diseño no experimental y transversal. Concluyó indicando que, el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la expresión oral en los sujetos de estudio presentaron un nivel regular (71% y 62%); asimismo determinó que, entre las variables de estudio existió correlación

positiva moderada ($Rho= 0,599$); sin embargo; entre las dimensiones autoconocimiento y fluidez verbal comprobó correlación positiva muy baja ($Rho= 0,166$); entre las dimensiones decisiones responsables y pronunciación verbal correlación positiva moderada ($Rho= 0,674$); entre las dimensiones autorregulación y entonación oral correlación positiva baja ($Rho= 0,350$); y entre las dimensiones conciencia social y coherencia discursiva correlación positiva moderada ($Rho= 0,670$), deduciendo que existe indicios de asociatividad entre las variables y dimensiones, no obstante, en algunas existe discrepancias.

Aguilar (2021) trabajó la investigación magistral donde se trazó como objetivo determinar si existe relación entre habilidades socioemocionales y conductas de riesgo en estudiantes de una institución educativa de Cajabamba, región Cajamarca. La metodología por su naturaleza fue cuantitativa, de tipo aplicada, diseño no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo correlacional. De acuerdo a los resultados descriptivos concluyó que, las habilidades socioemocionales en los estudiantes se ubicaron en el nivel medio (56,7%) y alta (43,3%); y respecto a la segunda variable indicó que 63,3% no presentan conductas de riesgo y 36,7% si manifiestan. En base al análisis inferencial comprobó que, el grado de correlación de las variables de estudio es negativa moderada ($\rho= -0,474$, con $p.= 0,008<0,05$); asimismo, demostró que entre las dimensiones: asertividad y comunicación con la variable conductas de riesgo existió correlación negativa baja ($\rho= -0,320$ y $-0,354$, con $p.= 0,084>0,05$, y $p.= 0,055>0,05$). Y, entre las dimensiones: autoestima y toma de decisiones con la variable conductas de riesgo existió grado de asociación negativa moderada ($\rho= -0,532$ y $-0,492$, con $p.= 0,002<0,05$, y $p.= 0,006<0,05$). Deduciendo que, en la medida que los estudiantes mejoren sus habilidades socioemocionales (asertividad, comunicación, autoestima y toma de decisiones) disminuyen el ejercicio de conductas de riesgo.

Respecto al marco conceptual de la variable habilidades socioemocionales en adelante (HSE) se conceptualizan como un conjunto de destrezas y actitudes que favorecen la colaboración entre los estudiantes, mejora de los desempeños académicos; contribuye en el bienestar interpersonal, manejar y solucionar sus conflictos; saber lidiar con desencuentros e incompatibilidades en sus relaciones e interacciones; y exteriorizar un espíritu perseverante, optimista para lograr sus metas de aprendizaje (Cabanillas, 2021).

En la opinión de Hernández et al. (2018) las HSE son herramientas dirigidas a entender, comprender, regular y mostrar empatía emocional hacia los demás, cultivar relaciones productivas y positivas. Destacan abordar de manera progresiva desde la escuela habilidades como el autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma de decisiones responsables y perseverancia; además, convergen en definir el perfil de egreso en el marco de las HSE, determinando que los estudiantes al término de sus estudios básicos deben ser capaces de actuar con efectividad, reconocer la necesidad de apoyo, construir sus proyecto de vida, planificar metas y aprovecha las opciones, oportunidades y recursos que cuenta; decida racionalmente y que no afecte su bienestar presente y futuro; afrontamiento a la diversidad; lidere riesgos y se autorregule.

El papel de las HSE en las instituciones educativas, desde la posición de Benítez y Victorino (2019) se manifiesta en los vínculos de afecto entre estudiantes y docentes para establecer diálogos bidireccionales y horizontales; en la comprensión de las emociones estudiantiles, y la atención de los problemas que traen consigo para encaminar el interés por el aprendizaje. Asimismo, están presentes en los acercamientos tanto del estudiante hacia el docente para comunicar sus dificultades, dudas o situaciones adversas, y a la inversa, en la cual los maestros quieren escucharlos y orientarlos para entender las razones de sus regresiones en los aprendizajes o solicitar explicaciones sobre sus conductas que no se ajustan con las normas de convivencia. Por consiguiente, las HSE estimulan la interconfianza, el compañerismo, optimismo, motivación y la configuración de ambientes apropiados para el interaprendizaje en el aula.

Existe diversas habilidades socioemocionales, sin embargo, las dimensiones que son congruentes con el estudio y asume la investigación comprenden: el autoconocimiento, autorregulación y la autonomía, seguidamente se detallan:

Sobre la dimensión autoconocimiento, a juicio de Gil (2020) está asociado al conocimiento y valoración de sí mismo; es la habilidad que permite descubrir e identificar potencialidades, limitaciones, factores externos e internos que afirman la identidad. Su desarrollo en los estudiantes posibilita que ellos auto perciban información para auto describirse y evaluarse; posicionen su propio autoconcepto; construyan una sana y saludable autoestima; sean consciente de lo que quieren y lo que desean lograr; proyecten su futuro,

prevean y anticipen las consecuencias de sus decisiones; y se sientan seguros para integrarse a la sociedad y enfrentar conflictos.

La dimensión autorregulación para UNICEF (2022) significa dominio y gobernabilidad de las propias emociones; coherencia de los pensamientos y comportamientos; así como perseverancia, motivación y constancia para alcanzar logros y metas esperadas; implica, además, manejo racional de situaciones estresantes, postergación de gratificaciones, y trabajar intencionadamente para obtener resultados satisfactorios.

En referencia a la dimensión autonomía, de acuerdo con Maldonado et al. (2019) es la capacidad del estudiante para dirigirse por sí mismo, realizar actividades personales y de aprendizaje de forma libre e independiente; asumir una actitud crítica de su propia actuación y desarrollo en los diferentes ámbitos de su vida; tomar decisiones en función a sus expectativas, intereses y aspiraciones. En la escuela facilita regular y decidir responsablemente que procesos cognitivos son útiles para la comprensión y producción de sus conocimientos; igualmente, que acciones socioafectivas recrear en sus interacciones y relaciones interpersonales.

Desde las teorías relacionadas con la variable habilidades socioemocionales, según los aportes ² de la inteligencia emocional (Goleman, 1995) las HSE son atributos, capacidades y cualidades que se aprenden y educan en las interacciones sociales, escolares y familiares; progresivamente se ejercitan y mejoran en las actuaciones; de igual forma, sirven de contrapesos entre la razón y emoción; favorecen en el estudiante regular los estados anímicos, sostener diálogos asertivos, construir lazos de amistad y confianza; así como gobernar y dar equilibrio a la personalidad (De la Cruz, 2020); se caracterizan por ser flexibles, moldeables y adaptables a las circunstancias y escenarios adversos y diversos en la cual se actúa o trabaja; además, permite desconectarse y distanciarse de modelos negativos, tóxicos e improductivos (Rodríguez, 2020)

Las habilidades socioemocionales se apoyan en el constructo teórico ¹ de la inteligencia emocional la misma que según Salovey y Mayer (1990) y Bisquerra (2009) citados por Buitrago y Gutiérrez (2019) tienen como propósito arraigar capacidades a fines con la regulación y reflexión de las emociones; comprensión, análisis y ponderación emocional; articulación e integralidad de las emociones con el pensamiento; así como saber expresar las

propias emociones. Estas capacidades se complementan con las habilidades sociales y emocionales que plantean entre ellas: conciencia, regulación, autonomía y competencia emocional; y las habilidades encaminadas al bienestar y la calidad de vida.

Teniendo en cuenta al modelo de Bar-On (1997) referido a las inteligencias no cognitivas, Aristulle y Paoloni (2019) explica que las habilidades socioemocionales contienen en sus estructuras internas el componente inter e intrapersonal que facilita cultivar relaciones conscientes, empáticas y responsables; el componente asociado al manejo del estrés que incentiva la práctica de habilidades pertinentes dirigidas al control de la impulsividad, tolerancia de la impotencia y el trabajo a presión; asimismo, los componentes que controlan los estados de ánimos y favorecen la adaptabilidad y ajustes, en ambos casos emergen habilidades para sentirse satisfechos de uno mismo; solucionar problemas, y asimilar las situaciones cambiantes como oportunidades y posibilidades para seguir emprendiendo y trascendiendo en la vida.

En relación, a la segunda variable referida al aprendizaje inclusivo, se conceptualiza como proceso cognitivo, colaborativo, significativo y afectivo que toma en cuenta la diversidad, diferencias, necesidades individuales de los estudiantes. Se caracteriza por internalizar capacidades y habilidades resilientes que reducen todo tipo de marginación, exclusión, y discriminación de los grupos vulnerables (Castillo et al., 2021).

Desde la opinión de Barreiro (2022) el aprendizaje inclusivo tiene lugar solo si la planeación y conducción de la enseñanza está motivada por las características de cada uno de los estudiantes. Además, hace hincapié en los requisitos para su construcción: accesibilidad, participación, implicación, interacción y cooperación. En consecuencia, el acceso a aprender inclusivamente implica brindar todas las condiciones para que todos sean partícipes de los materiales y conocimientos a internalizar; asimismo, los demás criterios posibilitan entrelazar las vivencias y experiencias que van a afianzar y desarrollar sus competencias y capacidades de acuerdo a la naturaleza y singularidades de los estudiantes.

Empleando las afirmaciones de Melero et al. (2022) los aprendizajes inclusivos demandan un alto grado de sensibilidad humana y compromiso profesional de los docentes, pues no se trata de estigmatizar o excluir al alumnado, por el contrario, es necesario reconocer y atender pedagógicamente las necesidades diferentes y trabajar en base a ellas.

En ese sentido, subraya planificar de manera holística e integral procesos inclusivos en la enseñanza, aprendizaje y evaluación; incluso, la gestión debe ser direccionada desde el enfoque de la educación inclusiva, de esta forma, alcanzar la formación integral de todas y todas las/los estudiantes.

Para una mejor comprensión y análisis de la variable aprendizaje inclusivo se considera como dimensiones las experiencias heterogéneas, valoración de la diversidad e interacción colaborativa.

Respecto a la dimensión experiencia heterogénea, referida a ofrecer al estudiante actividades y conocimientos de aprendizaje personalizados que tengan congruencia con su desempeño individual; donde cada estudiante asume el protagonismo y control de sus procesos cognitivos y metacognitivos; explicita sus preferencias, intereses y deseos. Estas experiencias de personalización del aprendizaje tienen consonancias con los ritmos y estilos para asimilar, procesar y generar conocimientos; se caracterizan por ser variables, flexibles, moldeables y abiertas; el rol del docente se enfoca en brindar las pautas y guías lógicas para que el discente diseñe sus propias rutas y caminos de aprendizaje (Engel y Coll, 2022).

Para Domínguez et al. (2020) el aspecto heterogéneo del aprendizaje no significa individualización, desigualada y división, es y debe ser un proceso de inclusión de las diferencias, representa el valor y responsabilidad individual en el cumplimiento de sus deberes y tareas de aprendizaje, expresa la apreciación y reconocimiento de formas de aprender originales y auténticas en los estudiantes.

Sobre la dimensión valoración de la diversidad Domínguez et al. (2020) la define como un proceso que asegura concatenar la enseñanza y el aprendizaje con el entorno sociocultural del estudiante; implica estimular e incentivar la construcción de significados y sentidos singulares durante la experiencia de aprendizaje que cada estudiante percibe y exterioriza. Por su parte, Navarro (2022) alude a la atención pertinente y oportuna de los aspectos psicobiológicos, sociales, familiares y emocionales para consolidar el desarrollo de las potencialidades en los estudiantes; de igual forma, identificación de las características, cualidades, talentos, aptitudes diferentes, los mismos que servirán de insumos en la reconstrucción y reorientación de la práctica docente.

En referencia a la dimensión interacción colaborativa, se conceptualiza como un mecanismo que promueve la constitución de aprendizajes a partir del trabajo solidario, recíproco e interdependiente entre los estudiantes. La internalización del conocimiento es producto del debate, discusión, divergencias, aportes, y convergencias mutuas; tiene como finalidad, correlacionar positivamente los logros, adquisición de aprendizajes compartidos y la valoración de la diversidad (Aguilar et al., 2021); contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales, la autoformación colectiva, genera ambientes dinámicos, recreativos, y significativos que otorga mayor responsabilidad y poder para que el alumno decida sobre su aprendizaje (Betancourt et al., 2020).

Y, en cuanto a las teorías relacionadas con el aprendizaje inclusivo, de acuerdo a los postulados del enfoque constructivista, se asume que los estudiantes gestionan sus aprendizajes de manera autónoma, son protagonistas y responsables de transformar su realidad, regular, reflexionar y construir sus propios saberes y conocimientos; además, concibe el aprendizaje como proceso individual y diferenciado que se produce mediante la asimilación, adaptación y acomodación en las estructuras cognitivas del estudiante.

Este enfoque incluye la teoría sociocultural de Vygotsky, la misma que postula la relación de la enseñanza y el aprendizaje con el entorno sociocultural, y entre sus premisas destaca que el aprender y el hacer son procesos indivisibles; además los estudiantes a través de habilidades mentales pueden adaptarse a su realidad y contexto en el cual se desenvuelven (Rivera y Calderero, 2021). Asimismo, esta teoría concibe el aprendizaje como una actividad que se co-construye y comparte en escenarios de interacción con el medio social y la mediación de los recursos didácticos. En esta dirección también configura la práctica pedagógica como una acción contextualizada y situada, orientada a ofrecer conocimientos que posibilitan la enculturación e integración de los estudiantes en su comunidad (Fierro y Cervantes, 2022).

Refuerza Rodríguez (2022) al señalar que la pedagogía inclusiva se enfoca en promover procesos de enseñanza aprendizaje equitativos, participativos e inclusivos; adaptabilidad e implementación de estrategias didácticas coherentes con las necesidades, estilos y capacidades propias del sujeto que aprende; y se caracteriza por: generar aprendizajes significativos; incentivar el logro de metas de aprendizaje desafiantes, reconocer y valorar las diferencias, crear espacios interactivos y cooperativos; estimular la

afirmación de vínculos de apego positivo entre docentes y estudiantes; brindar retroalimentación para asegurar el progreso continuo de los aprendizajes; y fomentar un clima afectivo, acogedor y seguro para la construcción de aprendizajes y el bienestar estudiantil.

Culmina el marco teórico definiendo los términos básicos, los cuales son: **Habilidades:** Son capacidades que permiten al estudiante tener un desempeño eficiente y competente en los diversos ámbitos de aprendizaje; pueden ser físicas, cognitivas, o motoras, y se caracterizan por ser específicas, y su dominio depende de la práctica constante; añadir también que incluye las habilidades fundamentales (propias del aprendizaje); transferibles (adaptación), para el trabajo (técnicas) y digitales (UNICEF, 2020).

Aprendizaje socioemocional: Se comprende como un proceso intencionado del aprendizaje continuo en diversos escenarios y contextos, contribuye en el empoderamiento de habilidades que benefician el reconocimiento y manejo emocional, cuidado e interés por el bienestar de los demás; consolidar relaciones sinceras, positivas y productivas, y afrontar con confianza desafíos y retos (UNICEF, 2021).

Habilidades socioemocionales: Destrezas, actitudes y aptitudes que los estudiantes combinan y movilizan para alcanzar metas de aprendizaje, sostengan interacciones pacíficas y saludables en la familia, comunidad y escuela; reconozcan, respeten y valoren la diversidad cultural; promuevan la inclusión como un mecanismo para asegurar la igualdad, equidad, justicia y colaboración recíproca (López, 2021).

Autoconocimiento: Tiene relación con el reconocimiento de limitaciones y potencialidades para aprender, implica comprenderse y aceptarse a sí mismo; ser consciente de aquello que nos motiva, impulsa y anima a lograr lo que nos hace sentir bien y cómodos; es una habilidad que favorece identificar y describir que es lo apropiado y oportuno para decidir y dar respuestas personales; significa además, la autopercepción de cualidades y atributos positivos que expresan los estudiantes en su quehacer escolar (Bustos y García, 2020).

Autoregulación: Comprende el conocimiento y control de sus recursos y capacidades para aprender, implica la regulación de los estados emocionales, pensamientos, sentimientos, e impulsos, con el fin de mantener una personalidad equilibrada, sensata, prudente y

consciente; significa además tolerar el estrés, frustración, recrear comportamientos coherentes, racionales, reflexivos y constructivos (Bustos y García, 2020).

Autonomía: Se refiere a la capacidad del estudiante para aprender a aprender por sí mismo; facultad que implica toma de decisiones responsables, gestionar su propio aprendizaje para alcanzar metas, ser consciente de sus actos, dar sentido y significado a sus propósitos; manejarse con autoeficacia y buscar el bien individual y colectivo (Bustos y García, 2020).

Aprendizaje inclusivo: Desarrollo personalizado y colectivo de capacidades y contenidos socioculturales para que el estudiante se integre a la sociedad, se desempeñe de manera eficiente y competitiva; interactúe y sociabilice lo que piensa y siente sin temor a ser excluido o afectado en sus derechos como persona; convivan y se autorrealicen sin prejuicios y desestimaciones (Espeleta, 2021).

II. METODOLOGÍA

2.1 Enfoque y tipo

El proceso metodológico investigativo acorde a su naturaleza se orientó en base a la ruta del enfoque cuantitativo. Según Hernández. y Mendoza (2018) parte de la identificación racional de la realidad problemática, revisión sistemática de aportes científicos para la construcción del marco teórico; recojo y procesamiento objetivo de datos; análisis descriptivo e inferencial de los resultados de las variables de investigación; comprobación estadística del planteamiento hipotético; los mismos posibilitaron encontrar hallazgos significativos para establecer y generalizar conclusiones.

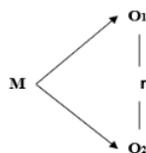
El tipo de investigación fue básica, puesto que el estudio tuvo como propósito generar y aportar nuevos conocimientos dirigidos a explicar teóricamente la asociación entre las variables objeto de indagación (Sánchez et al. 2018). Asimismo, por su alcance comprendió el nivel correlacional porque pretendió evaluar y estimar a través de técnicas estadísticas el grado o nivel de relación entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo, al respecto Cabezas et al. (2018) señala que los estudios correlacionales determinan indicios y comportamientos de una variable al saber cómo se comporta otra variable.

2.2 Diseño de investigación

Y, el diseño de estudio fue de carácter no experimental; es decir, la investigación se desarrolló sin alterar o manipular las variables, tampoco se hizo variar los resultados intencionadamente, por tanto, las mediciones tuvieron lugar en su estado natural (Hernández. y Mendoza, 2018). De igual forma, por su temporalidad fue transversal – correlacional, debido que la recolección de datos se realizó en un tiempo y momento determinado, información que permitió proceder con el análisis estadístico descriptivo e inferencial para determinar se existe relación entre ambas variables (Sánchez et al. 2018).

Figura 1

Representación gráfica del diseño de estudio



Donde:

M: Expresa la muestra representativa

O₁: Medición variable habilidades socioemocionales

O₂: Medición variable aprendizaje inclusivo

r: Grado de correlación entre las variables de estudio.

2.3 Población, muestra y muestreo

La población estuvo conformada por 40 estudiantes del V ciclo de educación primaria de una institución educativa pública ubicada en el distrito de Namballe, provincia de San Ignacio, región Cajamarca. Según Ñaupas et al. (2018) el universo poblacional es el conjunto de personas, objetos y elementos que muestran características y comportamiento similares y comunes, además, son de interés y motivo de investigación.

El tipo de muestra que se empleó es la censal. Para Hernández. y Mendoza (2018) se trata de seleccionar y trabajar con el total de la población. Por tanto, la muestra representativa quedó constituida por todos los estudiantes del V ciclo (40); 17 sujetos que estudian en el quinto grado y 23 discentes que forman parte del sexto grado.

Debido a que, la priorización de las unidades muestrales se definió por un censo, no se consideró la aplicación de la técnica del muestreo.

Los criterios de inclusión de la investigación fueron: estudiantes que actualmente están matriculados en el V ciclo de educación primaria. Participaron estudiantes varones y mujeres del quinto y sexto grado de primaria cuyas edades fluctuaron entre los 10 y 11 años; al mismo tiempo asistieron puntualmente al centro escolar, realizaron dentro del aula actividades de socialización y aprendizaje individual y colectiva; además, regularmente recibieron de sus maestros orientaciones, y recomendaciones en la institución educativa ubicada en el distrito de Namballe, provincia de San Ignacio, región Cajamarca. Y, los criterios de exclusión comprendieron: dicentes que se centraron de permiso por diversos motivos, y aquellos que expusieron desinterés e indiferencia para desarrollar los instrumentos de recojo de información.

2.4 Técnicas e instrumentos de recojo de datos

La técnica que se empleó en la recolección de datos fue la encuesta. Siguiendo a Escudero y Cortez (2018) es una técnica que favorece la obtención y descripción de información cuantitativa, se vale de procedimientos lógicos, articulados y estandarizados que facilita establecer preguntas con el fin de recabar y analizar percepciones de una muestra priorizada. En correspondencia con la técnica elegida, los instrumentos que fueron administrados a los sujetos de estudio comprendieron dos cuestionarios de elaboración propia y estuvieron encaminados a realizar mediciones objetivas de las variables, seguidamente se describen:

El cuestionario que evaluó las habilidades socioemocionales exteriorizó en su estructura una escala ordinal, y valoraciones de frecuencia tipo Likert: Siempre (5); Casi siempre (4); A veces (3); Casi Nunca (2); y Nunca (1). El número de enunciados que presentó fueron 12, de los cuales, del ítem 01 al 04 estuvieron referidos a la dimensión autoconocimiento; del ítem 05 al 08 se relacionaron con la dimensión autorregulación; y del ítem 09 al 12 correspondieron a la dimensión autonomía. La calificación e interpretación general de las respuestas se realizó en base a los niveles y baremos que se detallan: nivel muy bajo [01 – 12]; nivel bajo [13 - 24]; nivel medio [25 – 36]; nivel alto [37 – 48]; y nivel muy alto [49– 60], asimismo, para su validez se tuvo en cuenta la participación de expertos, y respecto a la obtención de la confiabilidad se aplicó la prueba piloto. El instrumento fue aplicado luego de obtener la autorización de la institución educativa en forma presencial; tuvo una duración de 50 minutos, y los materiales que se utilizaron fueron 1 bolígrafo, 1 lápiz; además, de explicar los procedimientos a seguir.

Por otro lado, el cuestionario dirigido a evaluar el aprendizaje inclusivo expuso en su contenido una escala ordinal, y valoraciones de frecuencia tipo Likert: Siempre (5); Casi siempre (4); A veces (3); Casi Nunca (2); y Nunca (1). El número de reactivos que presentó fueron 12, de los cuales, del ítem 01 al 04 estuvieron relacionados con la dimensión experiencia heterogénea; los ítems 05 al 08 midieron la dimensión valoración a la diversidad; y las preguntas 09 al 12 guardaron correspondencia con la dimensión interacción colaborativa. La calificación e interpretación general de las percepciones se realizó teniendo en cuenta los niveles y baremos que se pormenorizan: nivel previo al inicio [01 – 12]; nivel inicio [13 - 24]; nivel proceso [25 – 36]; nivel logro [37 – 48]; y nivel logro destacado [49–

60), además, para su validez se tuvo en cuenta la participación de expertos, y respecto a la obtención de la confiabilidad se aplicó la prueba piloto. El instrumento fue aplicado luego de obtener la autorización de la institución educativa, en forma presencial, tuvo una duración de 50 minutos, y los materiales que se utilizaron comprendieron 1 bolígrafo, 1 lápiz; además, de las explicaciones de los procedimientos de parte de la responsable de la investigación.

La validación de los cuestionarios se realizó mediante la técnica de juicio de expertos, y consistió en gestionar el apoyo de especialistas en educación inclusiva y dominio de la metodología científica, para que realicen una evaluación metódica, rigurosa y en base a criterios relacionados con la pertinencia, coherencia, relevancia y claridad de los enunciados de ambos instrumentos. Validez se conceptualiza como el grado en la cual las evidencias y el marco teórico respaldan las valoraciones de un instrumento que sirven para los propósitos de la indagación (Verdejo y Medina, 2020).

Los expertos que participaron en la ponderación de los cuestionarios fueron: Armando Neptalí Cieza Neyra magíster en Investigación y Docencia Superior; Sarela Amari Maldonado doctora en Ciencias de la Educación; y Zaditg Banda Vásquez Maestra en Ciencias de la educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva. Los mismos que revisaron y evaluaron los criterios de pertinencia, relevancia y claridad de los instrumentos, confirmando que si hay suficiencia y coherencia con lo que se pretendió medir; asimismo, certificaron su aplicabilidad para la obtención de datos.

En relación a la confiabilidad de los instrumentos se realizó una evaluación piloto, la misma que se procesó mediante la prueba estadística Coeficiente Alfa de Cronbach; obteniendo de ello el índice de fiabilidad. De acuerdo con Verdejo y Medina (2020) este proceso explica o define la precisión, exactitud y consistencia de las ponderaciones que se obtiene de los instrumentos aplicado en diversos escenarios y ocasiones. Incluso reduce la ambigüedad, inestabilidad, errores, y subjetividad que reflejan en su estructura interna. En base a la estadística para determinar la confiabilidad del cuestionario que evaluó las habilidades socioemocionales se obtuvo un índice de fiabilidad de 0,851 (consistencia interna buena); de manera similar, los resultados de la prueba Alfa de Cronbach indicaron que el cuestionario que evaluó el aprendizaje inclusivo un índice de fiabilidad de 0,818 (consistencia interna buena), confirmando correlación entre los elementos estandarizados.

2.5 Técnicas de procesamiento y análisis de la información

El análisis de los datos se realizó a través de la aplicación de técnicas estadísticas, procedimientos que contribuyeron en identificar resultados descriptivos relacionados con el nivel situacional de las variables de estudio, y organizarlos en tablas porcentuales. Asimismo, permitieron extraer resultados inferenciales que denotaron objetivamente el grado de correlación entre las variables y dimensiones.

Para el procesamiento de la información se utilizó el programa informático SPSS versión 26, así como el aplicativo Excel. Ambos facilitaron encontrar la distribución normal o anormal de las variables de investigación (prueba de normalidad de Shapiro-Wilk menor a 50 unidades), y determinar cuantitativamente la asociación o discrepancia de las variables, mediante la prueba no paramétrica coeficiente de correlación y significancia tau_b de Kendall, cuyos rangos de interpretación estuvieron definidos en base a los grados de correlación que se indican: 0,00 - 0,19: muy baja correlación; 0,20 a 0,39: baja correlación; 0,40 a 0,59: moderada correlación; 0,60 - 0,89: alta correlación; y 0,90 - 1,00: muy alta correlación.

2.6 Aspectos éticos en investigación

Los principios éticos que asumió la investigación fueron los siguientes: respeto por los seres humanos, beneficencia, no maleficencia, justicia, integridad y responsabilidad científica (Ames y Merino, 2019). El respeto por los seres humanos significó que las personas constituyen un fin en sí mismo y no un medio u objeto. En ese sentido, la investigación respetó la autonomía, los derechos y el libre consentimiento de los estudiantes que participaran en el estudio. Respecto a la beneficencia y no maleficencia su aporte teórico y práctico estuvo encaminado a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje; además, no afectó el bienestar emocional, físico, psicológico y mental de los discentes. En relación al principio de justicia el recojo de información se realizó procurando la equidad e igualdad de condiciones y oportunidades, asimismo, se aseguró un trato justo y afectivo. Sobre la integridad científica y responsabilidad aspectos que aludieron al trabajo profesional y honesto del investigador, confidencialidad y privacidad de la información, conflictos de intereses, y asumir conscientemente las consecuencias de las propias decisiones.

III. RESULTADOS

Presentación y análisis de resultados descriptivos

Tabla 1

Dimensiones de la variable habilidades socioemocionales

Niveles	D1. Autoconocimiento		D2. Autorregulación		D3. Autonomía	
	f	%	f	%	f	%
Muy baja	0	0	0	0	0	0
Baja	4	10,0	0	0	0	0
Media	27	67,5	26	65,0	31	77,5
Alta	9	22,5	14	35,0	9	22,5
Muy alta	0	0	0	0	0	0
Total	40	100	40	100	40	100

Nota: f= frecuencia, % porcentaje.

Los datos descriptivos de la tabla 1 indican que las dimensiones de la variable habilidades socioemocionales presentan los siguientes niveles: Dimensión autoconocimiento se ubica en los niveles baja (10%), media (67,5%), y alta (22,5%); dimensión autorregulación se encuentra entre los niveles media (65%), y alta (35%); y la dimensión autonomía comprende los niveles media (77,5%), y alta (22,5%). Resultados que exponen ciertas dificultades en los estudiantes encuestados para reconocer sus propias características, fortalezas y limitaciones; regularmente desconocen y comprende de manera consciente sus motivaciones, expectativas, pensamientos y sentimientos; exteriorizan poca valoración, apreciación, confianza en sí mismo, y autoaceptación positiva; asimismo, expresan desinterés para buscar su bienestar personal y colectiva en el hacer y convivir; tienen escaso manejo y predisposición en la gestión de sus emociones e impulsos en las interacciones sociales y escolares; además, reflejan desmotivación que limita la práctica de actitudes perseverantes y optimistas para alcanzar metas; de igual forma, es frecuente observar en ellos estados de ánimo positivos que permita tolerar y superar situaciones que generan estrés, ansiedad, frustración e impotencia; así como, controlar y regular sus actuaciones, decisiones y acciones mediante la reflexión crítica y constructiva. En esta dirección, también encontramos una personalidad dependiente, puesto que no es capaz de solucionar sus propios problemas y valerse por sí mismo; aspecto que en ocasiones es indiferente con lo que pasa en su entorno; incluso carece de un pensamiento crítico y creativo para emitir juicios, evaluar perspectivas de los demás y plantear argumentos informados, auténticos y objetivos; igualmente, prefiere asumir un comportamiento pasivo que liderar responsablemente sus relaciones interpersonales.

Tabla 2*Resultados variable habilidades socioemocionales*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy baja	0	0	0	0
Baja	0	0	0	0
Media	28	70,0	70,0	70,0
Alta	12	30,0	30,0	100,0
Muy alta	0	0	0	0
Total	40	100,0	100,0	

Los datos descriptivos globales de la tabla 2 señalan que la variable habilidades socioemocionales comprende los niveles media (70%) y alta (30%). Resultados que resaltan la necesidad de fortalecer habilidades relacionadas con el autoconocimiento para alcanzar la afirmación de la identidad; autorregulación personal que regule los impulsos, comportamiento y conductas; y potenciar la autonomía para formar personas seguras de sí mismo, con espíritu crítico y responsables en sus decisiones.

Tabla 3*Dimensiones de la variable aprendizaje inclusivo*

Niveles	D1. Experiencia heterogénea		D2. Valoración de la diversidad		D3. Interacción colaborativa	
	f	%	f	%	f	%
Previo al inicio	0	0	0	0	0	0
Inicio	0	0	4	10	0	0
Proceso	32	80	30	75	28	70
Logro	8	20	6	15	12	30
Logro destacado	0	0	0	0	0	0
Total	40	100	40	100	40	100

Nota: f= frecuencia, % porcentaje.

Los datos descriptivos de la tabla 3 referida a las dimensiones de la variable aprendizaje inclusivo demuestra que las dimensiones: experiencia heterogénea se sitúa en los niveles proceso (80%) y logro (20%); valoración de la diversidad está comprendida en los niveles inicio (10%), proceso (75%) y logro (15%); y la dimensión interacción colaborativa se encuentra entre los niveles proceso (70%) y logro (30%). Hallazgos que permiten deducir limitaciones en los sujetos de estudio para explorar medios, recursos y materiales educativos diversos; dificultades para procesar información de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje; manejar y utilizar estrategias, técnicas y métodos que respondan a sus intereses; movilizar y combinar capacidades y recursos cognitivos

divergentes en la solución de problemas de aprendizaje; asimismo, refleja procesos didácticos excluyentes que regularmente no asegura equidad e igualdad de oportunidades para todos y todas; poner de manifiesto la singularidad y realidad para innovar y construir saberes; generar espacios de apertura y tolerancia para adaptarse a los cambios, y aceptar las diferencias en sus relaciones. De igual forma, es frecuente percibir desatención y poca disponibilidad para brindar retroalimentación personalizada, fomentar el trabajo en equipo, distribuir y compartir responsabilidades; ejercitar habilidades relacionadas con la escucha atenta, comunicación asertiva, empática y regulación de sus impulsos; incentivar la interacción y participación dinámica a fin de que los estudiantes aporten ideas, propuestas y soluciones para alcanzar las metas de aprendizaje; así como, valorar los esfuerzos, y tomar decisiones consensuadas en la construcción de sus evidencias de aprendizaje.

Tabla 4

Resultados variable aprendizaje inclusivo

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Previo al inicio				
Inicio				
Proceso	27	67,5	67,5	67,5
Logro	13	32,5	32,5	100,0
Logro destacado				
Total	40	100,0	100,0	

Los datos descriptivos globales de la tabla 4 de la variable aprendizaje inclusivo visualizan resultados que la ubican entre los niveles proceso (67,5%) y logro (32,5%). Reconociendo que existe razones sufrientes para promover procesos de enseñanza aprendizaje heterogéneos; alineados con la valoración de la diversidad, y la promoción de actividades pedagógicas intencionadas que motiven e incentiven la interacción colaborativa en los estudiantes.

Resultados de tabulación cruzada

Tabla 5

Tabulación cruzada dimensión: Autoconocimiento y experiencia heterogénea

		Dimensión Experiencia heterogénea		Total
		Proceso	Logro	
Dimensión Autoconocimiento	Recuento	3	1	4
	% dentro de D1. Autoconocimiento	75,0%	25,0%	100,0%
	Baja % dentro de D1. Experiencia heterogénea	9,4%	12,5%	10,0%
	% del total	7,5%	2,5%	10,0%
	Recuento	23	4	27
	% dentro de D1. Autoconocimiento	85,2%	14,8%	100,0%
	Media % dentro de D1. Experiencia heterogénea	71,9%	50,0%	67,5%
	% del total	57,5%	10,0%	67,5%
	Recuento	6	3	9
	% dentro de D1. Autoconocimiento	66,7%	33,3%	100,0%
	Alto % dentro de D1. Experiencia heterogénea	18,8%	37,5%	22,5%
	% del total	15,0%	7,5%	22,5%
Total	Recuento	32	8	40
	% dentro de D1. Autoconocimiento	80,0%	20,0%	100,0%
	% dentro de D1. Experiencia heterogénea	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	80,0%	20,0%	100,0%

Los resultados cruzados de ¹ la tabla 5 manifiestan que, de las afirmaciones que se recogieron de los ⁴ estudiantes evaluados (40); respecto a la dimensión autoconocimiento de la variable habilidades socioemocionales, 4 discentes se ubicaron en el nivel bajo, de los cuales, 7,5% se situó en el nivel proceso y 2,5% en el nivel logro (dimensión experiencia heterogénea de la variable aprendizaje inclusivo). Análogamente, 27 encuestados se encontraron en el nivel medio, de los cuales, 57,5% en proceso y 10% logro (dimensión experiencia heterogénea). Y, 9 estudiantes comprendieron el nivel alto, de los cuales, 15% y 7,5% también se encontraron en los niveles proceso y logro (dimensión experiencia heterogénea)

Tabla 6*Tabulación cruzada dimensión: Autorregulación y valoración de la diversidad*

		Dimensión Valoración de la diversidad			Total
		Inicio	Proceso	Logro	
Dimensión Autorregulación	Recuento	4	21	1	26
	% dentro de D2. Autorregulación	15,4%	80,8%	3,8%	100,0%
	Media				
	% dentro de D2. Valoración de la diversidad	100,0%	70,0%	16,7%	65,0%
	% del total	10,0%	52,5%	2,5%	65,0%
	Alto				
	Recuento	0	9	5	14
	% dentro de D2. Autorregulación	0,0%	64,3%	35,7%	100,0%
	% dentro de D2. Valoración de la diversidad	0,0%	30,0%	83,3%	35,0%
	% del total	0,0%	22,5%	12,5%	35,0%
Total	Recuento	4	30	6	40
	% dentro de D2. Autorregulación	10,0%	75,0%	15,0%	100,0%
	% dentro de D2. Valoración de la diversidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	10,0%	75,0%	15,0%	100,0%

Los resultados cruzados de la tabla 6 exteriorizan ¹ que, de las versiones que se recogieron de los estudiantes evaluados (40); respecto a la dimensión autorregulación de la variable habilidades socioemocionales, 26 discentes se ubicaron en el nivel medio, de los cuales, 10% se ubicó en el nivel inicio, 52,5% ⁴ nivel proceso, y 2,5% en el nivel logro (dimensión valoración de la diversidad de la variable aprendizaje inclusivo). Correlativamente, 14 encuestados se encontraron en el nivel alto, de los cuales, 22,5% ⁴ también se sitúan en el nivel proceso y 12,5% en el nivel logro (dimensión valoración de la diversidad).

Tabla 7*Tabulación cruzada dimensión: Autonomía e interacción colaborativa*

		Dimensión Interacción		Total	
		colaborativa			
		Proceso	Logro		
Dimensión Autonomía	Media	Recuento	26	5	31
		% dentro de D3. Autonomía	83,9%	16,1%	100,0%
		% dentro de D3. Interacción colaborativa	92,9%	41,7%	77,5%
	% del total		65,0%	12,5%	77,5%
	Alto	Recuento	2	7	9
		% dentro de D3. Autonomía	22,2%	77,8%	100,0%
% dentro de D3. Interacción colaborativa		7,1%	58,3%	22,5%	
% del total		5,0%	17,5%	22,5%	
Total	Recuento	28	12	40	
	% dentro de D3. Autonomía	70,0%	30,0%	100,0%	
	% dentro de D3. Interacción colaborativa	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total		70,0%	30,0%	100,0%

Los resultados cruzados de la tabla 7 exponen ¹ que, de las aseveraciones que se recogieron de los estudiantes evaluados (40); respecto a la dimensión autonomía de la variable habilidades socioemocionales, 31 discentes se ubicaron en el nivel medio, de los cuales, ⁴ 65% se encontró en el nivel proceso, y 12,5% en el nivel logro (dimensión interacción colaborativa de la variable aprendizaje inclusivo). Análogamente, 9 sujetos comprendieron el nivel alto, de los cuales, ⁴ 5% también se localizaron en el nivel proceso y 17,5% en el nivel logro (dimensión interacción colaborativa).

Tabla 8*Tabulación cruzada variables habilidades socioemocionales y aprendizaje inclusivo*

		Variable: Aprendizaje			
		inclusivo		Total	
		Proceso	Logro		
Variable: habilidades socioemocionales	Media	Recuento	23	5	28
		% dentro de variable habilidades socioemocionales	82,1%	17,9%	100,0%
		% dentro de variable aprendizaje inclusivo	85,2%	38,5%	70,0%
		% del total	57,5%	12,5%	70,0%
	Alto	Recuento	4	8	12
		% dentro de variable habilidades socioemocionales	33,3%	66,7%	100,0%
		% dentro de variable aprendizaje inclusivo	14,8%	61,5%	30,0%
		% del total	10,0%	20,0%	30,0%
	Total	Recuento	27	13	40
		% dentro de variable habilidades socioemocionales	67,5%	32,5%	100,0%
		% dentro de variable aprendizaje inclusivo	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	67,5%	32,5%	100,0%

Los resultados cruzados de ¹ la tabla 8 exteriorizan que, de las percepciones que se recogieron de los estudiantes evaluados (40); respecto a la variable habilidades socioemocionales, 28 discentes se dispusieron en el nivel medio, de los cuales, 57,5% se ⁴ situó en el nivel proceso, y 12,5% en el nivel logro (variable aprendizaje ¹ inclusivo). Correlativamente, 9 sujetos se encontraron el nivel alto, de los cuales, 10% también se localizaron en el nivel proceso y 20% en el nivel logro (variable aprendizaje inclusivo).

3
Prueba de normalidad

Tabla 9

Pruebas de normalidad variable habilidades socioemocionales

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
D1. Autoconocimiento	0,275	40	0,000	0,862	40	0,000
D2. Autorregulación	0,232	40	0,000	0,916	40	0,006
D3. Autonomía	0,252	40	0,000	0,881	40	0,001
Variable Habilidades socioemocionales	0,189	40	0,001	0,923	40	0,009

Nota: gl: grados de libertad, sig: significancia

Los datos a observar son mayores a 40 sujetos, por consiguiente, se considera el método de probabilidad de Shapiro-Wilk, según, los datos que expone la tabla 9. Esto nos indica que los datos de variable habilidades socioemocionales tienen una distribución diferente a la normal. Por tanto, se asume una estadística no paramétrica a partir de tau b-kendal.

Tabla 10

Pruebas de normalidad variable aprendizaje inclusivo

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
D1. Experiencia heterogénea	0,191	40	0,001	0,927	40	0,013
D2. Valoración de la diversidad	0,446	40	0,000	0,595	40	0,000
D3. Interacción colaborativa	0,156	40	0,015	0,921	40	0,009
Variable Aprendizaje inclusivo	0,187	40	0,001	0,913	40	0,005

Nota: gl: grados de libertad, sig: significancia.

Los datos a observar son mayores a 40 sujetos, por consiguiente, se considera el método de probabilidad de Shapiro-Wilk, según, los datos que expone la tabla 10. Esto nos indica que los datos de variable aprendizaje inclusivo tienen una distribución diferente a la normal. Por tanto, se asume una estadística no paramétrica a partir de tau b-kendal.

Prueba de hipótesis

Tabla 11

Correlación dimensión autoconocimiento y variable aprendizaje inclusivo

		Variable Aprendizaje inclusivo	
tau_b de	Dimensión	Coefficiente de correlación	0,214
Kendall	Autoconocimiento	Sig. (bilateral)	0,167
		N	40

En base al análisis inferencial de la tabla 11, se comprobó que entre la dimensión autoconocimiento de las habilidades socioemocionales y la variable aprendizaje inclusivo en una institución educativa pública del distrito de Namballe, provincia de San Ignacio, existe indicios de asociación significativa y proporcionalmente directa ($p. 0,167 > sig. 0,05$); corroborando baja correlación según el cálculo del grado de coeficiente tau_b de Kendall de valor equivalente a 0,214. Por lo cual, se demostró que, si mejora la habilidad autoconocimiento, incrementará el aprendizaje inclusivo; en ese sentido, se acepta la hipótesis (H₃): Existe relación entre autoconocimiento y aprendizaje inclusivo en una institución educativa pública del distrito de Namballe, provincia de San Ignacio - 2022.

Tabla 12

Correlación dimensión autorregulación y variable aprendizaje inclusivo

		Variable Aprendizaje inclusivo	
tau_b de	Dimensión	Coefficiente de correlación	0,498**
Kendall	Autorregulación	Sig. (bilateral)	0,002
		N	40

*Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).*

En base al análisis inferencial de la tabla 12, se comprobó que entre la dimensión autorregulación de las habilidades socioemocionales y la variable aprendizaje inclusivo en una institución educativa pública del distrito de Namballe, provincia de San Ignacio, existe vinculación significativa y proporcionalmente directa ($p. 0,002 < sig. 0,05$); confirmando moderada correlación según el cálculo del valor de coeficiente tau_b de Kendall de valor

equivalente a 0,498. Por lo cual, se demostró que, si mejora la habilidad autorregulación, acrecentará gradualmente el aprendizaje inclusivo; en ese sentido, se acepta la hipótesis (H4): Existe relación entre autorregulación y aprendizaje inclusivo en una institución educativa pública del distrito de Namballe, provincia de San Ignacio - 2022.

Tabla 13

Correlación dimensión autonomía y variable aprendizaje inclusivo

		Variable Aprendizaje inclusivo	
tau_b de	Dimensión	Coefficiente de correlación	0,521**
Kendall	Autonomía	Sig. (bilateral)	0,001
		N	40

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En base al análisis inferencial de la tabla 13, se comprobó que entre la dimensión autonomía de las habilidades socioemocionales y la variable aprendizaje inclusivo en una institución educativa pública del distrito de Namballe, provincia de San Ignacio, existe asociatividad significativa y proporcionalmente directa ($p. 0,001 < sig. 0,05$); demostrando moderada correlación según el cálculo del grado de coeficiente tau_b de Kendall de valor equivalente a 0,521. Por lo cual, se logró deducir que, si mejora o potencia la habilidad autonomía, mejorará progresivamente el aprendizaje inclusivo; en ese sentido, se acepta la hipótesis (H5): Existe relación entre autonomía y aprendizaje inclusivo en una institución educativa pública del distrito de Namballe, provincia de San Ignacio - 2022.

Tabla 14

Correlación variables habilidades socioemocionales y aprendizaje inclusivo.

		Variable Aprendizaje inclusivo	
tau_b de	Variable Habilidades	Coefficiente de correlación	0,478**
Kendall	socioemocionales	Sig. (bilateral)	0,003
		N	40

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En base al análisis inferencial de la tabla 14, se comprobó que entre la variable habilidades socioemocionales y la variable aprendizaje inclusivo en una institución educativa pública del distrito de Namballe, provincia de San Ignacio, existe asociación significativa y proporcionalmente directa ($p. 0,003 < sig. 0,05$); corroborando moderada correlación según el cálculo del grado de coeficiente tau_b de Kendall de valor equivalente a 0,478. Por lo cual, se demostró que, a mayor interiorización y práctica de habilidades socioemocionales, mayor será el desarrollo de aprendizaje inclusivo; en ese sentido, se acepta la hipótesis alterna (H1): Existe relación entre habilidades socioemocionales y aprendizaje inclusivo en una institución educativa pública del distrito de Namballe, provincia de San Ignacio - 2022. Y, se rechaza la hipótesis nula (H₀) No existe relación entre habilidades socioemocionales y aprendizaje inclusivo en una institución educativa pública del distrito de Namballe, provincia de San Ignacio - 2022.

IV. DISCUSIÓN

El trabajo investigativo se centró en comprobar y explicar ¹ la relación entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo. Propósito que se logró siguiendo procedimientos metodológicos cuantitativos, que se inició con la abstracción de características y regularidades adversas que mostraron las variables de estudio en diferentes contextos; seguido de la elaboración del marco teórico, donde se incluyó antecedentes previos y teorías afines para tener una mejor comprensión de la realidad problemática; luego se procedió a analizar y operativizar las variables determinando con ello las dimensiones, indicadores y los instrumentos (Hernández. y Mendoza, 2018). Estos últimos permitieron recoger datos, que posteriormente se procesaron y analizaron obteniendo resultados objetivos y pertinentes, seguidamente se discuten y entrelazan teniendo como referencia los objetivos de la investigación y los aportes teóricos y empíricos.

Entre las limitaciones encontradas, indicar el bajo nivel de conectividad, debido que el centro de trabajo no cuenta con internet de banda ancha y está ubicada en zona de frontera y ámbito rural; señalar, además, insuficiente manejo de programa estadístico SPSS, sin embargo, se hizo la gestión pertinente y fueron superadas. Y, las fortalezas de la indagación comprendieron el análisis situado que se realizó sobre las competencias emocionales y los procesos de aprendizaje inclusivo, resultados que conllevaron verificar y explicar el grado de correlación entre ambas, obteniendo como producto nuevos conocimientos; además, determinar que la educación socioemocional facilita la inclusión, valoración positiva y la autonomía; y configura la práctica docente dentro de la plasticidad pedagógica para ofrecer aprendizajes diversos, colaborativos y heterogéneos.

Respecto al objetivo general que se enfocó en ¹ determinar la relación entre habilidades socioemocionales y aprendizaje inclusivo en los alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023, en base ¹ al análisis inferencial de los resultados se comprobó ¹ que, existió moderada correlación entre ambas variables, confirmando el cálculo del grado de coeficiente tau_b de Kendall de valor equivalente a $r=0,478$; además, presentó asociación significativa y proporcionalmente directa ($p. 0,003 < sig. 0,05$). Esto significa que, potenciar las habilidades socioemocionales, mayor será el desarrollo de aprendizaje inclusivo. Refuerzan esta deducción ¹ la investigación de Encalada (2022) quien demostró que, entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje cooperativo existió correlación positiva según

coeficiente de Spearman de valor $R= 0,707$ y significancia $0,000<0,05$, infiriendo que el incremento de las habilidades socioemocionales favorece el bien común, la interconfianza, interdependencia, el trato afectivo, gestión de conflictos y la inclusión; asimismo, Vargas (2019) concluyó que, existió correlación positiva moderada entre habilidades socioemocionales y convivencia escolar ($Rho= 0,485$); de igual forma, determinó que existió asociación positiva moderada entre las habilidades socioemocionales con la convivencia inclusiva y democrática ($Rho= 0,479$ y $0,427$). En contraste, encontró que, existió correlación positiva baja entre las habilidades socioemocionales con la convivencia pacífica ($Rho= 0,344$). Por tanto, las habilidades socioemocionales reducen la discriminación, favorece la participación, el trato justo y equitativo, y promueve oportunidades para el aprendizaje.

En este análisis, también se incluye investigaciones que exponen cierta congruencia con el objetivo de investigación, entre ellas, el estudio de Larrea (2022) donde se demostró que, existió correlación positiva alta entre habilidades socioemocionales y convivencia escolar ($Rho= 0,692$). Por lo cual, a mayor desarrollo de las habilidades socioemocionales (autoconcepto, autoestima, conciencia emocional, autocuidado, creatividad, trabajo en equipo, toma de decisiones responsables, conciencia social, resolución de conflictos, comportamiento prosocial, regulación emocional y comunicación asertiva), mejor es la convivencia inclusiva equitativa, democrática y pacífica; por su parte, Nomberto (2020) confirmó que existió correlación directa, alta y significativa entre educación inclusiva y desempeño docente (Rho de Spearman de valor $0,794$); también verificó que, existió relación directa, moderada y significativa entre cultura inclusiva y desempeño docente ($Rho= 0,445$); entre política inclusiva y desempeño docente correlación directa, moderada y significativa ($Rho= 0,667$); entre práctica inclusiva y desempeño docente asociación directa, alta y significativa ($Rho= 0,730$). En sentido inverso, entre preparación para el aprendizaje y educación inclusiva asociatividad directa, moderada y significativa ($Rho= 0,528$); entre enseñanza para el aprendizaje y educación inclusiva correlación directa, alta y significativa ($Rho= 0,743$); entre escuela articulada a la comunidad y educación inclusiva asociación directa, moderada y significativa ($Rho= 0,610$, y sig. $<0,05$); y profesionalización e identidad del docente y educación inclusiva correlación directa, moderada y significativa ($Rho= 0,661$), por ende, la educación inclusiva y el desempeño docente mantienen interdependencia y el incremento o fortalecimiento de ambas constituyen afectaciones positivas.

Complementan, Delgado (2022), quien determinó correlación positiva moderada ($Rho= 0,599$) entre habilidades socioemocionales y expresión oral; Marmolejo (2022) reconociendo ² que, las habilidades socioemocionales influyen significativamente en el aprendizaje significativo (modelo de regresión logística 97% y $p= 0,00<0,05$); determinando que el aprendizaje es sinérgico, incluye el aspecto social, emocional y cognitivo; sin embargo, Aguilar (2021) explicó que, la relación entre las habilidades socioemocionales con las conductas de riesgo es inversa, afirmando que existió correlación negativa moderada ($\rho= -0,474$, con $p.= 0,008<0,05$), en consecuencia, en la medida que los estudiantes mejoren sus habilidades socioemocionales (asertividad, comunicación, autoestima y toma de decisiones) disminuyen el ejercicio de conductas de riesgo. También se incluye la investigación experimenta de Moreno (2020) aseverando que, el aprendizaje de las habilidades socioemocionales influye de manera efectiva en la convivencia inclusiva, destacando se su experiencia empírica haber promovido en los estudiantes la oportunidad de autoconocerse, autorregular sus emociones, comunicarse asertivamente, reducir conductas negativas y conflictivas; potenciar el aspecto socioafectivo, incentivar interacciones empática, pacíficas e inclusivas; y estimuló la autogestión de sus emociones; además, propició espacios de sociabilidad, reflexión, y habilidades como la escucha atenta, respeto de las divergencia. Y, logró que los discentes se identifiquen con su entorno, estar predispuesto al cambio, y colaborar en la construcción de una cultura escolar inclusiva.

² En relación al primer objetivo específico que tuvo la intención de diagnosticar el nivel de las habilidades socioemocionales en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023, ² de acuerdo a los resultados descriptivos, la variable se encontró ¹ posicionada en los niveles medio (70%) y alto (30%); y en cuanto a la dimensión autoconocimiento comprendió el nivel bajo (10%), medio (67,5%), y alto (22,5%); igualmente, las dimensiones autorregulación y autonomía se ubicaron en los niveles medio (65% y 77,5%) y alto (35% y 22,5%). Estas valoraciones evidenciaron limitaciones para tener un propio autoconcepto, expresar autoconfianza y autoaceptación consigo mismo; escaso manejo y gestión de las emociones; regulación de actuaciones y conductas; así como dificultades para emitir juicios críticos, manejarse autónoma y responsablemente. Al respecto, Delgado (2022) y Aguilar (2021) encontraron que el desarrollo de las HSE manifestó un nivel regular (71%); y los niveles medio (56,7%) y alto (43,3%); de manera similar, Larrea (2022) obtuvo resultados donde sitúan a la HSE en los niveles bajo (36,67%),

medio (31,67%) y alto (31,67%). Y, Lascano (2022) señaló que el dominio de las competencias socioemocionales en los docentes expone un nivel (60%) y muy alto (40%).

Por otro lado, respecto al ¹segundo objetivo específico cuya intencionalidad fue diagnosticar el nivel del aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023, teniendo en cuenta los datos descriptivos, la variable se ubicó en los niveles proceso (67,5%) y logro (32,5%); análogamente las dimensiones obtuvieron las mismas valoraciones proceso y logro; experiencia heterogénea (80% y 20%); valoración de la diversidad (75% y 15%), e interacción colaborativa (70% y 30%). Estos hallazgos porcentuales reconocieron el uso de procesos homogéneos en el procesamiento de información, desconexión de los propósitos del aprendizaje con las necesidades e intereses de los estudiantes; inequidad de oportunidades, exclusión y discriminación entre estudiantes en la formación de equipos o realización de evidencias de aprendizaje; y presencia de actitudes egoístas e individualista para compartir materiales, conocimientos y opiniones. Fierro y Cervantes (2022) frente a esta realidad concluyen que, abordar el aprendizaje y convivencia inclusiva implica asumir los procesos de enseñanza aprendizaje como actividades co – constructivas, diferenciadas, y planificadas colaborativamente. Incluye, además, la generación de ambientes acogedores, afectivos, de confianza mutua; practica de mecanismos democráticos que arraiguen relaciones interpersonales saludables, y estimular a los estudiantes para tener expectativas y ampliar sus horizontes de vida.

Respecto al ¹tercer objetivo específico que consistió en establecer la relación entre la ¹dimensión autoconocimiento de las ¹habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023, ¹se logró demostrar que, existió ¹baja correlación entre la ¹dimensión y la variable, corroborando el cálculo del grado de ¹coeficiente tau_b de Kendall de ¹valor equivalente a $r= 0,214$; además, mostró indicios de asociación significativa y proporcionalmente directa ($p. 0,167 > sig. 0,05$). Esto significa que, mejorar la habilidad del autoconocimiento, mejorará la motivación y confianza para emprender aprendizajes inclusivos. La afirmación previa guarda correspondencia con el estudio de Encalada (2022) el mismo que identificó correlación positiva considerable ($Rho= 0,636$) entre la dimensión autoconocimiento con el aprendizaje colaborativo; en esta misma dirección Larrea (2022) señaló ¹que, entre la ¹dimensión habilidad intrapersonal con la ¹variable convivencia escolar existió ¹correlación positiva alta, directa y ¹significativa ($Rho=$

0,663); no obstante, Delgado (2022) determinó que entre la dimensión autoconocimiento y fluidez verbal expresan correlación positiva muy baja ($Rho=0,166$);

Respecto al cuarto objetivo específico orientado a establecer la relación entre la dimensión autorregulación de las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023; se demostró que, existió moderada correlación entre la dimensión y la variable, confirmando el cálculo del valor de coeficiente tau_b de Kendall de valor equivalente a $r=0,498$; asimismo, evidenció vinculación significativa y proporcionalmente directa ($p. 0,002 < sig. 0,05$). Esto significa que, mejorar la habilidad autorregulación, incrementará gradual y progresivamente el aprendizaje inclusivo. En consonancia con el hallazgo previo, Encalada (2022) estableció que, existió correlación positiva media ($Rho=0,460$) entre la dimensión autorregulación con el aprendizaje colaborativo; Delgado (2022) afirmó que, entre la dimensión autorregulación y entonación oral existió correlación positiva baja ($Rho=0,350$);

Y, respecto al quinto objetivo específico referido a establecer la relación entre la dimensión autonomía de las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023; se comprobó que, existió moderada correlación entre la dimensión y la variable, corroborando el cálculo del grado de coeficiente tau_b de Kendall de valor equivalente a $r=0,521$; al mismo tiempo, exteriorizó asociatividad significativa y proporcionalmente directa ($p. 0,001 < sig. 0,05$). Esto significa que, mejorar la habilidad autonomía, entonces mejorará el espíritu crítico, creativo e innovador del aprendizaje inclusivo. Lo descrito es coherente con el informe de Encalada (2022) al determinar que, existió correlación positiva considerable ($Rho=0,521$) entre la dimensión autonomía con el aprendizaje colaborativo, agregar a Delgado (2022) quien resaltó que, entre las dimensiones decisiones autónomas y responsables y la pronunciación verbal existió correlación positiva moderada ($Rho=0,674$).

La interdependencia entre las HSE y el aprendizaje inclusivo tal como se demostró en las diversas investigaciones es directa, positiva y significativo, no obstante, esta relación dialéctica y codependiente va a depender sustancialmente del ejercicio pedagógico que realicen los maestros dentro y fuera del aula. En ese sentido, Benítez y Victorino (2019) manifiestan en trabajar las habilidades sociales en las instituciones educativas, lo primero que tiene que hacer es evaluar a los docentes si tienen manejo de sus emociones o han

desarrollado competencias socioemocionales, teniendo en consideración este diagnóstico podemos entender los roles y funciones para ejercer la enseñanza y garantizar la prevalencia de vínculos afectivos entre estudiantes y docentes, creación de diálogos bidireccionales y horizontales; comprensión de las emociones estudiantiles, y atención de los problemas que traen consigo para encaminar el interés por el aprendizaje.

Desde esta perspectiva teórica, la investigación de Varo (2021), concluye que, las docentes mujeres son socioemocionalmente más competentes e inclusivas y los maestros varones tienen mayor manejo y autocontrol para la organización escolar inclusiva, asimismo, la edad y la experiencia pedagógica son predictores para implementar prácticas inclusivas. Por consiguiente, la formación inclusiva en los estudiantes se ve influenciada por el sexo de los docentes; y el manejo de la didáctica inclusiva en la cual se incentive la modelación de habilidades socioemocionales como la conciencia social, el autoconocimiento, conductas prosociales y la atención a la diversidad. Respaldan este análisis, Núñez y Llorent (2022), al indicar que, las docentes mujeres muestran mayor disposición a trabajar la didáctica inclusiva, los maestros de mayor edad son proclives a valorar la diversidad de sus estudiantes; los docentes de primaria muestran mayor inclinación para emprender procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivo; asimismo, acentúa que la práctica pedagógica con estudiantes que exponen diversidad cultural y con discapacidad contribuye en el empoderamiento de la didáctica inclusiva; igualmente, corroboró que la autoconciencia, automotivación, autogestión, toma de decisiones responsables presentan correlación positiva con la educación inclusiva. Por su parte, Lascano (2022) comprobó que, las docentes mujeres (97%) exponen mayor dominio y manejo socioemocional que los varones (87,5%); los docentes entre los 43 y 50 años han interiorizado e incrementado en mayor proporción competencias relacionadas con: autocontrol, autoconocimiento, toma de decisiones y conciencia social. No obstante, reconoce que la formación y experiencia profesional no influye en el empoderamiento y arraigo de las competencias socioemocionales ($p=0,466$ y $0,712$ y sig. $0,05$).

V. CONCLUSIONES

1. Se determinó que existe relación entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en los alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023; demostrando según el coeficiente tau_b de Kendall grado de correlación moderada con valor equivalente a $r=0,478$, vinculación directa y estadísticamente significativa ($p.0,003 < \text{sig. } 0,05$). En consecuencia, se dedujo que, fortalecer el ejercicio de las habilidades socioemocionales, fortalecerá el desarrollo del aprendizaje inclusivo.
2. El análisis situacional de las habilidades socioemocionales en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023, indicó que comprendió los niveles medio (70%) y alto (30%); igualmente, la dimensiones autorregulación y autonomía alcanzaron el nivel medio (65% y 77,5%) y alto (35% y 22,5%); no obstante, la dimensión autoconocimiento se encontró entre los niveles bajo (10%), medio (67,5%), y alto (22,5%). Estimaciones que expresaron limitaciones en el manejo, regulación y gestión de las emociones, y desenvolverse con responsabilidad y autonomía.
3. El análisis situacional del aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023, evidenció que se ubicó en el nivel proceso (67,5%) y logro (32,5%); análogamente, estas valoraciones también se expresaron en las dimensiones experiencia heterogénea (80% y 20%); valoración de diversidad (75% y 15%), e interacción colaborativa (70% y 30%). Confirmando la presencia de actividades y procesos educativos homogéneos, inequidad y ausencia de oportunidades de aprendizaje; así como, prácticas discriminatorias e individualistas ente estudiantes.
4. Se determinó que existe relación entre la dimensión autoconocimiento de las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023; comprobando de acuerdo al coeficiente tau_b de Kendall grado de correlación baja con valor equivalente a $r=0,214$, asociación directa y estadísticamente significativa ($p.0,167 > \text{sig. } 0,05$). En consecuencia, se concluyó que, potenciar la habilidad socioemocional referida al autoconocimiento, incrementará progresivamente el aprendizaje inclusivo.

5. Se determinó que existe relación entre la dimensión autorregulación de las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023; demostrando en base al coeficiente tau_b de Kendall ¹ grado de correlación moderada con valor equivalente a $r = 0,498$, vinculación directa y estadísticamente significativa ($p. 0,002 < sig. 0,05$). En consecuencia, se comprobó que, si mejora la habilidad autorregulación socioemocional, acrecentará gradualmente el aprendizaje inclusivo.
6. Se determinó que existe relación entre la dimensión autonomía de ¹ las habilidades socioemocionales y el aprendizaje inclusivo en alumnos de una institución educativa de Namballe San Ignacio 2023; manifestando en base al coeficiente tau_b de Kendall ¹ grado de correlación moderada con valor equivalente a $r = 0,521$, asociatividad directa y estadísticamente significativa ($p. 0,001 < sig. 0,05$). En consecuencia, se demostró que, consolidar el desarrollo de habilidades socioemocionales autónomas, permitirá afianzar la gestión personalizada, cooperativa y responsable del aprendizaje inclusivo.

VI. RECOMENDACIONES

1. A los directivos de una institución educativa de Namballe San Ignacio, planificar, organizar y gestionar la implementación de jornadas, talleres y charlas pedagógicas sobre la educación emocional e inclusiva en los estudiantes; asimismo, actualizar y rediseñar el Proyecto Educativo Institucional incorporando lineamientos didácticos, formativos y metodológicos relacionados con el desarrollo de habilidades socioemocionales pertinentes y el aprendizaje inclusivo.
2. A los docentes de una institución educativa de Namballe San Ignacio, organizar e integrar en sus programaciones curriculares metodologías inclusivas que aseguren prácticas de experiencias de aprendizajes heterogéneos, valoración de las diferencias, potencialidades, limitaciones y diversidad sociocultural; así como, la promoción de interacciones colaborativas y respeto ¹³ a los ritmos y estilos de aprendizaje. De igual forma, acompañar, mediar y orientar a los estudiantes en la construcción autónoma de los conocimientos; y brindarles herramientas cognitivas y socioemocionales para enfrentar retos y desafíos en su proyecto de vida.
3. A los estudiantes de una institución educativa de Namballe San Ignacio, empoderar y modelar habilidades relacionadas con el autoconocimiento, autorregulación y autonomía con el propósito de reconocer sus propias fortalezas y debilidades; controlar conductas impulsivas y estados de ánimo que afecten la salud mental y convivencia escolar; demostrar que es capaz de solucionar problemas; además, de valerse por sí mismo, emitir juicios críticos y desenvolverse con seguridad y confianza; y perseverar en la consecución de sus metas de aprendizaje.
4. A los padres de familia de una institución educativa de Namballe San Ignacio, generar espacios de comunicación abierta para escuchar las expectativas, sentimientos, motivaciones y problemas de sus hijos, incentivar en el hogar la práctica de valores y actitudes solidarias, empáticas y colaborativas; interesarse en el aprendizaje de sus hijos y ofrecerle las ayudas necesarias; asimismo, utilizar el diálogo asertivo y sincero en la interacciones padre – hijo que garanticen el bienestar socioemocional y cumplimiento de las normas y reglas de convivencia familiar.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y APRENDIZAJE INCLUSIVO EN ALUMNOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NAMBALLE SAN IGNACIO 2023

INFORME DE ORIGINALIDAD

11%

INDICE DE SIMILITUD

11%

FUENTES DE INTERNET

1%

PUBLICACIONES

4%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	7%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
3	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
4	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	<1%
5	repositorio.unamba.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	<1%
8	Mora Curiel Carolina de la. "Conocimiento personal : metodología para la enseñanza de	<1%

la reflexión filosófica en el Colegio de Bachilleres", TESIUNAM, 2019

Publicación

9	Submitted to Universidad Alas Peruanas Trabajo del estudiante	<1 %
10	riul.unanleon.edu.ni:8080 Fuente de Internet	<1 %
11	helvia.uco.es Fuente de Internet	<1 %
12	archive.org Fuente de Internet	<1 %
13	prezi.com Fuente de Internet	<1 %
14	repositorio.uigv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	www.jourlib.org Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 16 words

Excluir bibliografía

Apagado