



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

Desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes del
CECyTEH mediante el aprendizaje cooperativo para disminuir
la deserción escolar

PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER PROFESIONAL QUE,
PARA OBTENER EL DIPLOMA DE:
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

Presenta:

JENNY AURORA CASTILLO GUERRERO

Director del Proyecto Terminal:

DRA. ROSAMARY SELENE LARA VILLANUEVA

Pachuca de Soto Hgo., noviembre de 2016.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

Proyecto de Investigación

“Desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes del
CECyTEH mediante el aprendizaje cooperativo para disminuir la
deserción escolar”

Nombre De La Alumna:

Jenny Aurora Castillo Guerrero

Directora

Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva

Asesoría:

Dra. Maritza Cacéres Mesa

Lectora

Dra. María Cruz Chong Barreiro

Asesoría En Estancia

Dra. Vázquez Cedeño Silvia Isabel

Contenido

Resumen.....	1
Introducción	3
Planteamiento del problema	6
Delimitación del tema y objetivos	8
Justificación	9
Capítulo I. Estado de la cuestión.....	11
1.1 Aprendizaje cooperativo.....	16
Capítulo 2 La Educación Media Superior	20
2.1 Educación Media Superior en Latinoamérica.....	20
2.2 Educación Media Superior en México.....	23
2.3 Definiendo la deserción.....	25
2.4 Las causas de deserción en la Educación Media Superior en México.....	34
2.4.1 Condiciones del hogar y la familia	37
2.4.2 Los factores educativos	37
2.4.3 Becas.....	38
2.4.4 Condición socioeconómica	38
2.4.5 El consumo tabaco, alcohol y/o de drogas ilegales	40
2.4.6 Repercusiones y reinserción.....	40
2.5 Educación Media Superior en Hidalgo	41
2.6 Características de la institución educativa objeto de estudio	43
2.7 Caracterización de la organización interna de la institución.....	44
2.8 Estructura Administrativa	46
Capítulo 3 Habilidades Sociales y el Aprendizaje Cooperativo	52
3.1 Definición de las habilidades sociales.....	52
3.2 Componentes de las habilidades sociales	54
3.3 componentes conductuales	55
3.4 Los componentes cognitivos	57
3.4.1 Variables cognitivas del individuo	58
3.4.2 competencias cognitivas.....	58

3.4.3 Estrategias de codificación y construcción personales	58
3.4.4 Percepción social o interpersonal adecuada	59
3.4.5 Esquemas	59
3.4.6 Expectativas	60
3.5 Componentes fisiológicos	61
Capítulo 4 Estrategias para habilidades sociales en el aula.	62
4.1 Contribuciones del aprendizaje cooperativo al desarrollo socio-emocional. 65	
4.2 Relaciones interpersonales y cohesión grupal	67
4.3 Conducta pro-social	67
4.4 Correlación de los componentes cognitivos de habilidades sociales y los beneficios del aprendizaje cooperativo	68
Capítulo 5 Diseño Metodológico.....	70
5.1 Marco teórico general de la investigación acción.....	70
5.2 Etapas seguidas en el desarrollo dela investigación.....	73
5.3 Diagnóstico	75
Anexos	83
Bibliografía	85

Índice de tablas

Tabla 1 Educación media superior en Hidalgo.....	42
Tabla 2 Plantilla docente CECyTEH plantel mineral del chico ciclo 2015-2016 ..	49
Tabla 3 Componentes conductuales de las habilidades sociales.....	56
Tabla 4 cuadro comparativo entre deserción habilidades sociales y aprendizaje cooperativo.....	69
Tabla 5 Momentos de la investigación- acción.....	72
Tabla 6 Fase de Diagnóstico.....	73
Tabla 7 Fase preparatoria para implementar la estrategia.....	74
Tabla 8 Fase de implementación: transición entre practica tradicional y cuestionamiento de la práctica.....	74
Tabla 9 Resultados de la EHS	77
Tabla 10 Conversión de PD a Pc	78
Tabla 11 Resultados de la escala de habilades sociales EHS.....	81

Resumen

Este trabajo, enmarcado en una investigación de tipo de investigación acción, comprende un desarrollo progresivo y flexible de diferentes etapas que inicia desde la reflexión sobre la practica educativa, la recopilación bibliográfica y de datos de campo, la elaboración de correlaciones y análisis de los resultados que permiten integrar una estrategia didáctica para transformar las prácticas educativas está basado en la implementación del aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades sociales para disminuir la deserción. Se identifica como problemática la deserción escolar ya que el crecimiento ininterrumpido de la matrícula de Educación Media Superior EMS es probablemente reforzado con la modificación del artículo tercero constitucional que incorpora a este nivel educativo como obligatorio. Sin embargo, las encuestas indican que los servicios educativos de bachillerato no están siendo capaces de retener a una parte importante de sus estudiantes. El indicador que enfoca esta problemática es el de deserción total, el cual estima el número que abandona la escuela antes del inicio del siguiente ciclo escolar. Por subsistemas educativos, la deserción total en el profesional técnico fue de casi una cuarta parte de los alumnos 23.2%, mientras que en el bachillerato general y en el tecnológico alcanzó 13.4% y 15.6%, respectivamente. (INEE, 2011). Resulta difícil establecer una causalidad directa del fenómeno de la deserción, será altamente deseable que la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) preste especial atención a temas clave en cuanto a la deserción escolar. Sin descartar el peso de los factores económicos como causa de abandono escolar. Mismo que según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2013) está dejando de ser una causa directa de deserción, pues ha incrementado la proporción de jóvenes desertores que proviene de niveles socioeconómicos medios y altos. Cuando la privación económica no es la causa directa de la ruptura del vínculo de los adolescentes con la escuela ¿cómo entender el desencuentro entre los adolescentes y el sistema educativo? (SITEAL, 2013) Para la adolescencia, el desinterés por el estudio es relevante. Con el fin de

disminuir la deserción escolar en CECyTEH, este trabajo plantea una metodología de investigación- acción que impulsa la reflexión sobre la realidad escolar, la teoría y las posibles soluciones. Surge la necesidad de desarrollar una estrategia pedagógica que aumente el interés, brinde herramientas que faciliten al estudiante un adecuado desempeño en todos los ambientes en los que se desenvuelve y disminuya la deserción escolar. Generar un vínculo entre lo que aprende en la escuela y las problemáticas que enfrenta fuera de ella es una tarea que puede lograrse potencializando sus habilidades sociales, incrementar las mismas. Implica un tránsito según Vygotsky (1979) de un nivel real, identificado como el grado de desarrollo psicológico que presenta el adolescente en un momento dado. Al segundo nivel evolutivo, llamado potencial, donde el adolescente no puede solucionar por sí solo alguna tarea, pero que es capaz de hacerla si recibe ayuda. Realizar este tránsito en un marco de inclusión, que permita reconocer las diferencias propias de cada sujeto y la riqueza de las mismas es una tarea reservada para el aprendizaje cooperativo, a través de hacer participar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. La participación genuina, en clase exige momentos de interactividad y momentos de interacciones como una unidad. Incrementar su actividad de comunicación, la diversifica, plantea una dirección que favorece el desarrollo de las potencialidades del sujeto que aprende, en particular su autonomía personal y social. Este proceso modificará las estructuras cognitivas implicadas en las habilidades sociales.

Introducción

La mayoría de nuestros aprendizajes se producen en los contextos de interacción social y son modulados por esta interacción. En este sentido y como consecuencia, el contexto de aula, exige un cambio de pensamientos y procedimientos para lograr una interacción positiva. El aula es entonces el contexto donde convergen experiencias y significaciones diversas; que determinan en el establecimiento de propósitos y metas al ingresar a una institución; e incluso inflen en la decisión de abandonar los estudios.

Optar por una propuesta educativa constructivista acorde al modelo educativo de la Educación Media Superior en México, que favorezca el aprendizaje entre pares y posibilite un entrenamiento en Habilidades Sociales (que destacaremos por sus siglas HHSS en este trabajo); es hacer referencia al aprendizaje cooperativo. De igual forma el entrenamiento en HHSS debe contribuir a una interacción social positiva que coadyuve en las causas de la deserción escolar voluntaria.

Prestar atención a la deserción parece ser un tema trillado, sin embargo, el alto índice de deserción la Educación Media Superior (EMS) exige un análisis que brinde alternativas para contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza aprendizaje; que permitan abatir la deserción.

Por lo pronto es menester reconocer el incremento de estudiantes matriculados en la EMS tiene retos importantes a superar. Entre ellos el desafío de la universalización, centrado en la capacidad del sistema para garantizar que todos los jóvenes que cursen el bachillerato logren concluirlo. El Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación (INEE) establece que la deserción es un problema agudo en el bachillerato (INEE, 2011). Los estudios realizados acerca de las causas de la deserción en México, proyectan múltiples factores, pero muestran una respuesta similar. Los desertores de este nivel educativo mencionan que una causa para abandonar sus estudios, es el disgusto por el estudio (Navarro , 2001) (IMJUVE , 2005) (ENOE, 2009) (ENDEMS, 2012). La ambigüedad de esta respuesta invita a reflexionar sobre la realidad que se presenta en el aula, incluso distingue la ruptura del estudiante con la finalidad del ingreso a una institución. De

esta manera definir la deserción a partir de la perspectiva individual del estudiante, de sus propósitos, metas, intenciones e identificación con la institución en la que ingresa, además vincular las experiencias y la percepción de éstas., para reconocer que la energía, motivación y habilidad personales son elementos intrínsecos para concluir los estudios (Tinto, 1998) . Vislumbra un panorama donde las deserciones voluntarias causadas por habilidades sociales inadecuadas parecen originarse en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional (Tinto, 1998).

Por lo anterior es necesario que el profesorado dirija su atención hacia la tarea de colocar al alumno en una situación de aprendizaje, a través de las interacciones con pares, docentes e individuales, que potencialicen sus destrezas conceptuales y mejoren su interacción social.

El presente trabajo se centra en los efectos del aprendizaje cooperativo, como estrategia para ampliar las habilidades sociales y disminuir la deserción escolar. Establecer la relación entre el aprendizaje cooperativo, las habilidades sociales y la deserción escolar, es una de las primeras tareas de este trabajo, que permitirán el desarrollo de una propuesta de intervención para la disminución de la deserción escolar. En este ámbito se considera necesario de forma paralela el análisis teórico, una fase de diagnóstico, acompañada de una fase de análisis y discusión de datos recogidos con una metodología de investigación-acción.

El diagnóstico se realizó con un grupo de estudiantes de tercer semestre de la carrera de diseño gráfico digital del CECyTEH Plantel Mineral del Chico, en total fueron 21 estudiantes.

Para garantizar el fácil acceso a todas las partes del trabajo se explica de forma general como se ha estructurado el mismo. Este trabajo consta de cinco capítulos. El capítulo I, está enfocado a una breve revisión el estado del arte sobre el entrenamiento en habilidades sociales.

El capítulo II está relacionado con algunas consideraciones generales sobre la Educación Media Superior, con un análisis sobre su ampliación en los últimos años en Latinoamérica, además del estatus actual en México. Posteriormente define la deserción como problemática en la Educación Media Superior y se

puntualizan datos sobre dicho fenómeno en México. Finalmente se aborda el contexto específico en donde se realizará la estrategia metodológica se hace referencia a su estructura interna, al contexto sociodemográfico y la normatividad institucional.

El Capítulo III está dedicado a tratar aspectos de importancia que deben tenerse en cuenta sobre habilidades sociales. Definen los componentes más representativos de las habilidades sociales, especifica los referentes teóricos que lo sustentan.

Posteriormente el capítulo IV se enfoca en diferenciar y correlacionar las habilidades sociales y el trabajo cooperativo en aula. Lo anterior con la finalidad de evitar confusión con otras variables psico-emocionales que pueden ser mediadas en el aprendizaje cooperativo.

En el capítulo V se describe el diseño metodológico de la investigación, explica aspectos importantes y necesarios sobre la investigación-acción como estrategia metodológica adoptada. De igual manera se precisan los principios de procedimiento como fundamento. Además, se describen de forma breve las técnicas que se utilizaron en la recolección de datos, así como los aspectos que fundamenta el rigor científico de la investigación cualitativa y la adecuación el presente trabajo. Finalmente se hace referencia a las características de cada una de las etapas del trabajo y se explica la planeación para la intervención por medio del modelo de competencias en los alumnos de CECyTEH, describe la planeación de los diferentes instrumentos de evaluación de resultados y conocimientos. Se realizan algunas sugerencias fundamentadas a reflexionar con relación a las habilidades sociales.

Planteamiento del problema

El incremento de la matrícula en el nivel medio superior en América Latina representa un reto para los gobiernos de estos países, que desde su trinchera legislan acciones que se traduzcan en cambios orientados a contribuir y mejorar la calidad de la educación. Tal es el caso de México que establece de manera constitucional como obligatoria la Educación Media Superior (EMS). Las problemáticas derivadas de esta acción son numerosas; entre las que se presenta, la poca motivación que tiene el estudiante para concluir sus estudios, independientemente del subsistema educativo donde se encuentra inscrito. A pesar de que en la Educación Media Superior posee programas que impulsan la funcionalidad de las emociones en alumnos de este nivel. Su carácter genérico imposibilita un análisis para detectar déficits en habilidades sociales. En este sentido es relevante contar con datos sobre las habilidades sociales del estudiante de Educación Media Superior que son traducidas a sus conductas. Con este propósito podemos utilizar el aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales en el aula.

Dado que muchos problemas se pueden definir en términos de déficit en habilidades sociales. Entre ellos la deserción escolar, la correlación entre el nivel de habilidades sociales y deserción escolar se encuentra explicada en modelos de deserción como el de Tinto (1998) donde establece que es preciso cambiar la educación instruccional donde de las mediciones y tratamientos para la falta de destrezas intelectuales tienen prioridad, a una educación que observe las habilidades sociales como elementos relevantes para la retención; ya que movilizan al alumno en la búsqueda de recursos que ofrece la institución, además de facilitar la interacción.

De igual forma Marchesi (2010) propone que los alumnos en esta etapa deben aprender sobre todo competencias para enfrentarse a los problemas de la sociedad, competencias comunicativas, matemáticas, sociales. Entendiendo por

competencias las habilidades y estrategias que tiene el alumno para en ese ámbito resolver los problemas que se le plantean.

Si conocemos no solo los niveles de competencia instruccional del estudiante, sino también sus habilidades, será más fácil orientarlo para evitar su deserción escolar. De igual forma elaborar un programa de intervención por medio del aprendizaje cooperativo que permita desarrollar en los adolescentes sus habilidades sociales, le brindaran una forma más eficiente de responder a su entorno y por ende a su proceso educativo, logrando con ello culminar el bachillerato.

En este sentido la problemática de alto índice de deserción en nivel medio superior en concreto el Colegio de Estudios Científicos Tecnológicos del Estado de Hidalgo CECyTEH Plantel Mineral Del Chico una institución del sector publico modalidad de formación profesional bivalente para las carreras técnicas. Que tiene un índice de deserción de 4.1% lo cual equivale a 14 alumnos por semestre, de los cuales el 90 por ciento de ellos solicitan su baja dado que prefieren trabajar o no les interesa continuar estudiando. Diseñar y desarrollar un programa que permita a los alumnos mejorar sus habilidades sociales que aseguren su eficiencia terminal o por lo menos le permitan una inserción en el mundo laboral a través de estrategias didácticas como el aprendizaje cooperativo.

Delimitación del tema y objetivos

Pregunta de investigación

¿De qué manera el desarrollo de habilidades sociales, al utilizar el aprendizaje cooperativo en el aula, disminuye la deserción escolar?

Preguntas específicas:

¿Cuáles son las habilidades sociales y académicas de los estudiantes del CECyTEH?

¿Cuál es la situación social y académica de los estudiantes que presentan deserción escolar en tercer semestre del CECyTEH?

Objetivo general:

- Diseñar una estrategia de aprendizaje cooperativo en el aula para que los estudiantes del CECyTEH, desarrollen habilidades sociales (comunicar ideas, escuchar al otro, aceptar los puntos de vista, expectativas de sí mismo y de la institución, entre otros) y académicas (rendimiento académico) para disminuir la deserción escolar.

Objetivos específicos:

- Identificar las habilidades sociales y académicas de los estudiantes del CECyTEH.
- Conocer la situación social y académica de los estudiantes que presentan deserción escolar en tercer semestre del CECyTEH.
- Diseñar una estrategia de aprendizaje cooperativo en el aula con alumnos de bachillerato

Justificación

La experiencia internacional muestra que para lograr que la población alcance mayores niveles de escolaridad no es indispensable dotarles de carácter obligatorio. Tal es el caso de la universalización de la Educación Media Superior en México que requiere mucho más que de una disposición constitucional y legal para que realmente contribuya de manera decisiva a la construcción de una sociedad crecientemente justa, educada y próspera. (INEE, 2010-2011) Sin embargo, también indica que decisiones de esta naturaleza pueden traducirse en mayores competencias, desarrollo, bienestar y cohesión social, siempre y cuando se generen las condiciones necesarias para que las oportunidades educativas sean de calidad y alcancen a todos por igual.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2011 señala que la matrícula de educación media superior ha venido creciendo constantemente desde su creación, pero es insuficiente para cubrir casi a la totalidad de los egresados de secundaria que demandan el servicio al término de cada ciclo escolar. Sin embargo, cabe señalar que el principal desafío de la universalización de la cobertura de la educación media superior no se encuentra en la transición entre niveles escolares, sino en la capacidad del sistema para garantizar que todos los jóvenes cursen el bachillerato y logren concluirlo oportunamente. La deserción es un problema agudo en el bachillerato (INEE, 2010-2011). En este sentido que el término deserción comprende una comunidad de intereses entre el sujeto que ingresa y los observadores externos que se proponen aumentar la retención en la educación. Reconocer que sólo algunos abandonos de la educación son producidos por bajo desempeño académico, pues la mayor parte de las deserciones son voluntarias. Requiere perspectivas que permitan asimilar que la deserción voluntaria del estudiante es derivada de una carencia de identificación con su institución, además de una pobre motivación para continuar dado que la vida escolar es dispar al contexto social del que proviene.

Los estudiantes que abandonan sus estudios a menudo tienen niveles de rendimiento académico superiores a los de los estudiantes que persisten. Estas deserciones, antes que, causadas por habilidades escolares inadecuadas, parecen originarse más bien en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional (Tinto, 1975). La carencia de habilidades sociales, en especial entre los sectores desfavorecidos del estudiantado, tiene relación con el fracaso para mantener niveles adecuados de rendimiento académico (Tinto, 1998). La incapacidad para que el estudiante se movilice en búsqueda de redes que puedan apoyar su retención escolar. Son producidas por una pobre interacción con el entorno escolar ya sea docentes y pares. Recordar que cuando una interacción nos resulta satisfactoria depende de que nos sintamos valorados, respetados e incluidos, esto, a su vez, no depende tanto del otro, si no de que poseamos una serie de habilidades para responder correctamente y una serie de convicciones o esquemas mentales que nos hagan sentirnos bien con nosotros mismos (Camacho & Camacho, 2005). Por otro lado, la falta de habilidades sociales. Puede entenderse de dos formas; por un lado, serán consideradas poco asertivas aquellas personas tímidas, prestas a sentirse pisadas y no respetadas, también lo serán, las personas que se situarían en el otro polo opuesto: la persona agresiva, que pisa a los demás y no tiene en cuenta las necesidades del otro. Por lo tanto, unos como otros tendrán déficit en habilidades sociales y será importante contemplar que sólo quien posee una alta autoestima, quien se aprecia y valora así mismo, podrá relacionarse con los demás en el mismo plano, reconociendo a los que son mejores en alguna habilidad, pero no sintiéndose inferior ni superior a otro (Camacho & Camacho, 2005). Para lograr este nivel de interacción en el aula podemos utilizar como estrategia pedagógica el aprendizaje cooperativo que retoma la teoría de Lev S. Vygotsky (1896-1934) sobre la necesidad del otro, de las otras personas, para comprender lo que se aprende. Asegurando un aprendizaje significativo a través de momentos de interacción del sujeto que aprende, con otros que le ayuden a moverse de un no saber, a saber, de no poder hacer, a saber hacer, y lo que es más importante de no ser, a ser (Vygotsky, 1997).

Capítulo I. Estado de la cuestión

En este capítulo se encuentra dividido en dos partes, con la finalidad de conseguir un manejo más eficiente de la información además de permitir diferenciar y correlacionar las habilidades sociales y el trabajo cooperativo. La primera parte está enfocada en la temática de Habilidades Sociales HHSS en relación con conductas de riesgo, nivel de aprovechamiento, clima familiar, contextos de la conducta social y modelos de intervención., estas temáticas compren un periodo de 7 años, se ordenan de forma ascendente. Comienza el año 2005 para finalizar en el 2012.

La segunda parte de este análisis está dirigida al aprendizaje cooperativo y los resultados del mismo en aula.

Para comenzar con el análisis de investigación con respecto a las habilidades sociales en la adolescencia es conveniente citar el programa de intervención elaborado por Camacho & Camacho (2005), publicado por la revista española de terapia cognitivo conductual. En este trabajo se investigó sobre déficit en habilidades sociales en adolescentes y se creó un programa de intervención en función a los resultados diagnósticos. En base a programas similares de intervención en habilidades sociales de autores como Peers o Michelson. Se constituyó por catorce sesiones no cerradas, flexibles a las necesidades. En cuanto a los resultados se expone no se observan datos estadísticamente significativos la diferencia entre ambas medias, desviación estándar, y rangos es mínima y seguramente sea debido también a la diferencia entre el número de sujetos. En cuanto a los datos, es importante señalar que quizás donde más diferencia se observó es en los valores del rango. Esta menor dispersión y por tanto, mayor uniformidad en los datos puede ser fruto de los procesos de socialización que se están dando actualmente en los colegios, a través de los medios de comunicación (Camacho & Camacho, 2005).

Esta consistencia también se encuentra presente en la investigación con metodología descriptiva y diseño correlacional comparativo, realizada por García

en 2005 en Perú, donde se correlacionan las habilidades sociales, clima familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Al examinar los resultados generales obtenidos, lo primero que salta a la vista es que la mayoría de la muestra estudiada se caracteriza por tener habilidades sociales promedio; es decir más del 50% de la muestra total se ubicaron en un nivel promedio, esto nos refiere que aparentemente la mayoría de los estudiantes están dentro de los parámetros esperados para actuar y pensar con buenas habilidades sociales, que eso les permite tener adecuadas relaciones interpersonales así como socio emocional dentro de las exigencias y experiencias de su entorno (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989); y que un 18.5% posee habilidades sociales baja, a quienes se les recomendaría asistir a programas o talleres para incrementar y/o potencializar sus relaciones interpersonales que es muy importante para una buena socialización (Martínez & Sanz, 2001). Analizando las diferencias entre universidad estatal y universidad particular en relación con las áreas de habilidades sociales y clima social en la familia, se halla que los promedios en ambos grupos son similares y que las diferencias entre ambos ha sido muy cercana a cero, relegando ligeramente a favor en promedio a los estudiantes de la Universidad de San Martín de Porres; con referencia al rendimiento académico se observa que la diferencia entre la media de ambas universidades solo difiere de manera mínima y favorecen ligeramente a la Universidad San Marcos (García, 2005).

Al analizar la correlación entre las áreas de habilidades sociales y las áreas de clima social en la familia se observó que existen algunas relaciones, pudiendo precisar que el área de cohesión se relaciona de manera significativa con todas las áreas de habilidades sociales, esto quiere decir que el área de cohesión que viene a ser el grado de compenetración y apoyo entre los miembros de la familia se relaciona significativamente con las habilidades psicoafectivas porque para tener cohesión entre la familia es necesario tener una adecuada comunicación interpersonal, motivar, ayudar a nivel grupal, conocer y expresar los sentimientos, no generar peleas, saber hacer frente a las dificultades que tengan entre los miembros de la familia, el poder tomar decisiones (García, 2005).

En conclusión, los resultados encontrados en el estudio abren nuevas perspectivas de investigación para profundizar en el análisis encontrado de que la familia tiene un gran peso en la conformación y desarrollo de las habilidades sociales del individuo, y es uno de los factores socio emocionales que intervienen en su vida y que siendo agentes intervinientes nunca se ha podido establecer a ciencia cierta que pueden ser únicos determinantes del rendimiento académico. Las normas que gobiernan el mundo están cambiando; actualmente no solo se nos juzga por lo más o menos inteligentes que podamos ser, ni por nuestra formación o experiencia, sino también por el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos o con los demás. Las habilidades sociales siempre deben desarrollarse porque se requieren en cada etapa de nuestra vida para alcanzar nuestros objetivos planeados (García, 2005).

Al ser las habilidades sociales un cúmulo de destrezas implícitas en distinto ámbitos de la vida es necesario categorizarlas por ello Eceiza, Arrieta y Goñi en 2008 proponen un estudio cuyo principal objetivo consistía en verificar la mayor o menor pertinencia de taxonomizar las habilidades sociales diferenciándolas bien por su distinta naturaleza (reivindicar, expresar amor, expresar hostilidad) o bien en función de distintos contextos de interacción familia, conocidos, desconocidos, y la solución factorial que consta de cinco factores:

1. La interacción con personas desconocidas y en situaciones de consumo.
2. La interacción con personas que atraen.
3. La interacción con amigos y compañeros.
4. La interacción con familiares.
5. Hacer y rechazar peticiones a amigos.

Se trata de categorías que guardan más relación con variables situacionales o contextuales que con diferencias conductuales. Cuatro de los cinco factores identificados se explican en referencia a determinadas situaciones o a interacciones sociales con distintas clases de personas: conocidas, extrañas, en situaciones de consumo, personas que atraen, amigos y compañeros, y familiares. Incluso el quinto factor, aun cuando se refiere a una peculiar conducta social (hacer y rechazar peticiones) aparece vinculado al contexto de las amistades.

Estos resultados suponen una confirmación empírica de la expectativa teórica y apoyan una concepción más contextual que conductual en la taxonomización de las habilidades sociales (Eceiza, Arrieta, & Goñi, 2008).

Además, dicha investigación aclara los resultados que se obtuvieron, en el trabajo con ellos se llega a la elaboración y validación de un nuevo instrumento de medida: el Cuestionario de Dificultades Interpersonales (CDI); además de abordar los componentes cognitivos de las habilidades sociales. Estos resultados confirman que los sujetos de baja habilidad social desarrollan más pensamientos negativos y menos pensamientos positivos sobre su conducta que los sujetos de alta habilidad social (Eceiza, Arrieta, & Goñi, 2008).

Algo similar propone Bustamante (2010) a través de su investigación sobre los efectos de un programa psicoeducativo en las habilidades en los estudiantes de educación donde utiliza como técnica la encuesta y las dos escalas de habilidades sociales de Caballo (2005) denominadas escala multidimensional de la expresión social parte motora EMES-M y cognitiva EMES-C. Para crear un programa psicoeducativo que obtuvo como resultado una modificación de conductas en los estudiantes universitarios, en relación a sus experiencias permitiéndoles la reflexión sobre el comportamiento que sostenían con sus compañeros de estudio, familiares y entorno social; los efectos del programa fueron capaces de establecer en los sujetos habilidades intra e interpersonales para desarrollar conductas que permitieran expresar emociones y cogniciones facilitando el actuar en pro de las habilidades sociales como futuros profesionales (Bustamante, 2010). Por otra parte, Franco, A. M; Correa, D. M. Escalante, P. (2011) desarrollan un estudio comparativo de las Habilidades Sociales en Estratos Socioeconómicos 2 y 6 de la ciudad de Medellín cuyo objetivo principal de esta investigación es conocer las diferencias entre niños de tercer grado de estratos 2 y 6 en cuanto al tema de las habilidades sociales. Con el fin de conocer qué habilidades se deberían fortalecer en los diferentes estratos. En cada grupo escolar se aplicó colectivamente la escala Liker, cuidando que cada niño lo diligenciara en forma individual y privada. Los ítems vinculación, superación y aceptación y cooperación social correlacionaron positivamente entre si y en forma significativa, lo mismo

ocurrió con los ítems rechazo y aislamiento social. Se obtuvo que en los colegios públicos los niños posean más habilidades sociales que en los privados (Franco, Correa, & Escalante, 2011).

De esta forma entiende que el estrato socioeconómico el clima familiar y los pensamientos negativos están relacionados con las habilidades sociales HHSS es importante destacar además la relación de estas con conductas de riesgo en adolescentes (Morales, 2012).

Según Morales, en su investigación constituida por 129 adolescentes de ambos sexos cuyas edades oscilan entre los 15 y 19 años, tienen nivel promedio de habilidades sociales (54,3%). Los adolescentes mayormente son consumidores ocasionales de bebidas alcohólicas (58,1%). Una población mínima de adolescentes son fumadores ocasionales (17,8%). Asimismo, hay adolescentes que ya iniciaron su vida sexual (33,3%). Existe una relación altamente significativa entre las habilidades sociales y las conductas de riesgo: consumo de bebidas alcohólicas e inicio de relaciones sexuales (Morales, 2012).

Otro factor que ha sido relacionado con las habilidades sociales es la integración conducida por la metodología de la Investigación-Acción (I-A) que permite abordar los problemas que los menores presentan en cuanto a la temática estudiada (asertividad) de manera directa y real a través de un procedimiento riguroso de análisis e intervención. En la fase de diagnóstico los menores presentaron diversos perfiles en el manejo y uso de la asertividad ante diferentes habilidades sociales. En la fase II del proyecto se obtuvo que el programa llevado a cabo ha recibido buenas críticas por parte de las educadoras del Servicio, así pues, es necesario presentar las interpretaciones que surgen del análisis por categorías. En la tercera fase del proyecto, se puede advertir que no todos los menores han cambiado aquel aspecto deficitario o mal adquirido respecto a las habilidades sociales. Una vez realizado el análisis de necesidades utilizando diferentes fuentes e instrumentos, podemos determinar que los menores presentan un nivel de asertividad algo por debajo de la media, debiéndose a dos factores; la pertenencia a un determinado grupo social desfavorecedor y la ausencia de un modelo

adecuado a seguir. Este hecho ha provocado que el colectivo posea conductas o comportamientos poco adecuados socialmente (Morales, 2012).

1.1 Aprendizaje cooperativo

Para profundizar sobre las técnicas que desarrollan las habilidades sociales en el aula, se realizó una búsqueda de investigaciones basadas en el trabajo cooperativo que tienen relación con la adaptación de los alumnos con los docentes y pares, expectativas de los alumnos acerca del estudio.

En este sentido, el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson & Johnson, 2006). La idea es sencilla. Los integrantes de la clase forman grupos pequeños después de la explicación del docente. Luego trabajan en la tarea encomendada hasta que todos los miembros del grupo la han comprendido y terminado. Los esfuerzos cooperativos dan como resultado el esfuerzo de los estudiantes por el mutuo beneficio, de manera tal que todos puedan aprovechar los esfuerzos de cada uno. Dando lugar a un elemento primordial del aprendizaje cooperativo, la interdependencia positiva entre los logros de los objetivos de los estudiantes: los alumnos sienten que podrán alcanzar sus objetivos de aprendizaje si y sólo si los otros integrantes de su grupo también los alcanzan (Johnson , Johnson, & Holubec , 1999)

Por lo tanto, una de las investigaciones consultadas es el artículo de la revista de investigación educativa (2008) titulado efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar de los autores Antonio Miguel Pérez Sánchez y Patricia Poveda Serra, de la universidad de Alicante. Confirman que el aprendizaje cooperativo favorece la adaptación escolar de los alumnos (con el profesorado, con los compañeros, con el trabajo escolar) además de mejorar las relaciones paterno-filiales; Como conclusión señalan, la importancia que estas técnicas tienen para prevenir conductas inadaptadas que son una eterna fuente de conflicto en el aula. Pérez y Poveda (2008) consideran que, la implementación de estas técnicas son un medio para garantizar una educación de calidad que ha de ser

coherente con los valores democráticos imperantes en nuestra sociedad, una educación que debe ir dirigida a asegurar el desarrollo académico y cognitivo de todos y cada uno de los alumnos, objetivo tradicional del sistema educativo, pero también el desarrollo emocional y social (Pérez & Poveda, 2008). Además señalan que el proceso de interacción, alumno/alumno, ha pasado a ser considerado como uno de los principales progresos de las últimas décadas en materia de enseñanza (Coll y Colomina, 1991), debido a que las relaciones que establecen los alumnos entre sí favorecen el aprendizaje, el desarrollo y la socialización; dichas relaciones les permiten alcanzar una serie de habilidades sociales que no se adquieren en otros ámbitos de la vida como puede ser el aprender a controlar impulsos, a respetar al otro o a seguir un sistema de normas (Andrés Gómez, Barrios, Martín, 2005).

En las cuatro áreas estudiadas: relaciones con los profesores, con los padres, con los compañeros, y actitud hacia la tarea escolar. Los alumnos del grupo experimental perciben en sus profesores una actitud más abierta y favorable hacia ellos que la percibida por los participantes del grupo control.

La tendencia que se observa en las relaciones paterno-filiales es la misma que la que acabamos de describir, los alumnos “experimentales” perciben en sus padres una mayor confianza hacia ellos, siendo la actitud de unos y otros más dialogante que la que mantienen y perciben los sujetos “controles”, éstos sienten una menor satisfacción con sus relaciones familiares. Estos resultados se explican en base a la mayor satisfacción de los participantes del grupo experimental, en el plano personal y académico, que les lleva a establecer relaciones de confianza con los adultos, en este caso sus profesores y sus padres. En el caso de las relaciones con los compañeros los resultados obtenidos son, sin menospreciar los anteriores, extraordinariamente importantes ya que la mayor adaptación de los participantes experimentales se traduce en una menor conflictividad en el aula. La influencia del programa de aprendizaje cooperativo en ella ha sido más que notable. El hecho de que las puntuaciones medias del grupo experimental hayan crecido significativamente, supone que los alumnos de este grupo han efectuado menos elecciones negativas y se han percibido como menos rechazados que sus

compañeros del grupo control, cuya tendencia ha sido justamente la contraria, éstos han hecho más elecciones negativas en la situación posttest que en la pretest y también se han sentido más rechazados por sus compañeros (Pérez & Poveda, 2008).

Una reflexión similar describe artículo el puzzle de la historia: una experiencia innovadora en historia del mundo contemporáneo basada en el aprendizaje cooperativo de los autores González y Núñez quienes describen su práctica didáctica integrada por el enfoque curricular basado en competencias y el enfoque metodológico basado en el aprendizaje cooperativo. La intervención se realizó para la asignatura de Historia del mundo contemporáneo de primero de bachillerato. El artículo describe los objetivos y actividades de enseñanza y aprendizaje de las sesiones que se desarrollaron a partir de la metodología basada en el aprendizaje cooperativo aplicando la técnica puzzle de Aronson. La metodología de trabajo cooperativo permitió que el 80% de los estudiantes alcanzara los objetivos de aprendizaje previstos. Los resultados obtenidos concluyen que la metodología cooperativa favorece el aprendizaje comprensivo y no memorístico, a la vez que promueve el aprendizaje de la competencia social trabajar en equipo (González & Núñez, 2012). Las conclusiones de estos investigadores son que, aplicando una metodología expositiva tradicional, se excluyen actividades de aprendizaje activo, permanece la escasa motivación, pérdida de tiempo, nulo empleo de las TIC y, en definitiva, el no logro de los objetivos de aprendizaje para un 50% de los estudiantes. Con la aplicación del método cooperativo de Aronson, el proceso de enseñanza, cambia. Afirman es que en relación con los objetivos de aprendizaje alcanzados, el grupo-clase había mejorado notablemente, superando los objetivos el 80% del alumnado. Lo que quiere decir que obtuvimos una ganancia absoluta de aprendizaje en torno al 35%, en relación con el modelo tradicional de intervención en el aula.

La revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo en 2015 publicó la investigación titulada la eficiencia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la química en el nivel medio superior de los autores Medrano, Osuna y Garibay. Qué contrasta, el método de aprendizaje cooperativo con el

método de enseñanza tradicional, en el rendimiento académico y los efectos de ambos en estudiantes de primer semestre de bachillerato en la asignatura de Química I. En una muestra conformada por 40 estudiantes. La investigación fue de tipo cuasi-experimental con grupo experimental y grupo control. Donde aplicaron tres estrategias cooperativas y el método de enseñanza tradicional respectivamente.

Se determinaron si los grupos eran equivalentes, mediante un test diagnóstico de la primera unidad, donde no se encontraron diferencias significativas entre los grupos. Posteriormente se compararon los tres exámenes parciales aplicados durante el semestre de cada uno de los grupos, los cuales se analizaron con el paquete estadístico SPSS versión 20. A partir del primer parcial se observaron promedios de calificaciones mejores en el grupo experimental que en el control (Medrano, Osuna, & Garibay, 2015).

Capítulo 2 La Educación Media Superior

Este capítulo aborda de manera general el estatus actual de la Educación Media Superior a través de un ejercicio descendente que comienza en Latinoamérica, y finaliza en el estado de Hidalgo. Parte de las metas educativas para el año 2021 en la región Latinoamérica, enfocadas en el nivel medio superior. Expone las gestiones promovidas en México para alcanzar dichas metas. De igual forma revela la deserción escolar como problemática emergente del incremento de matrícula Educación Media Superior. Para una mayor comprensión de la deserción muestra perspectivas teóricas que estudian la deserción y están relacionadas con las habilidades sociales, Posteriormente describe las principales causas de la deserción en México. Finalmente se centra en el estado de Hidalgo y el subsistema Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo CECyTEH, institución de objeto de estudio, por ello se definen las normativas institucionales, la estructura administrativa, las condiciones sociodemográficas que lo constituyen.

2.1 Educación Media Superior en Latinoamérica.

Durante la vigésima Cumbre Iberoamericana de jefes de estado y de gobierno, celebrada en Argentina en 2010, se aprobó el instrumento concertado para abordar los principales desafíos educativos de la región el programa nombrado “Metas Educativas 2021”. De esta forma, se fijaron once metas generales con un total de veintiocho metas específicas. Para cada meta específica se seleccionaron uno o más indicadores que permitieran realizar su seguimiento.

En lo que respecta a la Educación Media Superior (EMS) la meta general cuarta propone: Universalizar la educación primaria, la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria alta o bachillerato. Para lograrlo establece como meta específica; incrementar el número de jóvenes que finalizan el bachillerato Tomando como indicadores; la tasa bruta de graduación en educación media superior y la población de 20 a 24 años que ha completado al menos la educación media superior para los cuales establece como nivel de logro: Las tasas de

culminación de la educación media superior se sitúan entre el 40% y el 70% en 2015, y entre el 60% y el 90% en 2021 (OEI, 2014).

Con la intención de favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la Educación Técnico Profesional, y aumentar el número de estudiantes matriculados, se esbozó la meta general sexta, en la cual se constituyen como metas específicas; mejorar y adaptar el diseño de la Educación Técnico Profesional de acuerdo con las demandas laborales y el porcentaje de carreras técnico profesionales de nivel educativo superior.

Si analizamos un poco la Educación Media Superior en América Latina encontramos que diversos estudios sostienen que el problema de la insuficiente escolarización en los países de Latinoamérica se refiere, más que a la cuestión de la cobertura, a la limitada capacidad de los sistemas educativos para garantizar que el alumno pueda permanecer en la escuela (ENOE, 2009) (CEPAL, 2002).

Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, en el 2002 el 37% de los adolescentes latinoamericanos de entre 15 y 19 años abandonaron la escuela antes de terminar sus estudios. Allí se señala que la repetición y el retraso escolar son fenómenos que frecuentemente anteceden a la deserción escolar, las altas tasas de la misma se traducen en un número de años de educación muy por debajo del nivel medio superior completo, considerado como el mínimo necesario para insertarse en empleos urbanos con altas posibilidades de situarse fuera de la pobreza. El estudio muestra cómo en 10 países de 18 examinados, la tasa de deserción rural supera en 20% a la registrada en centros urbanos. En cinco de ellos, esta misma brecha se abre hasta mostrar un 30% de diferencia (CEPAL, 2002).

De acuerdo con el Panorama Social de América Latina 2007 la CEPAL calcula que el 80% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los quintiles de ingresos más altos de la población concluyen su educación media. Este porcentaje disminuye bruscamente hasta un 20% en el caso de los estudiantes procedentes de familias ubicadas en los quintiles de menor ingreso (CEPAL, 2007).

Por su parte, el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2008) en el estudio Adolescentes al margen de la escuela y el

mercado laboral, con la participación de 15 países latinoamericanos, entre ellos México, sostiene que el hogar de origen está relacionado con la probabilidad que tienen los estudiantes de quedar excluidos de la escuela y el trabajo, por lo que “Los adolescentes que viven en hogares con bajo nivel educativo tienen en promedio seis veces más probabilidades de estar fuera de la escuela y el trabajo que los más favorecidos” (SITEAL, 2008). Este estudio clasifica a los países participantes en dos grandes grupos, según el porcentaje de adolescentes que están al margen de la escuela y el trabajo: el primer conjunto agrupa a los países que están por debajo de 12%, entre los que se encuentran Bolivia, Chile, Ecuador, Brasil, Argentina, Paraguay, Colombia, Panamá y Costa Rica (ordenados de modo ascendente). México se ubica en el segundo grupo, que corresponde al de aquellos países cuyo porcentaje de jóvenes que se encuentran fuera de los ámbitos escolar y laboral está por encima de 12% y por debajo de 30%, al lado de Uruguay, Guatemala, el Salvador, Nicaragua y Honduras (SITEAL, 2008).

A partir de los datos que aporta el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2013) indica que más del 83% de los adolescentes de entre 13 y 17 años concurren a la escuela. Puestos en perspectiva, estos valores revelan un incremento en la proporción de adolescentes escolarizados durante el período 2000–2010. Se observa que entre los adolescentes que no concurren a la escuela, se ha incrementado la proporción que proviene de sectores socioeconómicos medios y altos. Dicho con otras palabras, cuando la privación económica no es la causa directa de la ruptura del vínculo de los adolescentes con la escuela ¿cómo entender el desencuentro entre los adolescentes y el sistema educativo? Para la adolescencia, el desinterés por el estudio es relevante y se observa que el trabajo incrementa su peso relativo como causa asociada a la interrupción de los estudios. Paralelamente, las actividades relacionadas con la maternidad y la paternidad y la reproducción de la vida doméstica (embarazo, tareas del hogar, cuidado de niños y ancianos) comienzan a aparecer como causa asociada a la deserción (SITEAL, 2013).

Cabe reflexionar sobre el sentido que los adolescentes y sus familias dan a la escuela cuando afirman que no están interesados en continuar estudiando. El

desinterés supone que el encuentro entre adolescentes y escuela no se produce porque una de las partes (los adolescentes y también sus familias) no se apropia de la promesa que ofrece estudiar. Frente a este desafío, se torna imprescindible el desarrollo de una propuesta educativa sensible a la realidad de todos los adolescentes a través de la cual instalar a la educación media como una opción valiosa para su presente y fundamentalmente para el desarrollo de sus proyectos de vida (SITEAL, 2013).

2.2 Educación Media Superior en México

El 9 de febrero de 2012 fue promulgada la obligatoriedad de la Educación Media Superior, al respecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sostiene: “el sentido más importante de la obligatoriedad es que la asistencia a la escuela signifique, para todos los educandos, el logro de resultados de aprendizaje comunes, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales” (INEE, 2011).

A su vez, se señala que la matrícula de educación media superior ha venido creciendo constantemente desde su creación, pero es insuficiente para cubrir casi a la totalidad de los egresados de secundaria que demandan el servicio al término de cada ciclo escolar. Sin embargo, cabe señalar que el principal desafío de la universalización de la cobertura de la educación media superior no se encuentra en la transición entre niveles escolares, sino en la capacidad del sistema para garantizar que todos los jóvenes cursen el bachillerato y logren concluirlo oportunamente. La deserción es un problema agudo en el bachillerato; de todos los jóvenes que dejan la escuela en el transcurso de un ciclo escolar, casi dos terceras partes son de primer grado (INEE, 2011).

La Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) asume y busca dar respuesta a algunos de estos desafíos, a través de las distintas acciones que impulsa. No obstante, en el marco de la obligatoriedad del bachillerato, será altamente deseable que la RIEMS preste especial atención a algunos temas clave

en cuanto a la deserción escolar. Sin descartar el peso de los factores económicos como causa de abandono escolar. Garantizar que todos los jóvenes tengan una educación de calidad y alcancen buenos aprendizajes se convierte en un desafío mayúsculo (INEE, 2011).

Bajo el contexto anterior y, en el marco de la RIEMS, en 2008 se publicó el acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el cual además de establecer las competencias genéricas y las disciplinares básicas comunes a todos los egresados de la Educación Media Superior.

Las competencias genéricas que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.

Las competencias genéricas son un total de once, organizadas en seis categorías. La categoría, se autodetermina y cuida de sí. La competencia; se conoce y valora a sí mismo; aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. El atributo identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. Son las competencias que el proyecto pretende desarrollar y/o potencializar.

De igual forma la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su informe por país señala que, en México, entre el año 2000 y el 2011, las tasas de graduación a este nivel crecieron 3.6% en forma anual. Siguiendo esta tendencia, se estima que el 49% de los jóvenes mexicanos de hoy concluirán la educación media superior a lo largo de sus vidas (OCDE, 2013).

Algo semejante expone el plan nacional de desarrollo 2013-2018 en el cual se diagnostica que en los planteles de Educación Media Superior se está atendiendo

a 4.4 millones de jóvenes, correspondiendo el 91.3% a los bachilleratos y 8.7% a la Educación Profesional Técnica.

Destaca que del total de alumnos que ingresaron en 2010 a nivel preparatoria, el 49% eran hombres y el 51% mujeres. En contraste, del total de alumnos que se graduaron de nivel preparatoria ese mismo año, 46.3% fueron hombres y 53.7% mujeres. Por consiguiente, el plan nacional de trabajo propone como estrategia disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro. Para alcanzar este fin establece como líneas de acción:

- Ampliar la operación de los sistemas de apoyo tutorial, con el fin de reducir los niveles de deserción de los estudiantes y favorecer la conclusión oportuna de sus estudios.
- Implementar un programa de alerta temprana para identificar a los niños y los jóvenes en riesgo de desertar.
- Establecer programas remediales de apoyo a estudiantes de nuevo ingreso que presenten carencias académicas y que fortalezcan el desarrollo de hábitos de estudio entre los estudiantes.
- Definir mecanismos que faciliten a los estudiantes transitar entre opciones, modalidades y servicios educativos.

2.3 Definiendo la deserción

Para que se logren los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018, es necesario un enorme trabajo conjunto entre actores escolares, que lleven al educando a la conclusión de sus estudios. Es claro que la deserción supone uno de los principales retos de la EMS, para abatirla se cuentan con programas remediales sin embargo el primer paso para disminuir este índice. Es definir la deserción conocer este fenómeno desde modelos teóricos que nos permitan identificar desde perspectivas idóneas la realidad escolar.

Existe una variedad de comportamientos denominados con el sello de deserción; sin embargo, definir con este término a todos los abandonos de estudios, resulta

confuso, además, no todos los abandonos merecen intervención institucional. Ésta vaguedad según Tinto 1998 se debe a que los investigadores que se ocupaban del abandono escolar aplicaron el término “deserción” a formas por completo diversas y tardaron algún tiempo en descubrir que esos estudios describían de hecho dos tipos de comportamiento muy diferentes, esto es, la exclusión académica y la deserción voluntaria (Tinto, 1998).

Además, la deserción puede definirse en función del significado, es decir individual o institucional. Ya que los significados que un estudiante asigna a su comportamiento pueden diferir sustancialmente de los que un observador atribuye a ese mismo comportamiento (Tinto, 1998).

En este sentido, el término deserción comprende una comunidad de intereses entre el sujeto que ingresa y los observadores externos que se proponen aumentar la retención en la educación.

La definición de deserción, desde una perspectiva individual, debe referirse a las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema de educación, ya que la gran diversidad de fines y proyectos caracteriza las intenciones de los estudiantes que ingresan a una institución, y algunos de ellos no se identifican con la graduación ni son necesariamente compatibles con los de la institución en que ingresaron por primera vez. Más aún, las metas pueden no ser perfectamente claras para la persona que se inscribe en la escuela y cambiar durante la trayectoria académica (Tinto, 1998).

La complejidad de definir la deserción desde una perspectiva individual, requiere más que un simple registro de las metas o de los propósitos con que cada persona ingresa al sistema de educación; también se vincula con las experiencias de una persona en una determinada institución y la percepción sobre las mismas. Aunque una gran variedad de fuerzas opera sobre dichos procesos, es también verdad que los individuos son mayormente responsables de alcanzar las metas previstas institucionales. Por lo pronto, es necesario reconocer que la energía, motivación y habilidad personales son elementos importantes en la consecución del éxito.

De igual forma es preciso cambiar la educación instruccional donde de las mediciones y tratamientos para la falta de destrezas intelectuales tienen prioridad,

a una educación que observe las habilidades sociales como elementos relevantes para la retención; ya que movilizan al alumno en la búsqueda de recursos que ofrece la institución, además de facilitar la interacción. La carencia de habilidades sociales, en especial entre los sectores desfavorecidos del estudiantado, tiene relación con el fracaso para mantener niveles adecuados de rendimiento académico (Tinto, 1998). Sin embargo, es importante reconocer que sólo algunos abandonos de la educación son producidos por bajo desempeño académico, pues la mayor parte de las deserciones son voluntarias. Los estudiantes que abandonan sus estudios a menudo tienen niveles de rendimiento académico superiores a los de los estudiantes que persisten. Estas deserciones, antes que, causadas por habilidades inadecuadas, parecen originarse más bien en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional (Tinto, 1975).

Por lo tanto podemos decir que la deserción voluntaria del estudiante está vinculada tanto con la incongruencia de sus valores con los propios de las esferas social e intelectual de la institución, como con sus bajos niveles de interacción personal con profesores y otros estudiantes, en particular fuera de las aulas y oficinas universitarias (Pascarella & Terenzini, 1977).

Para esta clase de estudiantes ciertos elementos de la integración social y académica, tales como los que se originan en la interacción con otros estudiantes y miembros del personal docente, pueden ser relativamente más importantes para su persistencia que para la mayoría de los alumnos. Resulta interesante que el sentimiento de no estar marginado de la vida institucional y, por lo tanto, de sentirse integrado con su ambiente, al parecer caracteriza las experiencias de los exitosos programas de intervención para lograr la persistencia de los individuos pertenecientes a minorías o con antecedentes desventajosos.

La deserción es no sólo más frecuente en los primeros años de la carrera, sino también más probablemente voluntaria. Esto es cierto, debido a que las dificultades para establecer contactos con la comunidad social e intelectual de la institución y lograr amistades en ella, tienden a ser mayores en la etapa temprana que en los últimos años (Tinto, 1998).

Definir la deserción como un fenómeno que obedece a distintos factores, es común, pero que esencialmente corresponde a una decisión individual influenciada por experiencias dentro de la institución y los propósitos dentro de la misma; además de un balance entre el esfuerzo y beneficio que el alumno puede recibir; asociado a la serie de habilidades que tiene el alumno para integrarse a una nueva comunidad. Trabajar en ampliar las habilidades sociales es una estrategia que puede contribuir a la retención. Esto con respecto al estudiante; pero es importante reconocer que el índice de deserción es uno de los indicadores más observados para medir la calidad de la institución. Es por eso que la institución debe definir qué causas de la deserción son susceptibles de intervención institucional. Distinguir cuales son las deserciones en sentido estricto y las consideradas como un resultado normal del funcionamiento institucional. Desde el punto de vista institucional, existen varios periodos críticos en el recorrido estudiantil en que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción.

El primero se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante realiza el primer contacto. Durante la etapa de indagación y solicitud para ingresar a una determinada institución, los sujetos forman las primeras impresiones sobre las características sociales e intelectuales de la misma. Esas impresiones, que se originan en gran medida en los materiales que se distribuyen entre los postulantes al ingreso, contribuyen a la elaboración de expectativas previas a la admisión sobre la naturaleza de la vida institucional y, a su vez, esas expectativas influyen en la calidad de las primeras interacciones que se establecen con la institución.

Por lo tanto, es de interés de las instituciones generar en los estudiantes que ingresan expectativas realistas y precisas acerca de las características de la vida institucional. Aunque mostrar un paisaje en rosa mediante carteles pueda parecer, a corto plazo, una forma eficaz de incrementar la masa de aspirantes al ingreso, a largo plazo se producirá altos índices de deserción ocasionados por la brecha creciente entre lo que se prometió y lo que se proporciona.

Un segundo periodo crítico en el recorrido académico del estudiante es el de transición entre niveles educativos, inmediatamente después del ingreso a la

institución. En el primer semestre, en particular en las primeras seis semanas, se pueden presentar grandes dificultades. La sensación de estar perdido o de no ser capaz de establecer contacto con otros miembros de la institución, expresa en parte la situación anímica en que se encuentran muchos estudiantes noveles. No es sorprendente que la deserción sea más frecuente en ese periodo de transición y, asimismo, es en este momento que las instituciones pueden actuar con eficacia para prevenir el abandono temprano (Tinto, 1998).

Desde esta reflexión sobre deserción que Tinto (1998) nos propone prevé un panorama en el que el estudiante y su identificación con la vida intelectual y social de cualquier institución la que decide entrar, las expectativas que tiene al entrar y la imagen que la institución ofrece como primer acercamiento y la contrariedad de la vida institucional. Son factores que podrían verse reducidos si se trabajan en habilidades sociales y en específico los componentes cognitivos que pueden influir en las falsas expectativas que el alumno y la institución generan con respecto a la educación.

El desarrollo de este modelo de deserción de Tinto 1998 se apoya en un enfoque psicológico de Fishbein y Ajzen (1975), que es uno de los primeros modelos planteados en la literatura el cual postula la Teoría de la Acción Razonada (TAR) esto es, la intención de tomar la acción es determinada por dos factores: primero; actitud hacia tomar la acción, y segundo la norma subjetiva. La norma subjetiva se refiere a cómo se espera que el individuo se comporte en la sociedad, la cual es determinada por una evaluación de la expectativa. En el caso de la decisión de desertar o persistir, ésta se ve influida por: conductas previas, actitud acerca de la deserción o permanencia y normas subjetivas acerca de estas acciones. En consecuencia, la deserción es el resultado del debilitamiento de las intenciones iniciales y, por el contrario, la persistencia es el fortalecimiento de éstas (Donoso & Schiefelbein, 2007).

Attinasi (1986) amplía el modelo con la idea de que la persistencia o la deserción se ven influidas por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida estudiantil después de su ingreso. Así, efectúan una evaluación que podría materializarse en su posterior deserción (Donoso & Schiefelbein, 2007).

La evaluación que un estudiante puede hacer sobre continuar sus estudios, se ve influenciada por la percepción de las experiencias, pero a su vez estas pueden moldarse con elementos de las habilidades sociales, tales como los esquemas cognitivos que comprenden: El impacto de las experiencias; las percepciones sobre esas experiencias; lo que se aprende como resultado de esas experiencias a que estímulos futuros se atenderá en situaciones relacionadas, estereotipos inadecuados; creencias poco racionales. Flexibilizar estas cogniciones brindará conductas que probablemente contribuyan a la retención estudiantil. De igual forma la respuesta que la institución a través de los docentes o el personal sobre el establecimiento de experiencias en aula que contribuyan a una interacción positiva produzcan una identificación con la institución. La influencia que tienen factores externos al individuo sobre la retención, corresponde a modelos como la propuesta de Spady (1970) sobre deserción; sostiene que los tipos de integración afectan directamente la retención de los alumnos en la universidad. Sugiere que la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación. Además, señala que el medio familiar es una de las principales fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, afectando su nivel de integración social en la universidad. La integración plena al ambiente universitario requiere de respuestas efectivas a las diversas demandas de los sistemas académicos y sociales de la educación. La relación en la que el ambiente familiar influye sobre el potencial académico y la congruencia normativa.

El primero, también gravita sobre el rendimiento académico. Además, la congruencia normativa actúa directamente sobre el rendimiento académico e intelectual, el apoyo de pares y la integración social. A su vez, el apoyo de pares tiene un efecto sobre la integración social. Esta última influye en la satisfacción del estudiante en su inserción y contribuye a reafirmar su compromiso institucional (Spady, 1970). También sostiene que existe una alta probabilidad de abandono de los estudios cuando las diversas fuentes de influencia van en un sentido negativo, lo que deriva en un rendimiento académico insatisfactorio, bajo nivel de integración social y, por ende, de insatisfacción y compromiso institucional. Por el contrario, si los efectos van en dirección positiva y son congruentes con la

situación inicial, el estudiante logra un desarrollo académico y social acorde tanto con sus propias expectativas como con las institucionales, lo que favorece significativamente su retención. En dicho modelo el autor formula seis predictores de la deserción estudiantil: integración académica, integración social, estado socioeconómico, género, calidad de la carrera y el promedio de notas en cada semestre. Estos predictores se correlacionan con los componentes cognitivos de las HHSS en sus elementos de expectativas y las ideas de autoeficacia en cuanto la vida estudiantil, las expectativas positivas sobre las posibles consecuencias de la conducta y los sentimientos de infección o desamparo; estas ideas sin duda influirán en la decisión de permanecer o abandonar voluntariamente los estudios. Otra teoría que postula como principio fundamental que se evitaren conductas que impliquen un costo de algún tipo y buscaran recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales. Es la teoría del intercambio de Nye (1979). Según (Tinto, 1998), los estudiantes actúan de acuerdo con la teoría del intercambio en la construcción de su integración social y académica. Estas áreas de integración son expresadas en términos de metas y niveles de compromiso institucional. Si los beneficios de permanecer en la institución son percibidos por los estudiantes como mayores que los costos personales (esfuerzo y dedicación, entre otros), entonces éste permanecerá en la institución. Alternativamente, si se reconocen otras actividades como fuente de mayores recompensas, el estudiante tenderá a desertar. Desde una perspectiva amplia, el alejamiento de un alumno de una institución de educación puede ser interpretado como el resultado de un proceso longitudinal de interacciones con los sistemas académico y social de la Universidad. Se establece que a medida que el alumno avanza en la educación, diversas variables contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó, ya que ingresa a ella con un conjunto de características que influyen sobre su experiencia en la educación. Estas características comprenden antecedentes familiares, tales como el nivel socioeconómico y cultural de la familia, así como los valores que ésta sustenta, a la vez que atributos personales y de la experiencia académica. Dichos rasgos distintivos se combinan para influir sobre el compromiso inicial con la institución, así como para la consecución de su

meta que es la graduación o titulación. Tinto (1989) incluye en la integración académica tanto el rendimiento académico como el desarrollo intelectual. Por otra parte, la integración social abarca el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes también, la participación en actividades extracurriculares. Además, considera que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica. Igualmente, el compromiso institucional se ve altamente influido por la integración social. En suma, mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, al mismo tiempo que mientras mejor sea su rendimiento académico e integración social, menos probable es que el estudiante deserte. (Donoso & Schiefelbein, 2007).

De acuerdo a Tinto, (1989) el abandono de los estudios puede tener carácter transitorio y/o permanente, de acuerdo al tiempo que dure el alejamiento del estudiante de los estudios. El autor plantea que la deserción es transitoria, cuando el alumno decide revertir la situación de abandono, en la medida de que no tenga impedimento para retomar sus estudios. Mientras que, el abandono se torna permanente, cuando existen causales que impidan al alumno volver a cursar o retomar los estudios.

Bean (1980, 1983, 1985), agrega al modelo de tinto las características del modelo de productividad de las organizaciones laborales, remplazando las variables del ambiente organizacional por las más adecuadas al entorno de la educación superior, de tal forma que la satisfacción con los estudios es similar a la satisfacción con el trabajo. Sostiene que inciden en la deserción los siguientes factores:

- Factores Académicos: integración académica y desempeño académico.
- Factores Psicosociales: metas, utilidad percibida, interacción con pares y docentes.
- Factores ambientales: financiamiento, oportunidad de transferirse, relaciones sociales externas.
- Factores de socialización: rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional.

En los estudios posteriores, Bean y Vesper (1990) observaron que los factores no cognitivos, tales como las características personales (actitudes, aspiraciones, motivaciones, intereses), ambientales y organizacionales también tienen un peso significativo en la deserción, en particular en la deserción voluntaria. Existen otros enfoques referidos a la deserción, no tan populares como los anteriores pero que destacan como nuevos aportes a la deserción, por ejemplo, Pascarella (1985) y Pascarella y Terenzini (1991) establece en su modelo cinco grupos de características:

- Personales: aptitudes, rendimiento, personalidad, aspiraciones y etnia.
- Estructurales de la institución: admisión, estudiantes, selectividad.
- Entorno institucional.
- Interacciones: frecuencia y contenido con miembros de facultad y pares.
- Esfuerzo: calidad del esfuerzo desplegado por el estudiante.

Una vez que conocemos los aspectos teóricos que definen la deserción y la determinan como el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la escuela en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él. Es conveniente indagar sobre el estudiante que decide abandonar sus estudios es decir el desertor. Según Tinto (1982) un desertor es aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación no presenta actividad académica durante tres semestres académicos consecutivos. A esto, se le denomina primera deserción ya que se desconoce si el individuo retomará sus estudios más adelante. Por su parte Himmel en 2002 refiere a la deserción como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore. En su artículo distingue la deserción entre voluntaria (renuncia a la escuela por parte del estudiante o del abandono no informado a la institución de educación) e involuntaria (decisión institucional, fundada en sus reglamentos vigentes, que obliga al alumno a retirarse de los estudios). En este último caso, la deserción

puede estar fundamentada en un desempeño académico insuficiente o responder a razones disciplinarias de diversa índole.

2.4 Las causas de deserción en la Educación Media Superior en México

Una nota común en los estudios consiste en admitir que en el fenómeno de la deserción confluye una multiplicidad de factores que hacen que resulte difícil establecer una causalidad directa. Los condicionantes analizados abarcan desde la organización de los sistemas educativos, el contexto social, la gestión escolar, la relación de los alumnos con los docentes, la situación familiar y la situación individual. También se resalta el gran peso que tienen las pautas culturales y el universo simbólico de las familias y las escuelas en el desarrollo de expectativas, actitudes y comportamientos que coadyuvan en el bajo desempeño y en el abandono escolar (Escudero, 2005; Tijoux y Guzmán, 1998). De este modo, la deserción es abordada como un proceso complejo, en el cual se entretajan factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan simultáneamente (Román, 2009; Goicovic, 2002).

Conocer las causas de la deserción en las instituciones mexicanas representa una diversidad importante. De acuerdo con la información de las Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional, de los 4 187 528 alumnos que iniciaron el ciclo escolar 2010-2011 en la Educación Media Superior, abandonaron los estudios 625 142 lo que representa una tasa anual de deserción del 14.93 %. Del total de desertores 282 213 fueron mujeres y 342 929 hombres, lo que representa 45% y 55% respectivamente, alcanzando una tasa de deserción del 16.67% en hombres y del 13.25% en mujeres (ENOE, 2009).

La autora Norma Luz Navarro Sandoval, en su artículo Marginación escolar en los jóvenes aproximación a las causas de abandono (2001). Expone que los jóvenes de 15 a 19 años, que desertaron del sistema educativo, refieren como causas principales: el 37.4% no quiso o no le gustó estudiar; el 35.2% por causas económicas; el 5.8% porque se casó o unió; el 5.4% por haber terminado sus

estudios; un porcentaje menor 2.3% declaró que no existía escuela o que estaba lejos, la causa de tipo familiar presentó un porcentaje bajo 2.4%, en tanto que el 3.1% de las respuestas fueron para otra causa y el restante 8.5% no especificó por qué dejó los estudios (Navarro , 2001).

Llama la atención que, el principal motivo para desertar remite a una cuestión personal, prácticamente volitiva: no quiso o no le gustó estudiar. El alto índice alcanzado por esta respuesta da la pauta para ahondar más en la indagación de situaciones que influyen para que un joven quiera o no continuar sus estudios. Juntas, la razón personal y la económica integran poco menos de las tres cuartas partes de las respuestas de los jóvenes. Frente a factores, relacionados con la situación escolar (la escuela estaba muy lejos o no había) que obtienen un número poco significativo (Navarro , 2001).

Estos dos motivos, el personal y el económico, aparecen de nueva cuenta como las principales causas de abandono escolar, según los datos arrojados por la Encuesta Nacional de la Juventud 2005 (IMJUVE , 2005). Conforme a los resultados de esta encuesta, las opciones tener que trabajar y ya no me gustaba estudiar suman más de 70% de las respuestas para el segmento poblacional que va de los 15 a los 24 años.

La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), en 2009 incluyó un Módulo de Educación, Capacitación y Empleo, en el que consideraba una pregunta sobre las razones para desertar de la Educación Media Superior. La población objetivo de esta encuesta fueron personas mayores de 12 años y económicamente activas, la pregunta se dirigía específicamente a las causas de abandono escolar para el nivel medio superior. Según los resultados de esta encuesta, la insuficiencia de dinero para pagar la escuela y la necesidad de aportar dinero al hogar suman 52% de las razones principales para desertar. En tercer lugar se menciona el embarazo, matrimonio y unión 12% y en cuarto, No le gustó estudiar 11% (ENOE, 2009). Otro indicador que ofrece una idea sobre la cuestión de la deserción, aunque de modo más amplio, de la situación de México frente a los países miembros de la OCDE, se refiere al porcentaje de personas de

25 a 34 años y de 25 a 64 años sin embargo, México tiene poco menos de 60% para el primer indicador y alrededor de 65% en el segundo (OCDE, 2012).

Los datos arrojados por las encuestas CENSO, 2000; IMJUVE, 2005; ENOE, 2009 privilegiaron los factores económicos y los individuales. Sin embargo, dichos aspectos quedaron mencionados en un nivel muy general. Para evitar esto los principales resultados de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) clasifica en factores agrupados en factores individuales, educativos y sociales. Con respecto a los factores individuales comprenden aquellos que forman parte del entorno más cercano al estudiante y a la esfera de su hogar y su familia. Los factores educativos asociados a la deserción escolar se encuentran el rendimiento académico, la preparación docente, la gestión y liderazgo de directivos y autoridades educativas, la relación entre el docente y el alumno, la pertinencia de los planes de estudio y la reprobación. Dentro del ámbito social se consideran aspectos relacionados con el trabajo, la condición socioeconómica y el consumo de drogas, alcohol y tabaco (ENDEMS, 2012).

Cabe destacar que la encuesta reporta como condiciones asociados a la deserción se encuentran; el hecho de que un estudiante de Educación Media Superior se case o se convierta en padre o madre es uno de los principales factores; la falta de gusto por el estudio siendo esta la segunda razón más recurrida por los desertores para explicar por qué no concluyeron sus estudios. Además, el modelo predictivo muestra que la probabilidad estimada de deserción de un estudiante tiende a ser menor, conforme es mayor la formación académica de los padres, aunado al hecho de no tener hermanos desertores.

A continuación, se resumen los factores más representativos de las causas de deserción en México según la encuesta Nacional para la Deserción en México 2009.

2.4.1 Condiciones del hogar y la familia

En términos generales, la ENDEMS revela que el hecho de mantener relaciones estrechas de apoyo, confianza y colaboración entre los estudiantes, su familia y en particular con sus padres, está asociado favorablemente a la permanencia en la Educación Media Superior. Igualmente supone que el interés de los padres hacia el resultado académico de los hijos también podría influir positivamente en la permanencia escolar. En este punto se destaca que una tercera parte de los padres de desertores mencionaron que ellos o la familia hicieron poco o nada para evitar que su hijo abandonara los estudios. Por último, el efecto favorecedor de un ambiente de confianza, también parece dar cabida al aspecto de la confianza en sí mismo, en efecto, el nivel de autoestima reportado por los jóvenes encuestados muestra una relación con la decisión de desertar o permanecer en la escuela. Casi el 10% de quienes abandonaron la escuela mencionaron tener una baja autoestima en algún momento mientras estudiaba, en comparación con el 3.3% de los no desertores (ENDEMS, 2012).

2.4.2 Los factores educativos

Los factores educativos, es decir, aquellos que ocurren y dependen directamente de la dinámica escolar, resultaron relevantes para predecir y comprender el fenómeno de la deserción. La encuesta revela que los jóvenes que desertaron asistían menos a la escuela, reprobaban más materias y tenían un promedio más bajo. La reprobación de asignaturas resultó ser uno de los principales factores asociados a la deserción. La probabilidad de que un estudiante deserte es mayor en 42 puntos porcentuales cuando manifiesta que faltaba mucho a clases. La encuesta también nos muestra que el menor rendimiento académico de los jóvenes desertores se ha manifestado desde la Educación Básica: También, el modelo *probit* sugiere que las calificaciones promedio alcanzadas al concluir la secundaria son un factor significativo para distinguir a los jóvenes en riesgo de deserción (ENDEMS, 2012).

De igual forma el descontento con la escuela, plantel o institución educativa en donde se cursa la Educación Media Superior se afilia a una mayor deserción: el hecho de que un alumno busque cambiarse de escuela, pero no le sea posible por motivos administrativos, se traduce en mayores probabilidades de desertar.

Un factor importante en la permanencia escolar es la confianza que los alumnos tienen en la institución educativa sugiere a la vez un reflejo de la articulación de los intereses de los jóvenes con la estructura de gestión escolar. Los resultados revelan que es una constante el que los jóvenes no desertores tienen más confianza para acercarse al director, al maestro o al orientador: el modelo mostró que cuando el alumno tiene problemas en la escuela, tener confianza para recurrir al director, al docente o al orientador, es mejor predictor de la retención, que el hecho de tener confianza para recurrir a la familia. En particular, la confianza en el personal de la institución educativa significa una menor probabilidad de desertar en 8 puntos porcentuales con respecto a los jóvenes que no la tuvieron (ENDEMS, 2012).

2.4.3 Becas

El elemento estrechamente conexo con el ámbito educativo, es el socioeconómico. La ENDEMS muestra que existe una positiva y significativa correlación entre concluir la Educación Media Superior y haber recibido alguna beca cuando se estudiaba este nivel educativo. La proporción de jóvenes que concluyeron sus estudios y recibió alguna beca es mayor: No obstante, la heterogeneidad de los apoyos deja a la vista la necesidad de evaluar el efecto de los distintos tipos de beca por separado.

2.4.4 Condición socioeconómica

El nivel socioeconómico, aunque en menor medida que otras características de los jóvenes, es un factor que contribuye a identificar a los alumnos en riesgo de deserción. De igual forma se registra una asociación relevante entre el factor

económico, las condiciones de vulnerabilidad social de la familia y la deserción en el nivel medio superior. Sin embargo, los jóvenes de familias de mayores ingresos también reportaron “falta de dinero en el hogar”. Es posible que esta respuesta por parte de los jóvenes refleje los problemas económicos por los que atraviesa una familia, independientemente de su nivel de ingreso (ENDEMS, 2012).

La ENDEMS muestra que un menor nivel de ingreso familiar está asociado también a otras circunstancias: como un mayor número de hermanos desertores de la Educación Media Superior, una más alta proporción de alumnos trabajando mientras estudia.

Además de llegar a considerar en alguna ocasión que trabajar era más importante que estudiar. La estadística descriptiva muestra una asociación negativa entre trabajar y la decisión que los estudiantes toman para continuar o no sus estudios, más de la cuarta parte de todos los entrevistados declaró haber trabajado en algún momento mientras cursaba la Educación Media Superior. Los jóvenes que abandonaron sus estudios trabajaron más que quienes concluyeron, aunque las diferencias no son tan significativas: Uno de los motivos posibles para decidir trabajar y estudiar al mismo tiempo es la necesidad de obtener dinero para aportar al hogar o para poder continuar con los estudios. Ahora bien, los resultados del modelo predictivo muestran, contrario a la estadística descriptiva, una pequeña pero significativa relación entre haber trabajado 20 horas por semana o más y una menor probabilidad de desertar. La idea que los jóvenes se forman sobre la importancia de trabajar en comparación con estudiar puede ser fundamental en la decisión de abandono escolar. Esta valoración puede conducir a los jóvenes no sólo a complementar sino a sustituir por completo los estudios por el trabajo, ya sea para satisfacer la necesidad inmediata de un ingreso familiar adicional o por considerar que, a mediano o largo plazo, es menos redituable invertir en la propia formación educativa que contar con el ingreso inmediato y con la experiencia que ofrece el trabajo (ENDEMS, 2012).

2.4.5 El consumo tabaco, alcohol y/o de drogas ilegales

El hecho de que los estudiantes consumieran al menos una vez por mes marihuana, cocaína, heroína u otras drogas ilegales no tuvo poder predictivo cuando se consideraron también las demás variables utilizadas en el modelo. El consumo de drogas ilegales, así como de tabaco y alcohol, aunque reportado por menos del 13% de los jóvenes, fue mayor para los desertores (ENDEMS, 2012).

2.4.6 Repercusiones y reinserción

La percepción que los desertores tienen sobre las consecuencias de desertar, en particular sobre el ámbito económico y laboral, revela que más del 42% de los estudiantes que abandonaron los estudios consideran que la deserción afectó en cierto grado sus relaciones familiares y la confianza en ellos mismos. De esta manera, desertar fue para muchos una decisión propia, se puede suponer que fue tomada con base en la evaluación de las circunstancias desfavorables en las que en ese momento el estudiante se encontraba.

En cuanto a la reinserción los jóvenes reportaron que el factor económico es el principal elemento que ha influido para que no regresen a estudiar. Las diferencias de género en este aparatado descritas exponen que la falta de dinero en el hogar tiene una influencia mayor para los hombres que para las mujeres en la decisión de abandonar los estudios, lo cual pudiera estar relacionado con factores socio-culturales (ENDEMS, 2012).

El embarazo y la maternidad/paternidad es un factor importante en la deserción tanto para hombres como para mujeres: cuando una mujer se casa, sus probabilidades de abandonar los estudios se incrementan en 30 puntos porcentuales con respecto a las que no se casan.

Adicionalmente, la ENDEMS indica que un factor importante en la deserción es la baja autoestima que los alumnos tienen, en particular las mujeres.

En términos predictivos el factor socioeconómico no resulta tan significativo como otras características, a saber, los embarazos, el matrimonio y, la percepción sobre

la pertinencia de la educación. La asistencia a clases, la reprobación y el promedio, observables dentro de las propias escuelas, resultaron los principales factores a nivel nacional que permiten identificar a los estudiantes en riesgo de deserción. Conforme a los resultados obtenidos en el plano individual, la atención al estudiante en riesgo de desertar debe considerar la necesidad de los jóvenes a tener información clara y oportuna respecto a las implicaciones del embarazo, de la unión o del matrimonio, así como de la pertinencia de la educación y la mayor probabilidad de alcanzar un mejor salario y un mejor desempeño profesional y laboral si se concluye la Educación Media Superior. De igual modo, es importante reforzar el apoyo académico para los jóvenes que han tenido un pobre desempeño en la Educación Básica o que muestran dificultades para entender a los profesores.

En contraparte, abordando el ámbito escolar, los métodos de enseñanza deben ser revisados continuamente en pos de mejorar la práctica pedagógica, que también implica la actualización constante del cuerpo docente. En este mismo plano, se resalta la pertinencia de favorecer un ambiente de confianza entre directivos y docentes, por un lado, y el alumnado por el otro, así como la puesta en marcha de estrategias que busquen disminuir la reprobación y aumentar la asistencia a clases y el aprovechamiento académico de los jóvenes.

Asimismo, se debe considerar favorecer, desde la escuela, la participación de los padres de familia en el proceso educativo de su hijo.

2.5 Educación Media Superior en Hidalgo

Es de vital importancia reconocer que todas las propuestas realizadas en un marco internacional tienen un efecto en el plan nacional, posteriormente en el plan estatal. El Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016 constituye el marco general de referencia para el diseño y ejecución de políticas, programas y acciones en la actual administración del estado de Hidalgo. En lo que concierne la Educación Media Superior se propone ampliar la cobertura y consolidar a las instituciones de Educación Media Superior con procesos de planeación y evaluación académico-

institucional, incluyendo una perspectiva de desarrollo regional integral sustentable.

Las líneas de acción expuestas con relación a evitar la deserción escolar son: Implementar el Plan de Estudios Básico y General para los bachilleratos, que facilite el acceso, permanencia, atienda la deserción y egreso de los estudiantes e Impulsar programas de apoyo como becas, orientación o asistencia técnica para evitar la deserción escolar en educación media superior.

Las trayectorias escolares, de lo que se trata es de garantizar las condiciones de acceso, en términos de equidad y de igualdad de oportunidades para que la población a la que se dirige la oferta de un nivel educativo acceda a la escuela; avance al ritmo establecido; permanezca en ésta y reciba una educación de buena calidad hasta su egreso.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI en 2011 Hidalgo contaba con 304 escuelas de Educación Media Superior de los subsistemas bachillerato general y técnico profesional. A continuación, la tabla 1 muestra los ciclos escolares, y el número de escuela además de la cantidad de alumnos atendidos.

Tabla 1 Educación media superior en Hidalgo.

Educación media superior en Hidalgo. Comprende profesional técnica y bachillerato.					
Ciclo escolar	Escuelas	Alumnos (Miles)	Maestros	Alumnos por maestro	Lugar nacional
2007/2008	266	97.1	5 538	17.5	29°
2008/2009	307	100.5	6 178	16.3	25°
2010/2011	293	108.6	6 134	17.7	28°
2011/2012	304	110.9	6 229	17.8	28°

FUENTE: INEGI. Perspectiva Estadística. Hidalgo. México. 2011

2.6 Características de la institución educativa objeto de estudio

La inquietud del gobierno federal por ofertar una educación media superior de calidad es un trabajo que lleva décadas realizándose tal es caso del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado que celebra 25 años de su creación siendo durante el periodo (1989 – 1994), que se estableciera la introducción de nuevas entidades educativas que tuviesen el carácter jurídico de descentralizados, con el objetivo de propiciar una participación más efectiva en la administración, planeación y desarrollo del aspecto educativo por parte de los gobiernos estatales. De esta manera, en 1991 se aprueba la creación del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE) como una institución de nivel medio superior tecnológico, cuyo objetivo principal es la impartición de educación tecnológica de tipo bivalente. En Hidalgo, se funda el primer plantel del sistema CECyTE Hidalgo en la ciudad de Ixmiquilpan.

A la fecha CECyTE Hidalgo cuenta con 40 Colegios en todo el estado dentro de los cuales se encuentra el Plantel Mineral del Chico mismo que fue creado como anexo del plantel Pachuca en agosto de 2011.

El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo (CECyTEH) Plantel Mineral del Chico se encuentra ubicado en el municipio de Mineral del Chico. Según INEGI y CONEVAL en 2010 dicho municipio contaba con una población total, 7 980 2 665 018; de la cual el grado promedio de escolaridad de la población de 15 o más años, es de 6.7 años. Con un total de escuelas en educación básica y media superior, de 50. Además, en 2010, la condición de rezago educativo afectó a 27.9% de la población, lo que significa que 1 946 individuos presentaron esta carencia social. La comunidad donde ubicada se es la colonia Benito Juárez; colinda con las comunidades San José Capulines, Capula, Cerro Alto, Cimbrones, El Jaspe, San Juan Tilcuautila, Solares y Pachuca. Esto hace que el plantel atienda una población rural y urbana.

2.7 Caracterización de la organización interna de la institución

Su principal normatividad es el Estatuto Orgánico del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo, consta de diez capítulos y fue creado por la junta directiva del mismo con base a los artículos 11 último párrafo y 18, fracción IX de la Ley de Entidades Paraestatales del Estado de Hidalgo, así como el artículo 8 de su decreto.

A continuación, se exponen la misión, visión y política de calidad del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo

Misión: Formar técnicos y estudiantes de excelencia académica que cuenten con las habilidades, destrezas, competencias, actitudes y conocimientos que le permitan incorporarse exitosamente a la planta productiva y al desarrollo científico y tecnológico del país.

Visión: La educación proporcionada por el CECyTE Hidalgo tendrá un carácter integral y se constituirá en la mejor alternativa de calidad, para la formación científica, tecnológica, humanística y de competencias laborales, haciendo énfasis en el desarrollo de las habilidades lógico matemáticas, el análisis, la reflexión y el aprovechamiento de las plataformas de comunicación, una educación que enseñe a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Política de Calidad

El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo declara como política de Calidad: “Proporcionar servicios de educación media superior tecnológico que cumplan con los requisitos establecidos para formar personas con una educación integral que satisfagan y coadyuven al desarrollo del entorno; con personal comprometido en la mejora continua para lograr la eficacia del Sistema de Gestión de la Calidad.”

Oferta educativa:

Las carreras técnicas posibilitan al egresado su incorporación al mundo laboral o desarrollar procesos productivos independientes, de acuerdo con sus intereses

profesionales y necesidades de su entorno social. Asimismo, contribuyen a desarrollar competencias genéricas que les permitan comprender el mundo e influir en él, les capacita para aprender de forma autónoma a lo largo de la vida, desarrollar relaciones armónicas, participar en los ámbitos social, profesional y político. Actualmente el CECyTEH oferta 29 carreras en sus 40 planteles que dan respuesta a las necesidades por localidad de educación y empleo. Las carreras son:

- Asistencia en Dirección y Control de PyMES
- Asistencia para Personas con Discapacidad y Adultos Mayores
- Construcción
- Diseño Gráfico Digital
- Diseño y Elaboración de Muebles de Madera
- Ecoturismo
- Electricidad
- Enfermería General
- Fuentes Alternas de Energía
- Gericultura
- Horticultura Sustentable
- Laboratorista Clínico
- Laboratorista Químico
- Mantenimiento Automotriz
- Mecatrónica
- Preparación de Alimentos y Bebidas
- Procesos de Gestión Administrativa
- Producción Industrial
- Programación
- Puericultura
- Refrigeración y Climatización
- Servicios de Hospedaje
- Sistemas de Manufactura Textil
- Soldadura Industrial
- Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo
- Biotecnología
- Minería
- Producción de Prendas de Vestir
- Servicios de Hotelería

El Plantel Mineral del Chico tiene las carreras de Diseño Gráfico Digital, Procesos de Gestión Administrativa, Puericultura y Preparación de Alimentos y Bebidas. La

carrera de Técnico en diseño gráfico digital ofrece las competencias profesionales que permiten al estudiante realizar actividades dirigidas a ilustrar, digitalizar, producir, integrar y construir mensajes visuales fijos o animados para proyectos gráficos.

La carrera de Técnico en Preparación de Alimentos y Bebidas surge como una vertiente de la carrera de Servicios Turísticos. Esta ofrece las competencias profesionales que permiten al estudiante preparar alimentos, bebidas, productos de panadería y repostería operar, así como servir al comensal. Asimismo, podrá desarrollar competencias genéricas relacionadas principalmente con la participación en los procesos de comunicación en distintos contextos, la integración efectiva a los equipos de trabajo y la intervención consciente, desde su comunidad en particular, en el país y el mundo en general, todo con apego al cuidado del medio ambiente.

La carrera de Técnico en Procesos de Gestión Administrativa ofrece las competencias profesionales que permiten al estudiante adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollarse en el campo laboral como auxiliar en los procesos administrativos o de su propio negocio.

La carrera de Técnico en puericultura ofrece las competencias profesionales que permiten al estudiante realizar actividades dirigidas a desarrollar programas y proyectos para atender de manera responsable y con iniciativa el crecimiento y desarrollo integral del infante: pedagógico, psicosocial y físico, a través de la adquisición de competencias profesionales y a los referentes científicos actuales.

2.8 Estructura Administrativa

La estructura interna del plantel se encuentra representada en la figura 1 titulada organigrama del CECyTEH Plantel Mineral del Chico. Este organigrama es resultado de la observación realizada en el plantel ya que la página oficial del colegio muestra el organigrama para sus direcciones estatales. El plantel cuenta

con un total de 72 trabajadores, 12 pertenecen al área docente, 60 se distribuyen en áreas administrativas como personal de apoyo a la educación.

De acuerdo con el Sistema Nacional de Bachillerato SNB los docentes en servicio deben conocer las competencias genéricas ya que su clase deben estar enfocadas a desarrollar las mismas de manera transversal a las asignaturas que imparten. Por ello el SNB especifica el perfil docente idóneo por asignatura. Para concentrar dicha información la tabla 2 es una síntesis de los docentes por años de experiencia laboral y las asignaturas que imparten. Además, será un apoyo para la intervención dado todos docentes enumerados deberán de estar informados sobre el trabajo cooperativo y sus efectos en aula. Algunos docentes constituirán el grupo de implementación. Teniendo preferencia los docentes que son tutores de grupo o encargados de módulos ya operativamente son los que deberían tener mayor interacción con los grupos.

Figura 1 Organigrama de CECyTEH Plantel Mineral del Chico

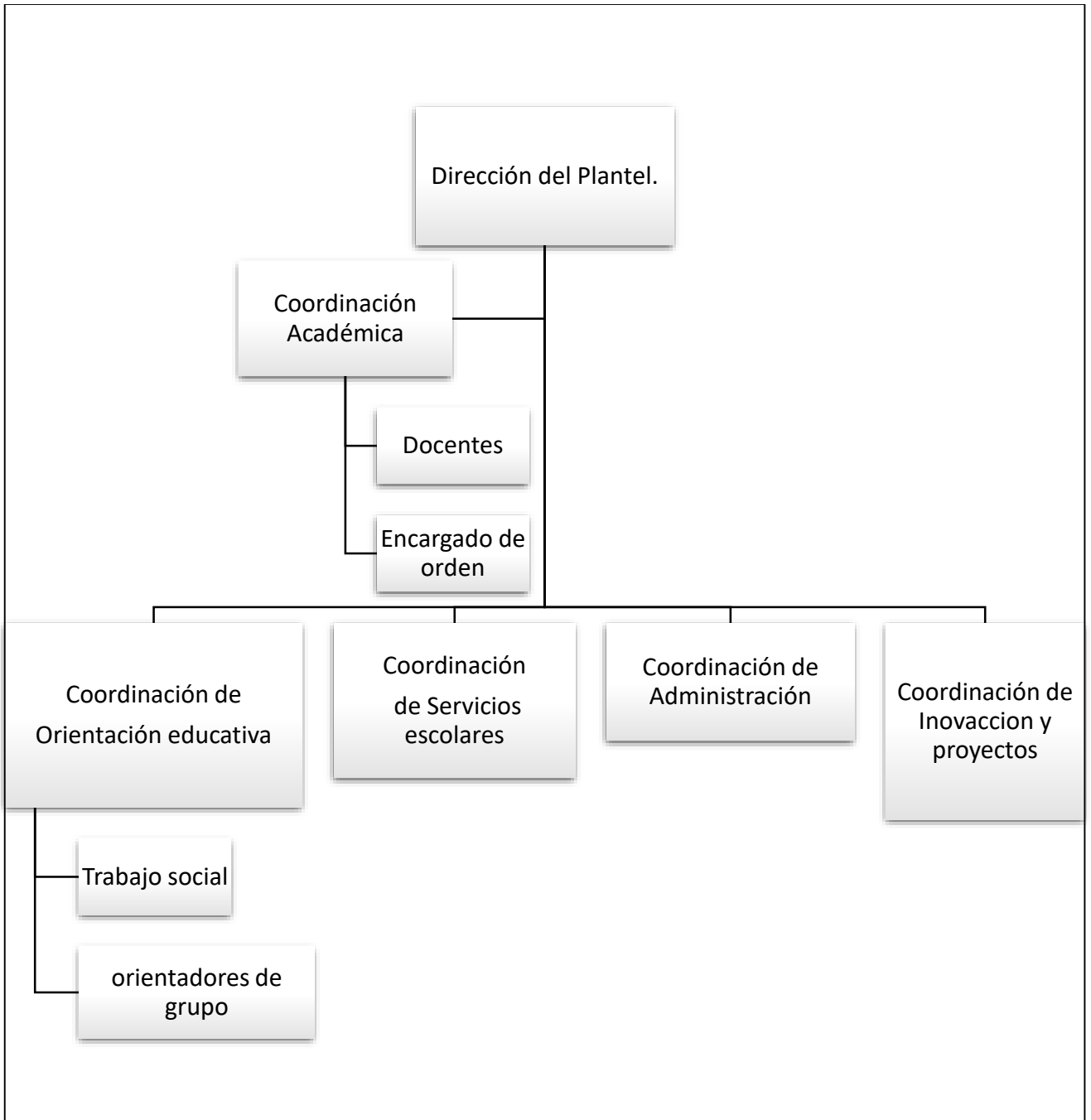


Tabla 2 Plantilla docente CECyTEH plantel mineral del chico ciclo 2015-2016

Docentes:	Años de servicio	Asignaturas que imparte
Docente 1	12 años	Matemáticas Aplicadas Algebra Trigonometría Geometría Analítica Temas De Física Estadística
Docente 2	7 años	Ingles 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6° LEOyE Acercamiento a la lectura
Docente 3	7 años	Módulos del componente profesional de preparación de alimentos y bebidas 2°.3° ,4°,5° ,6° Tutorías Acercamientos a la lectura
Docente 4	7 años	Módulos del componente profesional de Diseño Gráfico Digital 2°, 3°, 4°, 5°, 6° TIC´s Tutorías
Docente 5	6 años	Módulos del componente profesional de procesos de gestión administrativa de 2°, 3°, 4°, 5°, 6° LEOyE Acercamiento a la lectura
Docente 6	6 años	Módulos del componente profesional de puericultura 2°, 3°, 4°, 5°, 6° Temas de salud Biología contemporánea
Docente 7	5 años	Módulos del componente profesional de preparación de alimentos y bebidas 2°.3° ,4°,5° ,6° Ingles 1° Tutorías
Docente 8	5 años	Módulos del componente profesional de procesos de gestión administrativa de 2°, 3°, 4°, 5°, 6° LEOyE Acercamiento a la lectura
Docente 9	4 años	Módulos del componente profesional de Diseño Gráfico Digital 2°, 3°, 4°, 5°, 6° TIC´s Tutorías
Docente 10	4 años	Módulos del componente profesional de puericultura 2°, 3°, 4°, 5°, 6° Temas de salud Biología contemporánea
Docente 11	4 años	Leoye Acercamiento a la lectura
Docente 12	2 años	Matemáticas Aplicadas Algebra Trigonometría Geometría Analítica Temas De Física Estadística

Logros del plantel:

En el mes de septiembre de 2013 se obtuvo una Acreditación al Concurso de Expo ciencias Nacional, con el proyecto “Ecoloterizate” Juega por tu planeta.

En el mes de mayo de 2014 el Proyecto TOSTA-MAY obtuvo la acreditación a Expo ciencias Nacional.

En el mes de octubre de 2014 el plantel participó con el video “Alto al Bullying en México y el mundo” con el que se obtuvo el primer lugar, siendo acreedores a pases para la conferencia de Nick Vujicic en la Ciudad de México.

En noviembre de 2015 concluimos con el XV Concurso de Creatividad e Ingenio 2015. Rehilete. Llegando a la final con el proyecto ¡Haz corriente!

En noviembre de 2015 se obtiene el segundo lugar en “Encuentros Culturales” en el área de escultura.

En diciembre de 2015 obtiene el segundo lugar en el concurso de expo ciencias.

Espacios e infraestructura:**Cuenta con 5 espacios ubicadas en diferentes calles de la localidad:**

1.- Una casa habitación con techo de lámina, el cual se ocupa para la oficina de la directora, coordinador académico, coordinador administrativo y coordinador de orientación educativa junto con su respectivo personal, además de 3 aulas, uno de ellos con 20 equipos de cómputo ocupado para la carrera de diseño gráfico, así mismo cuenta con 2 baños.

2.- Una bodega con techo de lámina, la cual cuenta con un pequeño cuarto de aproximadamente 2x2 m la cual se ocupa como biblioteca, 2 baños para hombre y 2 para mujer, un espacio para fotocopidora y el resto de la bodega es dividida con tabla roca, generando tres espacios que se ocupan como aulas. Esta bodega cuenta con un patio trasero en el cual, en un pequeño espacio con ayuda de unos tubos de acero y lonas, se adaptó como cocina para la carrera de preparación de alimentos y bebidas.

3.- Un local ocupado para las coordinaciones de Vinculación, Servicios Escolares e Innovación y proyectos.

5.- Instalaciones de la Secundaria de la localidad, la cual presta al CECyTEH sus aulas para el turno vespertino.

4.- Biblioteca de la localidad para que los alumnos elaboren trabajos por equipo.

Las aulas únicamente cuentan con pizarrón para plumón, 2 de ellas solo tienen mobiliario y espacio para aproximadamente 18 alumnos, la casa habitación y la bodega carecen de una adecuada instalación eléctrica, así como del servicio de agua. Las instalaciones oficiales del plantel comenzaron a construirse aproximadamente en octubre del año 2015, ahí en la localidad de Benito Juárez, en tierras ejidales, esperando se termine su construcción lo más pronto posible. Así mismo en el mismo año se hizo acreedora a tres aulas móviles las cuales se instalaron en dichas tierras.

Capítulo 3 Habilidades Sociales y el Aprendizaje Cooperativo

Desde el auge de las habilidades sociales en 1970, se ha utilizado el entremetimiento en habilidades sociales para resolver problemas como drogadicción, depresión entre otros. Es por eso el interés del desarrollo habilidades sociales en los alumnos de bachillerato cobra relevancia en programas como Construye-T, o la caja de herramientas para evitar el abandono escolar. Sin embargo, su carácter genérico impide conocer de manera personalizada las áreas de oportunidad que los alumnos pueden tener. El presente capítulo desarrolla la perspectiva psicológica de las habilidades sociales. En un primer momento describe el desarrollo histórico de la definición de las habilidades sociales. Posteriormente explica cada uno de los componentes de las habilidades sociales. Procurando especial atención al componente cognitivo que especifica las barreras que se pueden encontrar al trabajar en habilidades sociales como son las creencias culturales, los errores de procesamiento de información, los estereotipos entre otros esta parte psicológica es utilizada para la reconstrucción de conocimientos. La hipótesis central es que conocer que habilidades sociales que deben desarrollarse y cuales pueden potencializar permitirá una interacción que contribuya a una integración en el ambiente institucional con lo que la deserción voluntaria se verá disminuida.

3.1 Definición de las habilidades sociales

Se ha dado una serie de evoluciones de diferentes términos hasta llegar al de habilidades sociales. En un primer momento Salter (1949) empleó la expresión personalidad excitatoria que más tarde Wolpe (1958) sustituiría por la de conducta asertiva. Posteriormente algunos autores propusieron cambiar aquella por otra nueva, como por ejemplo libertad emocional (Lazarus, 1971), “efectividad personal” (Liberman, 1975), competencia personal, etc. Aunque ninguno de ellos prosperó, a mediados de los años 70 el término de Habilidades Sociales (HHSS) empezó a tomar fuerza como sustituto del de conducta asertiva. Durante bastante

tiempo se utilizaron de forma intercambiable ambos términos e incluso hoy en día, con cierta frecuencia se sigue haciendo.

A la hora de definir qué es una conducta socialmente habilidosa ha habido grandes problemas. Se han dado numerosas definiciones, no habiéndose llegado todavía a un acuerdo explícito sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa. Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) afirman que es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social puesto que es parcialmente dependiente del contexto cambiante. La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además, el grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en la que se encuentre. La conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente inapropiada en otra. El individuo trae también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción (Wilkinson y Canter 1982). Así pues, no puede haber un “criterio” absoluto de habilidad social. Sin embargo “todos podemos conocer qué son las habilidades sociales de forma intuitiva” (Trower, 1984).

No obstante, a continuación, se señalan varias definiciones que diferentes autores han desarrollado acerca de lo que ellos consideran que son las habilidades sociales:

- 1) “La conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (Alberti & Emmons, 1978).
- 2) Manifiesta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta” (MacDonald, 1978).
- 3) “La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social” (Versen y Bellack, 1977).

4) “La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso castigo” (Rich y Schroeder, 1976).

5) “El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres, u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos, etc. Con los demás en un intercambio libre y abierto” (Phillips, 1978).

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

7) “La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinsohn, 1973).

8) “Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 1986).

3.2 Componentes de las habilidades sociales

La concepción conductual de la habilidad social ha enfatizado dos niveles de análisis. Las categorías molares son tipos de habilidad general como defensa de los derechos, la habilidad heterosocial o la capacidad de actuar con eficacia en las entrevistas laborales. Se supone que cada una de estas habilidades generales depende del nivel y de la forma de una variedad de componentes moleculares de respuesta como contacto ocular, el volumen de la voz, o postura.

La conducta interpersonal se divide en componentes específicos. Estos elementos son medidos de una forma altamente objetiva. Sin embargo, hay algunos problemas importantes en este enfoque. La cuestión más seria se refiere a qué grado es significativo medir esas características de respuesta estáticas, discretas. El impacto social está determinado por un complejo patrón de respuestas que tienen lugar en la conjunción con las de la otra persona en interacción.

Algunos autores señalan que la estrategia más útil sería un tercer enfoque que recogería lo mejor de los juicios globales (como es la relevancia clínica) y de las medidas moleculares o micros (es decir especificidad metodológica). Este compromiso lo nombran nivel intermedio. Habilidades de este nivel serían la expresión facial, la voz, la postura etcétera.

Lo referente la conducta encubierta es decir pensamientos, creencias, procesos cognitivos. Los elementos cognitivos básicos para la actuación habilidosa están todavía por establecer, aunque hoy en día ya son relativamente frecuentes las investigaciones de estos componentes (Caballo, 2007).

3.3 componentes conductuales

Caballo 1982 revisó 90 trabajos (realizados entre 1970 y 1986) que empelaron componentes conductuales en su investigación habiendo encontrado elementos que para mayor claridad se encuentra dividido en cuatro apartados. El primero hace referencia a los componentes no verbales. El segundo trata los elementos paralingüísticos o vocales que son elementos no verbales del habla. El tercero consiste en componentes verbales y el cuarto refiere componentes más amplios.

Tabla 3 Componentes conductuales de las habilidades sociales

Recuperado de Caballo, V. E. (2007). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. España: siglo xi

Habilidades Sociales

componentes conductuales

<p>Componentes no verbales</p>	<p>Mirada/contacto ocular: (mira cuando habla el otro, mirada cuando habla el sujeto, mirada durante el silencio) Latencia de la respuesta Sonrisas Gestos Expresión facial Postura (cambios de postura) Distancia proximidad Expresión corporal Auto-manipulaciones Asentamiento del cabeza Orientación Movimientos de las piernas Movimientos nerviosos de las manos Apariencia personal</p>
<p>componentes paralingüísticos</p>	<p>Voz (volumen, tono, claridad, velocidad, timbre, inflexión) Tiempo de habla (duración de la respuesta, número de palabras dichas) Perturbaciones del habla (Pausas/silencios en la perturbación, número de muletillas, vacilaciones) Fluidez de habla</p>
<p>componentes verbales</p>	<p>Contenido general Peticiones de nueva conducta Contenido de anuencia Contenido de alabanzas Preguntas (preguntas con final abierto, preguntas con final cerrado) Contenido de aprecio Auto-revelación Refuerzos verbales Contenido de rechazo Atención personal Humor Verbalizaciones positivas Variedad de temas Contenido de acuerdo Contenido de enfrentamiento Manifestaciones empáticas Formalidad Generalidad Claridad Ofrecimiento de alternativas Peticiones para compartir la actividad Expresiones primera persona Razones explicaciones</p> <p>Iniciar la conversación</p> <p>Retroalimentación</p>
<p>Componentes mixtos generales</p>	<p>Afecto Conducta positiva espontánea Escoger el momento apropiado Tomar la palabra Ceder la palabra Conversación general Saber escuchar</p>

3.4 Los componentes cognitivos

El interés creciente de la psicología por los factores cognitivos ha influido también en la evaluación y tratamiento de las habilidades sociales. La inadecuación social puede tener sus raíces o estar mantenida a veces por determinados factores cognitivos, como son las percepciones, actitudes o expectativas erróneas. Cierta clase de pensamientos puede facilitar la ejecución de conductas socialmente habilidosas mientras que otra puede inhibir u obstaculizar las mismas.

Es clara la afirmación que las situaciones y los ambientes influyen en los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos. Estos no son objetos pasivos para las fuerzas ambientales. Incluso si hasta cierto punto la influencia ambiental puede ser uní-direccional, el individuo suele ser un sujeto activo, intencional, en un continuo proceso recíproco de interacción persona por situación. La persona busca algunas situaciones y evita otras (Caballo, 2007).

Las personas se comunican en una serie de lugares. A pesar de la diversidad de entornos, cada ambiente posee una configuración particular de rasgos que hace que los percibamos de una manera. Algunas percepciones favorecen la comunicación típica de algunas etapas de desarrollo de una relación. Algunas clases de percepciones son las siguientes (Knapp, 1982).

1. Percepción de formalidad.
2. Percepciones de ambiente cálido.
3. Percepciones de ambiente privado.
4. Percepciones de familiaridad.
5. Percepciones de restricción.
6. Percepciones de distancia.

Los individuos que se crían o vive y funciona en un ambiente que es, hasta cierto grado, homogéneo en aspectos físicos, biológicos, sociales y/o culturales compartirán hasta cierto grado las mismas concepciones del mundo. Y tendrán cierta varianza común del a percepción de la situación. Las diferencias en

percepción de la situación para los grupos serán con respecto a algunas características importantes como edad, sexo, cultura.

3.4.1 Variables cognitivas del individuo

Los procesos cognitivos en la interacción del individuo con el ambiente, deberían discutirse en términos de competencias cognitivas, estrategias de codificación y constructos personales, expectativas, valores subjetivos de los estímulos sistemas y planes de auto-regulación

3.4.2 competencias cognitivas

Esta variable de la persona se aprecia en la capacidad para transformar y emplear la información de forma activa y para crear pensamientos y acciones. Cada individuo adquiere la capacidad de construir activamente una multitud de conductas potenciales, conductas habilidosas, adaptativas que tengan consecuencias para él. Existen grandes diferencias entre el rango y la calidad de patrones cognitivos que pueden generar. (Caballo, 2007) Los elementos para este apartado son:

1. Conocimiento de la conducta habilidosa apropiada.
2. Conocimiento de las costumbres sociales.
3. Conocimiento de las diferentes señales de respuesta.
4. Capacidad de ponerse en el lugar del otro.
5. Capacidad de resolución de problemas.

3.4.3 Estrategias de codificación y construcción personales

Se refiere a la manera en que la gente percibe, piensa, interpreta y experimenta el mundo. Las personas pueden realizar fácilmente transformaciones cognitivas de los estímulos, las situaciones, y el ambiente etc; centrándose en aspectos seleccionados por ellos mismos. Elementos que podrían ser incluidos en este apartado serían los siguientes:

1. Percepción social o interpersonal adecuada. (Atención y la memoria selectiva de la información negativa, frente a la positiva sobre uno mismo y la actuación social).
2. Habilidades de procesamiento de información.
3. Constructos personales.
4. Teorías implícitas de la personalidad.
5. Esquemas.

3.4.4 Percepción social o interpersonal adecuada

En general se dan varios errores al formar percepciones sobre los demás, que deberían ser especialmente evitados (Caballo, 2007).

- a) Suponer que la conducta de una persona es principalmente un producto de su personalidad, en lugar de pensar que puede corresponder más con una función de la situación en la que está.
- b) Atribuir nuestra conducta a causas situacionales o externas, mientras atribuimos la conducta de los demás a causas disposicionales.
- c) Darnos puntos por las conductas o resultados positivos, pero culpar a causas externas los negativos.
- d) Suponer que la conducta de una persona es debida a ella misma en vez de a su papel.
- e) Dar demasiada importancia a las señales de tipo físico (vestido, apariencia, etc.).
- f) Ser influido por los estereotipos de razas o estratos sociales determinados.

3.4.5 Esquemas

Los esquemas son estructuras cognitivas de la memoria que sirven para guiar y dar sabor a nuestras percepciones, comprensiones y recopilaciones (Kendall, 1983; Safran y Greenberg, 1985).

El esquema ha sido considerado como un patrón que guía nuestro procesamiento cognitivo. Todos los patrones sirven para modular y mediar lo siguiente:

- a) El impacto de las experiencias.
- b) Las percepciones sobre esas experiencias.
- c) Lo que se aprende como resultado de esas experiencias.
- d) A que estímulos futuros se atenderá en situaciones relacionadas.

3.4.6 Expectativas

Se refiere a las apreciaciones del individuo sobre las consecuencias de la conducta. Las expectativas guían la selección elección por parte de la persona. Una clase de expectativas se refiere las relaciones conducta-resultados. En cualquier situación determinada, generamos el patrón de respuestas que esperamos conduzca con más probabilidad a los resultados (consecuencias). No obstante, si se obtiene nueva información sobre los resultados probables en la situación particular las expectativas originales pueden cambiar rápidamente. El establecimiento profundo de expectativas conducta resultados puede obstaculizar nuestra capacidad para adaptarnos a los cambios de las contingencias.

Otra clase de expectativas son las relaciones estímulo resultado. Los resultados que esperamos dependen de una gran cantidad de condiciones del estímulo. Los estímulos (señales) que nos prediquen la ocurrencia de otros acontecimientos suelen ser conductas sociales de los demás contextos. Los significados atribuidos a esos estímulos dependen de las asociaciones aprendidas entre las señales y los resultados conductuales (Caballo, 2007).

Otros elementos cognitivos que podría incluirse en este apartado serían:

- a) Expectativas de autoeficacia.
- b) Expectativas positivas sobre las posibles consecuencias de la conducta.
- c) Sentimientos de infección o desamparo.

Valores subjetivos de los estímulos: Las conductas que las personas escogen con el fin de llevarlas a cabo dependen también de los valores subjetivos de los

resultados que esperan. Diferentes individuos dan valor a distintos resultados y también comparten valores determinados en distinto grado (Caballo, 2007).

Planes y sistemas de autorregulación: La gente regula su propia conducta por objetivos y patrones de actuación su auto-recompensa o auto-crítica por alcanzar o no los objetivos y patrones autoimpuestos. Un rasgo de los patrones de autorregulación es la adopción por parte de la persona de planes y reglas de contingencia que guíen sus conductas en ausencia de y a veces en presencia de presiones situacionales externas inmediatas

Los planes especifican la secuencia y la organización de los patrones de conducta. Se pueden seleccionar activamente las situaciones las que exponerse creando en cierto sentido un propio ambiente. Incluso en el ambiente puede ser transformado psicológicamente por medio de auto-instrucciones o la imaginación La atención dirigida hacia uno mismo conduce a la autoevaluación. Si este proceso de evaluación revela discrepancia entre la propia conducta y los patrones u objetivos propios el individuo experimenta incomodidad e intenta retirarse de la situación o no pudiendo hacerlo intenta reducir la discrepancia cambiando la conducta.

3.5 Componentes fisiológicos

A pesar del enorme volumen de trabajo sobre las habilidades sociales muy pocos estudios han empleado variables fisiológicas Caballo 1998 encontró tan solo 18 artículos que han informado haber utilizado algún elemento fisiológico los componentes más investigados han sido los siguientes:

- a) La tasa cardiaca.
- b) La presión sanguínea
- c) EL flujo sanguíneo.
- d) Las respuestas electrodermales.
- e) La respuesta electromiografía.

Capítulo 4 Estrategias para habilidades sociales en el aula.

El presente capítulo detalla porque el aprendizaje cooperativo es la estrategia didáctica idónea para el desarrollo de las habilidades sociales en el aula. Explica los requisitos mínimos para implantar el aprendizaje cooperativo, además de los beneficios que se obtienen. De igual forma correlaciona las habilidades sociales desde la perspectiva psicológica con las habilidades socioemocionales que se desarrollan con el aprendizaje cooperativo.

Para precisar que es el aprendizaje cooperativo es conveniente exponer que la cooperación, ésta consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada (Johnson , Johnson, & Holubec , 1999).

Esta primera definición conduce a delimitar las principales características del aprendizaje cooperativo, que permitan diferenciarlo de otras técnicas. El aprendizaje cooperativo y que puede definirse como una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, principalmente heterogéneos (nivel, habilidad, sexo...), en los que el alumnado trabaja junto para mejorar su propio aprendizaje y el del resto de compañeros y compañeras del grupo (Johnson , Johnson, & Holubec , 1999), (Johnson & Johnson, 2006), (Slavin, 1999) .

Ovejero Bernal (1990:160) añade que “el trabajo cooperativo pretende ser una técnica educativa para mejorar el rendimiento y potenciar las capacidades tanto intelectuales como sociales de los estudiantes”. Para que un trabajo grupal realmente sea cooperativo el grupo debe estar compuesto de manera heterogénea donde la consecución de un meta; este situada en términos de interdependencia positiva. Es decir una necesidad de aprender juntos, de ayudarse unos a otros para aprender. No se trata de saber más que los demás, sino de que cada uno llegue a saber tanto como pueda de todo lo que pueda, de esta forma que todos enseñan y todos aprenden. Sino progresa alguien el equipo no avanza (Pujolás,

2004). Esta independencia positiva constituye una de las principales características que se atribuyen al aprendizaje cooperativo. Además es por esto que las relaciones que se gestan la interior de un grupo cooperativo poseen un fuerte vínculo socio-emocional.

El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje. Grupos formales de aprendizaje, grupos informales de aprendizaje y grupos de base. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje cooperativo, el docente debe:

- a) Especificar los objetivos de la clase.
- b) Tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza.
- c) Explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos.
- d) Supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos.
- e) Evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo.

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes (Johnson , Johnson, & Holubec , 1999).

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase El docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa (una clase magistral, una demostración, una película o un vídeo) para centrar la atención de los alumnos en el material en cuestión, para promover un clima propicio al aprendizaje, para crear expectativas acerca del contenido de la clase, para asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase.

Los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares (como asistir a clase, completar todas las tareas asignadas, aprender) y a tener un buen desarrollo cognitivo y social (Johnson , Johnson, & Holubec , 1999).

El docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos sepan que habrán de hundirse o salir a flote juntos. Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación (Johnson , Johnson, & Holubec , 1999).

El segundo elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad individual y grupal. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Nadie puede aprovecharse del trabajo de otros. El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar:

- a) El progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos.
- b) Los esfuerzos individuales de cada miembro (Johnson , Johnson, & Holubec , 1999).

El tercer elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal. Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el

aprendizaje presente con el pasado. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes (Johnson , Johnson, & Holubec , 1999).

El cuarto componente del aprendizaje cooperativo consiste en enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles. El aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los alumnos aprendan tanto las materias escolares (ejecución de tareas) como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo). Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares (Johnson , Johnson, & Holubec , 1999).

El quinto elemento fundamental del aprendizaje cooperativo es la evaluación grupal. Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar. Para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo (Johnson , Johnson, & Holubec , 1999).

4.1 Contribuciones del aprendizaje cooperativo al desarrollo socio-emocional.

La evidencia empírica demuestra que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos en un amplio abanico de variables sociales que incluyen la comprensión del otro, conductas de ayudar y compartir, justicia distributiva, atracción interpersonal, actitudes interraciales, mutuo respeto, preocupación entre iguales y

tendencia a cooperar con otros fuera de la situación de aprendizaje (Battistich, Schaps, Solomon y Watson, 1991; Desbiens, Royer, Bertrand, y Fortin, 2000; Dyson, 2001; Johnson y Johnson, 1978; Jordan y Le Metais, 1997; Sharan, 1980; Slavin, 1983b; Smith, 1997; Zuckerman, 1994).

Aunque las bases teóricas de las actuales técnicas de aprendizaje cooperativo están en la psicología interaccionista de (Piaget, 1983) y de (Vigotsky, 1978). Las diversas técnicas de aprendizaje cooperativo existentes en la actualidad, aunque tienen aspectos diferentes, comparten la fundamentación teórica de carácter interaccionista desde la que se entiende al ser humano con los elementos que lo conforman (aptitudes, características de personalidad, nivel de aspiraciones, creencias, etc.), que se desarrolla a través de las interacciones sociales que tiene con las personas significativas del medio social (Serrano y Pons, 2007), de aquí se puede deducir que muchas de las dificultades en el desarrollo del ser humano provienen de unas deficientes o inadecuadas interacciones sociales.

Los programas de aprendizaje cooperativo tienen efectos muy positivos en el desarrollo de la tolerancia y en las actitudes hacia otros grupos culturales. (Johnson , Johnson, & Holubec , 1999) Encuentran mayor atracción interpersonal hacia los alumnos diferentes cultural o racialmente y hacia los alumnos con limitaciones físicas o psíquicas en situación cooperativa, estos resultados sugieren que cuando se aprende cooperativamente se produce un incremento de las interacciones positivas intra-grupo. Otros resultados semejantes son los obtenidos por (Shachet, 1997):

Encontró interacciones interétnicas más positivas y más simétricas utilizando técnicas de aprendizaje cooperativo (Gillies, 2006).

Encuentra los mismos resultados analizando y comparando vídeos de grupos que habían aprendido con técnicas de aprendizaje cooperativo, con vídeos de grupos que lo habían hecho mediante técnicas tradicionales.

En España, García y Sales (1997) probaron un programa educativo cuyo objetivo era enseñar actitudes interculturales en educación primaria a través de la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo. Los resultados confirmaron que

los estudiantes que participaron en el programa mejoraron significativamente sus actitudes hacia otros grupos culturales, lo que previene actitudes racistas.

4.2 Relaciones interpersonales y cohesión grupal

Otro grupo de estudios ha confirmado el efecto positivo del aprendizaje cooperativo para estimular una mejora del clima del aula, unas relaciones interpersonales más positivas dentro del grupo (Battistich, 1993); y una mayor cohesión grupal (Johnson , Johnson, & Holubec , 1999) que la que se produce en situaciones de aprendizaje con metas individuales (Gillies, 2006) Como ya hemos indicado, existe un acuerdo respecto a que las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las de naturaleza competitiva e individualista, favorecen el establecimiento de relaciones entre los compañeros más positivas caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo (Coll, 1984). Estudios que han comparado los efectos del aprendizaje cooperativo, con y sin competición inter-grupos, han evidenciado que la cooperación sin competición inter-grupos fomenta mejores actitudes hacia el tema de estudio y promueve más relación interpersonal entre los grupos de aprendizaje. Además, el intercambio de ideas e información tiende a ser más efectivo y eficiente cuando la cooperación no tiene lugar en un contexto de competición inter-grupos (Hanze, y Berger, 2007; Yu, 2001).

4.3 Conducta pro-social

Otra línea de investigación ha ratificado un incremento de las conductas pro social cuando el aprendizaje se plantea cooperativamente. Entendemos por conducta pro social toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con o sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, preocupación por las necesidades y sentimientos del otro, etc. Varios estudios han constatado un aumento espontáneo de este tipo de conductas (Johnson y Johnson, 1986; Slavin, 1980, 1983a, 1983b) y de los valores democráticos (Battistich et al., 1991, 1993; Gillies, 2000), así como de la

capacidad para trabajar en equipo y ayudar a otros (Dyson, 2001), observándose que las conductas cooperativas mejoran sustancialmente durante el período de instrucción y después de éste (Nowak, 1996).

4.4 Correlación de los componentes cognitivos de habilidades sociales y los beneficios del aprendizaje cooperativo

Una vez que se realizó un análisis de la sobre las habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo. Es conveniente buscar la similitud de tecnicismos utilizados en las ciencias de la educación y la psicología cognitiva; para generar vínculos que permitan clarificar qué el desarrollo de habilidades sociales por medio del aprendizaje cooperativo disminuirá la deserción en la Educación Media Superior. Para ello se elaboró la tabla 4 que condensa la teoría de la deserción voluntaria de Tinto (1998), los componentes cognitivos de las habilidades sociales en su estrato de esquemas propuesta por Vicente Caballo (2007) y los resultados del aprendizaje cooperativo propuesta por Johson, Johson & Holubec (1999). De esta forma se sustenta que la deserción voluntaria ocasionada por una serie de creencias, hábitos y expectativas, incompatibles con la vida escolar, pueden modificarse si se desarrollan las habilidades sociales, y la estrategia idóneas para un interacción positiva en el aula es sin duda el aprendizaje cooperativo.

Tabla 4 cuadro comparativo entre deserción habilidades sociales y aprendizaje cooperativo

DESERCIÓN	HABILIDADES SOCIALES	APRENDIZAJE COOPERATIVO
Modelo de deserción voluntaria (Tinto, 1998)	Componente cognitivo (Esquemas) de las Habilidades sociales (Caballo, 2007)	Componentes que desarrolla el aprendizaje cooperativo (Johnson , Johnson, & Holubec , 1999)
Atributos previos al ingreso: Antecedentes familiares Destrezas familiares Escolaridad previa	Esteretipos inadecuados Creencias poco racionales	
Metas compromisos ingreso Intenciones Meta y compromiso institucional		
Experiencias institucionales Sistema académico Clases, laboratorios, estudios	El impacto de las experiencias. Las percepciones sobre esas experiencias.	1. interdependencia positiva. 2. Responsabilidad individual y grupal. 3. Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara.
Reconocimiento personal / normativo Integración académica Integración		
Esfuerzo del estudiante Calidad del esfuerzo del estudiante	Lo que se aprende como resultado de esas experiencias.	4. Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo.
Resultados educacionales Aprendizaje		
Metas y compromisos Intenciones Metas y compromisos institucionales Compromisos externos Resultado Persistencia	A que estímulos futuros se atenderá en situaciones relacionadas.	5. Evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces.

Capítulo 5 Diseño Metodológico

Una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. Sino concebir la enseñanza como un proceso de investigación, y continua búsqueda. Es asumir un modelo de investigación-acción. Qué con lleva entender la labor docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

El presente capítulo describe la metodología usada para atender la problemática de deserción en la Educación Media Superior, precisada anteriormente. Expone los procedimientos realizados apegados a la investigación-acción como un proceso. Con una actitud reflexiva sobre las practicas pedagógicos personales. Además, muestra el desarrollo y planificación de una intervención pedagogía por medio del aprendizaje cooperativo, con la finalidad de introducir una estrategia que generé una mejora progresiva.

5.1 Marco teórico general de la investigación acción

La investigación-acción (I-A), según Kemmis y McTaggart (1988) es una forma de indagación introspectiva colectiva cuyo objetivo es mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que las tienen lugar. La I-A es una metodología interesante y práctica, puesto que persigue los siguientes objetivos (Axpe, 2005): transformar las prácticas socioeducativas para comprenderlas mejor; la reflexión y teorización constante de las personas sobre sus propias prácticas educativas; la articulación de tres fases dentro de su proceso: investigación, acción y formación;

Pretende de ser un proceso de aprendizaje sistemático; intenta ser participativa, posibilitando mejorar las prácticas educativas y sociales que se realizan además de fomentar la toma de decisiones; pretende ser colaboradora; y permite establecer comunidades autocríticas. Así pues, la I-A en educación sirve para

mejorar y transformar las prácticas educativas, permitiéndonos aprender del propio proceso que se genera en el análisis reflexivo de cada ciclo (Suárez , 2002).

En este caso, se focalizado la atención en el proceso de investigación y en el de la acción, principalmente, sin obviar el objetivo de la articulación entre investigación-acción-formación, asumiéndola como metodología que requiere de mucho trabajo (a nivel colaborativo y participativo), pero que permite la elaboración de un informe y un análisis riguroso de la acción (Mucchielli, 1996) más que una mera exposición o descripción de datos. Debido a que este tipo de método se presenta como un proceso cíclico en espiral, éste se ha tenido como referente para diseñar las tres fases que componen el estudio, en este sentido, gracias a que la I-A es ecléctica metodológicamente (Santana & Feliciano , 2006,).

La estrategia metodológica de la investigación-acción como método para revisar sistemáticamente una situación educativa es una espiral electica. A través de la cual vincula la teoría con y la práctica en un proceso indisoluble y transformador dela educación.

Elliott ha argumentado que el modelo de Kemmis y MacTaggart nos daban la peligrosa sensación de que la idea general puede ser establecida de antemano, que la observación es una mera recogida de datos y que la implementación es un nuevo proceso de aplicación. Al respecto ha señalado que cambiar la idea general, que la recogida de datos y análisis deben convivir en el momento del reconocimiento y este último debe ocurrir en todos lo bucles o espiras de la espiral, así como se puede evaluar una actividad hasta que no se ha controlado suficientemente en qué medida se ha puesto en práctica.

Sobre esta base propuso su propio modelo de espiral el cual ha tenido una gran influencia en Reino Unido (Elliot, 1991:72).

A través del siguiente cuadro expresamos de forma resumida cada uno de los momentos de dicho modelo, en los cuales se han apoyado las diferentes etapas del trabajo.

Tabla 5 Momentos de la investigación- acción

MOMENTOS	CARACTERÍSTICAS
Identificación y clarificación de la idea general.	La idea general es considerada una propuesta que une una idea a una acción. Dicho de otra manera, se refiere a algo concreto que deseamos cambiar o mejorar en un contexto concreto, en este caso el proceso de enseñanza aprendizaje.
Reconocimiento	Esta actividad puede ser fragmentada en dos partes: <ul style="list-style-type: none"> a) Descubrimiento de los hechos de la situación sobre una base de integración con el contexto de estudio. b) Explicando los hechos de la situación. Se generan y se prueban hipótesis, analizando la realidad concreta del objeto de estudio.
Construcción del plan general.	<ul style="list-style-type: none"> a) Revisión de la idea general b) Relación de los factores que cada uno va a modificar y las acciones que cada uno emprenderá en esa dirección. c) Relación de negociaciones que uno tiene que llevar a cabo antes de poner en marcha las acciones. d) Relación de recursos que necesita e) Relación de normas éticas establecidas al acceso y divulgación de la información
Desarrollo de los pasos de acción	<p>Se decide cuál de los cursos de acción se va a poner en práctica y como se va a controlar la acción y sus defectos.</p> <p>Es significativo recordar que</p> <p>Se necesitan técnicas que permitan evidenciar en qué medida se está desarrollando adecuadamente el curso de la acción</p> <p>Se necesitan técnicas que proporcionen evidencias de los resultados intencionados y no intencionados</p> <p>Se necesita gran amplitud de técnicas que nos den a conocer que está pasando desde una gran variedad de ángulos y puntos de vista.</p>

En el contexto del presente trabajo el análisis de seis dimensiones de las habilidades sociales, además de las unidades didácticas de la signatura de orientación educativa y la posibilidad de organizar los contenidos a través de actividades de trabajo cooperativo, se encuentran condicionadas a cada una de

las estas o espiras del presente modelo, como estrategia que ofrece el análisis auto-reflexivo formándose un nuevo modelo de profesor.

5.2 Etapas seguidas en el desarrollo de la investigación

A partir de estas premisas la propuesta metodológica inicial está dirigida al desarrollo de habilidades sociales fundamentado en el trabajo cooperativo. A través de esta investigación se trata de justificar el aprendizaje cooperativo considerando los planteamientos de Vygotski.

Durante el desarrollo del presente trabajo se decidió dirigir el interés en el desarrollo de actividades de trabajo cooperativo que favorezcan la interacción positiva; considerando el nivel real con el que ingresan los alumnos para crear condiciones en el marco del desarrollo curricular que preparen al educando para transitar en el nivel medio y poder enfrentar los niveles superiores.

Tabla 6 Fase de Diagnóstico

FASES	OBJETIVOS
<p style="text-align: center;">Diagnóstico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y aplicación de los instrumentos • Identificación de las habilidades sociales • Diagnóstico pedagógico • Análisis y organización de los datos para realizar caracterización individual • Desarrollo de un proceso de caracterización psicopedagógica de los estudiantes como estrategia que favorezca la organización y las actividades de trabajo cooperativo. • Desarrollo de entrevista y discusión grupal con algunos estudiantes para contrastar los criterios con relación al desarrollo de las actividades de aprendizaje cooperativo.
<p style="text-align: center;">Analizar e interpretar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los resultados parciales del proceso de caracterización de los alumnos. • Reunión el colectivo pedagógico para informar los resultados de la etapa. • Diseñar estrategia de intervención conjuntamente con los docentes

Tabla 7 Fase preparatoria para implementar la estrategia

Etapa preparatoria

Fase de negociación	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación al colectivo pedagógico del plantel de las intenciones del presente trabajo. • Valoración de los acuerdos iniciales • Establecimiento de los principios de procedimiento • Constitución del equipo de investigación • Desarrollo de actividades de formación del grupo dirigidas a: <ul style="list-style-type: none"> • Profundizar aspectos relacionados con el trabajo cooperativo • Desarrollo de un platica informativa sobre la investigación
----------------------------	---

Tabla 8 Fase de implementación: transición entre practica tradicional y cuestionamiento de la práctica

Fase de transición	
Practica tradicional	<p>Revisión inicial de las habilidades sociales del grupo.</p> <p>Observación de clases a través de las cuales se generan la interacción social en el grupo.</p> <p>Analizar las experiencias de los profesores con relación trabajo que están realizando.</p>
Cuestionamiento de la práctica	<p>Análisis de aplicación del trabajo cooperativo a los alumnos a través de:</p> <p>Observación de las reuniones metodológicos planificación de clase y clases propiamente dichas</p>

5.3 Diagnóstico

Luis Sobrado Fernández en 2005, define el diagnóstico en ambientes educativos y profesionales como un ámbito pedagógico que se caracteriza por realizar un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a una persona o grupo de ellas. Se debe integrar en situaciones de formación en función de factores personales, sociales, curriculares y profesionales en recíproca interacción y su finalidad es la inserción social y ocupacional del sujeto mediante una acción orientadora (Sobrado , 2005).

Esta fase de recolección de información según Joel Martí Olivé (2005) que será útil para recopilar y trabajar en información general y específica sobre el tema con los siguientes objetivos:

- Conceptualizar la problemática a partir de los objetivos planteados en el proyecto.
- Obtener un conocimiento exploratorio de la población, el territorio y el tema tratado.
- Contextualizar y contrastar el conocimiento que se produzca a lo largo del proceso con las informaciones y los datos existentes (Martí, 2002).

Para realizar esta acción de recolección de información ,el primer acercamiento al Plantel Mineral del Chico adscrito al CECyTEH, se realizó por medio de la directora quien demostró interés y brindo facilidades para conocer el índice de deserción estudiantil, además de generar una vinculación con la coordinadora del área de orientación educativa, quien identifica como grupos prioritarios por su riesgo de deserción, dado su rendimiento académico, asistencia y problemas conductuales, a los terceros semestres grupo A y B con el componente profesional de Diseño Gráfico Digital.

Entre las características particulares de estos grupos se observó la constitución de los mismos, ya que en su mayoría son hombres. En específico el grupo de tercero A turno matutino con especialidad en Diseño Gráfico Digital del ciclo escolar agosto 2016-enero 2017 tiene un total de 18 alumnos de los cuales 15 son

hombres y 3 mujeres. El grupo de tercero B turno matutino con especialidad en Diseño Gráfico Digital del ciclo escolar agosto 2016 - enero 2017 tiene un total de 19 alumnos de los cuales 14 son hombres y 5 mujeres.

Para crear las condiciones necesarias para recolección de información se permitió observar la clase de orientación educativa que se encuentra impartida por el psicólogo y orientador del grupo. Durante este horario se aplicó la Escala de Habilidades Sociales EHS de Elena Gimero Gonzales (2000) en su adaptación por Cesar Ruiz Alva 2006 (anexo1). Con el objetivo de realizar una detección de habilidades sociales. Este instrumento en su versión definitiva se compone por 33 ítems. Consta de 4 alternativas de respuesta:

- a) No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
- b) No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra,
- c) Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así,
- d) Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos

El análisis factorial final ha revelado 6 factores: auto expresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

La aplicación se realizó a 23 alumnos de los dos grupos, de manera colectiva con un tiempo aproximado de 15 minutos. Por medio de un muestreo probabilístico accidental. Cabe destacar que los 17 alumnos que no contestaron la encuesta no asistieron ese día a clases, por esta razón será pertinente regresar. Sin embargo la inasistencia, es un factor causal de deserción y se encuentra vinculada tanto con la incongruencia de sus valores con los propios de las esferas social e intelectual de la institución, como con sus bajos niveles de interacción personal con profesores y otros estudiantes, en particular fuera de las aulas y oficinas (Pascarella & Terenzini, 1977).

La tabla 1 contiene los resultados de las contestaciones anotadas en puntuación directa (PD) en las seis subescalas. Solamente se muestra el resultado de 21

alumnos ya que 2 alumnos un hombre y una mujer respectivamente no contestaron a dos preguntas por lo que su escala no se puntuó para una posterior enmienda.

Tabla 9 Resultados de la EHS

RESULTADOS DE LA EHS							
Alumno	Puntuación directa PD	Auto Expresión	Defensa De Los Propios Derechos	Expresión De Enfado	Decir No	Hacer Peticiones	Iniciar Interacciones Positivas con el sexo opuesto
1	80	11	7	10	12	29	11
2	103	25	13	12	14	16	21
3	104	24	11	15	21	13	17
4	91	23	11	11	13	22	20
5	91	30	14	7	12	14	15
6	109	29	11	11	24	17	15
7	117	23	11	14	23	20	23
8	109	23	12	13	22	14	14
9	104	23	15	7	19	16	22
10	90	24	10	9	16	12	19
11	81	20	13	8	9	14	15
12	97	26	12	11	14	12	22
13	83	22	13	6	11	12	19
14	72	23	8	9	17	12	13
15	103	27	10	13	15	17	21
16	100	27	12	12	17	14	18
17	100	26	12	9	15	17	21
18	83	21	16	5	12	16	13
19	109	22	10	15	22	18	22
20	107	23	8	13	22	15	21
21	102	22	12	13	21	15	20

Es conveniente esclarecer que la PD es convertida a perciles (Pc) que darán un primer índice global del nivel de las habilidades sociales o aserción del alumno por sexo. Si el Pc está en 25 o por debajo el nivel del sujeto será de bajas habilidades sociales. si está el percentil entre 26 y 74 es nivel en medio. Si cae el percentil en 75 o más hablamos de un alto nivel en sus habilidades sociales. De esta forma la tabla 2 conversión de PD a Pc muestra que 10 alumnos tienen un nivel alto de habilidades sociales de los cuales son 8 hombres y dos mujeres,3

alumnos hombres tienen un nivel normal y 7 alumnos tienen un nivel normal bajo de los cuales 5 son hombres y 2 mujeres y 1 alumno hombre tiene un nivel bajo.

Tabla 10 Conversión de PD a Pc

CONVERSIÓN DE PD A PC				
Alumno	Sexo	Puntuación directa PD	Puntuación percil	Nivel de HHSS
1	H	80	32	NORMAL BAJO
2	H	103	77	ALTO
3	M	104	78	ALTO
4	H	91	53	NORMAL
5	H	91	53	NORMAL
6	H	109	86	ALTO
7	H	117	94	ALTO
8	M	109	87	ALTO
9	H	104	79	ALTO
10	H	90	53	NORMAL
11	M	81	32	NORMAL BAJO
12	H	97	64	NORMAL ALTO
13	H	83	37	NORMAL BAJO
14	H	72	20	BAJO
15	H	103	77	ALTO
16	H	100	73	NORMAL ALTO
17	H	100	73	NORMAL ALTO
18	M	83	37	NORMAL BAJO
19	H	109	86	ALTO
20	H	107	84	ALTO
21	H	102	75	ALTO

De igual forma estos perciles nos permiten conocer cuál es el área que tiene como punto de fortaleza el alumno para ello se elabora la tabla 3 resultados de la EHS que reúne por factor las áreas de mejora y áreas de oportunidad de cada estudiante. A continuación, se definen cada uno de los factores

I. Auto expresión de situaciones sociales: Este factor refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales, entrevistas laborales, tiendas, lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales, etc. Obtener una alta puntuación indica facilidad para las interacciones en tales contextos. Para expresar las propias opiniones y sentimientos, hacer preguntas.

Los puntajes en este factor van de lo que lo coloca en el puntaje más alto para todos los alumnos oscila entre 11 al 30, 3 hombres en 22, 6 alumnos en un puntaje de 23 de los cuales 4 hombres y 2 mujeres, 2 alumnos en 24, 1 hombre y 1 mujer, 1 alumno hombre con un puntaje 25, 2 alumnos hombres 26, 2 alumnos hombres 27, 1 alumno un hombre 29 y 1 alumno hombre 30

II. Defensa de los propios derechos como consumidor: Una alta puntuación refleja la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo (no dejar colarse a alguien en una fija o en una tienda, pedir a alguien que habla en el cine que se calle, pedir descuentos, devolver un objeto defectuoso, etc. Este factor es el más bajo entre los estudiantes por lo que se debe fortalecer

III. Expresión de enfado o disconformidad: Una alta puntuación en esta sub escala indica la capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y desacuerdos con otras personas. Una puntuación baja indicia la dificultad para expresar discrepancias y el preferir callarse lo que a uno le molesta con tal de evitar posibles conflictos con los demás (aunque se trate de amigos o familiares)

IV. Decir no y cortar interacciones: Refleja la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener (tanto con un vendedor como con amigos que quieren seguir charlando en un momento en que queremos interrumpir la conversación, o con personas con las que no se desea seguir saliendo o manteniendo la relación)

así como el negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo. Se trata de un aspecto de la aserción en lo que lo crucial es poder decir no a otras personas y cortar las interacciones a corto o largo plazo que no se desean mantener por más tiempo.

V. Hacer peticiones: Esta dimensión refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea a un amigo (que nos devuelva algo que le prestamos que nos haga un favor) o en situaciones de consumo (en un restaurante no nos traen algo tal como lo pedimos y queremos cambiarlo, o en una tienda nos dieron mal el cambio) Una puntuación alta indicaría que la persona que la obtiene es capaz de hacer peticiones semejantes a estas sin excesiva dificultad mientras que una baja puntuación indicaría la dificultad para expresar peticiones de lo que queremos a otras personas.

VI. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto: El factor se define por la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto (una conversación, pedir una cita) y de poder hacer espontáneamente un cumplido un halago, hablar con alguien que te resulta atractivo. En esta ocasión se trata de intercambios positivos. Una puntuación alta indica facilidad para tales conductas, es decir tener iniciativa para comenzar interacciones con el sexo opuesto y para expresar espontáneamente lo que nos gusta del mismo. Una baja puntuación indicaría dificultad para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad tales conductas.

Tabla 11 Resultados de la escala de habilidades sociales EHS

RESULTADOS DE LA EHS										
Alumno	Sexo	Puntuación directa PD	Puntuación percil	Nivel HHSS de	Auto Expresión	Defensa De Los Propios Derechos	Expresión De Enfado	Decir No	Hacer Peticiones	Iniciar Interacciones Positivas con el sexo opuesto
1	H	80	32	NORMAL BAJO	11	7	10	12	29	11
2	H	103	77	ALTO	25	13	12	14	16	21
3	M	104	78	ALTO	24	11	15	21	13	17
4	H	91	53	NORMAL	23	11	11	13	22	20
5	H	91	53	NORMAL	30	14	7	12	14	15
6	H	109	86	ALTO	29	11	11	24	17	15
7	H	117	94	ALTO	23	11	14	23	20	23
8	M	109	87	ALTO	23	12	13	22	14	14
9	H	104	79	ALTO	23	15	7	19	16	22
10	H	90	53	NORMAL	24	10	9	16	12	19
11	M	81	32	NORMAL BAJO	20	13	8	9	14	15
12	H	97	64	NORMAL ALTO	26	12	11	14	12	22
13	H	83	37	NORMAL BAJO	22	13	6	11	12	19
14	H	72	20	BAJO	23	8	9	17	12	13
15	H	103	77	ALTO	27	10	13	15	17	21
16	H	100	73	NORMAL ALTO	27	12	12	17	14	18
17	H	100	73	NORMAL ALTO	26	12	9	15	17	21
18	M	83	37	NORMAL BAJO	21	16	5	12	16	13
19	H	109	86	ALTO	22	10	15	22	18	22
20	H	107	84	ALTO	23	8	13	22	15	21
21	H	102	75	ALTO	22	12	13	21	15	20

Finalmente, los resultados de la EHS nos permiten conocer el nivel de habilidad social, en cual nos indica que factor de HHSS requieren de desarrollo y cuál es el área de oportunidad para este grupo. Analizado los resultados se identifica que el área de oportunidad es la auto-expresión en situaciones sociales esto permite que se pueda desarrollar mejor un trabajo cooperativo ya que indica que los estudiantes cuentan con las habilidades necesarias para una interacción en distintos ámbitos, esto es fundamental si pretendemos lograr una interdependencia.

Por el contrario, algunas áreas de mejora, que requieren del docente como mediador, son la defensa de los propios derechos y la expresión de enfado. No es casualidad que estas dos áreas representen dificultad ya que van relacionadas por factores conductuales que muestran un patrón que parece ir de una actuación pasiva ante la defensa de los derechos a una acción violenta en la expresión del enfado. Mediar estas dos áreas implicara movilizar al alumno de una zona de desarrollo actual ZDA a una de zona de desarrollo próximo ZDP; Para que esto suceda es primordial que el mediador o docente cuente con las habilidades necesarias para resolución de conflictos; para garantizar esto es importante realizar un platica informativa sobre la implementación del aprendizaje cooperativo.

De igual manera es conveniente evaluar como interactúa el grupo; para conocer en qué momento se presenta la competitividad. Probablemente el déficit en factores como; defensa de los propios derechos y expresión de enfado sean detonantes de interacciones discrepantes.

Anexos

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES**NOMBRE:****EDAD:****INST. EDUCATIVA:****GRADO:** **FECHA:****EXAMINADOR:****INSTRUCCIONES:**

A continuación, aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica o no con cada una de ellas, si le describe o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible.

Para responder utilice la siguiente clave:

A = No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.

B = No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra

C = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así

D = Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos.

Encierre con un círculo la letra escogida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que está respondiendo.

1. A veces evito hacer preguntas por miedo a ser estúpido	A B C D
2. Me cuesta telefonar a tiendas , oficinas, etc. para preguntar algo	A B C D
3. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	A B C D
4. Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entro después que yo, me quedo callado.	A B C D
5. Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto , paso un mal rato para decirle que "NO"	A B C D
6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que deje prestado.	A B C D
7. Si en un restauaran no me traen la comida como le había pedido, llamo al camarero y pido que me hagan de nuevo.	A B C D
8. A veces no se que decir a personas atractivas al sexo opuesto.	A B C D
9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no se que decir.	A B C D
10. Tiendo a guardar mis opiniones a mi mismo	A B C D
11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	A B C D
12. Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	A B C D
13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso.	A B C D

14. Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.	A B C D
15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no se como negarme.	A B C D
16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal vuelto , regreso allí a pedir el cambio correcto	A B C D
17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	A B C D
18. Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.	A B C D
19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás	A B C D
20. Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.	A B C D
21. Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.	A B C D
22. Cuando un familiar cercano me molesta , prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	A B C D
23. Nunca se como "cortar " a un amigo que habla mucho	A B C D
24. cuando decido que no me apetece volver a salir con una personas, me cuesta mucho comunicarle mi decisión	A B C D
25. Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.	A B C D
26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	A B C D
27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita	A B C D
28. Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico	A B C D
29. Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo	A B C D
30. Cuando alguien se me "cuela" en una fila hago como si no me diera cuenta.	A B C D
31. Me cuesta mucho expresar mi ira , cólera, o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados	A B C D
32. Muchas veces prefiero callarme o "quitarme de en medio "para evitar problemas con otras personas.	A B C D
33. Hay veces que no se negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.	A B C D
TOTAL	

Bibliografía

- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1978). *Your perfectright*. San Luis Obispo, California: Impact.
- Battistich, V. S. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *Elementary*, 19-32.
- Braxton, J. M., Sullivan, & Johnson, R. M. (1997). *Appraising Tinto's theory of college student*. NY, USA.: ed.). Higher Education Handbook of theory and research.
- Bustamante, L. (2010). *efectos de un programa psicoeducativo en las habilidades en los estudiantes de educación (tesis de maestría)*.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. española: siglo xix.
- Camacho, C., & Camacho, M. (2005). Camacho, C. Camacho, M. (2005). Habilidades sociales en adolescenHabilidades sociales un programa de intervención. . *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*. 3, 1 – 27.
- camacho, g. c., & camacho, c. m. (2015). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervencion. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 1- 27.
- CEPAL. (2002). *Panorama social de América Latina 2001-2002*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- CEPAL. (2007). *El Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Organización para las Naciones Unidas.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). ANÁLISIS DE LOS MODELOS EXPLICATIVOS DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD: UNA VISIÓN DESDE LA DESIGUALDAD SOCIAL. *Scielo Chile*, 7-27. Obtenido de Estud. pedagóg. : <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>.
- Eceiza, M., Arrieta, M., & Goñi, A. (2008). habilidades sociales y contextos de la conducta social. . *Revista de Psicodidáctica, Volumen 13. Nº 1.*, Págs. 11-26.
- ENDEMS, E. m. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México, D.F: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- ENOE, L. (2009). *La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. Aguascalientes, Ags.: INEGI.
- Franco, A., Correa, D. M., & Escalante, P. (2011). *Estudio Comparativo de las Habilidades Sociales en Estratos Socioeconómicos 2 y 6 de la ciudad de Medellín*. Medellín, Colombia : Franco, A. M; Correa, D. M. Escalante, P. (2011) Estudio Comparativo de las Habilidades Sociales en Estratos Socioeconómicos 2 y 6 de la ciudad de Medellín (Tesis de licenciatura no publicada) Fundación Universitaria Luis Amigo .
- Garcés, Y., Feliciano, L. A., & Santana, L. E. (2012). El desarrollo de habilidades sociales: una estrategia para potenciar la integración de menores en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, , Número Monográfico, paginas 172-192.

- García, C. R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios Liberabit. *Revista de Psicología, Universidad de San Martín de Porres* vol. 10-11, pp. 63-74.
- Gillies, R. M. (2006). Teacher's and student's verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational*, 271-287.
- Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gómez, C. C. (2015). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 1- 27.
- González, S. P., & Núñez, C. L. (2012). El puzzle de la historia: una experiencia innovadora en historia del mundo contemporáneo basada en el aprendizaje cooperativo. *EDETANIA* 42, 129-143.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*, 91-107.
- IMJUVE. (2005). *Encuesta Nacional de la Juventud resultados preliminares*. México, D. F: Instituto Mexicano de la Juventud.
- INEE. (2010-2011). *La Educación Media Superior en México*. México: INEE.
- INEE. (2011). *La Educación Media Superior en México*. México.: INEE.
- INEE. (2011). *La Educación Media Superior en México*. . México.: INEE.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. México, D.F.: Paidós.
- Johnson, & Johnson. (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires Argentina: Paidós.
- Knapp, M. L. (1982). *La comunicación no verbal del cuerpo y entorno*. Barcelona: Paidós.
- Lazarus, A. A. (1971). *"Behaviour therapy and beyond"*. Nueva York: McGraw-Hill.
- MacDonald, M. R. (1978). Measuring assertion: a model and a method. *behavior therapy*, 889- 899.
- Marchesi, A. (2010). La calidad del sistema educativo es la calidad de sus docentes".
- Martí, O. J. (2002). *La investigación social participativa*. España: El viejo topo.
- Medrano, G. C., Osuna, M. I., & Garibay, L. J. (2015). La eficacia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la química en el nivel medio superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el desarrollo educativo*, 20-40.
- Morales, L. A. (2012). *Habilidades sociales que se relacionan con las conductas de riesgo en adolescentes de la institución educativa Fortunato Zora Carbajal*. Tacna Perú.: (Tesis de licenciatura no publicada) Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann; Tacna Perú.

- Navarro , N. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. *Revista de información y análisis no.15*, 48 y 49.
- OCDE. (2012). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OCDE. (2013). *PANORAMA DE LA EDUCACION 2013 INFORME POR PAIS MEXICO*. MEXICO: OCDE.
- OEI. (2014). *Miradas sobre la Educación en Iberoamerica*. Madrid:España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (1977). "Patterns of Student-Faculty Informal Interaction Beyond the Classroom and Voluntary Freshman Attrition. *Journal of Higher Education*, 540-562.
- Pérez, S. A., & Poveda, S. P. (2008). EFECTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ADAPTACIÓN ESCOLAR. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 26, n.º 1, 73-94.
- Piaget, J. (1983). . *El criterio moral en el niño*. . Barcelona: Fontanella.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid : Alianza Editorial.
- Pujolás. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. . EUMO.
- Santana , V. L., & Feliciano , G. L. (2006,). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *En Revista de Educación 340.*, pp. 943-971.
- Shachet, H. (1997). Effects of cooperative learning on intergroup interaction in the heterogeneous classroom. *Megamot*, , 367-382.
- SITEAL. (2008). *Adolescentes al margen de la escuela y el mercado laboral*, . Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina .
- SITEAL. (2013). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?* Santiago de Chile: Organización para las Naciones Unidas .
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo teoría investigación y práctica* . Buenos Aires Argentina: Aique.
- Sobrado , F. L. (2005). El diagnóstico educativo en los contextos sociales y profesionales . *Revista de Investigación Educativa Vol. 23*, 85-112.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* , 64-85.
- Suárez , P. M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación . *la enseñanza de las ciencias vol.1*, 40-56.
- Tinto. (1998). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior* , XVIII, 71-79.
- Tinto, V. (1998). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior* , XVIII, 71-79.

Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula* . Buenos Aires, Argentina : Paídos .

Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* . Barcelona: Grijalbo.