

OPTIMIZACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Impacto del Modelo de Aprendizaje Basado en Equipos

* Dra. Viviana Noemi Barreda Mendoza
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
<https://orcid.org/0000-0003-0882-9932>

Recibido: 20/12/2025

Aceptado: 25/07/2026

Publicado: 18/08/2026

Resumen

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar el efecto del modelo de Aprendizaje Basado en Equipos (ABE) en las habilidades sociales de estudiantes de Relaciones Públicas de una Universidad en Arequipa - Perú. Se empleó un diseño experimental con grupo control (GC) y grupo experimental (GE). Se aplicó el modelo ABE al GE y se utilizó el Cuestionario de Habilidades Sociales como instrumento de recolección de información. Los resultados mostraron que, antes de la intervención, el nivel de habilidades sociales era bueno en ambos grupos mientras que después de aplicar el modelo ABE, el nivel aumentó significativamente a muy bueno en el grupo experimental (65 %), mientras que en el grupo control permaneció estable, permitiendo concluir que el modelo ABE mejora significativamente las habilidades sociales de los estudiantes.

Palabras clave: habilidades sociales, aprendizaje basado en equipos, aprendizaje colaborativo, toma de decisiones, educación universitaria.

Abstract

This research aims to determine the effect of the Team-Based Learning (TBL) model on the social skills of Public Relations students at a university in Arequipa - Peru. An experimental design was used, including a control group (CG) and an experimental group (EG). The TBL model was applied to the EG, and the Social Skills Questionnaire was used as a data collection instrument. The results showed that before the intervention, both groups exhibited good social skills levels. However, after applying the TBL model, the experimental group showed a significant improvement, reaching a very good level (65 %), while the control group remained stable. These findings suggest that the TBL model significantly enhances students' social skills.

Key words: social skills, team-based learning, collaborative learning, decision making, university education.

Introducción

El ser humano es, por naturaleza, un ser social, lo que convierte este aspecto en un pilar fundamental dentro de la educación. Las habilidades sociales desempeñan un papel crucial en el desarrollo integral de los estudiantes. El auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) ha generado efectos significativos en la vida social del ser humano. En particular, el aumento de la individualización y el aislamiento social son algunas de las consecuencias latentes derivadas del uso excesivo de las redes sociales (Galimberti, 2012). Por tanto, asistimos a una realidad particular en la historia de la humanidad: estamos más comunicados que nunca, pero también más aislados, debido al vertiginoso avance de la tecnología. La experiencia docente ha cambiado sustancialmente con la incorporación de las TIC's, ya que, según la UNESCO, estas no son simples herramientas, sino que representan nuevas formas de conversación, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modos de construir identidades y perspectivas sobre el mundo. Los cambios impulsados por las TIC's han tenido profundas implicaciones, pues la falta de acceso a estas tecnologías limita la capacidad de los individuos para participar en conversaciones globales, lo que a su vez priva a la sociedad de valiosas contribuciones al desarrollo social y cultural (Astudillo-Torres, Chévez-Ponce y Oviedo-Vargas, 2020). En particular, "las mentes jóvenes suelen ser las más expuestas, así como las más sensibles, al impacto de la tecnología digital" ya que "los jóvenes de hoy tienen entre diez y veinte años, y a quienes se ha apodado los nativos digitales, no han conocido un mundo sin ordenadores, (...) sin internet y sin teléfonos móviles, (...) muchos de estos nativos raramente entran en una biblioteca, y mucho menos buscan algo en cualquier enciclopedia; utilizan Google y otros buscadores on-line" (Small y Vorgan, 2008, p. 142). Así, las generaciones actuales, conocidas como "nativos digitales", han crecido en un entorno saturado de tecnología, lo que ha incrementado su dependencia de los medios digitales para la comunicación y el acceso a la información. Esto evidencia que, en un mundo cada vez más interconectado, las habilidades sociales son fundamentales para el desarrollo personal, académico y profesional.

Según Del Prette y Del Prette (2002) las habilidades sociales son aquellas conductas que se necesitan para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y satisfactoria. Autores como Rosales, Caparrós, Molina, y Alonso (2013) destacan que las habilidades sociales: a) Son conductas adquiridas a través del aprendizaje (imitación, ensayo, etc.). b) Son respuestas específicas a situaciones concretas. c) Se ponen en juego en contextos interpersonales y son conductas que se dan siempre en relación con otras personas, sean iguales o adultos. Además, de acuerdo con el tipo de destrezas que se desarrollen, las habilidades sociales pueden ser de cuatro clases: 1) cognitivas, referidas a aquellas habilidades en las que intervienen aspectos psicológicos (lo que se piensa) por ejemplo identificación de necesidades, preferencias, gustos y deseos, estados de ánimo, etc.; 2) emocionales, aquellas habilidades en las que están implicadas la expresión y manifestación de diversas emociones (lo que se siente) por ejemplo la ira, el enfado, la alegría, la tristeza, etc.; 3) instrumentales, aquellas habilidades que tienen una utilidad (lo que se hace) por ejemplo buscar alternativas a la agresión, negociación de conflictos, etc. y 4) comunicativas, referidas a aquellas habilidades en las que interviene la comunicación (lo que se dice) por ejemplo iniciar y mantener conversaciones, formular preguntas, etc. Las cuatro categorías de habilidades sociales pueden fomentar relaciones constructivas o destructivas, satisfactorias o insatisfactorias, dependiendo de la regulación de ciertos pensamientos y emociones, los cuales son esenciales para modificar conductas inapropiadas (Oliva Delgado et al., 2012).

Tal como lo expone Vicente Caballo (2007), las habilidades sociales no mejoran únicamente mediante la observación o la instrucción

informal; para su desarrollo es necesaria una enseñanza directa, es decir, un entrenamiento específico en habilidades sociales. Los niños y niñas con déficits o dificultades en este ámbito no adquieren competencia social solo por estar expuestos al comportamiento de adultos o compañeros con habilidades sociales desarrolladas. Para lograr una mejora efectiva, se requiere una intervención directa y sistemática que abarque no solo algunas, sino todas las habilidades sociales (Oliva Delgado et al., 2012). De acuerdo con esto, Monjas Casares (1993), en su programa de enseñanza de habilidades de interacción social, expone que las habilidades sociales se aprenden, al igual que otras conductas, a través de los siguientes mecanismos: a) Instrucción verbal, diálogo y discusión, lo cual tiene como objetivo lograr un concepto de la habilidad que se quiere enseñar, a partir de su delimitación y especificación, de la importancia y relevancia que tiene para el niño o niña, y de la aplicación de esa habilidad a su propia vida, actividades, personas y situaciones (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2008); b) Modelado en el que el/la educador/a y el alumnado socialmente competente modelan ejemplos de las distintas habilidades que se van a aprender, mientras que el resto del alumnado observa la ejecución. Siempre que sea posible, se deben modelar ejemplos reales de contactos interpersonales que el alumnado haya tenido, o tengan, en sus relaciones con iguales y con las personas adultas (Woolfolk, 2010); c) Práctica, la cual consiste en que después de haber dialogado en torno a la habilidad que se pretende aprender y de haber observado a varios modelos como ejemplos de las conductas necesarias para conseguirlo, se han de ensayar y practicar dichas conductas en el aula para incorporarlas al repertorio conductual. Para que la práctica sea efectiva, ha de realizarse en dos formas diferentes: en situaciones simuladas y creadas específicamente para ensayar y practicar (role playing o dramatización), y en situaciones naturales, espontáneas y cotidianas que se aprovechan oportunamente para reforzar la habilidad (práctica oportuna) (Morales, Moya, Gaviña y Cuadrado, 2007); d) Feedback y reforzamiento, para lo cual una vez que los niños y niñas terminan de ensayar y practicar las conductas en el role playing, el/la educador/a y los compañeros le aportan información de cómo lo ha hecho, proporcionándole de este modo reforzamiento en la habilidad trabajada (Del Prette y Del Prette, 2002); y por último e) Tareas, que consiste en encargar al alumnado que ponga en juego, fuera del contexto de aula y del contexto escolar, las habilidades sociales que se están trabajando, con las indicaciones y la posterior supervisión del educador/a. Por lo tanto, aprender las habilidades sociales promueve la capacidad de mantener una conducta asertiva en las relaciones sociales, lo cual es beneficioso dentro de cualquier contexto (personal, académico, profesional, ...) (Blanco, Caballero y De la Corte, 2005).

Una conducta asertiva implica expresar de manera directa los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos y opiniones, sin amenazar, castigar ni vulnerar los derechos de los demás. Se trata de un comportamiento que permite a una persona actuar conforme a sus intereses más importantes, defenderse sin experimentar una ansiedad inapropiada, expresar con comodidad sentimientos honestos y ejercer sus derechos sin menoscabar los de los demás. Además, la asertividad es considerada una habilidad, ya que puede aprenderse y fortalecerse a través de un entrenamiento adecuado. No es un rasgo fijo de la personalidad, sino uno de los diversos estilos de interacción que los individuos pueden emplear en sus relaciones con los demás (Rosales, Caparrós, Molina, y Alonso, 2013). Si bien la asertividad es la conducta más adecuada en cualquier situación, en las relaciones sociales pueden surgir dificultades, conocidas como déficits en habilidades sociales. Estos se caracterizan principalmente por la manifestación de comportamientos inadecuados, como las conductas pasivas o de inhibición, y las conductas agresivas o violentas. Las conductas pasivas o de inhibición se presentan cuando una persona no defiende sus propios derechos al no expresar sus opiniones, sentimientos o acciones, o al hacerlo de

manera incorrecta. Esto puede deberse al desconocimiento, a la falta de habilidades para expresarse o a la creencia de que los demás no estarán interesados. Este tipo de comportamiento suele estar fundamentado en una falta de confianza en uno mismo, derivada de la inseguridad y, en algunos casos, de sentimientos de inferioridad con respecto a los demás. Por otro lado, las conductas agresivas o violentas implican la expresión de derechos u opiniones sin respetar los derechos de los demás. A menudo, incluyen actitudes de desprecio o ataques con la intención de dominar, someter a los demás a los propios intereses o alcanzar metas a cualquier costo. Debido a estos déficits, es fundamental fomentar el aprendizaje de las relaciones sociales con el objetivo de promover conductas asertivas. Esto permitirá establecer interacciones más efectivas, respetuosas y productivas (Rosales, Caparrós, Molina y Alonso, 2013; Santrock, 2006).

También es importante destacar que las habilidades sociales forman parte del grupo de habilidades blandas, a diferencia de las competencias técnicas, que pertenecen a las denominadas habilidades duras. Según la Encuesta de Habilidades para el Trabajo (Enhat), publicada por la División de Mercados Laborales del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en Perú existe una brecha significativa en las habilidades socioemocionales durante el proceso de contratación. De acuerdo con esta encuesta, publicada en 2019, el 76 % de las vacantes laborales quedan sin cubrir debido al déficit de dichas habilidades (Novella, Alvarado, Rosas y González-Velosa, 2019). Según esta encuesta, los centros laborales consideran que las principales habilidades socioemocionales en las que sus colaboradores presentan mayores deficiencias son, en primer lugar, el trabajo en equipo, seguido de la comunicación, el liderazgo y, por último, el manejo del tiempo. Esto evidencia que en el Perú existe una carencia de habilidades blandas en la población económicamente activa. Además, si se tiene en cuenta que el 26 % de las empresas peruanas considera el trabajo en equipo como la habilidad más demandada, seguido de un 22 % que prioriza la responsabilidad y un 12 % que valora la comunicación asertiva, se puede concluir que el énfasis en el trabajo en equipo es clave en la formación del estudiante universitario. Fortalecer esta habilidad le permitirá desarrollar la experiencia de socialización necesaria para su futuro desempeño laboral (Novella, Alvarado, Rosas y González-Velosa, 2019).

El trabajo en equipo se refiere a la labor realizada por varios individuos, donde cada uno asume una parte, pero todos comparten un objetivo común. La participación y cooperación de los integrantes en la realización de tareas específicas orientadas a ese fin convierte al trabajo en equipo en una forma social de aprendizaje. En este proceso, no solo se fomenta el conocimiento intelectual, sino también el desarrollo de habilidades y competencias que permiten resolver problemas de manera conjunta. Además, se promueven habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y resolución de conflictos, elementos que, junto con los conocimientos necesarios, permiten abordar y resolver el problema planteado mediante una interacción adecuada y una cohesión grupal efectiva (Frola y Velásquez, 2011; Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado, 2007; Torres y Girón, 2009).

El Aprendizaje Basado en Equipos (ABE) es una técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el estudiante en la interacción en pequeños grupos, en forma más sustancial que probablemente cualquier otra estrategia instruccional comúnmente usada en educación superior. Esto por el hecho de que tal como lo exponen Michaelsen y Sweet (2008) con el ABE, el trabajo grupal tiene como objetivo exponer y fortalecer las habilidades de los estudiantes para aplicar los contenidos del curso, dedicando la mayor parte del tiempo de docencia a actividades grupales. Estas actividades incluyen diversos trabajos y tareas diseñados para mejorar el aprendizaje y fomentar el desarrollo de equipos de aprendizaje

autogestionados. Todo ello con la intención de que los participantes trabajen para el beneficio mutuo. De esta forma, todos los miembros del grupo se benefician de los esfuerzos individuales y colectivos, reconociendo que comparten un destino común. Saben que el buen desempeño de uno depende tanto de su propio esfuerzo como del de los demás, y sienten orgullo y celebran juntos cuando alguno de los miembros del grupo es reconocido por su labor o logro.

De acuerdo con Michaelsen y Sweet (2008), el ABE se basa en los siguientes principios: a) Equipos formados estratégicamente. Los integrantes deben ser heterogéneos lo cual se logra mezclando miembros que aportarán diferentes perspectivas al trabajo asignado, e intactos durante el curso por el hecho de que solo cuando los estudiantes trabajan juntos por un periodo de tiempo, sus grupos logran la suficiente cohesividad para evolucionar como equipos verdaderamente efectivos y auto-gestionados, con un número de entre cinco y siete integrantes, b) Responsabilidad por parte de los estudiantes por su trabajo individual y grupal, para lo cual debe haber preparación individual antes de la clase ya que, la falta de preparación impone claros límites en el aprendizaje individual y en el desarrollo de equipo. También son importantes las contribuciones al equipo por medio de la asistencia a clases, asistencia a reuniones fuera del aula, contribuciones positivas a la discusión grupal, así como valoración y promoción de las contribuciones de los otros miembros del equipo, c) Tareas y actividades que promuevan tanto el aprendizaje como el desarrollo del equipo, son esenciales ya que este tipo de tareas y actividades obligan a los estudiantes a tomar decisiones, en base a los desafíos o retos propuestos. Es importante que tales actividades estén relacionadas con los resultados de aprendizaje y puedan ser reportadas en forma precisa, siempre asegurándose que requieran verdadera interacción grupal en la cual los equipos usen los conceptos del curso para tomar decisiones que involucren diferentes tópicos complejos y que les permitan generar reportes de sus decisiones en un formato simple y d) Retroalimentación frecuente y oportuna a los estudiantes. La retroalimentación es la palanca instruccional primaria del ABE, por el hecho de que se considera esencial para la retención y aprendizaje de contenidos y además tiene gran impacto en el desarrollo grupal. Además de los principios previamente descritos, es importante tener en cuenta que las actividades que ocurren durante las primeras horas de clase son críticas para el éxito del ABE. Durante este tiempo, el docente debe alcanzar tres objetivos: 1) Explicar cómo se formarán los equipos, 2) Tranquilizar las ansiedades de los estudiantes respecto del sistema de evaluación y 3) Poner en marcha los mecanismos que incentivan el desarrollo de normas positivas en los equipos.

Considerando que el Aprendizaje Basado en Equipos se presenta como una estrategia que facilita la adquisición, desarrollo y optimización de habilidades sociales en los estudiantes universitarios, habilidades cada vez más necesarias en los diversos contextos en los que este grupo de jóvenes debe desenvolverse, esta investigación tuvo como objetivo principal determinar el efecto de la aplicación del modelo de Aprendizaje Basado en Equipos sobre las habilidades sociales de los estudiantes de la especialidad en Relaciones Públicas de una universidad de Arequipa - Perú.

Métodos y materiales

Se ha llevado a cabo una investigación básica de tipo descriptiva, en la que se evaluaron los posibles efectos de la implementación del modelo de Aprendizaje Basado en Equipos (ABE) sobre las habilidades sociales de los estudiantes. El estudio se diseñó con un pre y post test, aplicado tanto a un grupo control como a un grupo experimental. El estudio tiene un enfoque cuantitativo, ya que busca medir las variables de estudio en términos numéricos, lo que permite aplicar pruebas estadísticas como medidas de tendencia central, dispersión e inferencia estadística (Hernández Sampieri,

Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014; Hernández de Canales y Pineda, 1994).

Hipótesis de investigación

Se plantearon las siguientes hipótesis:

H1: La aplicación del Aprendizaje Basado en Equipos optimiza significativamente las habilidades sociales de los estudiantes de la especialidad en Relaciones Públicas de una universidad de Arequipa.
H0: La aplicación del Aprendizaje Basado en Equipos no produce ningún cambio significativo en las habilidades sociales de los estudiantes de la especialidad en Relaciones Públicas de una universidad de Arequipa.

Participantes

Los participantes fueron 40 estudiantes de escuela profesional de Ciencias de la Comunicación, especialidad Relaciones Públicas de una universidad pública de Arequipa - Perú, que cursan la asignatura de Ética y Deontología, de los cuales 20 conformaron el Grupo Control (GC) y 20 el grupo Experimental (GE).

Instrumentos de recolección de datos

Se empleó el cuestionario de Habilidades Sociales, validado por el Instituto Especializado De Salud Mental "Honorio Delgado - Hideyo Noguchi, 2005. El cuestionario cuenta con un total de 42 ítems que permiten evaluar categorías pertenecientes a las habilidades sociales como son: habilidades comunicativas, asertividad, autoestima y toma de decisiones.

Procedimiento

Se realizó la evaluación Pre-Test para determinar el nivel de habilidades sociales que tienen los estudiantes, tanto del grupo experimental como del grupo control. Posteriormente, se implementó el modelo de Aprendizaje Basado en Equipos al GE, el cual siguió los principios propuestos por Michaelsen y Sweet (2008). El modelo ABE se aplicó en el curso de Ética y de Deontología, durante las sesiones en las que se abordaron temas de Deontología, Delitos contra el honor y Cultura Política e Ideologías Políticas. Una vez finalizada la intervención, se llevó a cabo la evaluación Post-Test tanto para el GE como para el GC. Esta información permitió comparar los resultados obtenidos en el Pre-Test y el Post-Test en ambos grupos de estudio.

Los datos recolectados se registraron en una matriz y fueron procesados utilizando el paquete estadístico SPSS 22.0. Además, se aplicaron las pruebas estadísticas t de Student para muestras independientes y t de Student para muestras relacionadas, con el fin de comparar los resultados pre y post prueba en los grupos experimental y control, utilizando un nivel de significancia de 0,05 y un nivel de confianza del 95 %.

Resultados

En cuanto a las Habilidades Comunicativas, de acuerdo con los resultados que se muestran en la Tabla 1, se observa que los participantes del grupo experimental pasaron de tener habilidades calificadas como "Buenas" en la mayoría de los casos (90 %, es decir, 18 participantes) antes de la aplicación del modelo ABE, a tener habilidades comunicativas "Muy Buenas" en la mayoría de los casos (65 %, es decir, 13 participantes) después de la intervención. Esto indica que una proporción significativa de los participantes (65 % - 13 personas) mejoró sus habilidades comunicativas al nivel de "Muy Buenas", lo que sugiere que el modelo ABE tuvo un efecto positivo en esta categoría.

Por su parte, los resultados del grupo control, también mostrados en la Tabla 1, indican que los participantes mantuvieron habilidades "Buenas" en el 100 % de los casos (20 participantes) tanto antes como después del período de evaluación. Esto indica que no se produjo ninguna variación en las habilidades comunicativas dentro de este grupo, lo que sugiere que la ausencia de la intervención del modelo ABE no generó cambios significativos en esta categoría.

Habilidades comunicativas		Pre-Test		Post-Test	
		fi	%	fi	%
		Grupo experimental			
$\bar{X} = 29,60$ $\sigma = 2,542$	Muy buenas	0	0.0	13	65.0
	Buenas	18	90.0	7	35.0
	Regulares	2	10.0	0	0.0
	Deficientes	0	0.0	0	0.0
	Total	20	100.0	20	100.0
		Grupo control			
$\bar{X} = 30,55$ $\sigma = 0,945$	Muy buenas	0	0.0	0	0.0
	Buenas	20	100.0	20	100.0
	Regulares	0	0.0	0	0.0
	Deficientes	0	0.0	0	0.0
	Total	20	100.0	20	100.0

Tabla 1. Habilidades Comunicativas Pre-Test y Post-Test

También es posible observar que, para el Pre-Test, los promedios de los puntajes absolutos del grupo experimental ($X = 29,60$) y del grupo control ($X = 30,55$) presentan una diferencia menor a un punto (0,95). Esto sugiere que, en lo referente a sus habilidades comunicativas, ambos grupos muestran resultados similares en el Pre-Test, lo que refuerza la idea de una condición inicial comparable. Ahora bien, para el Post-Test, se observa que los promedios de los puntajes absolutos del grupo experimental ($X = 34,70$) y del grupo control ($X = 30,45$) presentan una variación de 4,25 puntos; por lo que se puede afirmar que, en lo referente a sus Habilidades Comunicativas, ambos grupos no son equivalentes en el post test, lo cual sugiere un impacto positivo de la intervención en el grupo experimental.

Ahora bien, con respecto a la Asertividad, tal como se observa en la Tabla 2, los participantes del grupo experimental pasaron de tener habilidades "Buenas" en su totalidad (100 %, es decir, 20 participantes) antes de la aplicación del modelo ABE, a tener habilidades "Muy Buenas" en su totalidad (100 %, es decir, 20 participantes) después de la aplicación del modelo. Esto indica que todos los participantes del grupo experimental mejoraron sus habilidades de asertividad al nivel de "Muy Buenas", lo cual sugiere que el modelo ABE tuvo un efecto altamente positivo en esta categoría.

Por su parte, los resultados del grupo control, también mostrados en la Tabla 2, indican que los participantes mantuvieron habilidades "Buenas" en el 90 % de los casos (18 participantes) y habilidades "Muy Buenas" en el 10 % restante (2 participantes), tanto antes como después del período de evaluación. Esto evidencia que no se produjo un cambio significativo en la asertividad dentro de este grupo, lo que sugiere que la ausencia de la intervención del modelo ABE no generó un impacto notable en esta categoría.

Asertividad		Pre-Test		Post-Test	
		fi	%	fi	%
Grupo experimental					
$\bar{X}= 23,25$ $\sigma = 3,127$	Muy buenas	0	0.0	20	100.0
	Buenas	20	100.0	0	0.0
	Regulares	0	0.0	0	0.0
	Deficientes	0	0.0	0	0.0
	Total	20	100.0	20	100.0
Grupo control					
$\bar{X}= 23,45$ $\sigma = 3,069$	Muy buenas	2	10.0	2	10.0
	Buenas	18	90.0	18	90.0
	Regulares	0	0.0	0	0.0
	Deficientes	0	0.0	0	0.0
	Total	20	100.0	20	100.0

Tabla 2. Asertividad Pre-Test y Post-Test

Asimismo, se observa que, en el Pre-Test, los promedios de los puntajes absolutos del grupo experimental ($X = 23,25$) y del grupo control ($X = 23,45$) presentan una diferencia mínima de 0,2 puntos. Esto sugiere que, en lo referente a las habilidades de asertividad, ambos grupos muestran resultados similares en el pre-test, lo que refuerza la idea de una condición inicial comparable. Sin embargo, en el Post-Test, los promedios de los puntajes absolutos del grupo experimental ($X = 29,95$) y del grupo control ($X = 23,45$) presentan una variación de 6,5 puntos. Esto permite afirmar que, en lo referente a sus habilidades de asertividad, ambos grupos no son equivalentes en el Post-Test, lo que sugiere un impacto positivo de la intervención en el grupo experimental.

Referente a la Autoestima, los resultados presentados en la Tabla 3 muestran que, antes de la aplicación del modelo ABE, los participantes del grupo experimental tenían una distribución de puntuaciones mayoritariamente en los rangos de “Buenas” (55 %, es decir, 11 participantes) y “Regulares” (45 %, es decir, 9 participantes). Sin embargo, después de la intervención, se observó una mejora significativa en las puntuaciones, alcanzando todos los participantes el nivel de “Muy Buenas” en el Post-Test (100 %, es decir, 20 participantes). Esto indica que todos los miembros del grupo experimental lograron una mejora en su autoestima, alcanzando el nivel de “Muy Buenas”, lo que sugiere que el modelo ABE tuvo un impacto positivo y significativo en esta categoría.

Por su parte, los resultados del grupo control, también mostrados en la Tabla 3, indican que los participantes mantuvieron sus puntuaciones “Buenas” en el 55 % de los casos (11 participantes) y “Regulares” en el 45 % restante (9 participantes), tanto antes como después del período de evaluación. Esto evidencia que no se produjo ninguna variación en la autoestima dentro de este grupo, lo que sugiere que la ausencia de la intervención del modelo ABE no generó cambios significativos en esta categoría.

Autoestima		Pre-Test		Post-Test		
		fi	%	fi	%	
Grupo experimental						
$\bar{X}= 23,50$ $\sigma = 9,811$	Muy buenas	0	0.0	20	100,0	$\bar{X}= 40,35$ $\sigma = 1,309$
	Buenas	11	55,0	0	0.0	
	Regulares	9	45,0	0	0.0	
	Deficientes	0	0.0	0	0.0	
	Total	20	100,0	20	100,0	
Grupo control						
$\bar{X}= 24,80$ $\sigma = 9,780$	Muy buenas	0	0.0	0	0.0	$\bar{X}= 24,80$ $\sigma = 9,780$
	Buenas	11	55,0	11	55,0	
	Regulares	9	45,0	9	45,0	
	Deficientes	0	0.0	0	0.0	
	Total	20	100,0	20	100,0	

Tabla 3. Autoestima Pre-Test y Post-Test

Además, la Tabla 3 permite observar que, en el Pre-Test, los promedios de los puntajes absolutos del grupo experimental ($X = 23,50$) y del grupo control ($X = 24,80$) presentan una diferencia de 1,30 puntos. Esto sugiere que, en lo referente a su autoestima, ambos grupos muestran resultados similares en el Pre-Test, lo que refuerza la idea de una condición inicial comparable. Sin embargo, en el Post-Test, los promedios de los puntajes absolutos del grupo experimental ($X = 40,35$) y del grupo control ($X = 24,80$) presentan una variación de 15,55 puntos. Esto permite afirmar que, en lo referente a su autoestima, ambos grupos no son equivalentes en el Post-Test, lo que sugiere un impacto positivo de la intervención en el grupo experimental.

Y respecto a la Toma de decisiones, en la Tabla 4 se observa que los participantes del grupo experimental pasaron de una distribución inicial en el Pre-Test mayoritariamente en el rango de “Buenas” (55 %, es decir, 11 participantes) y “Deficientes” (45 %, es decir, 9 parti-

cipantes), a una mejora significativa en el Post-Test, donde el 100 % de los participantes (20 personas) alcanzaron el nivel de “Muy Buenas”. Esto indica que todos los participantes del grupo experimental mejoraron sus habilidades de toma de decisiones al nivel más alto, lo que sugiere que el modelo ABE tuvo un impacto altamente positivo en esta categoría.

Aunado a esto, los resultados del grupo control, también mostrados en la Tabla 4, indican que los participantes mantuvieron una distribución similar en el Pre-Test y el Post-Test. En ambos momentos, el 60 % de los participantes (12 personas) se ubicaron en el nivel de “Buenas”, el 5 % (1 persona) en el nivel de “Regulares”, y el 35 % restante (7 personas) en el nivel de “Deficientes”. Esto evidencia que no se produjo ninguna variación en las habilidades de toma de decisiones dentro de este grupo, lo que sugiere que la ausencia de la intervención del modelo ABE no generó cambios significativos en esta categoría.

		Pre-Test		Post-Test		
Toma de decisiones		fi	%	fi	%	
Grupo experimental						
$\bar{X}= 17,25$ $\sigma = 7,656$	Muy buenas	0	0,0	20	100,0	$\bar{X}= 28,95$ $\sigma = 0,826$
	Buenas	11	55,0	0	0,0	
	Regulares	0	0,0	0	0,0	
	Deficientes	9	45,0	0	0,0	
	Total	20	100,0	20	100,0	
Grupo control						
$\bar{X}= 17,80$ $\sigma = 7,120$	Muy buenas	0	0,0	0	0,0	$\bar{X}=17,70$ $\sigma = 7,072$
	Buenas	12	60,0	12	60,0	
	Regulares	1	5,0	1	5,0	
	Deficientes	7	35,0	7	35,0	
	Total	20	100,0	20	100,0	

Tabla 4. Toma de decisiones Pre-Test y Post-Test

Asimismo, se observa que, en el Pre-Test, los promedios de los puntajes absolutos del grupo experimental ($X = 17,25$) y del grupo control ($X = 17,80$) presentan una diferencia mínima de 0,55 puntos. Esto sugiere que, en lo referente a la toma de decisiones, ambos grupos mostraban resultados iniciales comparables. Sin embargo, en el Post-Test, los promedios de los puntajes absolutos del grupo experimental ($X = 28,95$) y del grupo control ($X = 17,70$) presentan una variación de 11,25 puntos. Esto permite afirmar que, en lo referente a la toma de decisiones, ambos grupos no son equivalentes en el Post-Test, lo que sugiere un impacto positivo de la intervención en el grupo experimental.

En general, como se puede ver en la Tabla 5, los resultados para la variable habilidades sociales reflejan mejoras significativas en el grupo experimental tras la intervención.

Habilidades Sociales		Pre-Test		Post-Test		
		fi	%	fi	%	
Grupo experimental						
$\bar{X} = 93,60$	Muy buenas	0	0.0	13	65,0	$\bar{X} = 133,95$ $\sigma = 6,724$
$\sigma = 20,664$	Buenas	11	55,0	7	35,0	
	Regulares	9	45,0	0	0.0	
	Deficientes	0	0.0	0	0.0	
	Total	20	100,0	20	100,0	
Grupo control						
$\bar{X} = 96,60$ $\sigma = 20,446$	Muy buenas	0	0.0	0	0.0	$\bar{X} = 96,40$ $\sigma = 20,348$
	Buenas	12	60,0	12	60,0	
	Regulares	8	40,0	8	40,0	
	Deficientes	0	0.0	0	0.0	
	Total	20	100,0	20	100,0	

Tabla 5. Habilidades Sociales Pre-Test y Post-Test

En el Pre-Test, el grupo experimental mostró una distribución donde el 55 % (11 participantes) estaban en el nivel de "Buenas" y el 45 % (9 participantes) en el nivel de "Regulares". En el Post-Test, se observó que el 65 % (13 participantes) alcanzaron el nivel de "Muy Buenas", mientras que el 35 % restante (7 participantes) permanecieron en el nivel de "Buenas". No se registraron participantes en los niveles de "Regulares" ni "Deficientes" en el Post-Test, lo que indica un avance sustancial en las habilidades sociales del grupo experimental.

Para el grupo control, tanto en el Pre-Test como en el Post-Test, la distribución de los niveles se mantuvo constante: el 60 % de los participantes (12) estaban en el nivel de "Buenas" y el 40 % (8) en el nivel de "Regulares". No se observaron cambios en los niveles de desempeño en el grupo control, lo que sugiere que la intervención fue la variable clave para las mejoras observadas en el grupo experimental.

En cuanto a los puntajes promedio, el grupo experimental pasó de un $X = 93,60$ ($\sigma = 20,664$) en el Pre-Test a un $\bar{X} = 133,95$ ($\sigma = 6,724$) en el Post-Test, lo que representa un incremento significativo de 40,35 puntos. En cambio, el grupo control mantuvo prácticamente el mismo promedio, con un $X = 96,60$ ($\sigma = 20,446$) en el Pre-Test y un $X = 96,40$ ($\sigma = 20,348$) en el Post-Test, evidenciando la ausencia de variaciones en este grupo.

Estos resultados reflejan que la intervención tuvo un impacto positivo y significativo en las habilidades sociales del grupo experimental, logrando que la mayoría de los participantes alcanzaran el nivel más alto de desempeño en esta categoría, mientras que el grupo control no presentó cambios relevantes.

Discusión

Los resultados arrojados por la prueba estadística *t* de Student permiten ver que no se encontraron diferencias significativas entre el Pre-Test y el Post-Test en el grupo control ($p > 0,05$), lo que sugiere que no hubo cambios en las habilidades sociales en ausencia de la intervención.

Grupo de estudio		Diferencia entre los promedios ($\bar{X}$)	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Grupo Experimental (GE)	Post Test – Pre Test	40,350	8,732	19	0,000
Grupo control (GC)	Post Test – Pre Test	-0,200	-1,000	19	0,330

Tabla 6. Resultados de la "t de Student"

Por otro lado, la diferencia entre los puntajes promedio del Pre-Test y Post-Test en el grupo experimental es estadísticamente significativa ($p < 0,05$), lo que indica que la intervención tuvo un efecto positivo en las habilidades sociales. Esto, permitió aceptar la Hipótesis alternativa (H1), así que "La aplicación del modelo de aprendizaje basado en equipos optimizó significativamente las habilidades sociales de los estudiantes de la especialidad en Relaciones Públicas de una universidad de Arequipa".

La efectividad comprobada del Aprendizaje Basado en Equipos para mejorar las habilidades sociales de los estudiantes, rescata lo planteado por Caballo (2007), respecto a que las habilidades sociales no mejoran por simple observación, sino que requieren de una instrucción directa y un entrenamiento en situaciones sociales reales. Además, resaltan la pertinencia del modelo ABE en las sesiones de aprendizaje de estudiantes universitarios ya que en concordancia con autores como Del Prette y Del Prette (2005), Rosales, Caparrós, Molina, y Alonso (2013) y Santrock (2006) tanto

las habilidades comunicativas como la asertividad, la autoestima y la toma de decisiones, son considerados aspectos clave y esenciales para una interacción exitosa y satisfactoria entre individuos tanto en el ámbito personal, académico y profesional dentro de un mundo cada vez más interconectado.

La interacción grupal y el trabajo colaborativo, fomentadas por el modelo ABE contribuyen a modificar conductas poco adecuadas, como las que describe Oliva Delgado et al. (2012) que pueden generar relaciones sociales destructivas o insatisfactorias. Por su parte, la práctica continua y estructurada del ABE permite a los estudiantes regular pensamientos y emociones, mejorando su capacidad para establecer relaciones constructivas y respetuosas, así como también desarrollando herramientas necesarias para mantener interacciones positivas en distintos contextos (Blanco, Caballero y De la Corte, 2005).

Precisamente, los resultados obtenidos reflejan mejoras en distintos aspectos relacionados directamente con las habilidades sociales, como las habilidades comunicativas, la asertividad, la autoestima y la toma de decisiones. Esto resulta especialmente relevante, ya que, tal como lo señalan Del Prette y Del Prette (2005), las habilidades sociales son un conjunto interconectado de conductas que permiten interactuar de manera efectiva y satisfactoria, por lo que su abordaje debe ser integral. En este sentido, la asertividad, entendida como la capacidad de expresar opiniones y sentimientos de manera respetuosa y efectiva, está estrechamente vinculada con las habilidades comunicativas, que facilitan la transmisión clara y empática de ideas. A su vez, estas interacciones positivas refuerzan la autoestima al generar confianza en uno mismo y en las propias capacidades, lo que impacta directamente en la toma de decisiones, permitiendo actuar de manera más consciente, segura y responsable en contextos personales, académicos y profesionales.

Teniendo en cuenta que las habilidades sociales, como parte esencial de las habilidades blandas, son cruciales tanto en el ámbito académico como en el mercado laboral, se destaca la relevancia y pertinencia del modelo ABE en los estudiantes universitarios. Este modelo, tal como quedó demostrado en esta investigación y en concordancia con lo argumentado por Michaelsen y Sweet (2008), constituye una estrategia eficaz para promover las habilidades sociales, ya que se basa en tareas grupales que exigen interacción y colaboración entre los estudiantes, permitiéndoles trabajar por objetivos comunes. Esto, además de optimizar sus habilidades sociales, contribuir en su preparación para afrontar los desafíos del mercado laboral, también mejora su capacidad para trabajar en equipo, gestionar emociones y tomar decisiones colectivas. En este sentido, el modelo ABE no solo favorece la adquisición de conocimientos, sino que también potencia habilidades clave para el éxito en cualquier contexto profesional y académico, posicionándose como una herramienta valiosa en la formación integral de los estudiantes.

Conclusión

El incremento significativo en las habilidades sociales observadas en el grupo experimental ($p < 0,01$), específicamente en áreas como habilidades comunicativas, asertividad, autoestima y toma de decisiones permite concluir que la aplicación del modelo de Aprendizaje Basado en Equipos optimiza significativamente las habilidades sociales de los estudiantes universitarios de la especialidad en Relaciones Públicas de una universidad de Arequipa - Perú.

Considerando que las habilidades sociales, dentro del marco de las habilidades blandas, son esenciales no solo en el ámbito académico, sino también en el mercado laboral, se destaca la importancia y relevancia del modelo ABE para los estudiantes universitarios. Tal como se demostró, este modelo optimiza sus habilidades sociales,

preparándolos para enfrentar los desafíos del mercado laboral.

Referencias

- Astudillo-Torres, Martha Patricia; Chévez-Ponce, Forlenis; Oviedo-Vargas, Yesenia (2020). "La exclusión social y las Tecnologías de la Información y la Comunicación: Una visión estadística de su relación en la educación superior", *LiminaR. Estudios Sociales Y Humanísticos*, vol. 18, núm. 1, pp. 177-193. <https://doi.org/10.29043/liminar.v18i1.721>
- Bisquerra, R., y López, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Carbonell, J. (2022). *La aventura de innovar*. Morata.
- Fernández Berrocal, P., y Cabello, R. (2021). La Inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB)*, 1 (1), 31-45 (en prensa, www.rieeb.com).
- Fernández Espinosa, V. (2023). *Libertad como autodeterminación. Bases para la discusión de un modelo de formación docente*. McGrawHill.
- Frola, Patricia y Velásquez, Jesús (2011). *Estrategias didácticas por competencias: Diseños eficientes de intervención pedagógica*, México D.F.: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.
- Galimberti, Umberto (2012). *I miti del nostro tempo*, Milano: Feltrinelli.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, María del Pilar (2014). *Metodología de la investigación*, México D.F.: Mc GrawHill.
- Martínez-Bonafé, J. y Rogero, J. (2021). El Entorno y la Innovación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71- 81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Martínez-Sala, A.M., y Alemany-Martínez, D. (2022). Redes sociales educativas para la adquisición de competencias digitales en educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 209-234.
- Morales, José Francisco; Moya, Miguel; Gaviria, Elena & Cuadrado María Isabel. (2007). *Psicología social*, 3ª ed., Madrid: McGraw-Hill.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07.htm>
- Pérez-Escoda, N., Alegre, A., y López-Cassà, E. (2021). Cuestionario para la evaluación de la competencia emocional en adultos. *Education Siglo XXI*, (en prensa). <https://doi.org/10.6018/educatio.422081>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2008). *Aprendizaje colaborativo*. Monterrey: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica.
- Oliva Delgado, Alfredo; Antolín Suárez, Lucía; Pertegal Vega, Miguel Ángel; Ríos Bermúdez, Moisés; Parra Jiménez, Águeda; Gómez, Angel Hernando y Flores, María del Carmen (2012). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*, Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- Rosales, José Javier; Caparrós, Bernarda Mª del Milagro; Molina, Isabel & Alonso, Salvador. (2013). *Habilidades Sociales*, Madrid: McGraw-Hill.
- Small, Gary y Vorgan, Gigi. (2009). *El cerebro digital: Cómo las nuevas tecnologías están cambiando nuestra mente*, Barcelona: Urano.
- Torres, Hernán y Girón, Delia Argentina (2009). *Didáctica general*, 1ª ed., San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Vidal-Villarruel, L. E., y Maguiña-Vizcarra, J. E. (2022). La Competencia Digital de los docentes en la Educación básica regular en el 2021. *Polo del Conocimiento*, 7(3), 1448-1471. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i3.3802>
- Woolfolk, Anita (2010). *Psicología educativa*, 11ª ed., México D.F.: Pearson.