

CARTA N° 0115-2026-KEM/AAAT-PSEP-UNH/HVCA.

A : Dra. MILAGROS PIÑAS ZAMUDIO
DIRECTORA DEL PSEP-UNH

ASUNTO : ELEVO PROYECTO DE TESIS PARA SU TRAMITE DE
APROBACION E INSCRIPCION DE TITULO.

FECHA : Huancavelica, 07 de julio del 2026

Por medio del presente me dirijo a su Despacho; a fin de remitir 01 proyecto para su trámite de acuerdo a detalle siguiente

EGRESADO (A)	SOLICITA	FECHA PROBABLE DE SUSTENTACION
NÉLIDA YOLANDA LEVANO CARBONEL KARINA MILAGROS SARA VIA CAMA	APROBACION E INSCRIPCION DE TITULO.	JULIO DEL 2027

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes



Ing. KATHERINE ESCOBAR MEZA
(e) ÁREA DE TITULACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Decanatura



RESOLUCIÓN N° 0533-2026-D-FCED-R-UNH

Huancavelica, 27 de marzo de 2026

VISTO:

Solicitud de las egresadas Nélida Yolanda, Lévano Carbonel y Karina Milagros, Saravia Cama, con oficio N° 0357-2026-UNH/PSEP-FCED, de fecha (09.03.2026), del Proyecto de Investigación Titulado: Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026, copia de DNI de las egresadas, derivado con Proveído de Decanatura N° 0818-2026-UNH/FCED, de fecha (09.03.2026); y con Proveído de Secretaria Docente N° 0774-2026-UNH/SD-FCED, de fecha (18.03.2026), y;

CONSIDERANDO:

El artículo 1° de la ley de firmas y certificados digitales aprobado mediante Ley N° 27269 señala que la misma tiene por “objetivo regular la utilización de las firmas electrónicas otorgándole la misma validez y eficacia jurídica que el uso de una firma manuscrita u otra análoga que conlleve manifestación de voluntad”.

En consonancia con ello, el Reglamento de la Ley de firmas y certificados digitales aprobado mediante Decreto Supremo N° 052-2008-PCM, dispone en su artículo 3° que “la firma digital generada dentro de la Infraestructura Oficial de firma Electrónica tiene la misma validez y eficacia jurídica que el uso de una firma manuscrita. En tal sentido, cuando la ley exija la firma de una persona, ese requisito se entenderá cumplido en relación con un documento electrónico si se utiliza una firma digital generado en el marco de la Infraestructura Oficial de la Firma Electrónica (...)”.

A mayores, el artículo 6° de la norma bajo comentario⁷ establece también que la firma digital es aquella firma electrónica que tiene la misma validez y eficacia jurídica que el uso de una firma manuscrita, siempre y cuando haya sido generado por el prestador de servicios de Certificación digital⁸ debidamente acreditado⁹ ante el Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (en adelante, el Indecopi), quien desempeña el rol de Autoridad Administrativa competente¹⁰.

Que, de conformidad con los Arts. 44°, inciso b), d), e), f), g) h), i), j), k), l), m), n) y o), del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional de Huancavelica, aprobado con Resolución N° 1068-2024.CU-UNH, de fecha (13.09.2024), el proyecto de investigación se inicia con la presentación de un (01) ejemplar del proyecto de investigación en medio digital formato PDF, al Programa de Segunda Especialidad, solicitando, designación de un docente asesor. El proyecto de investigación, puede ser elaborado en forma individual o por dos integrantes de la misma mención de Segunda Especialidad, a partir del II ciclo de estudios. La Directora del Programa de Segunda Especialidad designará al docente asesor teniendo en cuenta el tema de investigación, en un plazo no mayor a diez (10) días hábiles. El Programa de Segunda Especialidad, designará a un docente ordinario o contratado (A1 o B1), como asesor. El asesor designado tendrá un plazo de 15 días hábiles para la revisión del Proyecto del trabajo de Investigación y emitirá un informe a la Dirección, en caso de incumplimiento procede el cambio de asesor. El director remitirá el respectivo cambio al decano, para la emisión de la Resolución en un plazo no mayor a diez (10) días hábiles. A partir de la designación del asesor, el egresado para formalizar la inscripción y aprobación del proyecto de investigación, presentará una solicitud adjuntando el informe de aprobación del asesor, un ejemplar del proyecto de investigación en medio digital PDF y pago de acuerdo al TUPA pidiendo la inscripción oficial de su proyecto de investigación. El proyecto de investigación será evaluado por el asesor y su opinión favorable será requisito necesario para que se disponga la inscripción y aprobación del proyecto mediante una resolución.

El proyecto de investigación aprobado, será remitido a la decanatura, para que emita la resolución de aprobación e inscripción del mismo. El egresado procederá a desarrollar el informe final de tesis con la orientación del docente asesor. Inscrito el proyecto de tesis, las modificaciones posteriores requieren informe favorable del docente asesor y jurado





UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Decanatura



RESOLUCIÓN N° 0533-2026-D-FCED-R-UNH

Huancavelica, 27 de marzo de 2026

evaluador. Debiendo inscribirse nuevamente el proyecto modificado y aprobado con acto resolutorio. El docente asesor es responsable del cumplimiento de la ejecución y evaluación del informe final de tesis. El proyecto de investigación aprobado mediante acto resolutorio, tendrá una **vigencia de 03 años** (incluye ejecución, culminación del informe final de tesis solicitando designación de jurado). Vencido el plazo de ejecución, el egresado puede solicitar ampliación excepcionalmente por seis meses previo informe del asesor. Vencido este plazo, el estudiante deberá presentar un nuevo proyecto de investigación para su evaluación y registro, los derechos de pagos que hizo anteriormente quedan sin efecto. En caso que el asesor incumple sus funciones, al exceder el tiempo de 20 días hábiles sin presentar su informe, será sustituido por otro docente.

Que, las egresadas Nélida Yolanda, Lévano Carbonel y Karina Milagros, Saravia Cama del Programa de Segunda Especialidad Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica adjunta, el Proyecto de Investigación Titulado: Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026, con oficio N° 0357-2026-UNH/PSEP-FCED, de fecha (09.03.2026), propone al asesor por lo que resulta pertinente emitir la resolución correspondiente. El Decano dispone al Secretario Docente de la Facultad para la emisión de resolución.

Que, el asesor es responsable para la revisión en un plazo de 15 días hábiles del Proyecto de Investigación, con Título Tentativo: Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026, presentado por las egresadas Nélida Yolanda, Lévano Carbonel y Karina Milagros, Saravia Cama, del Programa de Segunda Especialidad Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica.

En uso de las atribuciones que le confieren al Decano, al amparo de la Ley Universitaria N° 30220, el Estatuto vigente de la Universidad Nacional de Huancavelica y Resolución del Comité Electoral Universitario N° 001-2023-CEU-AU-UNH de fecha (28.06.2023);

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO. – DESIGNAR, como asesor al Dr. Juan José Oré Rojas, del Proyecto de Investigación Titulado: Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026, presentado por las egresadas Nélida Yolanda, Lévano Carbonel y Karina Milagros, Saravia Cama, a fines de optar el título de Segunda Especialidad en Psicología Educativa y Tutoría de Segunda Especialidad Profesional, de la Facultad de Ciencias de la Educación.

ARTÍCULO SEGUNDO. -NOTIFICAR con la presente al asesor, a las interesadas, al Programa de Segunda Especialidad Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación, para los fines que estime conveniente.

Regístrese, comuníquese y archívese.

Dr. Abel Gonzales Castro
Decano

Facultad de Ciencias de la Educación

CLTA/*yvv

Dr. Christian Luis Torres Acevedo
Secretario Docente

Facultad de Ciencias de la Educación



Este es un documento auténtico imprimible de un elemento electrónico archivado en la Universidad Nacional de Huancavelica, siguiendo lo dispuesto por el Art. 25° del D.S. 070.2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser verificados a través de la siguiente dirección.
<https://www.appunh.com/validar-documento/930d18af-2414-4719-ba9e-8b3124853364/verificar>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL

FICHA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Investigador (es)	Lévano Carbonel, Nélida Yolanda	
	Saravia Cama, Karina Milagros	
Título del Proyecto de Investigación	Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026	
Asesor (a)	Dr. Juan José Oré Rojas	Fecha: 03-05-2026

ESCALA DE CALIFICACIÓN

PÉSIMO		MALO		REGULAR		BUENO		EXCELENTE			
1		2		3		4		5			
TÍTULO							ESCALA				
							1	2	3	4	5
1. El título presenta claridad y precisión (15 a 20 palabras)									X		
2. Especifica la variable y/o la relación de variables y la población de estudio									X		
CAPÍTULO I [PROBLEMA] PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA							1	2	3	4	5
3. Se describe el problema con fundamentación teórica y empírica									X		
4. Se delimita y contextualiza el problema									X		
5. La redacción del planteamiento del problema es coherente									X		
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA							1	2	3	4	5
6. La formulación del problema está redactado sin ambigüedad									X		
7. El problema presenta la variable y/o la relación de variables y la población									X		
OBJETIVOS							1	2	3	4	5
8. El objetivo general es claro y evidencia el propósito del estudio									X		
9. Los objetivos se vinculan con los problemas de investigación									X		
10. Los objetivos específicos se derivan del objetivo general y son factibles de alcanzar									X		
JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO							1	2	3	4	5
11. Se exponen las razones ¿por qué? y ¿para qué? del estudio										X	
CAPÍTULO II [MARCO TEÓRICO] ANTECEDENTES							1	2	3	4	5
12. Se mencionan los antecedentes de estudio									X		
13. En los antecedentes se mencionan el problema, la población y los resultados de la investigación, entre otros.									X		
BASES TEÓRICAS							1	2	3	4	5
14. Existe relación entre las bases teóricas y el problema de investigación									X		
15. La organización de las bases teóricas es coherente y corresponde a las variables de estudio									X		
16. La redacción de las bases teóricas es clara, coherente y sustentada en fuentes									X		
HIPÓTESIS							1	2	3	4	5
17. La hipótesis se enuncia de manera clara y precisa									X		
18. La hipótesis responde al problema planteado									X		
DEFINICIÓN DE TÉRMINOS							1	2	3	4	5



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL

19. Se identifican los conceptos más relevantes del estudio			X		
20. Se definen los conceptos básicos según fuentes			X		

VARIABLES	1	2	3	4	5
21. Se identifica (n) claramente la (s) variable (s) de estudio			X		
22. Se operacionaliza correctamente la (s) variables (s) de estudio			X		
23. Se proponen de manera clara los indicadores de la (s) variable (s) a medir			X		

CAPÍTULO III [METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN]	1	2	3	4	5
24. Se identifica con claridad el ámbito de estudio			X		
25. Se fundamenta el tipo y nivel de investigación			X		
26. Existe correspondencia entre nivel y diseño de investigación			X		
27. Se describen los métodos de investigación a utilizar			X		
28. Se identifican con precisión la población y muestra de estudio			X		
29. Se señala el tipo de muestreo a utilizar			X		
30. Se identifican las técnicas e instrumentos a utilizar en el estudio			X		
31. Se señala la fundamentación para la elaboración del instrumento			X		
32. Se establecen las actividades a realizar para la recolección de datos			X		
33. Se especifican las técnicas estadísticas a utilizar en el análisis de datos			X		

CAPÍTULO IV [ASPECTO ADMINISTRATIVO]	1	2	3	4	5
34. Se señala el potencial humano y los recursos materiales			X		
35. El presupuesto y el cronograma de actividades son coherentes			X		

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	1	2	3	4	5
36. Las referencias bibliográficas están redactadas según el modelo establecido			X		
37. Existe correspondencia entre las referencias bibliográficas presentadas y las citas de texto			X		

ANEXO	1	2	3	4	5
38. La matriz de consistencia expresa la relación de los elementos de la investigación			X		

CONTEO TOTAL DE MARCAS	0	0	37	1	0
(realice el conteo de marcas en cada una de las cinco categorías de la escala y anote)	A	B	C	D	E

Para el **puntaje total** aplicar la siguiente fórmula:

$$Puntaje\ total = 1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = \underline{\hspace{2cm} 115 \hspace{2cm}}$$

Para el resultado final, ubicar el puntaje obtenido en la siguiente tabla:

RESULTADO	INTERVALO
Desaprobado ()	38 - 76
Replantear ()	77 - 114
Aprobado (X)	115 - 190

Nombre del asesor

Dr. Juan José Oré Rojas

Firma

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCABELICA

(Creada por Ley N° 25265)

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

PROFESIONAL



PROYECTO DE TESIS

**Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria
de una institución educativa de Cañete, 2026**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Gestión de la calidad en la educación

PRESENTADO POR:

Lévano Carbonel, Nélida Yolanda

Saravia Cama, Karina Milagros

**PARA OPTAR EL TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL
EN PSICOLOGIA Y TUTORIA**

HUANCABELICA, PERÚ (2026)

Índice

Portada.....	1
Índice.....	2
Título.....	4
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1 Descripción del problema.....	5
1.2 Formulación del problema.....	7
1.2.1. Problema general.....	7
1.2.2. Problemas específicos.....	7
1.3. Objetivos.....	8
1.3.1 Objetivo general.....	8
1.3.2 Objetivos específicos.....	8
1.4. Justificación.....	9
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	12
2.1 Antecedentes.....	12
2.2 Bases teóricas.....	16
2.3 Definición de términos.....	28
2.4 Hipótesis.....	29
2.6 Operacionalización de variables.....	31
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	36
3.1 Ámbito temporal y espacial.....	36
3.2 Tipo de investigación.....	36
3.3 Nivel de investigación.....	37
3.4 Métodos de investigación.....	37
3.5 Diseño de investigación.....	38
3.6 Población, muestra y muestreo.....	39
3.7 Técnicas e instrumentos para recolección de datos.....	40
3.8 Técnicas y procesamiento de análisis de datos.....	41
CAPÍTULO IV. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS.....	44
4.1 Potencial humano.....	44
4.2 Materiales y equipos.....	44
4.3 Cronograma de actividades.....	45
4.4 Presupuesto.....	46

4.5	Financiamiento.....	46
	Referencias bibliográficas.....	47

Título

**Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria
de una Institución Educativa de Cañete, 2026**

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

El aprendizaje cooperativo (AC) y la inteligencia emocional (IE) encuentran sus fundamentos en enfoques constructivistas y socioculturales que conciben el aprendizaje como un proceso de interacción social, y en modelos que destacan la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales como componentes esenciales de la formación integral. En la práctica, se ha demostrado que el AC favorece la motivación, la cohesión grupal, la comunicación y la autorregulación (Beltrán, 2022)

En esta línea, la UNESCO (2021) presentó los resultados de un estudio aplicado en 2019 a 90 149 estudiantes de 3724 instituciones educativas de 16 países de América Latina y el Caribe, enfocado en el desarrollo de habilidades socioemocionales. El informe reveló que el 85 % de los estudiantes manifestó actitudes positivas hacia los demás, independientemente de sus diferencias; el 74 % indicó que logra autorregular sus emociones; y el 55 % señaló que suele ponerse en el lugar de otros, mostrando empatía y disposición para brindar apoyo.

Investigaciones recientes confirman este potencial. Bermejo et al (2021) en una revisión sistemática, evidenciaron que estrategias cooperativas como el rompecabezas, el aprendizaje entre pares y el uso de herramientas digitales incrementan significativamente la participación estudiantil, la autorregulación y la comprensión profunda de los contenidos.

Del mismo modo, Beltrán (2022) reportó que en Colombia los estudiantes que participaron en dinámicas cooperativas mejoraron en un 25% su rendimiento académico respecto a aquellos que siguieron metodologías tradicionales. Estos hallazgos confirman que el AC potencia tanto los aprendizajes cognitivos como las dimensiones socioemocionales de los estudiantes.

No obstante, la aplicación de estas metodologías enfrenta serias limitaciones. Persisten prácticas docentes tradicionales centradas en la exposición unidireccional, lo

cual restringe la implementación de dinámicas cooperativas que requieren planificación, seguimiento y un rol docente más mediador (Carrasco-Huamán, 2022). Además, suele existir confusión conceptual entre cooperación y colaboración, lo que conduce a diseños metodológicos poco consistentes (Roselli, 2016). Incluso cuando se aplica el AC, la IE se aborda de manera secundaria, sin protocolos sistemáticos para medir dimensiones críticas como la empatía, la regulación emocional o la motivación intrínseca (Pérez et al., 2021).

En el ámbito latinoamericano, el panorama refleja tanto avances como desafíos. Mientras que estudios en Colombia evidencian mejoras académicas, el 40% de docentes señala dificultades para integrar estrategias cooperativas por falta de formación y presión curricular (Venet & Calvas, 2022).

En el contexto peruano, la situación presenta matices preocupantes. El Ministerio de Salud (2020) reportó que el 32.6 % de estudiantes de educación primaria, entre 7 y 11 años, evidencian dificultades conductuales. Asimismo, el Ministerio de Educación (2022), en un estudio nacional que incluyó a 9 443 estudiantes de sexto grado de primaria, identificó que el 18.5 % enfrenta experiencias emocionales negativas, solo un 7.0 % presenta habilidades satisfactorias de interacción y comunicación con los demás, el 41.3 % logra reconocer las emociones ajenas y el 68.1 % afirma brindar ayuda a quienes lo requieren.

También, Cortés y Royero (2020) documentaron que menos del 35% de instituciones educativas implementa de manera sostenida estrategias cooperativas, limitando el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes. De igual manera, Cruz, Huayta, Choque y Cruz (2022) destacan que el AC constituye una oportunidad para transformar la práctica pedagógica hacia modelos más inclusivos y participativos; sin embargo, su impacto se ve reducido por la escasa capacitación docente y la falta de planificación didáctica (Farfán et al., 2023).

En paralelo, el desarrollo de la Inteligencia emocional en el ámbito escolar se ha convertido en una necesidad impostergable. Se ha demostrado que estudiantes con mayores niveles de IE logran un mejor desempeño académico, mayor resiliencia y menor incidencia de conductas disruptivas. Sin embargo, investigaciones en Ecuador y Perú evidencian que cerca del 50% de estudiantes presenta dificultades para gestionar sus emociones en el aula, generando conflictos interpersonales, baja

autoestima y escaso compromiso con el aprendizaje (Pérez et al., 2022; Arenas & Jihuallanca, 2023).

En ese sentido, se configura una problemática clara: aunque el aprendizaje cooperativo y la inteligencia emocional poseen un probado potencial pedagógico para contribuir al desarrollo integral del estudiante, su implementación efectiva es aún fragmentada, insuficiente y poco sistematizada. La falta de formación docente, la persistencia de modelos tradicionales, la confusión conceptual y la carencia de instrumentos válidos para medir los efectos socioemocionales limitan el aprovechamiento de estas estrategias en la escuela.

Por ello, se hace necesaria una investigación que determine con mayor precisión la relación entre aprendizaje cooperativo e inteligencia emocional, evaluando en qué medida los principios de interdependencia positiva, responsabilidad individual y procesamiento grupal inciden en el desarrollo de habilidades emocionales e interpersonales. Este estudio no solo llenará un vacío en la literatura académica, sino que también ofrecerá lineamientos prácticos para fortalecer la innovación pedagógica en el contexto peruano y latinoamericano, donde urge avanzar hacia una educación más inclusiva, emocionalmente equilibrada y socialmente pertinente.

1.2 Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre la dimensión intrapersonal y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026?

- ¿Qué relación existe entre la dimensión interpersonal y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026?
- ¿Qué relación existe entre el manejo del estrés y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026?
- ¿Qué relación existe entre la adaptabilidad y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026?
- ¿Qué relación existe entre el estado de ánimo general y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026?

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Establecer la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar la relación entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026.

- Determinar la relación existente entre la dimensión interpersonal y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026.
- Describir la relación entre el manejo del estrés de la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026.
- Analizar la relación entre la adaptabilidad de la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026.
- Determinar la relación entre el estado de ánimo general y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026.

1.4. Justificación

Justificación teórica

La presente investigación se sustenta en la necesidad de profundizar en la relación entre inteligencia emocional (IE) y aprendizaje cooperativo (AC), dos constructos ampliamente respaldados en la literatura pedagógica y psicológica contemporánea. Diversos estudios internacionales han demostrado que la IE favorece la motivación, la cohesión grupal, la comunicación y la autorregulación, competencias que constituyen la base para un AC efectivo y sostenible (Azorín, 2018).

No obstante, la evidencia empírica señala que el impacto de la IE sobre el AC ha sido escasamente sistematizado y carece de protocolos de evaluación estandarizados (Pérez et al., 2021). En este sentido, el estudio contribuirá a fortalecer el cuerpo teórico existente al integrar explícitamente las dimensiones de la IE como

factores condicionantes en las prácticas cooperativas, generando un marco conceptual que articule lo socioemocional con lo cognitivo.

Justificación metodológica

Metodológicamente, la investigación responde a la necesidad de generar evidencias empíricas con rigor científico sobre la influencia de la IE en el AC, empleando instrumentos validados que permitan evaluar de forma confiable las competencias emocionales y su impacto en la dinámica grupal. Considerando que menos del 35% de las instituciones educativas en Perú implementan de manera sostenida estrategias cooperativas (Cortés & Royero, 2020), resulta indispensable desarrollar investigaciones con enfoques cuantitativos que aporten datos comparables y replicables. Así, el presente estudio no solo llenará un vacío en la literatura nacional, sino que también propondrá un modelo metodológico que oriente futuras indagaciones sobre la relación entre competencias socioemocionales y prácticas cooperativas.

Justificación social

En el plano social, el estudio adquiere relevancia al evidenciar la necesidad de priorizar el desarrollo de la IE como base para fortalecer el AC en el contexto escolar. Investigaciones recientes en Latinoamérica muestran que cerca del 50% de los estudiantes presentan dificultades para gestionar sus emociones en el aula, lo cual genera conflictos interpersonales, baja autoestima y desmotivación (Arenas & Jihuallanca, 2023; Pérez et al., 2022). Comprender cómo la IE condiciona el AC representa un aporte sustancial para mejorar la calidad de las relaciones humanas en la escuela, con impactos positivos en la cohesión social, la prevención de la violencia escolar y la construcción de comunidades educativas más inclusivas y resilientes.

Justificación práctica

Finalmente, desde la perspectiva práctica, esta investigación permitirá ofrecer orientaciones concretas para la labor docente y la innovación pedagógica. Estudios realizados en contextos latinoamericanos evidencian que un AC bien implementado puede mejorar el rendimiento académico hasta en un 25% respecto a metodologías tradicionales (Beltrán, 2022), pero estos beneficios se ven limitados si no se integra de

manera sistemática la dimensión socioemocional (Venet & Calvas, 2022). De este modo, el estudio no solo aportará lineamientos para fortalecer las competencias emocionales de los estudiantes, sino que también brindará estrategias prácticas que permitan a los docentes implementar el AC con un enfoque integral, orientado al desarrollo tanto cognitivo como emocional de los educandos.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Yumbato (2024) desarrolló una investigación en el Colegio Parroquial Nuestra Señora de Loreto, en Iquitos, con el objetivo de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria. Metodología: enfoque cuantitativo, básico, no experimental y de nivel relacional, trabajó con una muestra de 247 escolares. Resultados: el 37 % de los estudiantes presentó un nivel intermedio de relación entre las variables, el 24 % un nivel bajo y el 20 % un nivel alto. El análisis inferencial confirmó una asociación significativa ($p < 0,05$) con un coeficiente Tau-B de Kendall de 0,703, lo que refleja una relación directa y considerable. Conclusión: Se concluye que el aprendizaje colaborativo favorece el desarrollo de la inteligencia emocional al fortalecer tanto la interacción social como la gestión personal en el contexto escolar.

García (2024) en su estudio realizado en Piura y que tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública en Huancabamba. La metodología se enmarcó en un enfoque cuantitativo, con diseño básico no experimental y corte transversal, aplicándose encuestas a una muestra conformada por 30 estudiantes. Se emplearon procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales para el análisis de los datos. Los resultados del análisis correlacional evidenciaron una relación positiva y significativa entre ambas variables ($\rho = 0.749^{**}$, $p < 0.01$), indicando que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan una participación más activa y un mayor aprovechamiento en el aprendizaje cooperativo. En conclusión, el estudio confirma la estrecha vinculación entre el desarrollo socioemocional y la interacción colaborativa en el ámbito escolar, resaltando la necesidad de fortalecer la inteligencia

emocional como un recurso pedagógico para optimizar las dinámicas de aprendizaje en la educación básica.

Chuquillanqui (2023) realizó un estudio en Lima con el propósito de determinar la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa N.º 3030. Metodología: enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo-correlacional de corte transversal, aplicado a una muestra censal de las secciones A, B y C. Se elaboraron instrumentos específicos para medir ambas variables. Resultados: mediante la prueba Rho de Spearman, se determinó correlación positiva baja ($\rho = 0.352$; $p = 0.001$). También se hallaron asociaciones significativas en las dimensiones de interdependencia ($\rho = 0.324$), responsabilidad grupal ($\rho = 0.228$), habilidades interpersonales ($\rho = 0.324$) y evaluación grupal ($\rho = 0.310$). Conclusión: se evidenció una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo, destacando la importancia de fortalecer ambos constructos como estrategias complementarias en la formación integral de los estudiantes de primaria.

Capcha (2022) llevó a cabo la investigación en una institución educativa del Cusco, 2022, cuyo objetivo fue determinar la relación entre ambas variables en estudiantes de Educación Básica Regular. Metodología: El estudio fue de tipo básico, con diseño no experimental y nivel correlacional, aplicándose a una muestra de 163 escolares. Resultados: El análisis estadístico, mediante la prueba Rho de Spearman, evidenció una correlación positiva baja ($\rho = 0.221$; $p = 0.005$), lo que confirma la existencia de una asociación significativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo. Conclusión: La relación no es elevada, resulta relevante para resaltar la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales a través de metodologías activas que impulsen el aprendizaje cooperativo en el ámbito escolar.

Chileno y Obregón (2022) realizaron una investigación en la Institución Educativa Julio C. Tello, provincia de Hualmay, con el objetivo de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en estudiantes. Metodología: enfoque cuantitativo, diseño no experimental y tipo relacional, con una

muestra de 90 escolares. Para la recolección de datos se empleó el test de Bar-On y un cuestionario tipo Likert. Resultados: correlación positiva y moderada entre ambas variables ($r = 0.469$; $p < 0.05$). De forma específica, se evidenció una asociación moderada entre la inteligencia interpersonal ($r = 0.323$) e intrapersonal ($r = 0.425$) con el aprendizaje cooperativo; una correlación baja en la dimensión de adaptabilidad ($r = 0.363$); y una correlación moderada en el manejo del estrés ($r = 0.473$). Conclusión: se determinó que el fortalecimiento de las competencias emocionales influye significativamente en la efectividad del aprendizaje cooperativo, resaltando la necesidad de integrar ambas dimensiones en los procesos formativos.

Vila (2021) desarrolló un estudio cuyo propósito fue analizar la relación existente entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en estudiantes de educación primaria. Metodología: enfoque cuantitativo de tipo básico y alcance descriptivo, con un diseño no experimental. La muestra estuvo integrada por 35 estudiantes y se empleó un cuestionario como instrumento de recolección de datos. Resultados: Los hallazgos evidenciaron una correlación positiva y significativa entre las variables, con un coeficiente Rho de Spearman de 0,678 y un valor p de 0,000. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa. Conclusión: el aprendizaje cooperativo favorece de manera integral el desarrollo de las competencias emocionales de los niños, potenciando su capacidad para interactuar de forma asertiva y productiva en el entorno escolar.

Internacionales

Urrutia (2022) llevó a cabo un estudio en Chile, con el propósito de valorar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en el nivel secundario. Metodología: estudio de tipo transversal y nivel correlacional trabajado con una muestra de 126 estudiantes. Resultados: evidenciaron una asociación positiva entre las variables, mostrando que aquellos estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional lograron un mejor desarrollo de la interdependencia positiva y una mayor promoción de la interacción tanto entre sus pares como con los docentes

responsables de las aulas, lo que refuerza la relevancia de potenciar estas competencias socioemocionales en contextos educativos.

Miranda (2021) presentó un estudio en Ambato, Ecuador, sobre Aprendizaje Cooperativo e Inteligencia Emocional. El objetivo fue determinar la influencia del aprendizaje cooperativo en la inteligencia emocional de estudiantes. Metodología: La investigación se desarrolló bajo una modalidad bibliográfica-documental, con nivel descriptivo, explicativo y correlacional, aplicada a una muestra de 40 estudiantes. Se utilizaron como instrumentos el Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo y el Inventario de Bar-On. Resultados evidenciaron una correlación positiva y moderada entre ambas variables, confirmando la hipótesis alterna y rechazando la nula. Conclusión: Se concluyó que el aprendizaje cooperativo contribuye significativamente al fortalecimiento de la inteligencia emocional en contextos estudiantiles.

Zorrilla (2020) realizó un estudio en Paraná, Argentina, con el objetivo de analizar la influencia del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales de niños de 8 y 9 años. Metodología: La investigación empleó un diseño cuasi-experimental, exploratorio-descriptivo, con una muestra intencional de 26 estudiantes de tercer grado de primaria. Se aplicó la Children Assertive Behavior Scale (CABS) antes y después de la implementación de un programa de aprendizaje cooperativo de tres meses, con sesiones semanales de 40 minutos. Resultados: se muestra un aumento en las conductas asertivas (38,5 % a 50 %) y una disminución en las conductas agresivas (34,6 % a 26,9 %), aunque sin alcanzar significancia estadística en la prueba MANOVA. Conclusión: el programa favoreció la socialización infantil al promover actitudes asertivas y reducir la agresividad, recomendándose ampliar las muestras en futuras investigaciones para validar estos hallazgos.

Rivera et al. (2020) realizaron en España un estudio con el objetivo de analizar la relación entre el aprendizaje cooperativo (AC) y la inteligencia emocional (IE) en clases de educación física, así como comparar su aplicación en primaria, secundaria

y bachillerato. Metodología: La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño correlacional, aplicándose a 1332 estudiantes de entre 10 y 20 años ($M = 13,09$; $DE = 2,47$) de 13 instituciones educativas del suroeste español. Se utilizaron el Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CLQ) y el Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física (EIQPE). Resultados: mostraron asociaciones positivas y significativas entre el AC y la IE en todas las etapas, con mayor consistencia en las dimensiones de reconocimiento emocional, regulación y empatía. Además, se observó un uso más frecuente del AC en primaria frente a los niveles superiores. Conclusión: se determinó que el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de la inteligencia emocional, resaltando la importancia de reforzar su aplicación en secundaria y bachillerato.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Inteligencia emocional (IE)

La inteligencia emocional (IE) se entiende hoy como una forma específica de razonamiento que integra la percepción, comprensión, uso y regulación de las emociones al servicio de fines personales y sociales. En esta línea, Mayer, Roberts y Barsade (2008) precisan que la inteligencia emocional (IE) constituye una capacidad fundamental que posibilita no solo identificar los estados emocionales propios y ajenos, sino también explicar sus causas y consecuencias, integrando esta información en los procesos cognitivos y conductuales.

Desde una perspectiva analítica, ello implica que la IE no se reduce a un simple reconocimiento afectivo, sino que supone la incorporación activa de la dimensión emocional en el razonamiento, la toma de decisiones y la resolución de problemas. De este modo, las emociones funcionan como señales informativas que, correctamente interpretadas y gestionadas, orientan la acción hacia respuestas más adaptativas y funcionales en contextos sociales y académicos. En consecuencia, la IE se convierte

en un recurso estratégico que articula lo afectivo y lo cognitivo, favoreciendo la regulación personal y la eficacia en las interacciones interpersonales.

En educación primaria, este constructo adquiere valor estratégico: niveles más altos de IE se asocian con mayor autorregulación, motivación intrínseca y habilidades sociales para la convivencia y la resolución constructiva de conflictos, factores que contribuyen tanto al clima escolar como al rendimiento (Cejudo & López, 2017; Mestre et al., 2006).

2.2.1.1 Fundamentos de inteligencia emocional

Diversas tradiciones teóricas han modelado la inteligencia emocional (IE), lo que ha dado lugar a aproximaciones conceptuales y metodológicas diferenciadas. El enfoque de habilidad, desarrollado por Mayer y Salovey, constituye una de las propuestas más influyentes, pues concibe la IE como un conjunto de capacidades cognitivas especializadas en el procesamiento de la información emocional. Bajo esta perspectiva, la IE no se entiende como un rasgo de personalidad ni como un simple repertorio de competencias sociales, sino como una forma particular de inteligencia vinculada con la percepción, la comprensión y la regulación de las emociones.

En este modelo, la evaluación de la IE se centra en establecer “qué tan bien” una persona razona sobre emociones y utiliza esa información para orientar su pensamiento y conducta (Mayer et al., 2008). Esto implica que las emociones son tratadas como datos que, al ser correctamente interpretados, pueden guiar procesos complejos de juicio, toma de decisiones y resolución de problemas. Analíticamente, este enfoque resalta la interacción constante entre lo afectivo y lo cognitivo, subrayando que la eficacia en la gestión emocional depende menos de la disposición subjetiva y más de la capacidad objetiva para procesar información emocional con precisión, coherencia y pertinencia situacional.

Por su parte, Goleman amplía el marco de comprensión de la inteligencia emocional mediante un modelo mixto de competencias, en el que se articulan dimensiones tanto cognitivas como socioafectivas. Este modelo integra cinco componentes fundamentales: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, los cuales permiten comprender la IE no solo como un conjunto

de capacidades cognitivas, sino también como un sistema complejo de competencias aplicadas al ámbito personal y social (Goleman, 1995; 1996, citado en Cabanillas, 2002).

Analíticamente, este planteamiento trasciende la perspectiva puramente cognitiva de Mayer y Salovey, al reconocer que la eficacia de la IE se expresa en la adaptación al entorno y en la capacidad de desempeño en diversos contextos (académico, laboral y comunitario). Así, el autoconocimiento y la autorregulación permiten una gestión interna más consciente y equilibrada; la motivación impulsa la persistencia y la orientación hacia metas; mientras que la empatía y las habilidades sociales constituyen la base para establecer vínculos de confianza, cooperación y liderazgo.

De este modo, el modelo mixto de Goleman enfatiza que el desarrollo de la IE no solo contribuye al bienestar individual, sino que se convierte en un factor estratégico para la convivencia, la productividad y la construcción de relaciones interpersonales significativas.

El presente estudio adopta como base el modelo socioemocional de Reuven Bar-On por su carácter integrador y su anclaje en competencias emocionales y sociales no cognitivas relevantes para contextos educativos.

Para Bar-On (2006), la inteligencia emocional se entiende como un conjunto interrelacionado de competencias que permiten a las personas comprender y expresar sus propias emociones, interpretar de manera adecuada las emociones de los demás, afrontar de forma eficaz las demandas y presiones de la vida cotidiana, así como sostener niveles saludables de bienestar psicológico. Este enfoque se distingue por su visión integral, ya que no reduce la IE a un simple proceso cognitivo ni a una habilidad aislada, sino que la concibe como un sistema dinámico en el que confluyen aspectos emocionales, sociales y adaptativos.

El modelo de Bar-On resulta especialmente valioso porque proporciona una estructura operativa clara y multifactorial, organizada en cinco grandes dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. Dichas dimensiones permiten evaluar de manera más específica las fortalezas y debilidades socioemocionales de los individuos, ofreciendo indicadores útiles para el diseño de programas educativos y de intervención psicológica.

En el ámbito pedagógico, este enfoque se proyecta como una herramienta sólida para la educación primaria, pues ofrece criterios prácticos que orientan la promoción de habilidades socioemocionales desde edades tempranas. Favorece, además, la integración de estrategias que articulan el bienestar personal con la convivencia escolar, contribuyendo al desarrollo de estudiantes más resilientes, empáticos y capaces de enfrentar de manera constructiva los retos de la vida académica y social.

2.2.1.2 Dimensiones de inteligencia emocional (Modelo Bar-On)

Bar-On organiza la IE en cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general (Bar-On, 1997). Cada dimensión se desagrega en subcompetencias que, en conjunto, configuran un perfil de fortalezas y necesidades formativas. A continuación, se desarrollan estas dimensiones con énfasis en su relevancia y operacionalización en el alumnado de educación primaria.

2.2.1.2.1 Dimensión intrapersonal

La dimensión intrapersonal alude a la capacidad de establecer una relación consciente y equilibrada consigo mismo, comprendiendo aspectos como la conciencia emocional, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia. En términos prácticos, esta dimensión implica que el estudiante logre identificar con precisión sus propios estados emocionales, los nombre adecuadamente y sea capaz de expresarlos de manera clara, respetuosa y socialmente adecuada. Asimismo, supone mantener una autoimagen realista que le permita proyectar metas personales y académicas significativas, orientadas al crecimiento integral (Bar-On, 1997).

Desde una perspectiva educativa, el desarrollo de competencias intrapersonales en la educación primaria adquiere un valor estratégico. Dichas competencias favorecen la autorregulación emocional, indispensable para manejar con mayor eficacia situaciones de presión, como la frustración ante tareas complejas o la ansiedad frente a evaluaciones.

Además, fortalecen la capacidad de toma de decisiones en concordancia con metas académicas y socioemocionales, permitiendo que los estudiantes construyan trayectorias de aprendizaje más autónomas, resilientes y alineadas con sus propios valores. En este sentido, la dimensión intrapersonal no solo contribuye al bienestar personal, sino que también constituye un pilar fundamental para la convivencia escolar, ya que un adecuado manejo de las emociones propias facilita el respeto y la empatía hacia los demás.

2.2.1.2.2 Dimensión interpersonal

La dimensión interpersonal integra competencias como la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social, las cuales permiten a los estudiantes reconocer y comprender las emociones ajenas, establecer vínculos basados en la cooperación y actuar conforme a principios éticos en distintos contextos. Desde esta perspectiva, no se trata únicamente de percibir las necesidades emocionales de los demás, sino de responder a ellas de manera constructiva, lo que refuerza la cohesión social y la solidaridad dentro de los grupos (Bar-On,1997).

En el contexto escolar, esta dimensión se manifiesta en conductas observables como la escucha activa, la disposición a brindar ayuda oportuna, el respeto por turnos y normas de convivencia, así como el cumplimiento de compromisos asumidos frente al grupo. Estas prácticas, cuando se promueven de manera sistemática, contribuyen a la conformación de climas de aula prosociales, caracterizados por la confianza, el respeto mutuo y la cooperación.

Analíticamente, su desarrollo resulta fundamental para la dinámica del aprendizaje colaborativo, pues constituye la base de la interdependencia positiva, en la que los logros individuales se conciben como inseparables de los logros colectivos. Asimismo, fomenta la resolución dialogada de conflictos, reemplazando respuestas impulsivas o competitivas por mecanismos de negociación y consenso. En consecuencia, la dimensión interpersonal no solo fortalece las habilidades sociales de los estudiantes, sino que también actúa como un factor estructural que potencia la efectividad de las metodologías cooperativas en el aula.

2.2.1.2.3 Manejo del estrés

El manejo del estrés comprende dos competencias centrales: la tolerancia al estrés y el control de impulsos, ambas esenciales para la adaptación socioemocional de los estudiantes. En edades tempranas, estas habilidades se traducen en la capacidad de mantener la calma frente a situaciones de presión —como evaluaciones académicas, cambios inesperados de rutina o dinámicas grupales intensas— y en la disposición a posponer respuestas impulsivas, eligiendo conductas más adaptativas y funcionales para el contexto (Bar-On,1997).

Esta dimensión no solo contribuye a la autorregulación emocional, sino que también se articula directamente con la autorregulación cognitiva, en tanto permite conservar recursos atencionales y de memoria de trabajo para la resolución de las tareas escolares. En este sentido, el manejo del estrés favorece decisiones más racionales, disminuye la aparición de conductas disruptivas y ayuda a que el estudiante responda con mayor equilibrio en entornos de alta exigencia.

Asimismo, el fortalecimiento de esta dimensión resulta estratégico en la educación primaria, etapa en la que los niños comienzan a enfrentarse a demandas crecientes de autonomía, rendimiento y socialización. El aprendizaje de técnicas de control emocional y de modulación de la impulsividad no solo impacta en el desempeño académico inmediato, sino que constituye un recurso protector frente a situaciones de riesgo emocional y social en el mediano y largo plazo.

Por ello, el manejo del estrés se erige como un pilar fundamental del bienestar psicológico y del éxito en la convivencia escolar, en tanto posibilita que los estudiantes desarrollen resiliencia, tolerancia a la frustración y capacidad para afrontar los retos de manera constructiva.

2.2.1.2.4 Adaptabilidad

La adaptabilidad constituye una dimensión clave de la inteligencia emocional propuesta por Bar-On (1997), al integrar competencias como la solución de problemas, la prueba de realidad y la flexibilidad cognitivo-conductual. Estas capacidades permiten al individuo analizar de manera crítica una situación, distinguir entre

percepciones subjetivas y hechos verificables, y modificar sus estrategias de afrontamiento cuando las condiciones del entorno lo requieren. Se trata, en esencia, de un proceso dinámico de ajuste que conecta el ámbito emocional con la capacidad de respuesta racional, posibilitando un desempeño más funcional frente a los desafíos de la vida cotidiana.

En el contexto de la educación primaria, la adaptabilidad se refleja en conductas concretas como la reformulación de procedimientos tras cometer un error, la aceptación constructiva de la retroalimentación docente y la transferencia de aprendizajes a escenarios nuevos. Estas manifestaciones evidencian la capacidad del alumnado para no quedar anclado en la frustración, sino para utilizar la experiencia como oportunidad de crecimiento y mejora.

Desde un enfoque analítico, el fortalecimiento de esta dimensión no solo potencia la eficacia académica, al promover respuestas más flexibles y creativas ante problemas escolares, sino que también se convierte en un recurso esencial para la convivencia. La adaptabilidad favorece la resolución no violenta de conflictos, la apertura al cambio y la disposición a integrar perspectivas diversas, elementos indispensables en aulas caracterizadas por la heterogeneidad cultural, social y cognitiva.

En este sentido, puede afirmarse que la adaptabilidad constituye un mediador estratégico entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo, ya que facilita tanto la solución conjunta de problemas como la construcción de acuerdos en entornos de colaboración.

2.2.1.2.5 Estado de ánimo general

La dimensión de estado de ánimo general integra los componentes de felicidad y optimismo, entendidos no como una visión ingenua de la realidad, sino como una disposición emocional positiva y unas expectativas realistas orientadas hacia el futuro. En el marco de la inteligencia emocional propuesta por Bar-On (1997), esta dimensión supone la capacidad de experimentar satisfacción por los logros alcanzados, reconocer el valor del esfuerzo personal y proyectar metas bajo expectativas de mejora que sean

alcanzables. De este modo, se configura como un pilar motivacional que sostiene tanto el bienestar psicológico como el compromiso con el aprendizaje.

En el ámbito educativo, el cultivo de un estado de ánimo positivo potencia la motivación intrínseca, la perseverancia ante tareas complejas y la resiliencia escolar, favoreciendo que los estudiantes enfrenten con mayor equilibrio los retos académicos y sociales. Este núcleo emocional también actúa como catalizador de las demás competencias de la inteligencia emocional, pues un estudiante con disposición optimista es más proclive a regular sus emociones, a mantener relaciones interpersonales constructivas y a adaptarse a cambios o situaciones de presión.

Desde una perspectiva analítica, esta dimensión se constituye en un recurso transversal que impacta tanto en el rendimiento académico como en la convivencia escolar. La felicidad y el optimismo, en su justa medida, no solo fortalecen la autoconfianza y el sentido de logro, sino que también promueven un clima de aula más positivo, facilitando la cooperación, el respeto mutuo y el aprendizaje colaborativo. En consecuencia, el estado de ánimo general no es únicamente una expresión emocional, sino un determinante clave del desarrollo integral infantil, que conecta la esfera socioemocional con el éxito escolar y social.

2.2.2 Aprendizaje cooperativo

2.2.2 Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se configura como una metodología activa que promueve la construcción conjunta del conocimiento, a partir de la interacción entre estudiantes en pequeños grupos con objetivos comunes. A diferencia del trabajo en grupo tradicional, este enfoque se basa en la premisa de que el éxito individual está íntimamente vinculado al éxito colectivo, generando un compromiso recíproco por el logro compartido (Carrasco, 2022). En este marco, los estudiantes asumen roles específicos que, articulados entre sí, contribuyen a alcanzar metas significativas, consolidando aprendizajes tanto cognitivos como socioemocionales.

2.2.2.1 Fundamentos del aprendizaje cooperativo

Los fundamentos del aprendizaje cooperativo encuentran sustento en la psicología social y en las teorías constructivistas de la educación. Deutsch (1949) ya había señalado que en una organización social cooperativa los objetivos de los miembros están tan interconectados que, si uno alcanza el éxito, los demás también lo logran. Sobre esta base, Johnson y Johnson (2014) desarrollaron una sólida línea teórica que muestra cómo los pequeños grupos estructurados favorecen el aprendizaje individual y grupal.

De manera complementaria, Pujolás (2008) definió el aprendizaje cooperativo como una estrategia didáctica que organiza a los estudiantes en grupos reducidos de cuatro a cinco integrantes para realizar tareas en interacción, con el propósito de que todos aprendan los contenidos curriculares, fortalezcan sus capacidades y adquieran habilidades sociales. Este enfoque también se proyecta en la educación inclusiva, al ofrecer oportunidades de participación activa a estudiantes con distintos ritmos y estilos de aprendizaje (Fundación Mapfre, 2016; Sáenz, 2018).

En consecuencia, el aprendizaje cooperativo se fundamenta en una visión pedagógica que articula el desarrollo cognitivo con la formación socioemocional, respondiendo a los retos de la educación del siglo XXI (Estrada et al., 2021).

2.2.2.2 Dimensiones del aprendizaje cooperativo

2.2.2.2.1 Interdependencia positiva

La interdependencia positiva constituye el principio fundacional del aprendizaje cooperativo, en tanto asegura que cada miembro del grupo sea consciente de que sus logros individuales están directamente vinculados con los avances y aportes de los demás integrantes (Johnson & Johnson, 2014). Este reconocimiento de dependencia mutua transforma el aprendizaje en un proceso compartido, donde el éxito de uno se convierte en el éxito de todos, evitando dinámicas individualistas y competitivas.

Este principio no solo fomenta la cohesión grupal y el sentido de corresponsabilidad, sino que también configura un marco de cooperación genuina que favorece la solidaridad, la confianza y la reciprocidad entre pares. En la práctica pedagógica, se traduce en la organización de tareas que requieren aportes complementarios, de modo que la participación de cada estudiante sea indispensable para el cumplimiento de los objetivos colectivos.

Además, la interdependencia positiva contribuye a prevenir la fragmentación del trabajo en actividades meramente distributivas, donde los estudiantes se limitan a dividirse tareas sin interacción significativa. Al contrario, promueve una colaboración auténtica, caracterizada por la construcción conjunta de conocimiento, el intercambio de ideas y la negociación de significados. De este modo, se convierte en un catalizador de la motivación intrínseca y del compromiso con el aprendizaje, orientando el esfuerzo individual hacia el logro común y fortaleciendo el sentido de comunidad en el aula.

2.2.2.2 Interacción cara a cara

La interacción cara a cara constituye un componente esencial del aprendizaje cooperativo, pues posibilita el intercambio directo de ideas y la construcción conjunta de significados en el proceso educativo. Según Rodríguez, Lara y Galindo (2017), este tipo de interacción genera espacios de diálogo y reflexión en los que los estudiantes desarrollan competencias comunicativas al aprender a argumentar con fundamento, escuchar activamente y valorar perspectivas diferentes.

Desde un enfoque analítico, la interacción cara a cara no se reduce a una mera conversación entre compañeros, sino que se configura como un proceso de co-construcción de conocimiento. A través de ella, los estudiantes clarifican conceptos, contrastan experiencias y reformulan comprensiones, lo que enriquece la dimensión cognitiva del aprendizaje. Al mismo tiempo, constituye un escenario privilegiado para el desarrollo socioemocional, pues exige habilidades de empatía, tolerancia y regulación en la comunicación, factores que repercuten directamente en la calidad de la convivencia escolar.

En la práctica pedagógica, esta interacción se materializa en actividades que demandan la colaboración directa y simultánea, tales como debates, proyectos grupales, estudios de caso o resolución conjunta de problemas. Dichas dinámicas no solo potencian el aprendizaje académico, sino que también promueven valores de respeto, corresponsabilidad y solidaridad, fundamentales para la formación ciudadana. En este sentido, puede afirmarse que la interacción cara a cara actúa como un puente entre lo cognitivo y lo axiológico, al mismo tiempo que fortalece el clima de aula y las competencias necesarias para el trabajo colaborativo efectivo.

2.2.2.2.3 Responsabilidad individual/personal

Aunque el aprendizaje cooperativo se fundamenta en la colaboración, su eficacia depende en gran medida de la responsabilidad individual de cada integrante del grupo. Johnson y Johnson (1999) subrayan que esta dimensión es indispensable para evitar que algunos estudiantes adopten actitudes pasivas o dependan exclusivamente del esfuerzo de otros, lo que debilitaría el sentido de equidad y corresponsabilidad en la dinámica grupal.

Desde una perspectiva analítica, la responsabilidad individual asegura que cada miembro asuma un compromiso activo y verificable con el cumplimiento de las tareas asignadas, contribuyendo de manera significativa al logro de los objetivos colectivos. Este principio actúa como un mecanismo regulador dentro del grupo, pues equilibra el aporte de cada estudiante y garantiza que el aprendizaje cooperativo no derive en prácticas de desigualdad o en una distribución ineficaz del trabajo.

En el plano pedagógico, se traduce en estrategias de evaluación que consideran tanto el rendimiento individual como el resultado grupal, de modo que cada estudiante es consciente de que su desempeño influye en el éxito colectivo, pero también de que su propio aprendizaje no puede quedar diluido en el esfuerzo del grupo. Esta dinámica favorece el desarrollo de la autonomía, la disciplina y la autorregulación, competencias esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En consecuencia, la responsabilidad individual no contradice la lógica de la cooperación, sino que la fortalece, al garantizar que el aprendizaje compartido se construya sobre la base de aportes equitativos, esfuerzo personal y compromiso con

los demás. Así, se consolidan simultáneamente el aprendizaje personal y el colectivo, asegurando que la cooperación sea auténtica y formativa.

2.2.2.2.4 Habilidades inherentes a pequeños grupos

Finalmente, el aprendizaje cooperativo se erige como un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que resultan indispensables para el trabajo eficaz en equipo. Como señalan Mendo et al. (2018), este enfoque potencia competencias tales como la comunicación asertiva, la toma de decisiones compartida, la empatía, la resolución constructiva de conflictos y el liderazgo distribuido, las cuales no solo inciden en el rendimiento académico inmediato, sino que también consolidan la capacidad de los estudiantes para interactuar en entornos complejos y diversos.

Estas competencias representan un capital social y emocional transferible a múltiples contextos. Al trascender el ámbito escolar, preparan a los estudiantes para desempeñarse con eficacia en escenarios profesionales, comunitarios y ciudadanos, caracterizados por la necesidad de cooperación, negociación y apertura a la diversidad. Betancourt et al. (2020) destacan que este tipo de aprendizajes favorece la inserción en sociedades globalizadas, donde la adaptabilidad cultural y la capacidad de establecer relaciones significativas son recursos críticos para la inclusión y la productividad.

En el plano pedagógico, el fomento de estas habilidades implica diseñar experiencias de aprendizaje donde los estudiantes no solo trabajen juntos en la consecución de objetivos académicos, sino que también aprendan a escucharse, coordinar roles, construir consensos y reconocer el valor de las diferencias individuales.

De esta manera, las competencias desarrolladas en los pequeños grupos trascienden el aula y se convierten en herramientas vitales para la vida social y profesional, reafirmando que el aprendizaje cooperativo no solo transmite conocimientos, sino que también forma ciudadanos capaces de convivir, colaborar y liderar en sociedades democráticas y pluralistas.

2.3 Definición de términos

Colaboración

La colaboración se entiende como un proceso en el cual dos o más personas interactúan para resolver un problema o alcanzar un objetivo común, compartiendo conocimientos, responsabilidades y estrategias (Dillenbourg, 1999).

Interdependencia positiva

Este principio establece que el éxito de cada integrante del grupo depende directamente de los aportes de los demás, lo que fomenta la cohesión, el compromiso y la corresponsabilidad en el aprendizaje (Johnson & Johnson, 2014).

Responsabilidad individual

En el aprendizaje cooperativo, la responsabilidad individual implica que cada estudiante debe contribuir activamente al grupo, garantizando el cumplimiento de los objetivos tanto personales como colectivos (Slavin, 2015).

Competencias socioemocionales

Son el conjunto de habilidades que permiten reconocer y manejar las emociones, establecer relaciones interpersonales positivas, tomar decisiones responsables y desenvolverse en distintos contextos sociales (Cabanillas, C. (2002).

Habilidades interpersonales

Se refieren a la capacidad de interactuar de manera eficaz con otros, mediante la comunicación, la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos (Bar-On, 2006).

Regulación emocional

Es el proceso mediante el cual las personas influyen en qué emociones experimentan, cuándo las sienten y cómo las expresan, en función de los objetivos y demandas del contexto (Gross, 2015).

Clima de aula

Hace referencia al ambiente socioemocional y pedagógico que se construye en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes, influyendo en la motivación, el aprendizaje y la convivencia escolar (Pianta & Hamre, 2009).

Trabajo en equipo

Se define como la organización del esfuerzo de un conjunto de personas que, con roles diferenciados y metas compartidas, coordinan sus aportes hacia la consecución de un objetivo común (Kozlowski & Ilgen, 2006).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general:

Existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026.

2.4.2 Hipótesis específicas:

- Existe relación directa y significativa entre la dimensión intrapersonal y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026.

- Existe relación directa y significativa entre la dimensión interpersonal y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026.
- Existe relación directa y significativa entre el manejo del estrés y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026.
- Existe relación directa y significativa entre la adaptabilidad y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026.
- Existe relación directa y significativa entre el estado de ánimo general y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026.

2.5 Variables

Variable “X”: Inteligencia emocional

Indicadores:

- Dimensión intrapersonal
- Dimensión interpersonal
- Manejo del estrés
- Adaptabilidad
- Estado de ánimo general

Variable “Y”: Aprendizaje cooperativo

Indicadores:

- Interdependencia positiva

- Interacción cara a cara
- Responsabilidad individual/personal
- Habilidades inherentes a pequeños grupos

2.6 Operacionalización de variables

Definición conceptual de Inteligencia Emocional (IE)

Es un conjunto de competencias emocionales y sociales interrelacionadas que permiten comprender y expresar las propias emociones, interpretar las de los demás, afrontar adecuadamente las demandas de la vida cotidiana y sostener el bienestar psicológico. (Bar-On,2006)

Definición operacional

La variable será evaluada a través de las dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general para lo cual se utilizará el inventario de inteligencia emocional de BAR-ON.

Definición conceptual de la variable aprendizaje cooperativo

Se concibe como una metodología activa que organiza a los estudiantes en pequeños grupos con responsabilidades claramente definidas, donde cada integrante asume un rol específico y coopera con los demás para el logro de metas comunes. De esta manera, fomenta la interdependencia positiva, la responsabilidad compartida y la construcción conjunta del saber, constituyéndose en una estrategia pedagógica que favorece tanto el desarrollo académico como las competencias sociales y emocionales (Carrasco, 2022).

Definición operacional

La variable será evaluada a través de las dimensiones: Interdependencia positiva, Interacción cara a cara, responsabilidad individual/personal y habilidades inherentes a pequeños grupos, para lo cual se utilizará un cuestionario de 20 ítems.

Tabla 1: Matriz de operacionalización de la variable Inteligencia Emocional

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Instrumento
Inteligencia emocional	Intrapersonal	- Comprensión emocional del sí mismo - Asertividad - Autoconcepto. - Autorrealización - Independencia - Empatía	Positivo: 7, 9, 63, 88, Negativo: 23, 35, 52, 116 Positivo: 37, 67, 96 Negativo : 22, 82, 11, 126 Positivo: 11, 40, 85, 100, 114, 129 Negativo: 24, 56, 70 Positivo: 6, 81, 95, 110 Negativo: 21, 36, 51, 66, 125 Positivo: 3 Negativo: 19, 32, 48, 92, 107, 121 Positivo: 44, 55, 61, 72, 98, 119, 124 Negativo: 18	- Nunca es mi caso (1) - Pocas veces es mi caso(2) - A veces es mi Caso(3) - Muchas veces es mi caso(4) - Con mucha frecuencia o - Siempre es mi caso(5)	Inventario de inteligencia emocional (I-CE) De Bar-On
	Interpersonal	- Relaciones interpersonales - Responsabilidad social	Positivo: 31, 39, 59, 62, 84, 99, 113 Negativo: 10, 23, 89, 128 Positivo: 16,61,72,90,98,104,119 Negativo: 30,46,76		
	Adaptabilidad	- Solución de problemas - Prueba de la realidad	Positivo: 16, 61, 72, 90, 98, 104, 119 Negativo: 75, 118		

		▪ Flexibilidad:	Positivo: 8, 88, 112 Negativo: 35, 38, 53, 68, 83, 97, 127 Positivo: 74 Negativo: 14, 28, 43, 59, 87, 103, 131		
	Manejo del estrés	▪ Tolerancia al estrés. ▪ Control de impulsos:	Positivo: 4, 20, 33, 78, 108 Negativo: 49, 64, 93, 122 Positivo: 110 Negativo: 13, 27, 42, 58, 78, 86, 102, 117, 130		
	Estado de ánimo general	▪ Felicidad ▪ Optimismo	Positivo: 31, 47, 62, 105, 120 Negativo: 2, 11, 77, 91 Positivo: 11, 20, 26, 54, 80, 106, 108 Negativo: 132		

Tabla 2. Operacionalización de la variable aprendizaje cooperativo

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Instrumento
Aprendizaje cooperativo	Interdependencia positiva	- Identificación de la meta en equipo - Sentimiento de necesidad mutua - Vinculación para realizar tareas.	1, 2, 3, 4	Totalmente en desacuerdo (1) En desacuerdo (2) En parte de acuerdo (3) De acuerdo (4) Totalmente de acuerdo (5)	Cuestionario para medir aprendizaje cooperativo (Adaptado de Fernández et. al. 2015)
	Interacción cara a cara	- Promoción del éxito personal y del equipo - Organización de la estrategia de trabajo.	5, 6, 7, 8		
	Responsabilidad individual/personal	- Responsabilidad de conseguir las metas - Motivación hacia las tareas.	9, 10, 11, 12		
	Habilidades inherentes a pequeños grupos	Habilidades básicas de trabajo en grupo.	17, 18, 19, 20		

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Ámbito temporal y espacial

El estudio se realizará durante el año 2025, en una institución educativa de la provincia de Cañete, Región Lima.

3.2 Tipo de investigación

La investigación básico-descriptiva se orienta al estudio de fenómenos sin manipular las variables que los conforman, limitándose a observar, registrar y analizar sus características en un contexto específico. Su propósito es ofrecer una descripción sistemática que permita identificar patrones o tendencias dentro de la población objeto de estudio.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC, 2022), este tipo de investigación responde a un enfoque principalmente cuantitativo, lo que posibilita el análisis objetivo de la información recolectada. En la misma línea, Hernández et al. (2018) sostienen que la recopilación de datos en investigaciones descriptivas contribuye a la verificación de hipótesis y al entendimiento preciso de los fenómenos examinados.

En el marco de la presente investigación, esta metodología resulta pertinente, pues permite describir el nivel de *inteligencia emocional* y de *aprendizaje cooperativo* en los estudiantes de primaria, sin intervención directa sobre las variables, aportando así evidencias empíricas que facilitan la comprensión de la dinámica entre ambos constructos en el contexto educativo de Cañete.

3.3 Nivel de investigación

Correlacional

La investigación correlacional se orienta a examinar el grado de relación existente entre dos o más variables, permitiendo identificar asociaciones sin que ello implique una relación de causa-efecto. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2022), este tipo de estudio no manipula directamente las variables, sino que las analiza tal como se manifiestan en su contexto natural.

El propósito central es determinar si los cambios observados en una variable guardan correspondencia con variaciones en otra, lo que posibilita establecer vínculos estadísticamente significativos. En el marco de la presente investigación, el nivel correlacional resulta pertinente, ya que permitirá evaluar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, durante el año 2026.

3.4 Métodos de investigación

El método hipotético-deductivo constituye una estrategia científica orientada a la formulación de hipótesis preliminares a partir de principios generales o evidencias empíricas, con el fin de contrastarlas mediante la observación y el análisis sistemático. Como señalan López y Ramos (2021), este método se apoya en procedimientos lógicos y objetivos que permiten evaluar las hipótesis en relación con la realidad, posibilitando su verificación o refutación.

Este enfoque no solo contribuye a sustentar las conclusiones de manera rigurosa, sino que también posee un valor heurístico relevante, en tanto promueve la generación de nuevo conocimiento y una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados. En el caso de la presente investigación, el método hipotético-deductivo es pertinente porque permitirá contrastar la relación planteada entre inteligencia

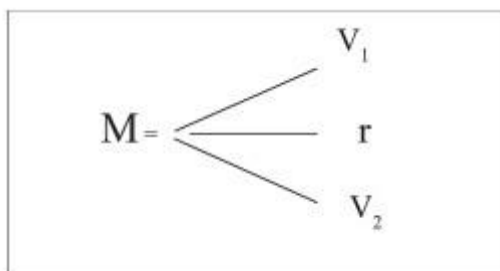
emocional y aprendizaje cooperativo en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, año 2026.

3.5 Diseño de investigación

El diseño de investigación constituye la estructura metodológica que orienta la organización y aplicación de estrategias para responder a los objetivos planteados. Hernández et al. (2018) explican que un diseño no experimental y transeccional se caracteriza por analizar las variables tal como se presentan en su contexto natural, sin manipulación deliberada por parte del investigador.

En este sentido, el presente estudio adopta un diseño descriptivo, no experimental y transversal, dado que la recolección de datos se realizará en un único momento temporal. Este enfoque permitirá describir y analizar el nivel de inteligencia emocional y de aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, en el año 2026, identificando el estado de las variables y la posible relación entre ellas en un escenario real y determinado.

El diagrama del diseño es el siguiente:



Donde:

M: Muestra de alumnos

V1: Variable 1: Inteligencia emocional

r: Relación entre las variables

V2: Variable 2: Aprendizaje cooperativo

3.6 Población, muestra y muestreo

Población:

De acuerdo con Polit y Beck (2021), la población se entiende como el conjunto total de individuos que comparten una o más características comunes y que resultan pertinentes para los objetivos de un estudio. Este grupo constituye la base para la obtención de datos y la formulación de inferencias sobre el comportamiento o las particularidades del colectivo en su totalidad.

En el caso de la presente investigación, la población está conformada por 60 estudiantes del III ciclo de primaria de una institución educativa de Cañete, quienes representan el universo de análisis para examinar la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en el año 2026.

Muestra:

La muestra se define como un subconjunto de elementos o individuos seleccionados de una población mayor mediante procedimientos científicos, con el propósito de obtener información representativa que permita formular inferencias válidas y confiables sobre el grupo total (Sánchez et al., 2018).

Sin embargo, en el presente estudio no se aplicará un proceso de muestreo, dado que se trabajará con la totalidad de la población. En consecuencia, la muestra será no probabilística, intencionada y voluntaria y estará conformada por los 60 estudiantes del III ciclo de primaria de una institución educativa de Cañete, quienes constituirán el grupo de análisis para evaluar la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en el año 2026.

Muestreo:

El muestreo constituye el procedimiento mediante el cual se seleccionan los participantes de un estudio a partir de la población definida. Según Sánchez (2018), el muestreo no probabilístico de tipo intencionado se caracteriza porque la elección de

los elementos no se realiza de manera aleatoria, sino a partir de criterios establecidos por el investigador, quien selecciona conscientemente a los sujetos que considera más representativos o pertinentes para los fines de la investigación.

En el caso de este estudio, el muestreo será no probabilístico e intencionado, dado que se incluirá a los 60 estudiantes del III ciclo de primaria de una institución educativa de Cañete a la que se tiene facilidades de acceso y se tramitará la autorización necesaria, así como la autorización de los padres de familia. Los estudiantes, cumplen con las características necesarias para analizar la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en el año 2026.

3.7 Técnicas e instrumentos para recolección de datos

3.7.1 Técnica

Se prevé utilizar la Encuesta. Carhuacho (2019), la define como una técnica de indagación que se desarrolla mediante un conjunto de preguntas formuladas a los participantes, mediante un formato (cuestionario) con el fin de obtener datos significativos para la investigación. Su valor metodológico radica en que permite recoger tanto información cuantitativa como cualitativa de un grupo determinado.

En la presente investigación, se aplicará la técnica de la encuesta a los 60 estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, con el propósito de identificar los niveles de inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo, así como analizar la relación existente entre ambas variables en el año 2026.

3.7.2 Instrumentos

Para la medición de variables en investigación educativa, los cuestionarios constituyen herramientas ampliamente utilizadas por su capacidad para recopilar información de manera sistemática y comparable. Como señalan Guevara et al. (2020), un cuestionario eficaz se caracteriza por presentar un número adecuado de ítems

redactados de forma clara, precisa y accesible para los participantes. En la misma línea, López y Ramos (2021) destacan que su principal ventaja radica en la estandarización, pues permite que todos los sujetos respondan bajo condiciones equivalentes, garantizando la uniformidad en la recolección de datos.

En el marco del presente estudio, se emplearán dos instrumentos:

1. Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, compuesto por 133 ítems con escala tipo Likert, acompañado de su baremo estandarizado para la interpretación de los resultados. Este instrumento permitirá evaluar de manera integral los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes.

2. Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo de Johnson & Johnson, igualmente estandarizado, que posibilitará identificar las dimensiones fundamentales del aprendizaje cooperativo en el contexto escolar.

Para su aplicación, ambos instrumentos serán sometidos a un proceso de revalidación y análisis de confiabilidad. Según Hernández et al. (2018), la validez se refiere a la capacidad de un instrumento para medir con precisión aquello que se propone medir, lo cual será verificado mediante juicio de expertos. De igual modo, la confiabilidad será estimada a través de una prueba piloto y el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, considerando aceptable un valor superior a 0.70.

De esta forma, los instrumentos seleccionados garantizarán la pertinencia, validez y confiabilidad necesarias para evaluar la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, en el año 2026.

3.8 Técnicas y procesamiento de análisis de datos

3.8.1 Técnicas estadísticas:

El proceso de investigación que se ha propuesto requerirá del uso de las siguientes técnicas estadísticas:

- Pruebas de validación de instrumentos (V de Aiken para validez de criterio ; prueba alfa de cronbach para medir confiabilidad)

- Pruebas de Normalidad de datos: Prueba de kolmogorov-Sminov.
- Prueba de Correlación: Prueba de Rho de Spearman (considerando el número de datos a procesar que es menor a 100 elementos)

3.8.2 Procesamiento de análisis de datos

El procedimiento a seguir para el análisis de los datos y obtención de resultados estadísticos descriptivos e inferenciales, se realizará según el detalle siguiente:

a) Preparación del entorno y matriz de datos (SPSS v.25): Se implementará un sistema informático en SPSS v.25 para construir la base de datos: definición de cada variable (nombre, etiqueta, tipo, nivel de medida, etiquetas de valores).

b) Ingreso de datos y reglas de validación: Se registrarán las respuestas de los 60 estudiantes siguiendo reglas de validación (rangos válidos por ítem Likert, formatos y restricciones). Se utilizará entrada doble o verificación muestral para minimizar errores.

c) Depuración y edición (“datos depurados”): detección y corrección de errores de digitación y manejo de omisos.

d) Estadísticos descriptivos: Se obtendrán frecuencias y porcentajes para ítems Likert, y, para puntajes de dimensiones y totales, mediana y rango intercuartílico (o media y desviación estándar si la distribución lo permite). Se calculará el coeficiente de variación cuando sea pertinente para resumir dispersión relativa de puntajes compuestos.

e) Tablas y figuras bajo APA 7: Se elaborarán tablas y gráficos (barras para frecuencias, diagramas adecuados para puntajes) con títulos, notas y fuentes siguiendo estándares APA 7. La presentación se alinea con las “pautas de identificación y caracterización” definidas en el estudio.

f) Análisis inferencial (correlacional): Para contrastar la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo (totales y dimensiones), se aplicará Rho de Spearman (ρ). Se reportará ρ , p-valor ($\alpha = .05$) e intervalos de confianza cuando corresponda, así como la magnitud de la asociación (baja, moderada, alta) con interpretación sustantiva.

g) Técnicas hermenéuticas (interpretación sustantiva): Los hallazgos estadísticos se interpretarán a la luz del marco teórico: dimensiones del Bar-On (p. ej., intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, etc.) en diálogo con las dimensiones del aprendizaje cooperativo (p. ej., interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades de pequeño grupo). Esta lectura contextualizada permitirá explicar patrones y tendencias observadas y su relevancia pedagógica en el III ciclo de primaria.

h) Redacción de resultados: Se presentarán resultados de forma clara y ordenada: primero descriptivos (tablas/figuras), luego correlacionales (ρ de Spearman) y, finalmente, la interpretación hermenéutica que articula implicancias para la práctica educativa y líneas de mejora.

CAPÍTULO IV

ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

4.1 Potencial humano

- Investigadores (02)
- Docente-Asesor (01)
- Estudiantes de la I.E (60)
- Jueces validadores (03)
- Especialista en estadística (01)

4.2 Materiales y equipos

Materiales

- Papel bond
- Tóner de impresión

Equipos

- Fotocopiadora
- Laptop
- Memoria USB
- Teléfono celular

4.3 Cronograma de actividades

Actividades	Año 2026					
	Ene.	Febr.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
Elaboración del proyecto	X					
Solicitud de revisión/aprobación		X				
Validación de instrumentos		X				
Recolección de datos			X			
Procesamiento de datos (elaboración de tablas y figuras)				X		
Redacción del informe preliminar				X		
Corrección de observaciones					X	
Presentación del informe final					X	
Sustentación						X

4.4 Presupuesto

Materiales/equipos	Cantidad	Costo unitario	Costo Total
Materiales			
Papel bond	2 millar	50.00	100.00
Impresiones laser	200 hojas	0.60	120.00
Fotocopias	400 unidades	0.10	40.00
Equipos			
Alquiler de laptop	6 meses	50.00	300.00
Dispositivo USB	01 unidad	60.00	60.00
Servicios			
Telefonía	6 meses	50.00	300.00
Internet	6 meses	50.00	300.00
Software SPSS	1 licencia	250.00	250.00
Asesoría estadística	1 mes	600.00	600.00
Total gasto			S/. 2070.00

4.5 Financiamiento

El desarrollo de la investigación será financiado con recursos propios de los investigadores. Al tratarse de un proyecto de iniciativa autónoma, no cuenta con asignación institucional ni con apoyo externo. En consecuencia, los costos vinculados a la recolección, procesamiento y presentación de los datos serán asumidos íntegramente por los autores.

Referencias bibliográficas

- Arenas, L., & Jihuallanca, A. (2023). Inteligencia emocional y gestión de emociones en estudiantes de secundaria en contextos latinoamericanos. *Revista de Psicología Educativa*, 15(2), 45-58. <https://doi.org/10.1016/rpe.2023.15.2.45>
- Arias, J. et al. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students: A quasi-experimental study in Pontevedra. *Frontiers in Education*, 7, Article 9142720. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.9142720>
[pmc.ncbi.nlm.nih.gov](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/).
- Azorín Abellán, C. (2018). El aprendizaje cooperativo como estrategia para una educación inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 473-488. <https://doi.org/10.5209/RCED.52442>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supl.), 13–25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Multi-Health Systems.
- Beltrán, J. (2022). Impacto del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico en contextos escolares latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Innovación Educativa*, 12(3), 88-101. <https://doi.org/10.15304/relie.12.3.88>
- Betancourt, Y., Santiesteban, D., Vinent, Y., & Miranda, A. (2020). Aprendizaje cooperativo y formación de competencias para el trabajo en equipo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), 1–15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200001
- Bermejo-Díaz, J., Pulido-Salas, D., Galmes-Panades, A., Serra-Payeras, P., Vidal-Conti, J. y Ponseti-Verdaguer, F. (2021). *Educación física y universidad: Evaluación de una experiencia docente a través del aprendizaje cooperativo*. *Retos*, 39, 90-97. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77834>

- Cabanillas, C. (2002). *Inteligencia emocional y desempeño docente*. Fondo Editorial de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Carrasco-Huamán, M. (2022). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza. 593 Digital Publisher CEIT, 7(6-2), 157–166. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1373>
- Carrasco-Huamán, M. L. (2022). *Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza*. 593 Digital Publisher CEIT, 7(6-2), 157–166. <https://es.scribd.com/document/822177467/Dialnet-AprendizajeCooperativoComoEstrategiaDeEnsenanza-9018763>
- Capcha, N. (2022). *Relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en estudiantes de educación básica regular de una institución educativa del Cusco* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. RENATI. <https://renati.sunedu.gob.pe/>
- Carhuanchi I., Fernando M, Nolasco A., Monteverde, S., Auxiliadora M, et al. (2019) *Metodología para la investigación holística* .1 ed. Ecuador. UIDE. [Internet] Disponible en [https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3893/3/Metodología para la investigación holística.pdf](https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3893/3/Metodología%20para%20la%20investigaci%C3%B3n%20hol%C3%ADstica.pdf).
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la infancia: un estudio de revisión. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 87–94. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.950>
- Chileno Roque, Veissy Gladys y Obregon Davila, Lilian (2022). Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo en estudiantes del VI ciclo de la EBR de la institución educativa Julio C. Tello – Hualmay,2022. [Tesis Licenciatura. Universidad Faustino Sánchez Carrión]. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/6768>
- Chuquillanqui Verastegui, Gladis Gloria (2023).“Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo de estudiantes del sexto grado de la institución educativa n° 3030, Lima 2023”. [Tesis de Maestría, Universidad Alas Peruanas]. https://repositorio.uap.edu.pe/jspui/bitstream/20.500.12990/13252/1/Tesis_int

eligencia_emocional_aprendizaje_colaborativo_estudiantes_sexto_grado_I.E.
%20N%C2%B03030_Lima.pdf

- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica de Perú (CONCYTEC). (2022). *Lineamientos para la investigación científica en Perú*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1423550/>
- Cortés, M., & Royero, M. (2020). Estrategias cooperativas en el aula: avances y limitaciones en instituciones educativas peruanas. *Revista Peruana de Educación*, 7(1), 55-69. <https://doi.org/10.18800/rpe.2020.07.01.55>
- Cruz, K., Huayta, Y., Choque, C., & Cruz, J. (2022). Aprendizaje cooperativo en un contexto educativo peruano. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(8), 1346-1361. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.39>
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129–152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Elsevier.
- Farfán, D. E., Condori, R. R., Chamorro, L. E., Almeyda, J. L., Márquez, R. F., & Farfán, J. F. (2023). Estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia Asume una vida saludable en el área de educación física. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4958-4971. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6527
- Fundación Mapfre. (2016). El trabajo cooperativo como metodología para la escuela inclusiva. Fundación Mapfre. <https://documentacion.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/es/bib/164886.do>
- García Martínez, Ciro Neptali.(2024).Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en estudiantes de sexto de primaria de una institución educativa de Huancabamba. [Tesis de Maestría,Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/154930>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: La inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (2nd ed.). Bantam Books.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la investigación y el Conocimiento*, 163–173.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ra ed.). McGraw-Hill.
- Johnson, D. Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841–851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77–124. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x>
- Lobato Villagrà, P. (2018). “¿Qué es el aprendizaje cooperativo? Definición y elementos esenciales”. Recuperado de <https://obseredtech.wordpress.com/2018/01/24/aprendizaje-cooperativo-definicion-elementos-esenciales/>
- López, J., & Ramos, M. (2021). *Metodologías de Investigación Científica*. Editorial Universitaria. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7658>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
[sciencedirect.com](https://www.sciencedirect.com)+[researchgate.net](https://www.researchgate.net)+en.wikipedia.org+7.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63*(6), 503–517.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mendo-Lázaro, S., León, B., Felipe-Castaño, E., Polo, M., & Iglesias, D. (2018). Cooperative team learning and the development of social skills in higher education. *Frontiers in Psychology*, 9, 1536.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>
- Ministerio de Educación. (2022). Evaluación Muestral de estudiantes.
<https://www.calameo.com/read/006286625ce339ac0cd63?view=slide&page=1>
- Ministerio de Salud. (2020). Minsa: El 29.6% de adolescentes entre los 12 y 17 años presenta riesgo de padecer algún problema de salud mental o emocional.
<https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/536664-minsa-el-29-6-de-adolescentes-entre-los-12-y-17-anos-presenta-riesgo-de-padecer-algunproblema-de-salud-mental-o-emocional>
- Miranda, X. (2021). El Aprendizaje Cooperativo y la Inteligencia Emocional en los estudiantes del Segundo Semestre de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Ambato, del cantón Ambato [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato].
<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/33348/1/TESIS%20GUAM%20c3%81N%20CRISTIAN%201804794954.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2022).
https://www.oecd.org/es/publications/estudios-economicos-de-la-ocde-mexico-2022_8b913f19-es.html
- Pérez Salgado, L. N., Farfán Pimentel, J. F., Delgado Arenas, R., & Baylon Chavagari, R. G. (2021). El aprendizaje cooperativo en la educación básica: una revisión

- teórica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 6-11.
<https://doi.org/10.32645/26312662>
- Pérez, R., Farfán, M., Delgado, R., & Baylon, J. (2021). Aprendizaje cooperativo e inteligencia emocional: una mirada desde la educación básica. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 357-372.
<https://doi.org/10.6018/rie.39.2.357372>
- Pérez, S., Gómez, L., & Herrera, C. (2022). Dificultades emocionales y desempeño académico en estudiantes latinoamericanos. *Revista Internacional de Psicología*, 56(1), 112-128. <https://doi.org/10.11144/rip.56.1.112>
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pujolàs, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes. Graó.
<https://es.scribd.com/document/312155306/Aprender-juntos-alumnos-diferentes-Pere-Pujola-s>
- Pujolàs, P. (2008). 9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo. Graó.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5382107>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2021). *Nursing Research: Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice* (11th ed.). Wolters Kluwer.
- Rivera Pérez, S., León del Barco, B., Fernández-Río, J., & Iglesias Gallego, D. (2020). Vincular el aprendizaje cooperativo y la inteligencia emocional en la educación física: transición entre etapas escolares. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5090.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17145090>
- Rodríguez, J., Lara, J., & Galindo, A. (2017). La interacción en el aprendizaje cooperativo: Claves para el éxito en el aula. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 45–60.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/194>
- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

- Sánchez Carlessi, H., Reyes Romero, C., y Mejía Sáenz, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. In Urp.edu.pe.
- Slavin, R. (2015). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires. Aique.
- Urrutia-Gutiérrez, S.; Luis-de Cos, I.; Luis-de Cos, G.; Arribas-Galarraga, S. (2022). Inteligencia emocional en educación física a través del aprendizaje cooperativo: diferencias entre mujeres y hombres. *Jornal of Sport and Health Research*. 14 (Supl 1):69-80
<https://ekoizpenzientifiko.ehu.eus/documentos/635b1fd32a69e15fc7212954>
- UNESCO (2019) Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Venet, P., & Calvas, J. (2022). Retos de la implementación del aprendizaje cooperativo en Latinoamérica: una mirada desde la práctica docente. *Educación y Desarrollo*, 39(3), 201-218. <https://doi.org/10.29105/educdes.39.3.201>
- Vila, S. G. (2021). Inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en estudiantes de primaria de la institución educativa privada Santísima Virgen de Guadalupe – Chilca, 2019 [Tesis de Maestría, Universidad Peruana De Ciencias e Informática]. <http://repositorio.upci.edu.pe/handle/upci/263>
- Yumbato Nashnate, Graciela (2024). Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo en los estudiantes del Colegio Parroquial Nuestra Señora De Loreto, Iquitos 2023. [Universidad Nacional de la Amazonia Peruana]. <https://api-repositorio.unapiquitos.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ddd60320-2d55-4588-8bbc-9b8801fa68fc/content>
- Zorrilla, M. V. Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales [en línea]. Tesis de grado. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Ávila, 2020. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10915>

MATRIZ DE CONSISTENCIA U HOJA DE COHERENCIA

TÍTULO	Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2026		
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	METODOLOGÍA
GENERAL ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2025? PROBLEMAS ESPECIFICOS - ¿Qué relación existe entre la dimensión intrapersonal y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2025? - ¿Qué relación existe entre el manejo del estrés y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes	GENERAL Establecer la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2025. OBJETIVOS ESPECIFICOS - Identificar la relación entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2025. - Definir la relación entre el manejo del estrés de la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución	GENERAL Existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2025. HIPOTESIS ESPECIFICAS - Existe relación directa y significativa entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2025. - Existe relación directa y significativa entre el manejo del estrés y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2025. - Existe relación directa y	TIPO: Cuantitativa NIVEL: Correlacional MÉTODO: Hipotético-deductivo DISEÑO: No experimental, transeccional correlacional (Esquema del diseño) Donde: M = Muestra O1 = Observación de la variable inteli O2 = Observación de la variable apren r = Correlación entre dichas variables POBLACIÓN: Estudiantes de III ciclo de primaria de una institución educativa de Cañete MUESTRA: 60 Estudiantes de III ciclo de primaria de una institución educativa de Cañete MUESTREO: No probabilístico Intencionado. TECNICAS INSTRUMENTO RECOLECCIÓN DE DATOS:

de primaria de una institución educativa de Cañete, 2025? - ¿Qué relación existe entre la adaptabilidad y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2025? - ¿Qué relación existe entre el estado de ánimo general y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2025?	educativa de Cañete, 2025. - Analizar la relación entre la adaptabilidad de la inteligencia emocional y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2025. - Determinar la relación entre el estado de ánimo general y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2025.	significativa entre la adaptabilidad y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2025. - Existe relación directa y significativa entre el estado de ánimo general y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Cañete, 2025. Variable(s): Variable X: Inteligencia emocional Variable Y: Aprendizaje cooperativo	Técnica: Encuesta Instrumento: ▪ Cuestionario de inteligencia emocional (Bar-On) ▪ Cuestionario de aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson) TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE DATOS: ▪ Estadística descriptiva ▪ Estadística inferencial (prueba de hipótesis con Rho de Spearman)
--	--	---	---

