

CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS PSICOSOCIALES EN ESPACIOS
DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN DOS GRUPOS DE ADOLESCENTES DE
LA CIUDAD DE MEDELLÍN

Estudiante

María Carolina Fernández Ortiz

Asesor

Robinson Darío Ortiz Sánchez

Magister en psicología

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

Medellín

2017

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	7
ABSTRAC	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
2. JUSTIFICACIÓN	20
3. OBJETIVOS	24
3.1 Objetivo General.....	24
3.2 Objetivos específicos	24
4. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	25
5. MARCO TEÓRICO.....	43
5.1 Competencias psicosociales.....	43
5.3 Cooperación.....	52
5.4 Aprendizaje Cooperativo	57
6.1 Tipo de investigación.....	65
6.2 Diseño de investigación.....	65
6.3 Población y muestra.....	65
6.4 Criterios de inclusión y exclusión.....	66
6.5 Variables de estudio.....	66
6.6 Instrumentos de recolección de información	68
6.6.1 Diario de campo y observador.....	69
6.6.2 Prueba de habilidades psicosociales Inventario de situaciones sociales (ISS). Adaptado por Mariana Guaygua y Erik Roth (2008).....	69
6.6.3 Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes. Adaptado por Cristina Di Giusto Valle, Eugenia Martín, Andrea Arnaiz y Patricia Guerra (2014).....	71
6.7 Procedimiento de recolección de la información.....	73
6.8 Plan de análisis	73
6.9 Consideraciones éticas.....	75
7. RESULTADOS	77
7.1 Resultados variables sociodemográficas.....	77
7.2 Confiabilidad de la prueba ISS	80
7.3 Descriptivos generales prueba ISS y prueba de competencias personales y sociales en adolescentes	80
7.4 ISS según variables sociodemográficas	82

7.5 Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes según variables sociodemográficas	94
7.6 Correlaciones entre el ISS y la prueba de competencias personales y sociales en adolescentes	113
8. DISCUSION	115
8.2 Prueba ISS	115
8.2 Prueba De Competencias Personales Y Sociales En Adolescentes	119
8.3 Correlación Entre El ISS Y La Prueba De Competencias Personales Y Sociales En Adolescentes.....	120
9. CONCLUSIONES	123
10. BIBLIOGRAFIA	127
ANEXOS.....	134
Anexo A: Resultados obtenidos por los departamentos de Colombia en las Pruebas Saber 11, 2015.....	134
Anexo B: Resultados obtenidos por las ciudades capitales de Colombia en las Pruebas Saber 11, 2015.....	135
Anexo C: Información geográfica y demográfica de la Comuna 1 Popular.....	137
Anexo D: Instituciones Educativas que pertenecen al núcleo 914, uno de los 23 núcleos.....	138
Anexo E: Consolidados 2014 a 2016 estudiantes matriculados en la institución educativa.....	139
Anexo F: Estadística en porcentaje de aprobación y de no aprobación correspondiente al primer periodo para el grupo 8-1.....	144
Anexo G: Estadística en porcentaje de aprobación y de no aprobación correspondiente al segundo periodo para el grados 8.....	144
Anexo H: Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes.....	147
Anexo I: Inventario de situaciones sociales (ISS)	152

LISTA DE GRÁFICOS

Grafico 1. Aproximaciones teóricas sobre las competencias y habilidades psicosociales.....	46
Grafico 2. Esquema sobre teorías del aprendizaje.	52
Grafico 3. Aproximaciones teóricas sobre habilidades cooperativas.....	57
Grafico 4. Aproximaciones teóricas sobre el aprendizaje cooperativo	64

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables	67
Tabla 2. Variables sociodemográficas	78
Tabla 3. Confiabilidad de la prueba según el Alfa de Cronbach.....	80
Tabla 4. Descriptivos de las variables de las pruebas ISS y Competencias personales y sociales en adolescentes	82
Tabla 5. ISS según variable sociodemográfica: Edad.....	83
Tabla 6. ISS según variable sociodemográfica: Sexo	84
Tabla 7. ISS según variable sociodemográfica: Grupo.....	85
Tabla 8. ISS según variable sociodemográfica: Año de ingreso a la institución	86
Tabla 9. ISS según variable sociodemográfica: Año de ingreso a la institución	87
Tabla 10. ISS según variable sociodemográfica: Año perdido	88
Tabla 11. ISS según variable sociodemográfica: Sanción disciplinaria.....	89
Tabla 12. ISS según variable sociodemográfica: Tipo de sanción.....	90
Tabla 13. ISS según variable sociodemográfica: Citación a acudiente.....	92
Tabla 14. ISS según variable sociodemográfica: Apoyo psicológico.....	93
Tabla 15. ISS según variable sociodemográfica: Tipo de actividad	94
Tabla 16. Prueba De Competencias Personales Y Sociales En Adolescentes: Edad	95
Tabla 17. Prueba De Competencias Personales Y Sociales En Adolescentes: Sexo	97
Tabla 18. Prueba De Competencias Personales Y Sociales En Adolescentes: Grupo	99
Tabla 19. Prueba De Competencias Personales Y Sociales En Adolescentes: Año De Ingreso A La Institución	101
Tabla 20. Prueba De Competencias Personales Y Sociales En Adolescentes: Años Perdidos	103
Tabla 21. Prueba De Competencias Personales Y Sociales En Adolescentes: Sanción Disciplinaria	104
Tabla 22. Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes: Sanción disciplinaria	106
Tabla 23. Prueba De Competencias Personales Y Sociales En Adolescentes: Citación Acudiente .	109
Tabla 24. Prueba De Competencias Personales Y Sociales En Adolescentes: Apoyo Psicológico..	110

Tabla 25. Prueba De Competencias Personales Y Sociales En Adolescentes: Tipo De Actividad En Clase	112
Tabla 26. Correlación Entre El Iss Y La Prueba De Competencias Personales Y Sociales En Adolescentes	114

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación, se describen las características que presentan las competencias psicosociales de dos grupos de adolescentes en la ciudad de Medellín, con el propósito de comprender la manera como han introyectado las habilidades relacionales en un contexto de alta vulnerabilidad en donde sobresalen determinantes de alto riesgo a nivel familiar, social, cultural, económico, político y educativo. Se pretende por tal motivo, estudiar el nivel de desarrollo de las competencias y habilidades psicosociales en dos grupos de adolescentes en un contexto educativo en donde prevalecen prácticas de enseñanza y aprendizaje variables, las cuales pueden estar adscritas a pedagogías individualistas, competitivas o cooperativas (especialmente) en las que los estudiantes pueden fortalecer o disminuir conductas o comportamientos sociales o antisociales.

Se encontraron entonces, datos interesantes relacionados con un alto porcentaje de adolescentes que han presentado un rendimiento académico bajo, lo cual ha dado como resultado altos índices de reprobación y deserción escolar. Se observa que estas problemáticas están asociadas a dificultades en el desarrollo adecuado de algunas competencias psicosociales en los estudiantes, aspecto que ha tratado de ser intervenido a partir de la ejecución de sanciones disciplinarias y pedagógicas que no han sido suficientes, evidenciándose con ello la necesidad de brindar un apoyo psicopedagógico de mayor alcance e impacto en la población de adolescentes que presentan problemas académicos y disciplinares significativos.

Palabras clave: competencias psicosociales, habilidades psicosociales, aprendizaje, aprendizaje cooperativo, trabajo cooperativo.

ABSTRAC

In the present research, we describe the characteristics that present the psychosocial competences of two groups of adolescents in the city of Medellín, with the purpose of understanding how they have introjected relational skills in a context of high vulnerability where they stand out determinants at the family, social, cultural, economic, political and educational. Therefore, the objective is to study the level of development of skills and psychosocial skills in two groups of adolescents in an educational context where variable teaching and learning practices prevail, which may be ascribed to individualistic, competitive or cooperative pedagogies (Especially) in which students can strengthen or diminish social or antisocial behaviors.

We found, then, interesting data related to a high percentage of adolescents who have presented low academic performance, which has resulted in high rates of school failure and dropout. It is observed that these problems are associated with difficulties in the adequate development of some psychosocial competences in students, an aspect that has tried to be intervened from the execution of disciplinary and pedagogical sanctions that have not been sufficient, evidencing with this the necessity of To provide psycho-pedagogical support of greater scope and impact in the population of adolescents who present significant academic and disciplinary problems.

Keywords

Psychosocial skills, learning, cooperative learning, cooperative work.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

No es un misterio que en Colombia la población de niños y jóvenes que se encuentran inmersos en el sistema educativo no presentan altos índices en el rendimiento académico y en el desarrollo de competencias psicosociales y de habilidades ciudadanas en comparación con niños y jóvenes de otros países del mundo. La precaria apuesta por la educación de los últimos gobiernos ha empezado a cobrar factura, lo cual explica que “los estudiantes Colombianos hayan tenido un desempeño inferior comparado con el de sus pares en los países de la OCDE en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (376 puntos, en comparación con 494 en 2012)” (MINEDUCACIÓN y OCDE, 2016, p. 15).

Esta problemática es hoy de conocimiento nacional y el gobierno ha reconocido la necesidad de generar una transformación en el ámbito educativo para revertir los bajos resultados. En relación a esto, el Ministerio de Educación de Colombia (en adelante MINEDUCACIÓN) indica que: “el Presidente de la República, Juan Manuel Santos, reveló las cifras que permiten saber cómo está el país en materia de calidad educativa. De acuerdo con el Mandatario, en una escala de 1 a 10 Colombia está así: primaria (5,13), secundaria (4,90) y media (5,53)” (MINEDUCACIÓN, 2015). Estas puntuaciones presentan que Colombia se encuentra ubicado en los últimos puestos, lo cual termina postulando al ámbito educativo como una de las causas que afianzan mucho más la desigualdad, el subdesarrollo y la pobreza.

De acuerdo con la revisión de las políticas nacionales de educación que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) el bajo resultado que presenta el sistema educativo Colombiano se debe a múltiples factores de riesgo: altos índices de pobreza y de inequidad social, poco compromiso de

algunos padres con el proceso formativo de sus hijos, escasa inversión por parte del gobierno en educación, mínimos incentivos y estímulos a la labor docente, corrupción y mala administración de los recursos educativos, pocas oportunidades para el acceso a la educación superior y el traslado de la violencia de las calles a las aulas de clase (aspecto central en el planteamiento del problema de la presente investigación). Sin lugar a duda, estas dificultades que presenta la educación en Colombia explican la existencia de problemáticas como: el bajo rendimiento académico, la inasistencia y la deserción escolar, los altos índices de pérdida escolar, los problemas de convivencia en las instituciones educativas, entre otros.

Con el fin de hacer frente a estas problemáticas, el departamento de Antioquia ha venido desarrollando en los últimos años unas políticas públicas de educación que han servido de referente para otros departamentos de Colombia:

En el 2012, las tasas de matriculados en educación básica y media estuvieron por encima del promedio nacional. Los resultados de las pruebas SABER en el año 2014 muestran resultados positivos, con una disminución del porcentaje de estudiantes con bajo desempeño y un incremento de estudiantes con excelente desempeño. (MINEDUCACIÓN y OCDE, 2016, p. 44).

No obstante, para el año 2015 Antioquia presentó una notable caída en los resultados de las Pruebas Saber 11, ocupando el puesto 16 entre los 32 departamentos de Colombia (Ver anexo A) y “de los 10 departamentos que forman la región Andina, la mejor calificada por el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), Antioquia (4,5) solo superó a dos: Tolima (4,2) y Risaralda (4,3)” (El tiempo, 2015). Esta caída en los resultados evidencia que las políticas educativas del departamento aun no son sólidas, lo cual hace necesario que la actual administración adopte acciones que garanticen una educación de calidad que permita la obtención de resultados positivos. Para ello, será necesario intervenir problemáticas de fondo que no se pueden obviar debido a que presentan una incidencia negativa en el rendimiento académico y en el desarrollo de

competencias psicosociales en los niños y jóvenes. Un ejemplo de ello, son los municipios certificados de Turbo (3,9) y Apartadó (4,0) los cuales obtuvieron para el año 2015 los resultados más bajos del país debido, según Israel Valencia Secretario de Educación de Turbo, a que “tenemos una población flotante y desplazados. Más del 40 por ciento de nuestros niños no viven con papá y mamá, o ambos tienen que trabajar, o están en condición de desempleo” (El tiempo, 2015), realidad que no dista mucho de lo que ocurre en las comunas más vulnerables de la capital antioqueña, la cual según los resultados de las Pruebas saber 11, quedó en el puesto 12 entre las ciudades capitales (Ver anexo B) (El Colombiano, 2015).

De acuerdo con lo anterior, la ciudad de Medellín tiene un gran reto a nivel educativo, pues, aunque ha presentado en los últimos años importantes reconocimientos a nivel mundial como “la ciudad más innovadora”, premios por su “desarrollo en movilidad” (2015) y reconocimiento por su “urbanismo sostenible e innovador” (2016), ostenta:

El vergonzoso primer lugar en desigualdad en el país, con un Gini de 0,526 (2014), esto quiere decir que el crecimiento no es para toda la población y que el sistema educativo enfocado primordialmente para el mercado y el crecimiento no abona al propósito de disminuir la desigualdad y superar los problemas de deserción escolar, coberturas en media, educación superior y gratuidad plena para la permanencia, que configuran algunas de las brechas educativas en la ciudad. (Corporación Región, 2016).

Sin lugar a duda, el problema de la desigualdad social es hoy reproducido en las instituciones educativas y aunque se han venido realizando esfuerzos desde muchos espacios escolares para disminuir las grandes brechas que estratifican a la población de Medellín, se hace necesario que las políticas de educación en la ciudad sigan incrementando la inversión y la intervención en la educación pública ya que “la tendencia es que la mejor educación no es la privada, sino aquella en la que se invierte

suficiente. Cuando una entidad territorial gasta más en el sistema público que otra, logra mejores resultados (Bogotá invierte más y le va mejor que a Medellín, Cali, Barranquilla o Cartagena, por ejemplo)” (El Tiempo, 2017). Superar esta dificultad permitirá que, de manera gradual, se equilibre la balanza educativa a partir de la generación de oportunidades para los niños y jóvenes que habitan las comunas que presentan mayor vulnerabilidad.

En este caso, la Comuna 1 Popular (ver anexo C) en la cual predominan los estratos socioeconómicos 1 y 2 y en la cual se inscribe el Núcleo Educativo 914 que cuenta con 24 instituciones educativas de carácter público (ver anexo D), es una de las 16 comunas de la ciudad de Medellín que presenta diversas dificultades que deben de ser con urgencia intervenidas, no obstante, es considerada “una zona de alto riesgo y por ello, de alto costo para la administración y por esa razón no se invierte” (Corporación Con-vivamos, 2013. 3 p).

Las problemáticas que presenta la Comuna 1 Popular, están relacionadas con múltiples aspectos: violencia familiar y barrial, presencia de grupos delincuenciales, altos índices de pobreza, viviendas en malas condiciones, desempleo, poco ejercicio de la democracia, extorción, drogadicción, insuficiencia en la cobertura educativa y acceso precario a oportunidades que estén encaminadas a mejorar la calidad de vida de la población. Estas problemáticas siempre han estado visibles, tanto que desde el 2007 a partir de los datos arrojados por la Encuesta de Calidad de Vida, se dejó clara la necesidad de hacer énfasis, desde el Plan de Desarrollo, en “la ejecución de un proyecto que brinde cobertura en educación gratuita a toda la población de la comuna desde el preescolar, hasta la universidad y los postgrados, ya que el número de personas sin ningún nivel de estudio es preocupante por eso es necesario plantear nuevos desafíos en la educación”. (Corporación Con-vivamos, 2009, p 13-14).

A la Comuna 1 Popular y al Núcleo Educativo 914 se inscribe la Institución Educativa Fe y Alegría Granizal la cual no logra abstraerse de las dificultades señaladas anteriormente, pues no se puede desconocer que el contexto en el cual se encuentra inmersa una Institución Educativa, determina el carácter de las relaciones que se configuran en ésta. De acuerdo con estimaciones del Coordinador Franco (2017), la población estudiantil “presenta condiciones propias y necesidades específicas de tipo social, económico, familiar y cultural predominantes de los sectores populares, que albergan una población vulnerable y con bastantes problemas que no pueden ser obviados por las directivas, profesores” y psicólogos que prestan sus servicios en la Institución.

Es así como, en la Institución Educativa Fe y Alegría Granizal se presenta en los grados de bachillerato, especialmente en octavo, múltiples problemáticas relacionadas con la convivencia escolar, manifestadas en inadecuados procesos comunicativos, prácticas relacionales en las que se privilegia el individualismo y la competencia, falta de asertividad, acoso escolar (bullying y cyberbullying), discriminación, amenazas de muerte, agresiones físicas y verbales, casos de cutting (autolesión debido a angustias emocionales), consumo de sustancias psicoactivas, robos de menor y mayor cuantía (observadores disciplinarios, celulares y dinero), desacato a la autoridad y a la norma, casos de rebelión e histeria colectiva, entre otros.

Estos aspectos han venido ocasionando no solo alteraciones en el cronograma institucional y en la ejecución de las actividades y planeaciones pedagógicas, sino que además han estado afectando de manera riesgosa la salud mental, el funcionamiento adecuado de los procesos cognitivos básicos y superiores (atención, motivación, memoria, pensamiento, lenguaje e inteligencia) y el desarrollo de competencias psicosociales en los estudiantes, observándose un aumento de los índices de inasistencia

y de deserción escolar y la reducción del rendimiento académico y disciplinar, afectándose con ello la oportunidad latente de mejorar en esta población la calidad de vida.

Para ejemplificar lo anterior, es necesario precisar que, según información encontrada en la base de datos de la secretaria institucional, para el mes de febrero del año 2016 se encontraban matriculados 1251 estudiantes de los cuales 558 estaban cursando básica secundaria y media. Para el mes de noviembre del mismo año, desertaron (abandonaron la institución de manera abrupta, sin retirar papelería) 20 estudiantes, 17 de ellos se encontraban cursando los grados de sexto (4), séptimo (3), octavo (6), noveno (1) y décimo (3). En este mismo periodo de tiempo, cancelaron matrícula 129 estudiantes, de los cuales 72 se encontraban cursando alguno de los grados de bachillerato, especialmente los grados de sexto (16), séptimo (17), octavo (17), noveno (12) y Décimo 10). La cifra de 149 estudiantes (136 en el año 2014, 136 en el año 2015 y 65 de enero a junio del 2017) (Ver anexo E) que se desligaron del proceso educativo al que estaban adscritos en la Institución, ya sea por deserción o cancelación de matrícula, enciende las alarmas, pues corresponde al 8.39%, una cifra que parecería ser pequeña, pero que cuestiona la eficiencia del sistema educativo a la hora de cumplir con el deber de garantizar el derecho a la educación. De acuerdo con los datos recolectados por docentes, psicólogos y administrativos de la Institución, el retiro y la inasistencia de los estudiantes se debe a múltiples causas, principalmente relacionadas con la violencia familiar y barrial (maltrato físico y psicológico, amenazas y extorción), las escasas oportunidades para mejorar la calidad de vida y los precarios recursos con los que cuentan muchas de familias (desempleo, trabajo informal y salario mínimo), lo cual les lleva a cambiar de domicilio o a reducir el costo que para ellos significa el sostener al estudiante en el sistema educativo.

En relación a los procesos cognitivos que se muestran alterados en algunos estudiantes, los docentes y los psicólogos de la Institución coinciden en afirmar que “se entorpece la prestación del servicio educativo cuando muchos de los estudiantes que tienen dificultades relacionadas con la atención, la memoria, el lenguaje y el aprendizaje, no presentan al llegar a la institución un diagnóstico psicológico”, que sirva como herramienta inicial para direccionar el servicio pedagógico y psicológico que se le presta a los estudiantes, de tal manera que puedan ser atendidos de forma acertada teniendo especial cuidado en el abordaje de las diferentes necesidades educativas que presentan. De igual manera, la falta de acompañamiento por parte de algunos padres de familia en la formación académica de los estudiantes incide de manera nefasta en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de competencias psicosociales, debido a que el proceso formativo debe de ser continuo y atendiendo a esto, las Instituciones Educativas y las familias deben de trabajar de forma mancomunada.

Por su parte, los problemas psicosociales que convocan una mayor atención en la Institución, de acuerdo con la información facilitada por el Comité de Convivencia Escolar, están vinculados principalmente con el aspecto relacional de los estudiantes, presentándose su raíz en las relaciones patológicas que se instauran en algunas de las familias y en el barrio, aspecto nocivo que tiene como resultado su reproducción en los espacios educativos. Esta problemática que se ubica en la esfera de la convivencia, termina activando de manera negativa una serie de comportamientos y emociones inadecuadas relacionadas con dificultades en: la escucha, el diálogo, la concertación, la autoestima, la empatía, el autocontrol, la resolución de conflictos, la comunicación asertiva, la toma de decisiones y el manejo de emociones, tensiones y estrés.

Estas dificultades son sin lugar a duda, uno de los tantos detonantes de las problemáticas académicas y comportamentales que se presentan en la cotidianidad de la vida institucional y que de acuerdo con la ley 1620 del 2013 deben de ser intervenidas en pro de “garantizar la protección integral de los niños, niñas y adolescentes en los espacios educativos, a través de la puesta en marcha y el seguimiento de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, teniendo en cuenta los contextos sociales y culturales particulares”.

En este sentido, es importante advertir que las problemáticas presentes en la vida institucional se han venido gestando en los últimos tres años gracias a las múltiples y constantes transformaciones en los ámbitos administrativo, pedagógico y psicológico, debido al constante cambio de personal por solicitud de la Secretaria de Educación de Medellín de acuerdo a agendas de administración política. De esta forma, la reiterada variación de docentes, psicólogos, coordinadores y rectores en un corto periodo de tiempo, no ha permitido fortalecer el proceso formativo, no solo en el ámbito académico, sino también en el ámbito relacionado con la convivencia escolar y el desarrollo de competencias psicosociales.

Cabe señalar que a pesar de las problemáticas anteriormente expuestas, para el año 2016 se crearon cinco grupos nuevos en los grados de segundo, quinto, sexto, séptimo y octavo y para el año 2017 se creó un grupo nuevo en el grado noveno, teniendo en cuenta la alta demanda de niños y jóvenes que aspiran estudiar en la institución, ello debido al prestigio que le otorga la certificación en calidad ISO 9001, el nivel alto en las pruebas ICFES 2015, la idónea cualificación de sus docentes (muchos de ellos con especialización y maestría) y los buenos procesos disciplinares que se han venido llevando a cabo por más de ocho años y que han encontrado algo de continuidad gracias a la gestión de un grupo de docentes “base” que han permanecido por largo tiempo en la

Institución, sobrepasando las coyunturas que se han venido presentando para que el sistema de calidad no decaiga de manera estrepitosa. Esto ha significado para la Institución Educativa que a pesar de las inclemencias el 8 de abril del 2016 fuese reconocida como una de las 22 instituciones de las 217 con las que cuenta el Municipio de Medellín, que presentó un aumento significativo en el Índice Sintético de Calidad Educativa.

No obstante, el reconocimiento y la percepción que se ha tenido de la Institución Educativa por la comunidad del barrio Granizal como una de las mejores instituciones del sector a nivel académico y disciplinar ha empezado a cambiar negativamente, debido a las problemáticas de convivencia anteriormente expuestas que han influido en detrimento de los procesos de aprendizaje y de las relaciones sociales que se establecen en el contexto educativo.

Es importante advertir que a pesar de estas problemáticas de convivencia escolar, se destaca un movimiento de líderes estudiantiles que defienden de manera asertiva sus derechos, pero sus acciones democráticas han sido opacadas por otro grupo de estudiantes que sin argumentos fundamentados han creado una mala atmosfera a nivel de la convivencia escolar dividiendo a la comunidad educativa, ello a partir del inadecuado seguimiento del conducto regular a la hora de exigir y hacer cumplir sus derechos, incitando al desorden y no a la superación de las problemáticas que se presentan. Lo anterior ha hecho que los espacios democráticos que se han abierto en la institución hayan sido utilizados de manera conflictiva para evadir deberes y responsabilidades y reclamar privilegios. Es así, como durante el segundo semestre del año 2015 y el primer trimestre del año 2016, se presentaron de manera más visible brotes de indisciplina, inconformismo y rebelión por parte de algunos estudiantes en contra del sistema administrativo que se encontraba instaurado en la institución, hasta el

punto de hacer desistir del cargo gerencial a la rectora del momento, que solo alcanzó a desempeñar su función por un lapso de ocho meses.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, no se puede desconocer que la población estudiantil está inmersa en un contexto en donde se presentan gran variedad de elementos estresores y de factores de riesgo, los cuales generan angustia en los estudiantes afectando en muchos de ellos la parte comportamental, actitudinal, motivacional y por tanto académica. Los elementos estresores que son generadores de un impacto negativo en la salud mental de los estudiantes están relacionados con: necesidades básicas insatisfechas en múltiples esferas de sus vidas (precaria alimentación), violencia y maltrato intrafamiliar, desarticulación familiar, escasas entradas económicas en el grupo familiar, falta de compromiso de algunos padres en el proceso educativo de sus hijos, acceso restringido a oportunidades, exposición reiterada a la violencia y a la corrupción en medios de comunicación, cambio reiterado de docentes, psicólogos y administrativos y la falta de empatía con algunos integrantes de la comunidad educativa. Por su parte, como factores de riesgo para la población estudiantil se encuentran: el fácil acceso a sustancias psicoactivas en el entorno cercano, la violencia en el barrio y en sectores aledaños, fronteras invisibles, extorsión a familiares o amigos y amenazas de muerte. Estos factores terminan siendo uno de los causantes de los problemas de convivencia que se presentan constantemente en la vida institucional, ya que las manifestaciones relacionales inadecuadas que son propias del contexto familiar y barrial se trasladan a las aulas de clase. Es importante señalar que la división realizada sobre estresores y factores de riesgo es ligera, pues es difícil discriminar a cuál de ellas pertenece un componente que se presenta en el contexto familiar y social.

Por lo tanto, la presente investigación tiene como propósito comprender cuáles son las características de las competencias psicosociales desarrolladas por dos grupos de adolescentes del grado octavo de la Institución Fe y Alegría Granizal de la ciudad de Medellín, con el propósito de obtener un insumo descriptivo que permita desarrollar estrategias, principalmente desde el aprendizaje orientado hacia la cooperación y no hacia la individualidad y la competencia, que ayuden a minimizar y amortiguar las tensiones que acompañan a los conflictos y a la violencia propia del contexto cercano de los estudiantes, lo cual consigue trasladarse del ámbito familiar y barrial hacia las aulas de clase. Es así como de la contextualización del problema surge el planteamiento de dos preguntas ¿qué características presentan las competencias psicosociales de dos grupos de adolescentes en la ciudad de Medellín? ¿puede un modelo de intervención enfocado en el aprendizaje cooperativo promover el desarrollo de competencias psicosociales y cooperativas? esto debido a la detección de una cantidad de dificultades a nivel social, económico, educativo y cultural que han estado afectando a la comunidad educativa que integra a la Institución Fe y Alegría Granizal, especialmente a la población de estudiantes, los cuales han venido presentando grandes inconvenientes en el desarrollo de competencias psicosociales y ciudadanas que de ser alcanzadas facilitarían la obtención de mejores resultados académicos y el ejercicio de una sana convivencia, inicialmente en el ámbito escolar y posteriormente en el ámbito familiar, barrial y de ciudad.

2. JUSTIFICACIÓN

Comprender las características de las competencias psicosociales en un grupo de individuos (adolescentes de la ciudad de Medellín, Comuna 1) a partir de un estudio descriptivo, es un insumo de gran valor para una intervención posterior que permita fortalecer el desarrollo de habilidades relacionales en aspectos puntuales encontrados. A partir de la observación de la dinámica contextual de dos grupos de adolescentes que cursan el grado octavo, se podrá apreciar entonces las particularidades de las interacciones que se establecen en espacios de aprendizaje individual, competitivo y cooperativo (especialmente) en la Institución Educativa Fe y Alegría Granizal, con el objetivo de analizar los factores de riesgo y los factores protectores que estructuran las relaciones sociales, con miras a fortalecerlas.

En este caso, se tendrán en cuenta aquellos factores familiares, sociales, culturales, económicos, políticos y educativos que determinan la configuración de las competencias psicosociales en los adolescentes estudiados, para entender de qué manera las experiencias en estos contextos contribuyen en la consolidación de conductas adaptativas y desadaptativas a nivel psicosocial. Por tal motivo, será clave la percepción que los adolescentes tienen sobre las competencias psicosociales y la manera como se manifiestan en ellos en diferentes situaciones, especialmente en el ámbito educativo, entendiendo que las actuaciones relacionales que allí se presentan tienden a reproducirse en otros ámbitos.

Es importante señalar que uno de los espacios educativos en donde se observarán las conductas sociales de los adolescentes será en espacios de aprendizaje cooperativo, ya que en estos se presenta de manera evidente la oportunidad para desarrollar competencias psicosociales, teniendo en cuenta que “la estructura del aprendizaje

cooperativo, y la utilización de técnicas que potencien esta cooperación, favorece el aprendizaje de los alumnos, en la medida que se propicia un clima de respeto hacia las diferencias, y se fomenta la autoestima y la motivación tan imprescindibles para aprender” (Cortes, 2013, p. 71). En este sentido, el estudio de las características de las competencias psicosociales desarrolladas por adolescentes en espacios en que se facilita la interacción y la socialización, arrojará información de gran valor ya que es en la relación con el otro en donde se puede observar los agregados y las carencias con las que cuentan. Esta identificación posibilitará el diseño de estrategias que contribuyan, de manera positiva, a bajar los índices de deserción escolar y a aumentar el rendimiento académico y disciplinar con el fin de favorecer el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes.

Por ello, las Instituciones Educativas están llamadas a asistir a las familias en el proceso formativo de los niños y jóvenes a partir de la puesta en marcha de prácticas pedagógicas y psicológicas que permitan hacer frente a las problemáticas relacionales detectadas en las aulas de clase a partir de diferentes estudios que:

Han puesto de manifiesto que la carencia de habilidades sociales asertivas favorece la aparición de comportamientos disfuncionales en el ámbito familiar y escolar. En los adolescentes, los déficits de habilidades sociales pueden incidir negativamente en la consolidación de la identidad como en la cristalización de trastornos psicopatológicos. (Lacunza y Contini, 2011, p.159)

Es entonces, el aprendizaje cooperativo un medio y un fin, pues si se pretende optimizar la convivencia escolar, se hace necesaria la implementación de estrategias que permitan mejorar los niveles de comunicación, de asertividad y de autoestima de los estudiantes para garantizar el desarrollo de habilidades psicosociales que les permita hacer frente a las exigencias y demandas de la sociedad actual y generar estados de bienestar y de salud mental.

Teniendo en cuenta lo anterior, en su artículo 3 la ley 1616 de 2013, define la salud mental como un:

Estado dinámico que se expresa en la vida cotidiana a través del comportamiento y la interacción de manera tal que permite a los sujetos individuales y colectivos desplegar sus recursos emocionales, cognitivos y mentales para transitar por la vida cotidiana, para trabajar, para establecer relaciones significativas y para contribuir a la comunidad.

Estos aspectos de la salud mental reafirman al individuo como un ser social que encuentra en la relación con el otro la oportunidad para desarrollar competencias psicosociales que le permiten hacer frente a las diferentes demandas del mundo contemporáneo. De ahí, la responsabilidad del ámbito escolar como una instancia formativa fundamental que contribuye a la formación psíquica del individuo a partir del encuentro con el otro.

En relación a esto, los estándares educativos que propone el MINEDUCACIÓN para ser implementados tanto en las Instituciones Educativas públicas como privadas, hace énfasis en el desarrollo de competencias que, de alguna manera, fortalecen el trabajo individual y competitivo entre los estudiantes, relegando con ello el desarrollo de habilidades y aprendizajes cooperativos que de ser fortalecidos se constituirían en la oportunidad perfecta para garantizar, desde los espacios educativos, el crecimiento integral de los estudiantes. La dificultad anteriormente mencionada se puede salvar gracias a la autonomía con la que aun cuentan los docentes y psicólogos en el contexto escolar, ya que en las interacciones con los estudiantes se da cierto grado de libertad en relación a la elección del tipo de estrategias, herramientas, actividades y evaluaciones que se van a privilegiar.

No se puede desconocer que en un contexto educativo en donde se propician acciones psicopedagógicas que facilitan el aprendizaje cooperativo en los estudiantes, se generan “ciertas habilidades sociales que permiten resolver los conflictos

sociocognitivos en los que se van a ver involucrados en la resolución de una tarea” (Gavilán y Alario, 2012, p. 2). Es así como, la unificación de criterios, la reflexión colectiva y la interacción positiva, contribuirán al desarrollo habilidades psicosociales en los estudiantes para propiciar unas relaciones sociales más saludables que permitan garantizar mayores estados de bienestar en la comunidad educativa y con ello devolverle a la Institución Educativa Fe y Alegría Granizal el reconocimiento en el sector como una de las mejores no solo a nivel académico, sino a nivel disciplinar y comportamental.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Describir las características de las competencias psicosociales que se presentan en espacios de aprendizaje cooperativo en donde participan dos grupos de adolescentes que cursan el grado octavo en la Institución Educativa fe y Alegría Granizal de la ciudad de Medellín.

3.2 Objetivos específicos

- Describir el estado de las competencias psicosociales de dos grupos de adolescentes de la ciudad de Medellín.
- Identificar las problemáticas de convivencia escolar que afectan el desarrollo de las competencias psicosociales que presentan dos grupos de adolescentes de la ciudad de Medellín.
- Analizar las características que presentan las competencias psicosociales en espacios de aprendizaje individual, competitivo y cooperativo (especialmente) en donde participan dos grupos adolescentes objeto de estudio.

4. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Los antecedentes que se referenciarán a continuación, fueron seleccionados bajo características que buscaban dotar de idoneidad y pertinencia a la presente investigación. Este proceso inicia a partir de la búsqueda de revistas indexadas que se encuentran en las bases de datos bibliográficas del sistema OPAC de la Universidad de Antioquia. Se optó por consultar cinco bases de datos que se caracterizan por disponer de gran cantidad de publicaciones electrónicas y artículos en texto completo en Psicología: DialNet (5) (Portal de difusión de la producción científica hispana), Realyc (2) (Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), Scielo (3) (Base de datos de acceso libre para Latinoamérica, el Caribe, España y Portugal), Ebsco (2) (Textos electrónicos multidisciplinarios) y Google Académico (2) (Literatura científica-académica).

Los antecedentes de investigación que fueron consultados se encontraron con las palabras: aprendizaje cooperativo, cooperación, cooperación entre estudiantes, habilidades psicosociales, habilidades sociales, violencia escolar y agresión escolar, con el propósito de encontrar información más específica y especializada en los temas que son el objeto de estudio de esta investigación. Se dio prioridad a las publicaciones más recientes, teniendo como punto de referencia inicial el año 2016 y como punto de referencia final el año 2007, es decir, se tuvo como margen de consulta de antecedentes de investigación, un lapso de nueve años.

Para analizar la información recolectada en las bases de datos, también se tuvieron en cuenta aspectos relacionados con los países en los que se llevaron a cabo las investigaciones, poblaciones a las que estaban dirigidas, instrumentos y metodologías utilizadas, actividades ejecutadas y resultados obtenidos.

Fueron entonces seleccionados catorce artículos científicos, correspondientes a los años 2016 (3), 2015 (2), 2014 (2), 2011 (3), 2010 (2), 2009 (1) y 2007 (1), destacándose como países de origen de dichas publicaciones: Colombia (4), México (3), Argentina (1) y España (6).

Las investigaciones estuvieron dirigidas a hombres y mujeres de diversas edades, enmarcados en cuatro contextos académicos: preescolar (entre los tres y seis años), básica primaria (entre los siete y diez años), básica secundaria y media (entre los once y diecisiete años) y universidad (entre los 18 y 53 años).

En los antecedentes examinados sobresale la investigación de Del Barco, Polo del Río, Gozalo y Mendo (2016), en la cual se indagó sobre la relevancia del aprendizaje cooperativo en los diferentes perfiles de la dinámica bullying o acoso escolar (Agresor, Víctima, Observador). Para ello, la selección de la muestra poblacional se hizo de forma aleatoria y por conglomerado (niños de 11 y 12 años de quinto y sexto grado), destacándose la metodología cuasi-experimental, en donde se dio la inclusión de un grupo control y se tomó una medida tras la aplicación del tratamiento y otra previa al mismo. Además, se implementó la Escala de Frecuencia de Acoso Escolar en formato Likert, con el objetivo de medir la frecuencia de las conductas de acoso escolar desde la visión del agresor, de la víctima y del observador.

Por su parte, García y Hernández (2016) desarrollaron en su investigación, unas estrategias tanto cualitativas como cuantitativas: entrevistas individuales, cuestionarios cerrados y escala de observación del aprendizaje, las cuales permitieron evidenciar que el aprendizaje cooperativo se constituye en una estrategia para la inclusión del alumnado con trastornos del espectro autista (TEA) en el aula ordinaria. Hicieron uso de una muestra poblacional muy amplia que incluía no solo estudiantes, sino además, profesores de educación infantil y primaria, orientadora, educadora especial, monitora

de apoyo específico, pedagoga terapéutica y profesional de audición y lenguaje, lo cual facilitó la obtención de resultados que abarcaron a los diferentes protagonistas del proceso educativo posibilitando una mirada más holística de los efectos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades psicosociales.

Es importante también hacer alusión a los investigadores Pázos y Hernando (2016), los cuales llevaron a cabo un estudio que estuvo orientado al análisis de la experiencia docente en el uso didáctico del aprendizaje cooperativo. Esto motivó la ejecución de un trabajo de campo en el que analizaron el fenómeno de la influencia social en los estudiantes, con el propósito de obtener datos sobre la eficiencia del uso del aprendizaje cooperativo en el contexto educativo universitario.

Utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos y aplicaron como instrumentos de recolección de información: cuestionarios que evaluaron aspectos sociodemográficos y la experiencia del aprendizaje cooperativo, la escala de influencia social, la escala de competencias y la escala de calificación de la práctica, empleando una “muestra compuesta por 55 sujetos en la condición pretest y 33 sujetos en la condición posttest de los 66 sujetos matriculados, con edades comprendidas entre los 18 y los 53 años de edad” (Pázos y Hernando, 2016, p. 334).

Se suma la investigación de González y Aguaded (2015) en la que se tuvo como objetivo demostrar que el aprendizaje cooperativo es un aprendizaje efectivo, por lo cual seleccionaron una muestra compuesta por 14 estudiantes, 8 niños y 6 niñas, que cursaban primero de la educación básica primaria. Con el fin de tener una información confiable sobre el antes y el después de la intervención, en esta investigación se realizaron diferentes actividades; “en primer lugar, se recogieron datos, previo a una posterior intervención educativa con carácter cooperativo, en la que se realizaron diversas acciones educativas. Posterior a dicha intervención, se recogió, nuevamente,

información para ser contrastada con la obtenida anteriormente” (González y Aguaded, 2015, p. 206). En cuanto a los instrumentos de recolección de la información, se hizo uso de un registro de observación en el cual sobresalieron unos ítems en donde se encontraron las diferentes intervenciones que pudieron haber sido realizadas por los estudiantes durante las actividades que involucraron el aprendizaje cooperativo.

Otro estudio relacionado con el aprendizaje cooperativo que logró arrojar resultados concluyentes fue el que estuvo orientado al análisis de una experiencia de investigación con docentes de primaria, realizado por Lara (2015), en el cual se tuvieron en cuenta algunos aspectos metodológicos como “1) Diagnóstico de la situación educativa de las escuelas, 2) Formación docente en aprendizaje cooperativo, 3) Evaluación de la formación y construcción de diseños de lecciones cooperativas y, 4) Valoración de la experiencia” (Lara, 2015, p. 1045). Lo interesante es que en esta investigación se tuvo como muestra a 13 docentes de básica primaria que laboraban para ese entonces en tres instituciones educativas de Hidalgo (México). La recolección de la información se dio a partir de la evaluación de los diseños instruccionales de los docentes participantes en la investigación los cuales fueron medidos teniendo aspectos como la filosofía de la educación, la naturaleza del aprendizaje, la estructura del aprendizaje, la recompensa del aprendizaje, formación de grupos y rol de los alumnos, rol del profesor, rol del alumno, evaluación, la identificación de la lección y los recursos materiales. Esta medición permitió recolectar una información muy completa, dirigida a varios protagonistas del proceso educativo los cuales presentaron una forma particular de vivenciar aquellas prácticas que involucraban el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de habilidades psicosociales.

Los investigadores Pineda y García (2014) realizaron un estudio sobre el discurso y las realidades que encierran los temas de convivencia y disciplina en el espacio escolar.

Esta investigación estuvo dirigida a un número indefinido de jóvenes adscritos al grado noveno, los cuales accedieron no solo a contenidos propios del área de ciencias sociales, sino que además, recibieron formación en competencias ciudadanas, a partir de “un proyecto curricular alternativo que tomó la forma de un ámbito de investigación escolar que organizaba los contenidos de la materia de Ciencias Sociales en torno a problemáticas relacionadas con el conflicto y la convivencia en tres escalas: vida diaria, institución educativa y global” (Pineda y García, 2014, p. 16). La forma de intervención, se enfocó en un modelo rígido de control de los estudiantes en donde se limitaron las interacciones entre pares con el fin de evitar conflictos.

No se puede omitir la investigación que en el contexto colombiano realizó Rendón (2014), quien presentó unos datos significativos sobre la relación existente entre la educación en competencias socioemocionales y los estilos de enseñanza de los docentes de educación media. Esta investigación se caracterizó por ser “mixta, de tipo descriptiva y en la que se aplicaron instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos a una muestra de 50 docentes y 955 estudiantes de los grados 10 y 11 de 5 instituciones de la región” (Rendón, 2014, p. 237).

Con el objetivo de recaudar información sobre las causas de los problemas relacionados con las competencias socioemocionales y la convivencia escolar y la intervención que realizaron las instituciones para resolver dichas dificultades, se aplicó a la muestra de docentes y estudiantes varios instrumentos: “una entrevista de tipo semiestructurada, con 8 preguntas abiertas, una encuesta autoadministrada grupal con un cuestionario de 7 preguntas abiertas, una guía de observación y otra encuesta grupal autoadministrada con 27 preguntas abiertas medidas por la prueba tipo escala” (Rendón, 2014, p. 242). De igual forma, se aplicó a estudiantes y docentes un cuestionario tipo escala Likert, compuesto por 28 ítems medidos en la siguiente escala: 1-Nunca, 2-

Algunas veces y 3- Siempre, lo cual permitió identificar los estilos de enseñanza. Estos instrumentos permitieron obtener una información muy completa, pues indagaron por la percepción de estudiantes y de docentes sobre las problemáticas psicosociales que se evidenciaron en las aulas de clase y sobre los estilos de enseñanza y arrojaron datos concluyentes sobre las metodologías, actividades y didácticas que deberían emplearse en el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer no solo las competencias cognitivas, sino, además, el desarrollo de habilidades psicosociales.

Autores como Vega, Vidal y García (2012) indagaron sobre los efectos del aprendizaje cooperativo en el logro académico y en el desarrollo de habilidades sociales, en relación con el estilo cognitivo en estudiantes de básica primaria y básica secundaria de diferentes instituciones educativas. A partir de la revisión de diversos estudios que hasta el momento se habían realizado sobre el tema de interés, hicieron una comparación entre las prácticas cognitivas que involucraban el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje individualista para encontrar los aspectos positivos y negativos que sobresalen de ambas estrategias, destacando tres investigaciones importantes sobre el tema. La primera investigación fue la realizada por Guerra y Orozco (2009) quienes examinaron a un grupo de estudiantes que cursaban el grado sexto para observar los efectos que en ellos tenían las metodologías de aprendizaje de corte individualista, semicooperativa y cooperativa. La segunda investigación fue la realizada por Vega (2010) quien seleccionó como muestra a 76 estudiantes que se encontraban cursando cuarto de primaria. Se delimitaron las áreas de español y matemáticas para realizar dicho estudio y poder establecer la influencia que presentaba en los estudiantes una metodología orientada al desarrollo de un aprendizaje cooperativo en comparación con una orientada al aprendizaje tradicional. Y la tercera Investigación a cargo de Moreno (2011), tenía el objetivo de determinar el efecto del aprendizaje cooperativo sobre el

desarrollo de la lectoescritura y asertividad, en 26 estudiantes de diferente estilo cognitivo que cursaban el grado primero.

Debido a que, la reducción de los altos índices de agresividad en los niños y jóvenes es uno de los objetivos que se pretenden alcanzar con la implementación de prácticas educativas y psicológicas orientadas hacia el aprendizaje cooperativo, Gallego (2011) planteó una propuesta de prevención e intervención para ser ejecutada en instituciones educativas, desde una perspectiva orientada por la psicología dinámica, la familia y la pedagogía crítica. El paradigma bajo el cual se llevó a cabo este estudio fue de tipo interpretativo y el enfoque metodológico en el cual se basó fue el cualitativo, claro está, de la mano de algunas herramientas metodológicas cuantitativas. Cabe resaltar que inicialmente se realizó una “revisión de investigaciones relacionadas con el tema de la agresividad infantil, en donde se destacaron estudios que resaltaron programas de prevención e intervención que se han desarrollado en el ámbito escolar, para disminuir o prevenir las conductas agresivas en los infantes” (Gallego, 2011, p. 296). Este tipo de estudios, permiten comprender el origen de las conductas agresivas y violentas en los niños y jóvenes, facilitando con ello la implementación de unas prácticas familiares, pedagógicas y psicológicas que en una primera instancia ayuden a prevenir y en el peor de los casos a intervenir, comportamientos que alteren el desarrollo de una sana convivencia en los diferentes espacios en que se mueven los estudiantes.

Encontramos también la investigación realizada por Betina y Contini (2011) quienes indagaron sobre las habilidades sociales en niños y adolescentes para la prevención de trastornos psicopatológicos. El propósito de este estudio fue “describir las características de las habilidades sociales en la infancia y la adolescencia, tanto como destacar su importancia desde una perspectiva salugénica” (Betina y Contini, 2011, p. 160). En esta investigación se hizo uso de diversos procedimientos metodológicos de

tipo cuantitativo y cualitativo y de diversas técnicas como autoinformes, técnicas subjetivas, cuestionarios, entrevistas y registros de observación que fueron aplicados a niños, adolescentes, padres y docentes, con el fin de recolectar datos sobre los comportamientos sociales en los diversos contextos significativos del niño y/o adolescente.

Asimismo, Gutiérrez y Villatoro (2011) realizaron una investigación que estuvo orientada al desarrollo de habilidades sociales en la escuela como una estrategia de prevención. Para demostrar lo anterior, en la investigación se evaluó la eficiencia de un programa de prevención en salud mental y adicciones aplicado a niños y niñas de segundo a quinto grado de primaria de dos escuelas que presentaban características socioculturales parecidas. Una fue la institución control (348 niños) y la otra fue la institución experimental (376 niños) y ambas recibieron la aplicación de la intervención del programa en momentos distintos. La primera aplicación se realizó durante el ciclo 2008-2009 y la segunda aplicación durante el ciclo 2009-2010, contando con mediciones desde el primer momento para poder contrastar posteriormente la información. Se utilizó un diseño mixto y como herramientas se aplicaron a los niños tres cuestionarios: de habilidades sociales, del aprendizaje y de la evaluación final. Con los padres se utilizaron dos cuestionarios y con los maestros uno.

Es así como, uno de los aspectos a los que apunta el aprendizaje cooperativo es a la disminución de los altos índices de agresividad que se presentan en el contexto escolar. En relación a esto, Londoño (2010) se preocupó por comprender el fenómeno de la agresividad en niños y niñas desde la perspectiva de la Psicología Dinámica, la familia y la pedagogía crítica. Para lograr tal fin, se llevó a cabo la búsqueda de la significación de agresividad y sus manifestaciones, en diversos autores, esto empleando como metodología de recolección de información, la búsqueda de datos concluyentes los

cuales recopiló en fichas bibliográficas y de contenido que a continuación fueron utilizadas para el análisis respectivo.

Por otra parte, es importante hacer mención a las experiencias educativas en aprendizaje cooperativo que fueron recolectadas por Trujillo (2010), investigador que en su estudio inicialmente reunió diversas definiciones, caracterizaciones y modelos del aprendizaje cooperativo que tenían el objetivo de exhibir sus bondades. Luego, presentó varias experiencias didácticas de docentes que favorecieron en su quehacer al aprendizaje cooperativo, destacándose los contextos en donde realizaron su intervención, las unidades didácticas, las secuencias de las actividades y la evaluación de las experiencias. En total fueron diecisiete experiencias de intervención en aprendizaje cooperativo, cuatro con niños de educación primaria y trece con niños y jóvenes de educación secundaria.

También puede mencionarse la investigación de Santos, Lorenzo y Priegue (2009) sobre el aprendizaje cooperativo como práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural, la cual "trató sobre los efectos de la técnica Jigsaw de Eliot Aronson en un grupo de profesores en aulas con heterogeneidad étnica y cultural. Se utilizó un diseño cuasi-experimental de dos grupos con pretest y postest" (Santos, Lorenzo y Priegue, 2009, p. 289). Esta técnica se enmarca en un enfoque constructivista en donde los docentes o psicólogos que deseen emplearla, estarían propiciando en los estudiantes la construcción del conocimiento entre iguales, generando no solo la adquisición de conocimientos adscritos a las áreas fundamentales que se imparten en las instituciones educativas, sino además, el desarrollo de habilidades psicosociales.

La metodología que se utilizó en esta investigación se dividió en dos partes. La primera es de carácter descriptivo, no experimental, en la cual se realizó un diagnóstico a "31 centros de enseñanza que imparten Educación Secundaria Obligatoria, 31

directores, 975 padres autóctonos, 104 extranjeros, 310 profesores y 1.336 alumnos” (Santos, Lorenzo y Priegue, 2009, p. 294). La segunda de tipo experimental, se caracterizó por el diseño y la evaluación de un programa de intervención pedagógica basado en el aprendizaje cooperativo, en 6 instituciones educativas. Es importante destacar, que en esta investigación se realizó una evaluación pretest, una evaluación de seguimiento y una evaluación postest y como herramientas de recolección de información se emplearon: la observación, cuestionarios, programa de formación, escalas, autoinformes de evaluación de los docentes, entrevista e informe grupal.

Aranda (2007) desarrolló un proyecto de formación de docentes, en el que tuvieron como tarea realizar una evaluación diagnóstica sobre habilidades sociales de los alumnos de educación infantil, no sin antes, desarrollar en ellos habilidades sociales desde el aula de clase, a partir del empleo de tendencias pedagógicas relacionadas con el trabajo cooperativo para posibilitar que los estudiantes activaran habilidades relacionadas con la autoestima, las relaciones interpersonales, el lenguaje y la comunicación, entre otras. Esta investigación estuvo dirigida a estudiantes entre los 3 y 6 años, los cuales se dividieron en 9 grupos de acuerdo a sus niveles de formación, 3 años (tres grupos con un total de 78 estudiantes), 4 años (tres grupos con un total de 80 estudiantes) y 5 años (tres grupos con un total de 75 estudiantes).

Las conclusiones de autores como Del Barco y García (2016) indican que el aprendizaje cooperativo estimula el desarrollo de habilidades psicosociales no solo en niños y jóvenes, sino también en adultos, evidenciando la importancia de la implementación de estrategias pedagógicas y psicológicas que privilegien la cooperación en los diversos niveles académicos, ya que facilitan el desarrollo de habilidades psicosociales en los agresores y en los observadores de la agresión, lo cual redundará en la reducción significativa de las conductas violentas y de exclusión social,

propiciando “oportunidades de interacción y aumento de la empatía” (Del Barco y García, 2016, p. 86).

Los resultados de las investigaciones mostraron que el aprendizaje cooperativo favorece la interacción social y la sana convivencia, debido a los mecanismos relacionales que los individuos participantes ponen en juego para facilitar el dialogo, la escucha, el respeto y la construcción conjunta del conocimiento. En relación a esto, Pázos (2016), después de diseñar y ejecutar actividades en donde se propició el aprendizaje cooperativo, percibió que “los resultados en cuanto al clima de trabajo vividos en el grupo evidenciaron la existencia en más del 91% de un clima bueno o muy bueno, encontrando que solo un 9% informaron de haber vivido un clima regular o deficiente” (Pázos, 2016, p. 344). Sin lugar a duda, el aprendizaje se ve favorecido en aquellos espacios en que se garantizan unas condiciones relacionales básicas de sana convivencia, en donde la escucha, el dialogo y el debate crítico y respetuoso de las ideas emerge sin traumatismo, posibilitando con ello, la formación de ciudadanos democráticos y comprometidos con la transformación positiva del entorno en el que viven.

A lo anterior, González y Aguaded (2015) agregaron que “por medio de este tipo de metodologías, el alumnado tiende a intervenir más en las actividades que se desarrollan en el aula, al igual que dichas intervenciones son, cada vez, más significativas” (González y Aguaded, 2015, p. 211), debido a que la interacción entre individuos propicia la movilización de pensamientos y la necesidad de expresar y contribuir a la construcción colectiva del conocimiento. Es así como, pudieron concluir que el aprendizaje cooperativo facilita la adquisición de habilidades cognitivas y sociales en el aula de clase, demostrando en las intervenciones con los estudiantes que se dan “ciertas mejoras en la participación, colaboración y rendimiento académico, de ahí la necesidad

de utilizar una metodología cooperativa para el alcance de un aprendizaje efectivo” (González y Agueda, 2015, p. 206).

Lara (2015) quien realizó la investigación con docentes de básica primaria, pudo demostrar la idoneidad del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias académicas (Cognitivas) y socioafectivas (valores, actitudes) en los estudiantes, claro está, desde que la cooperación como estrategia psicopedagógica se encuentre inmersa en el currículo institucional. De acuerdo con esto, Lara afirmó que:

Los docentes se percataron de los beneficios que trae la cooperación en el aula porque movilizaron una serie de competencias, tanto en lo cognitivo, en lo no cognitivo, como en lo metacognitivo, es decir, apreciaron considerar en sus planeaciones, el desarrollo de actitudes de respeto, ayuda mutua y de tolerancia con alumnos que poseen alguna discapacidad o bien alguna dificultad de aprendizaje, caracterizado por la timidez, aunque no por pereza intelectual. (Lara, 2015, p. 1054)

El aprendizaje cooperativo propende entonces por una formación integral de los estudiantes, en donde las diferencias cognitivas y las discapacidades no son un factor de exclusión sino una oportunidad de integración de la diversidad y de las potencialidades de cada uno de los involucrados, lo cual sienta las bases para el desarrollo de unas competencias psicosociales que contribuyan a la formación integral de los procesos cognitivos de los niños y jóvenes que se encuentran inmersos en el sistema escolar.

Rendón (2014) al respecto encontró en su investigación que los estilos de enseñanza influyen de manera determinante en el aprendizaje de los estudiantes, por lo cual sugiere la necesidad de implementar prácticas pedagógicas que impacten de manera positiva no solo en la cognición de los estudiantes, sino también, en lo emocional y en lo relacional. En relación a esto mencionó que “si bien los docentes poseen una tendencia medio alta hacia el estilo participativo, y se favorecen algunos aspectos como la adquisición de normas y valores, hubo una apreciación reiterada de parte de los estudiantes de que la

metodología de los docentes muchas veces resulta rígida, repetitiva, y no permite que se expresen libremente asuntos de tipo personal y se puedan afrontar las situaciones conflictivas” (Rendón, 2014, p. 252). Esto evidencia la urgencia de implementar en el ámbito educativo estrategias que estén orientadas a movilizar en los estudiantes pensamientos reflexivos, analíticos y comprensivos de la realidad en la cual están inmersos, desde una postura activa, constructiva y participativa en el propio proceso formativo en donde no solo se favorezca el aprendizaje individual y competitivo, sino que se generen además oportunidades para la cooperación y la construcción conjunta del conocimiento.

En cuanto a la investigación realizada por Pineda y García (2014), en la cual se diseñó y ejecutó una serie de actividades que enfatizaron en el trabajo individual, anulando la interacción entre los estudiantes con el fin de evitar los conflictos y las discrepancias, se concluyó que: “estas prácticas fomentan la dependencia del control externo en los alumnos y la subordinación a los adultos, exigiendo continuamente la vigilancia y manteniéndolos en un estado infantil de ausencia de responsabilidad y madurez y de cualquier capacidad de autorregulación de la propia conducta” (Pineda y García, 2014, p. 17). Estos resultados permiten orientar la mirada hacia un aprendizaje cooperativo que promueva la socialización del conocimiento como un camino efectivo hacia el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y comunicacionales, en donde no solo prime la formación académica, sino también, la formación ciudadana, para garantizar con ello estados de salud y bienestar en los niños y jóvenes.

En concordancia con esto, Vega, Vidal y García (2013) pudieron encontrar en las investigaciones indagadas que "metodologías como el aprendizaje cooperativo resultan ideales a la hora de favorecer las habilidades académicas, propiciar las interacciones, consolidar la comunicación y los comportamientos asertivos, además de rescatar y

aprovechar las cualidades de todos los estudiantes" (Vega, Vidal y García, 2013, p.171). Este derrotero de elementos positivos sobre el aprendizaje cooperativo indica que la interacción entre estudiantes ayuda a fomentar la autonomía, la asertividad y la argumentación coherente, a partir de la confrontación dialogada de ideas y de pensamientos. Las actividades que en el aula de clase involucran la cooperación, contribuyen a aumentar el rendimiento académico y a generar habilidades psicosociales que terminan incidiendo en el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes y del tipo de relaciones que establecen con sus compañeros, docentes, padres de familia, hermanos y demás personas con las que interactúan en la cotidianidad.

Pero para ello, según Gallego (2011) es importante tener en cuenta cual es el origen de los comportamientos agresivos en los niños y jóvenes, para luego entrar a prevenirlos o intervenirlos. En coherencia con lo anterior, encontró en su investigación que “los comportamientos agresivos manifiestos en la infancia tienen su origen en la familia, pero se visibilizan en el escenario escolar” (Gallego, 2011, p. 296). De ahí que las instituciones educativas estén llamadas a respaldar procesos de enseñanza y de aprendizaje que se orienten al desarrollo y al fortalecimiento en los estudiantes de conductas relacionales adecuadas, para que, desde el aula de clase, se empiecen a generar unas dinámicas sociales saludables que luego se trasladen al ámbito familiar y al ámbito comunitario.

En tal sentido, se sugiere que “los vínculos afectivos atravesados por el conflicto se constituyen en modelos permanentes para los hijos, entorpeciendo el sano desarrollo de la dimensión psicosocial, la inteligencia emocional y la inteligencia intrapersonal e interpersonal” (Gallego, 2011, p. 303). No obstante, las instituciones educativas pueden servir de contención al ofrecer a los estudiantes otras alternativas de convivencia que se

conviertan en un referente de actuación social positivo que logre cambiar las dinámicas de violencia en las cuales se inscriben algunas familias y espacios barriales.

Por tanto, el desarrollo de las habilidades psicosociales en el proceso formativo de los estudiantes según Betina y Contini (2011) “es fundamental para el acercamiento a pares, la conformación de la pareja y la participación en diversos grupos, ya que las competencias sociales influyen en la percepción que el adolescente tiene de sí, de los otros y de la realidad. (Betina y Contini, 2011, p. 176). Esta afirmación nos recuerda la necesidad relacional que subyace en todos los individuos, como algo propio de la especie humana que permite en esta la adquisición de elementos lingüísticos, normativos, cognitivos, entre otros, que no pueden ser obviados por las diferentes instituciones sociales, especialmente por la escuela, pues es allí donde se fortalecen procesos cognitivos y psicosociales que no siempre se garantizan en la familia.

A partir de este estudio sobre la influencia que presentan las habilidades sociales en el ámbito relacional y en otros ámbitos de la vida de los estudiantes Betina y Contini (2011) lograron encontrar que, “la carencia de habilidades sociales asertivas favorece la aparición de comportamientos disfuncionales en el ámbito familiar y escolar” (Betina y Contini, 2011, p.159). Este señalamiento ubica con exactitud los dos contextos principales en los cuales se deben de fortalecer unas prácticas formativas que generen en los niños y jóvenes comportamientos interpersonales saludables, con el objetivo de propiciar múltiples espacios de paz y de sana convivencia que eviten que se siga presentando “en los adolescentes, déficits de habilidades sociales que incidan negativamente en la cristalización de trastornos psicopatológicos, de allí que el diagnóstico y la intervención en esta temática sea una alternativa de prevención” (Betina y Contini, 2011, p.159).

En relación a la investigación de Gutiérrez y Villatoro (2011), se demuestra que el desarrollo de habilidades sociales desde edades tempranas, posibilita en los niños y jóvenes la evitación de conductas riesgosas (como el consumo de sustancias nocivas para la salud) y contribuye a la aparición de una notable “mejoría en la asertividad en las relaciones, aumento de la autoestima, conductas positivas, manejo de emociones, mayor tolerancia a la frustración y menos discriminación hacia los otros” (Gutiérrez y Villatoro, 2011, p. 34). Por tanto, la implementación en el ámbito educativo de un programa de prevención en salud mental y adicciones, potencia el desarrollo de habilidades psicosociales en los niños y jóvenes al generar espacios cooperativos de reflexión y socialización en donde los estudiantes tienen la oportunidad de comunicar sus ideas y argumentos, redundando con ello en mejorar el ambiente y la convivencia escolar.

Sobre esto indagó Londoño (2010) en su investigación, la cual implicó una revisión bibliográfica en la que encontró “la relación que existe entre los comportamientos agresivos de los niños/as, su personalidad, el ámbito familiar, escolar, el contexto y la importancia de intervenir dicho fenómeno” (Londoño, 2010, p. 278). Esto demuestra que las conductas agresivas que presentan los niños y jóvenes en el ámbito educativo, son el producto de interacciones sociales inadecuadas en algunos de los espacios en los que se suele desarrollar sus vidas cotidianas (familia y barrio). A esto Londoño (2010) agregó que:

Los comportamientos agresivos podrían surgir también como consecuencia de la frustración de algunas necesidades libidinales por parte del objeto maternante, con quien el niño establece un vínculo primario. Según las investigaciones, la agresividad en niños/as se da a partir de algunos factores involucrados, tales como el contexto social, la estructuración del psiquismo del niño/a, la familia y la escuela (Londoño, 2010, p. 275).

Es decir, son múltiples los factores que ocasionan la aparición de conductas agresivas y violentas en los estudiantes, debido principalmente a experiencias negativas de interacción familiar y social, especialmente en la etapa infantil, en donde la relación entre la madre y el hijo se encuentra marcada por elementos libidinales que le configuran.

Para resolver estos problemas relacionales que se trasladan del contexto familiar y barrial al aula de clase, Trujillo (2010) se propuso estudiar diecisiete experiencias educativas basadas en el aprendizaje cooperativo con el propósito de observar el efecto que ésta estrategia presenta en el desarrollo de habilidades psicosociales. Fue así como evidenció, que luego de aplicar las unidades didácticas la mayoría de los docentes encontraron que el aprendizaje cooperativo logró facilitar el desarrollo de destrezas sociales en los estudiantes, al favorecer el clima de convivencia en el aula, propiciando "el aumento de las calificaciones positivas en las pruebas de evaluación, lo cual terminó por incrementar el porcentaje de estudiantes aprobados" (Trujillo, 2010, p 110). Esto logró demostrar que, al generarse un espacio formativo de sana convivencia se genera en los estudiantes una mejor disposición para desarrollar competencias no solo cognitivas, sino además, emocionales, comunicativas y por tanto ciudadanas.

De acuerdo con Santos, Lorenzo y Priegue (2009), los docentes y psicólogos que han empleado en el contexto educativo estrategias que favorecen el aprendizaje cooperativo contribuyen a un acercamiento y a una interacción saludable entre estudiantes que incluso pertenecen a etnias o culturas diferentes, por ello, muchos de los docentes que participaron en esta investigación concluyeron que este tipo de aprendizaje:

Fomenta la responsabilidad individual y grupal, con *disminución del absentismo escolar*, favorece la atención de los alumnos y un clima de aula más distendido, alienta las relaciones de compañerismo y las actitudes de colaboración entre iguales, potenciando conductas de ayuda mutua, fortalece la motivación hacia el aprendizaje y el deseo de aprender (motivación

intrínseca), mejora la dinámica de integración de alumnos con distinto origen étnico y cultural, optimiza la dimensión afectiva en el aprendizaje y potencia las habilidades de comunicación oral y escrita en el aula. (Santos, Lorenzo y Priegue, 2009, p. 300).

Sin lugar a duda, el aprendizaje cooperativo presenta grandes bondades que no deberían de ser obviadas por docentes y psicólogos en el proceso formativo de los niños y jóvenes, teniendo en cuenta que su potencialización favorece los procesos de adquisición de competencias cognitivas, emocionales y comunicativas que permiten contribuir a la formación integral de los estudiantes, disminuyendo con ello la deserción escolar que es una de las problemáticas que más se observa en las instituciones educativas, principalmente de estratos socioeconómicos bajos.

Finalmente, Aranda (2007) en su investigación encontró que “las HABILIDADES SOCIALES tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se van a realizar en la escuela” (Aranda, 2007, p. 111). De Ahí la importancia de la implementación de estrategias que propendan por la interacción constructiva entre los estudiantes en donde se facilite la consolidación de vínculos educativos promotores no solo de conocimientos y teorías explicativas, sino que además de “una buena socialización del niño y sus iguales por eso pensamos que es necesaria una actitud que favorezca la aparición de comportamientos positivos, ante lo cual, padres y profesores no pueden permanecer pasivos” (Aranda, 2007, p. 111).

5. MARCO TEÓRICO

5.1 Competencias psicosociales

Es necesario señalar que delimitar el concepto de competencia psicosocial resulta ser una tarea difícil, teniendo en cuenta que tiene un carácter multidimensional y se relaciona fácilmente con otros conceptos como: habilidades psicosociales, habilidad social, habilidades adaptativas, competencia social, competencia interpersonal, inteligencia social, entre otros. No obstante, aunque la tarea es difícil no es imposible y por ello pueden encontrarse algunos acercamientos al concepto de competencias psicosociales que a continuación se referenciarán.

Para iniciar, es importante decir que las competencias psicosociales reúnen tres condiciones que sobresalen en su designación, son de carácter cognitivo, se afianzan en el hábito de ciertas acciones y guardan una relación recíproca con la sociedad, de donde se adquieren y donde se reproducen para contribuir al ciclo. Al respecto, León y Medina (1998) definen las competencias psicosociales como la “capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva” (Betina y Contini, 2011, p. 164). Las competencias psicosociales, por lo tanto, surgen por la naturaleza misma del ser humano, que le mueve a configurarse dentro de ciertas normas, conductas, acciones y actividades que son colectivamente necesarias para pautar el modo en que se deben de desarrollar las interacciones entre los individuos.

Las competencias psicosociales pueden ser entendidas también como aquellas “destrezas psicosociales necesarias para la construcción de procesos personales, familiares y comunitarios de convivencia pacífica y resolución no violenta de los conflictos” (Mantilla, 1999, p. 3). En esto radica la importancia de las competencias psicosociales, en que una vez adquiridas, son de uso constante en diversos contextos que implican un encuentro con el otro, con la diversidad. Por lo tanto, las Instituciones Educativas están llamadas a diseñar estrategias que promuevan una sana convivencia en los estudiantes, todo ello con el propósito de contribuir a la generación de estados de bienestar y de salud mental en pro de la formación de personas integra que reproduzcan practicas relacionales positivas en los demás espacios en que socialicen.

Mantilla (1999) señala entonces que las competencias psicosociales son “aprendizajes que facilitan en los niños una expresión más completa y gratificante de su personalidad, que les permite hacer un mejor uso de los recursos internos y externos con que cuentan” (Mantilla, 1999, p. 3). De ahí la necesidad de incorporar en todo ámbito educativo practicas pedagógicas y psicológicas que impulsen acciones encaminadas a propiciar espacios de relación e interacción entre los estudiantes, en donde no se condicione la adquisición de conocimientos exclusivamente a la presencia de la figura del docente, sino que se vea en el otro, en el compañero, una oportunidad para afianzar contenidos y habilidades propias de cada área a la vez que se desarrollan competencias psicosociales.

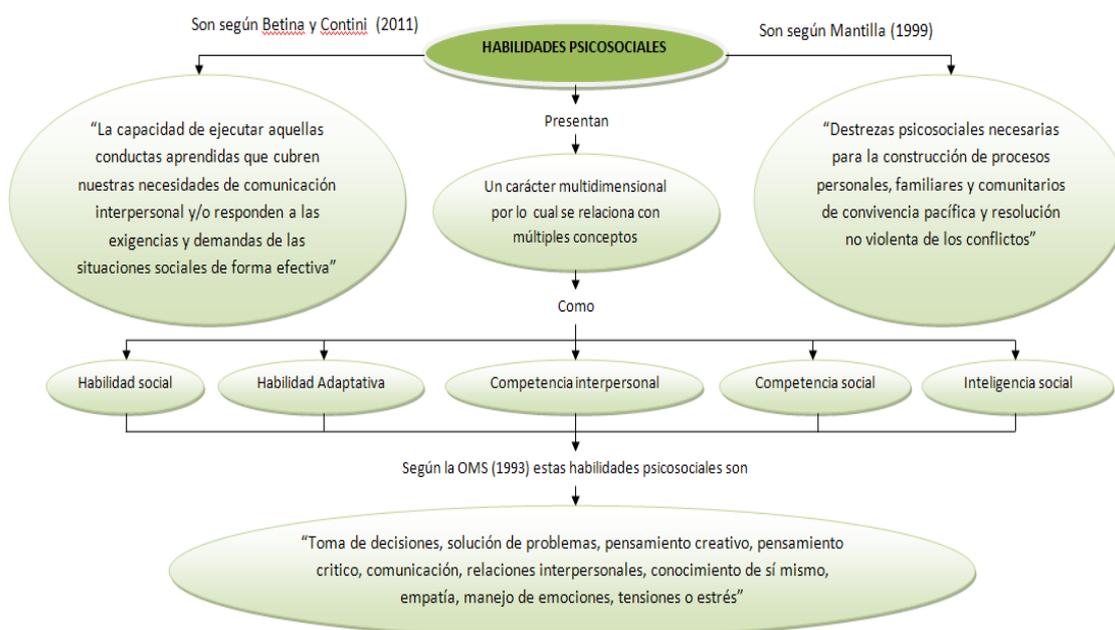
No se puede desconocer entonces que las competencias psicosociales están ligadas al desarrollo de los procesos cognitivos básicos, especialmente al lenguaje, esto debido a la condición social propia de este proceso que se adquiere y refuerza en la interacción que se da con los otros, desde etapas del desarrollo psicológico muy tempranas. Es por este motivo que la comunicación se constituye en una competencia psicosocial que

puede potencializarse en los procesos de socialización y es la familia y luego la escuela, dos espacios formativos del lenguaje que juegan un papel fundamental en el desarrollo de habilidades comunicativas que son trascendentales en las relaciones de convivencia que se establecen en estos contextos. De acuerdo con esto, Kostiuk (2011) asegura que:

La comunicación en el interior de los grupos de estudiantes adquiere la máxima importancia, ya que una clase no es un grupo pasivo de oyentes poco interesados y dominados por un enseñante, sino, por el contrario, un colectivo, un grupo de personas que, interactuando entre sí, persiguen un único fin. (Kostiuk, 2011, p. 8).

De establecerse en el contexto educativo unas prácticas de cooperación entre los estudiantes de manera constante se estaría asegurando, de acuerdo con la OMS, el surgimiento de una serie de competencias psicosociales relacionadas con la “toma de decisiones, solución de problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, comunicación, relaciones interpersonales, conocimiento de sí mismo, empatía, manejo de emociones, tensiones o estrés” (1993). Estas competencias psicosociales son de gran importancia debido a que hacen más fácil la vida de quien las ha adquirido, pues la toma adecuada de decisiones acerca al individuo al éxito, la solución de problemas disminuye los niveles de estrés y proporciona sensación de bienestar, la empatía permite el establecimiento de vínculos sanos y satisfactorios y el conocimiento de sí mismo acorta la distancia a la consecución de la felicidad.

GRAFICO 1. APROXIMACIONES TEÓRICAS SOBRE LAS COMPETENCIAS Y HABILIDADES PSICOSOCIALES



5.2 Aprendizaje

Cuando se habla de aprendizaje es común que se termine haciendo referencia a teorías del aprendizaje, entendiendo que no existe un único camino o estrategia para que el ser humano pueda acceder al conocimiento. De ahí que puedan encontrarse teorías del aprendizaje que privilegian lo individual, lo competitivo o lo cooperativo a la hora de explicar la manera más adecuada para adquirir habilidades cognitivas, comportamentales y psicosociales. En este sentido Ausubel (1983) plantea que:

Una "teoría del aprendizaje" ofrece una explicación sistemática, coherente y unitaria del ¿cómo se aprende?, ¿Cuáles son los límites del aprendizaje?, ¿Por qué se olvida lo aprendido?, y complementando a las teorías del aprendizaje encontramos a los "principios del aprendizaje", ya que se ocupan de estudiar a los factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje, en los que se fundamentará la labor educativa. (Ausubel, 1983, p. 1)

Es entonces el aprendizaje una preocupación compleja para la psicología y para la pedagogía porque su estudio permite comprender de qué manera se desarrolla y cuáles son los modos y mecanismos más adecuados para alcanzarlo. Esta pretensión de conocer y describir el proceso del aprendizaje descansa en la necesidad de generar avances importantes en el ámbito educativo, cognitivo, y psicosocial que permitan aprovechar toda la potencialidad que presenta el cerebro humano.

Es por ello, es importante entender qué es el aprendizaje para poder favorecerlo especialmente en contextos educativos que luego impacten de forma positiva las diversas esferas de la vida de los estudiantes. De acuerdo con esto, el aprendizaje puede ser entendido como “un producto inmediato o directo de los procesos psíquicos, es el resultado de la unidad de la actividad externa e interna del sujeto y que sólo puede darse en la unidad de ambas” (González, 2000, p. 127), ya que el aprendizaje al ser un proceso dinámico implica la activación de la cognición, de las experiencias previas, de la capacidad comunicativa y relacional del ser humano para la adquisición de conocimientos y habilidades psicosociales.

Una de las teorías que intenta definir y delimitar el aprendizaje es la *teoría del Aprendizaje Significativo* de Ausbel (1983), en la cual éste es visto como el conjunto de “contenidos que presentan una relación con lo que el alumno ya sabe” (Ausbel, 1983, p. 18). Por consiguiente, el aprendizaje presenta una conexión con los conocimientos previos del estudiante, por lo cual en el aula de clase y en otros espacios de formación, debe de tenerse en cuenta la experiencia de los niños y jóvenes, sobre la cual se podrán construir otros conocimientos de mayor nivel de complejidad. En tal sentido, para Ausbel:

Los estudiantes no comienzan su aprendizaje de cero, esto es, como mentes en blanco, sino que aportan a ese proceso de dotación de significados sus experiencias y conocimientos, de tal manera que éstos condicionan aquello que aprenden y, si son explicitados y manipulados

adecuadamente, pueden ser aprovechados para mejorar el proceso mismo de aprendizaje y para hacerlo significativo (Rodríguez, 2011, p.32)

Corresponde por ello, a los docentes y a los psicólogos que se encuentran apoyando el proceso de aprendizaje de los estudiantes, contribuir al diseño y a la ejecución de estrategias que propendan por la activación de los conocimientos y de las experiencias con las que llegan los niños y jóvenes al aula de clase, con el fin de que a partir de estas bases cognitivas puedan seguir construyendo nuevos saberes.

La teoría anteriormente referenciada, podría ser complementada con los aportes que Piaget realiza en su *Teoría Genética y del Desarrollo Cognitivo*, en la cual señala que “el aprendizaje es el producto de la interacción entre iguales, lo cual genera una confrontación de diferentes puntos de vista dando lugar a un conflicto sociocognitivo que promueve el proceso intelectual” (García, 2015, p. 14). El conflicto sociocognitivo del que habla Piaget, nos remite a la interacción académica y relacional que se establece en espacios de aprendizaje, en donde los estudiantes socializan y conviven estableciendo redes comunicativas, normativas, emocionales y cognitivas que, de estar bien orientadas, bajarían los niveles de agresión en las aulas de clase y fortalecerían los vínculos entre estudiantes.

Al igual que Piaget, Vygotsky (1979) en su *Teoría Cognitiva Sociocultural* sugiere que el aprendizaje significativo se adquiere en la interacción con los otros, ya que éste “despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (Vygotsky, 1979, p. 12). De acuerdo con esto, los procesos cognitivos adquieren un mayor rendimiento cuando el individuo está en una constante socialización, ya que se propicia el intercambio de información y de pensamientos generándose en muchos casos un conflicto sociocognitivo que estimula el aprendizaje.

Por consiguiente, Vygotsky afirma que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vygotsky, 1979, p. 11)”. Esto indica que el aprendizaje se da inicialmente de manera social y luego se da de manera individual, ya que lo que el estudiante aprende con ayuda de los otros, podrá posteriormente hacerlo solo. La premisa anterior, puede ser observada en experiencias de aislamiento social como por ejemplo cuando “un individuo recién nacido es separado de su grupo específico, crece fuera de él y vuelve cuando es adulto. Una hormiga no tendría problemas, ya que sus mecanismos innatos le permitirían realizar casi el 100% de los comportamientos propios de su especie. Sin embargo, esto no ocurre en el caso de un ser humano” (Laboratorio de Innovación Educativa, 2012, p. 4). El aprendizaje es por consiguiente un atributo del ser humano que encuentra su funcionalidad cuando se establece un vínculo cognitivo entre dos o más individuos, posibilitando el intercambio de información y la estimulación de los procesos cerebrales básicos, como materia prima para la asertividad en la toma de decisiones y la resolución de los problemas que plantea la vida cotidiana.

De esta manera, el aprendizaje se encuentra atravesado por el lenguaje como herramienta de comunicación que, de ser empleada asertivamente en el proceso de socialización, privilegia el adecuado desarrollo de habilidades psicosociales y cognitivas. En relación a lo anterior, la Teoría Cognitiva Sociocultural de Vygotsky, sugiere que:

El aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social, hasta convertirse en modos de autorregulación (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43).

Es así como el aprendizaje en el ser humano adquiere su grandiosidad al ser no solo una construcción individual, sino al ser el producto de una construcción cooperativa, pues es en la convivencia, en el dialogo, en la escucha, en la observación y en el análisis del otro que se propician unas condiciones básicas que permiten que los niños y jóvenes reproduzcan elementos esenciales para su desarrollo y para su integración a las diversas esferas de la sociedad. Por este motivo, Vygotsky entiende el aprendizaje como:

Un proceso donde lo social y lo individual se interrelacionan: las personas construyen el conocimiento dentro del medio social en el que viven. Toda función cognitiva aparece dos veces o en dos planos distintos: primero en el plano interpersonal o social y después se reconstruye en un plano intrapersonal o psicológico, mediante un proceso de interiorización en el que el lenguaje cumple una doble función como vehículo social y herramienta de pensamiento. (Laboratorio de Innovación Educativa, 2012, p. 4).

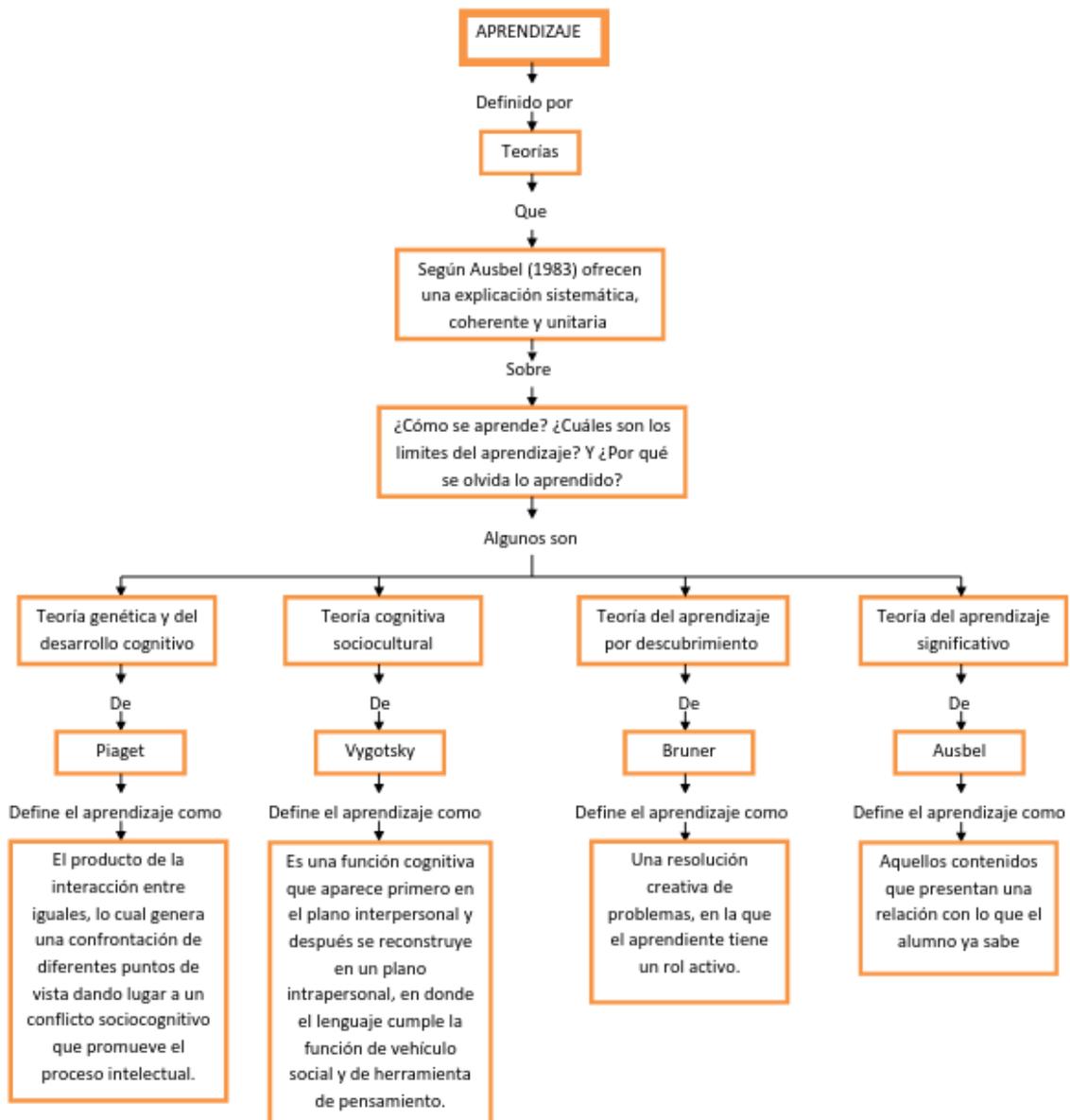
El aprendizaje es, por tanto, uno de los fines de la educación y un elemento cognitivo que permite medir el nivel de desarrollo de un individuo. Éste puede llevarse a cabo de manera individual o de manera cooperativa, siendo este último un aprendizaje de alto nivel, pues como asegura Calzadilla (2005) “los individuos que intervienen en un proceso de aprendizaje, se afectan mutuamente, intercambian proyectos y expectativas y replantean un proyecto mutuo, que los conduzca al logro compartido de un nuevo nivel de conocimiento y satisfacción” (Calzadilla, 2005, p. 3). En consecuencia, el aprendizaje al ser un proceso de adquisición de información social, posibilita el desarrollo de unas habilidades de pensamiento, de lenguaje y de convivencia que terminan estando guiados por objetivos grupales que en última instancia facilitan el alcance de unas competencias y habilidades individuales.

En este sentido, Bruner en su *Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento* define el aprendizaje como aquella condición cognitiva que se presenta cuando el sujeto accede “al apoyo o andamiaje que le brinda un experto que le ayuda a asumir gradualmente el

control de sus actuaciones” (Ferreira y Pedrazzi, 2007, p. 119). Por esta razón, el aula se constituye en un espacio formativo que permite en los estudiantes el acceso a conocimientos de la mano de docentes y de compañeros con los cuales tiene la oportunidad de interactuar y de socializar ideas, inquietudes, argumentos y reflexiones, que de alguna manera terminan dejando una huella cognitiva, un aprendizaje.

Bruner también define el aprendizaje como “una resolución creativa de problemas, en la que el aprendiente tiene un rol activo” (García, 2015, p. 19). El aprendizaje, de acuerdo con esto, implica un pensamiento crítico para la toma asertiva de decisiones y un accionar dinámico de los estudiantes que esté orientado a la resolución de problemas cotidianos. Por ello, son la familia, las instituciones educativas y la sociedad misma, los responsables y los referentes del aprendizaje de los niños y jóvenes, pues proporcionan el “andamiaje”, las herramientas para que desde una posición activa los estudiantes construyan su propio conocimiento a partir de la interacción con el otro. Este tipo de conceptualización sobre el aprendizaje puede observarse resumidamente en el gráfico (Ver gráfico 2)

GRAFICO 2. ESQUEMA SOBRE TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.



5.3 Cooperación

La cooperación fue un asunto de gran interés para Piaget quien la llegó a definir como “el esfuerzo por alcanzar objetivos comunes mientras se coordinan los propios sentimientos y puntos de vista con la conciencia de la existencia de los sentimientos y puntos de vista de los demás” (Ferreira y Pedrazzi, 2007, p. 119). Esta definición de cooperación evidencia los grandes beneficios que representa la interacción social, ya

que fortalece las habilidades emocionales, necesarias para hacer frente de manera adecuada al mundo caótico de hoy, el cual pone constantemente a prueba al individuo enfrentándolo a elementos estresores y angustiantes que pueden causar un notable impacto en la salud mental.

De igual forma, la cooperación que por obviedad implica la interacción entre dos o más individuos, exige generalmente la presencia de unas normatividades que faciliten los procesos de interacción y de socialización que direccionan el aprendizaje cooperativo. En este sentido, Piaget señaló que “la cooperación suministra las bases del desarrollo del razonamiento moral del niño, ya que este adquiere primero la capacidad de subordinar la conducta a las reglas del juego en equipo, y solo más tarde es capaz de autorregular voluntariamente su comportamiento” (Vygotsky, 1979, p. 12). La cooperación, según Piaget, es entonces garantía de la estructuración en el niño y en el joven de la norma, de la moral y de todos aquellos preceptos establecidos socialmente con los cuales se pretende medir una conducta como buena o mala.

Es importante también hacer referencia a los hermanos Johnson (2000), grandes exponentes de la cooperación, la cual aseguran, propicia “la interacción promotora, en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender” (Johnson y Johnson, 2000, p. 262). Esta afirmación que hace parte de la Teoría de la Interdependencia Social, se basa en la condición comunitaria que atraviesa al ser humano, ya que es en la relación con el otro que el individuo logra interactuar con la diversidad y la diferencia, encontrando puntos de referencia que pueden llenar de sentido su realidad. Es entonces la cooperación “el modo de relación entre los individuos que permitirá reducir las diferencias e impulsará a los miembros más favorecidos a ayudar a los menos favorecidos y a estos a superarse” (Linares, 2006, p. 3), lo cual permitirá el afianzamiento de una educación que privilegie no solo la

promoción y la defensa de los derechos como condición para la sana convivencia, sino, además, el fortalecimiento del desarrollo académico de los estudiantes, en pro de una formación integral.

Por su parte, Pozo (1996) argumenta que “la cooperación entre aprendices con conocimientos previos heterogéneos, beneficia por supuesto a los de menor rendimiento inicial, pero, en contra de lo que pudiera pensarse, y de lo que muchos maestros creen, no perjudica a los más dotados, sino al contrario” (Pozo, 1996, p. 329). Lo anterior se fundamenta en que los estudiantes con mejor rendimiento académico refuerzan y fortalecen sus conocimientos al explicarles a sus compañeros, teniendo en cuenta que la mejor forma de aprender es enseñando a otros. Por su parte, los estudiantes con un menor rendimiento tienen la oportunidad de aprender de manera más sencilla, debido a que el lenguaje que emplean sus compañeros puede ajustarse mejor a sus niveles de comprensión.

Esto se debe según Tomasello (2010) a que la cooperación es aquella disposición propia del ser humano, en donde “los participantes tienen una meta en común, coordinan sus roles respectivos que son interdependientes, lo cual requiere de ciertas formas específicas de comunicación” (Tomasello, 2010, p. 81). Esta dinámica relacional envuelve a los estudiantes en la necesidad individual y colectiva de alcanzar unos resultados grupales que redunden en un beneficio personal. Por ello, la cooperación implica que los estudiantes se vean movilizados a establecer unos objetivos compartidos que sirvan de guía en el proceso de adquisición de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas.

Para que se dé la cooperación, Tomasello sugiere que es necesario que estén presentes dos fenómenos fundamentales: “el altruismo en donde un individuo se sacrifica de alguna manera por otro y la colaboración en donde varios individuos

trabajan juntos para un beneficio mutuo” (Tomasello, 2010, p. 19). La cooperación implica con ello la socialización y la comunicación dinámica entre los integrantes, los cuales acordaran unas funciones y responsabilidades individuales orientadas a la consecución de unos conocimientos y de unas habilidades psicosociales.

Es así, como los grupos cooperativos bien orientados encuentran su pertinencia cuando facilitan la interacción entre individuos diversos, con capacidades y habilidades múltiples que se estructuran bajo un objetivo común, el cual les guía a trabajar mancomunadamente para la obtención de unos resultados potencializándose con ello habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que inciden de forma positiva en el desarrollo psicológico de los estudiantes. Al respecto Lewis y Steinmo señalan (2006) que la cooperación favorece la evolución, debido a que el ser humano tiene una preferencia por la interacción social, constituyéndose en una capacidad genética y el producto de la evolución del cerebro que le da ventajas sobre sus competidores. Esto permite explicar por qué los “niños que se crían en un ambiente donde las normas e instituciones sociales recompensan la cooperación, la construcción de consensos y el pensamiento contextual, tienen mayor probabilidad de reforzar este aspecto de su predisposición genética, restándose énfasis a sus predisposiciones más egoístas” (Lewis y Steinmo, 2011, p. 132).

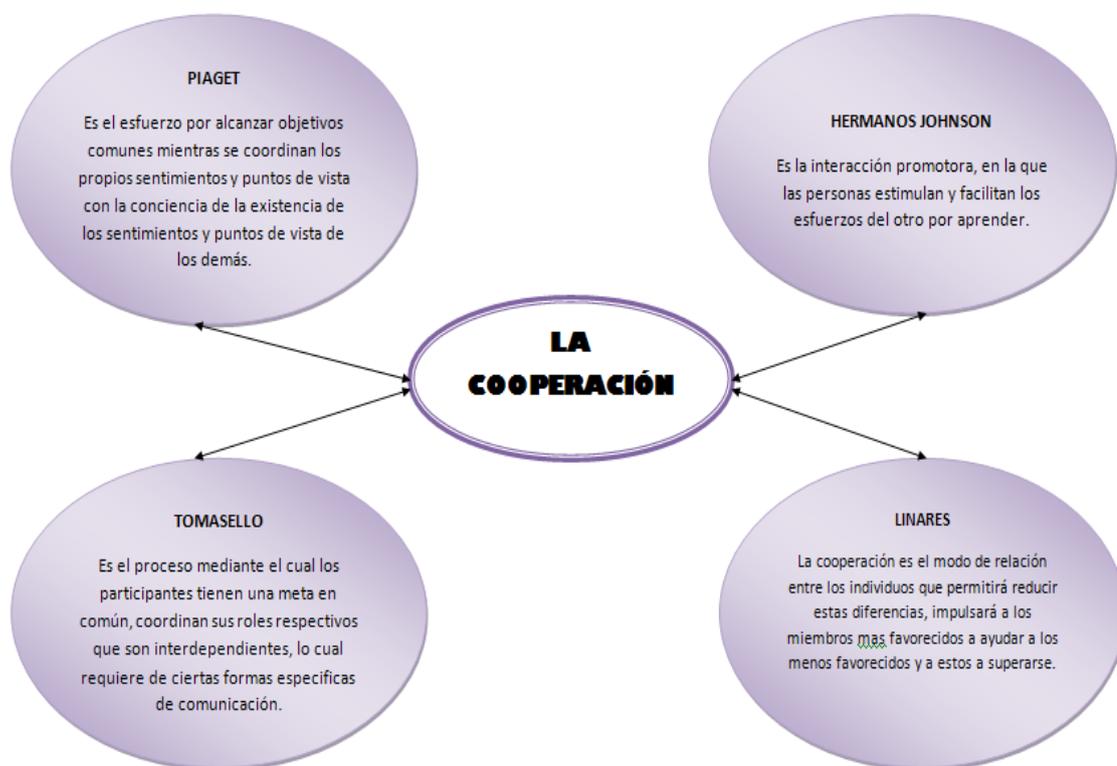
Estas predisposiciones egoístas de alguna forma son reproducidas por la sociedad colombiana de la mano de un sistema económico capitalista que propende por el arraigo de unas prácticas individualistas, competitivas y ventajosas que terminan alimentando la división entre las personas y no la agrupación constructiva. Por tanto, la cooperación se constituye en “el modo de relación entre los individuos que permitirá reducir las diferencias, impulsará a los miembros más favorecidos a ayudar a los menos favorecidos y a estos a superarse” (Linares, 2006, p. 3), todo ello como un mecanismo

de desarrollo comunitario, el cual jalona al ser humano hacia el progreso colectivo, erigiéndose como una respuesta a la desigualdad que termina siendo uno de los gérmenes de los que derivan muchas de las problemáticas de la humanidad.

Lo anterior facilita la comprensión de la cooperación como una tendencia social del ser humano, el cual encuentra en la dinámica relacional la materia prima para potencializar la estructura cerebral y cognitiva que no podría desarrollar si se encontrara aislado y solitario. Al respecto Montesinos (2015) afirma que “el ser humano es un animal social, y hoy más que nunca en la historia de la humanidad, las personas vivimos conectadas a los demás, “aprender con” y “de” la cooperación es por ello un requisito básico para desenvolvernó y evolucionar en la sociedad del siglo XXI” (García, 2015, p. 9).

Teniendo en cuenta las teorías sobre las habilidades cooperativas a las cuales se hizo alusión, estas quedan integradas en el gráfico que se presenta a continuación (Ver gráfico 3).

GRAFICO 3. APROXIMACIONES TEÓRICAS SOBRE HABILIDADES COOPERATIVAS



5.4 Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo se constituye en una oportunidad psicopedagógica que en el contexto educativo facilita el desarrollo de habilidades cognitivas, comportamentales y emocionales que redundan en el fortalecimiento de los niveles de rendimiento académico y de interacción positiva con los demás. Estas fortalezas que brinda el aprendizaje cooperativo se explican en la premisa muy conocida que señala al ser humano como un ser social por naturaleza, de ahí que pueda decirse que:

“La historia del aprendizaje cooperativo se inicia realmente con la de la especie humana. El hombre es un ser social por naturaleza. La cultura en todas sus facetas, no es más que una producción colectiva. La producción y transmisión del saber son la resultante de elementales

procesos de socialización propios de la especie humana". (Arias, Cárdenas y Estupiñán, 2003, p. 13).

Aunque el aprendizaje cooperativo es propio de la especie humana, los primeros aportes y teorías que le han dado vida y estructura al aprendizaje cooperativo datan del siglo XV en Europa, destacándose intelectuales como Saint Simon, Robert Owen, Carlos Furier y Charles Gide, quienes señalaron las ventajas que devienen de la enseñanza y del aprendizaje que se da entre iguales. Posteriormente, en el siglo XVII en Inglaterra Joseph Lancaster y Andrew Bell hacen uso de grupos cooperativos para mejorar la experiencia del aprendizaje. Pero fueron Francis Parker y John Dewey quienes en suelo estadounidense y en pleno siglo XIX dieron forma al aprendizaje cooperativo a partir de su aplicación en contextos educativos y en investigaciones, en las cuales hicieron uso del método científico con el fin de recolectar datos significativos que posteriormente serían comunicados en el ámbito educativo y psicológico (Vera, 2009, p. 2).

El aprendizaje cooperativo ganó fuerza a finales del siglo XX en contraposición al aprendizaje individualista y competitivo que predominaba hasta entonces, postulándose como la oportunidad de desarrollar en los individuos competencias sociales que permitieron no solo el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo, sino además, la mediación de los conflictos propios de una época en donde los prejuicios raciales eran el pan de cada día. Es de esta manera como el aprendizaje cooperativo favoreció la interculturalidad y la interacción positiva entre individuos provenientes de todas las latitudes a su vez que incrementó y mejoró los niveles de aprendizaje (Vera, 2009, p. 2).

Para poder comprender qué es el aprendizaje cooperativo, se hace necesario examinarlo a la luz del aprendizaje individual y del aprendizaje competitivo, ya que son generalmente los tipos de aprendizaje que se suelen dar en espacios educativos y de formación. Estos aprendizajes están presentes en las prácticas pedagógicas en menor o

mayor grado, dependiendo de aspectos relacionados con la didáctica de los docentes, la necesidad y habilidad de los estudiantes y las condiciones propias del contexto institucional y barrial. Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende el aprendizaje cooperativo como una estrategia de intervención pedagógica que genera excelentes resultados tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como en el desarrollo de competencias ciudadanas, las cuales no son posibles de alcanzar mediante el aprendizaje competitivo y el aprendizaje individual. (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 216).

Las bondades del aprendizaje cooperativo no fueron desconocidas por Vygotsky quien en su Teoría Cognitiva Sociocultural centró su atención en la interacción entre el individuo y la sociedad, teniendo en cuenta que el desarrollo cognoscitivo de los niños y jóvenes está determinado por elementos socioculturales, históricos, políticos y económicos que configuran el contexto que habitan y que no pueden ser obviados. Es por ello, que Vygotsky vio en la interacción social y en el proceso cooperativo una posibilidad para la adquisición de conocimientos, en donde la relación que establece el estudiante con el otro debe de orientarse hacia la asertividad, la curiosidad y el dinamismo. Su teoría es entonces una invitación a hacer uso del método socializador, pues se constituye en una estrategia que permite la construcción en el niño y en el joven de aprendizajes cooperativos que permiten internalizar la forma de pensar, desarrollando a partir de la reciprocidad entre los estudiantes, un adecuado desarrollo cognoscitivo y lingüístico, de ahí la importancia de que en las instituciones educativas se promuevan experiencias significativas (Papalia, 2009, p. 250).

Es importante agregar que para que opere un aprendizaje cooperativo es necesario, según lo propuso Vygotsky, que se dé una *Zona de Desarrollo Próximo* que es “la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial,

determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados” (Laboratorio de Innovación Educativa, 2012, p. 5). El aprendizaje individual estará garantizado con el accionar previo de un aprendizaje cooperativo, ya que la resolución que el estudiante haga a ciertos problemas estará sujeta a un aprendizaje adquirido inicialmente a partir de la interacción positiva con otros.

Piaget también es otro referente importante, ya que con su Teoría Genética del Desarrollo Cognitivo logró realizar contribuciones de gran peso sobre el aprendizaje cooperativo y su relación con el desarrollo de habilidades psicosociales. Es así, como Piaget sugiere que la interacción social favorece el aprendizaje, de ahí la importancia de privilegiar la cooperación y el intercambio de puntos de vista en la construcción conjunta del conocimiento. De acuerdo con esto, Piaget sugiere que “existen cuatro elementos que modifican las estructuras cognoscitivas: la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social, factores que se pueden favorecer por medio de ambientes cooperativos o colaborativos” (Calzadilla, 2005, p. 3), pues no se puede desconocer que la interacción cooperativa que se da entre los estudiantes genera un *conflicto sociocognitivo*, que termina activando procesos cognitivos básicos como la atención, la memoria, el pensamiento y el lenguaje. Es así como para Piaget el desarrollo del ser humano viene dado por las condiciones sociales que se adquieren por transmisión externa, de generación en generación y por la educación.

Por tanto, para garantizar la aprehensión en los niños y jóvenes de habilidades psicosociales se hace necesario propiciar espacios educativos que den cabida al aprendizaje cooperativo, el cual se lleva a cabo cuando se permite la interacción positiva y promotora de la cual hacen referencia los hermanos Johnson, quienes definen el aprendizaje cooperativo como “el uso en la educación de grupos pequeños en los que

los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás”
(Johnson y Johnson, 2000, p. 20).

Las investigaciones de los hermanos Johnson han sido de gran relevancia, ya que desde la década de los noventa han venido realizando grandes aportes sobre el aprendizaje cooperativo dándole vida a la Teoría de la Interdependencia Social, la cual hace referencia a la interdependencia positiva que se da cuando se crean espacios de cooperación en el aula, lo cual da como resultado “*la interacción promotora*, en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender” (Johnson y Johnson, 2000, p. 262), propiciándose unos objetivos comunes que terminan favoreciendo no solo el desarrollo cognitivo, sino además, las relaciones de convivencia que se instauran en el ámbito educativo.

Los hermanos Johnson afirmaron que es necesario acabar con la interdependencia negativa que se da en el aula y que se encuentra relacionada con el individualismo y la competencia, pues esta genera “la interacción de oposición en la que las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro” (Johnson y Johnson, 2000, p. 262). Este tipo de relación puede ser negativa en el proceso de socialización y desarrollo de habilidades psicosociales, toda vez que privilegia actitudes egoístas, solitarias, cerrando ciertos canales de comunicación esenciales para el desarrollo adecuado de los procesos cognitivos de los estudiantes. Lo anterior reafirma la necesidad de implementar estrategias en el ámbito escolar que posibiliten el aprendizaje cooperativo ya que este “contribuye a la implantación de dinámicas cooperativas en el aula, donde se dará una correlación positiva entre las metas de los alumnos mientras trabajan juntos buscando el objetivo común de maximizar el aprendizaje de todos los miembros, fomentando así, la interdependencia positiva” (García, 2015, p. 17).

Como puede verse, el aprendizaje cooperativo representa para los estudiantes una serie de beneficios psicológicos, académicos y sociales que de ser potencializados por las Instituciones Educativas dotaran a los niños y jóvenes de unas herramientas fundamentales para inscribirse de manera adecuada y sin traumatismos a la sociedad y a los diferentes ámbitos que en ella se dan. En consonancia con esto, Panitz (2004) afirma que el aprendizaje cooperativo

Fomenta la metacognición en los estudiantes y permite a los alumnos ejercitar la sensación de control sobre la tarea. Fomenta que los estudiantes vean las situaciones desde otras perspectivas y crea un ambiente donde los alumnos pueden practicar habilidades de mando, y, por último, realza la satisfacción del estudiante con la experiencia de aprendizaje y la ansiedad de los alumnos se reduce significativamente. (Servicio de Innovación Educativa, 2008, p. 6).

Por tal motivo, el aprendizaje cooperativo fortalece la adquisición de contenidos propios de las áreas fundamentales y además habilita espacios de socialización y de sana convivencia, ya que los grupos de trabajo cooperativo crean objetivos en común, se estimulan mutuamente en la consecución de los mismos y se establecen relaciones de respeto, tolerancia y escucha, que, sin lugar a dudas, terminan fortaleciendo la autoestima, los niveles de atención y de comunicación. Por ello, Chaux, Lleras y Velásquez, (2004) no dudan en definir el aprendizaje cooperativo como:

Una estrategia pedagógica que tiene como objetivo promover el trabajo en grupo de los estudiantes, para que puedan alcanzar un objetivo común, que no solamente beneficie a cada miembro del grupo en particular, sino que también sea valioso para el grupo en general. Esta estrategia permite optimizar el aprendizaje de todos los alumnos, a la vez que favorece las relaciones entre ellos y la valoración de la diversidad. (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 60).

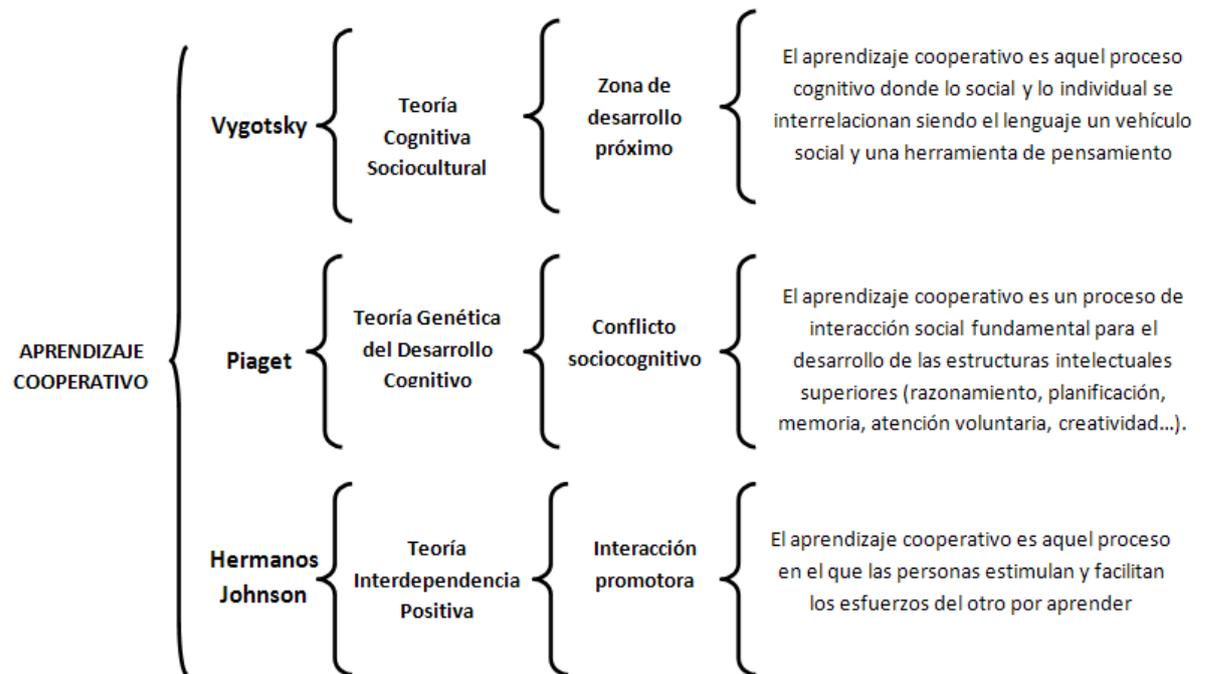
El aprendizaje cooperativo genera de este modo en los estudiantes mayores niveles de motivación y de participación activa en clase, lo cual puede contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento, lenguaje y atención, mejorando con ello la percepción que los estudiantes tienen sobre el estudio y afianzando las relaciones que se establecen

dentro y fuera del aula de clase, al ser “un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo” (Laboratorio de innovación educativa, 2012, p. 3).

Esta influencia recíproca que se da en el aprendizaje cooperativo debe de ser aprovechada en la práctica pedagógica y psicológica, a partir de la contribución al desarrollo gradual de unas habilidades cognitivas, emocionales y comportamentales que doten a los niños y jóvenes de herramientas no solo académicas, sino, además, sociales y cívicas que formen para el liderazgo y la defensa de los derechos humanos, todo ello en pro de la construcción colectiva de un futuro mejor. Lo anterior evidencia los aportes que al individuo y a la sociedad realiza el aprendizaje cooperativo, ya que este “representa una ocasión privilegiada para alcanzar objetivos de aprendizaje muy diversos, no solo referidos a los contenidos, sino también aprendizajes cooperativos orientados al desarrollo de habilidades y destrezas interpersonales, con claros beneficios para el aprendizaje de los alumnos” (Prieto, 2007, p. 15).

Como puede observarse, se ha conceptualizado el aprendizaje cooperativo sobre diferentes autores, Vygotsky (Teoría cognitiva sociocultural), Piaget (Teoría genética del desarrollo cognitivo) y los hermanos Johnson (Teoría de la interdependencia positiva), tal y como aparece a continuación (Ver gráfico 4).

GRAFICO 4. APROXIMACIONES TEÓRICAS SOBRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO



6. METODOLOGIA

6.1 Tipo de investigación

La investigación es de tipo cuantitativa, teniendo en cuenta que las herramientas de recolección de información fueron diseñadas para arrojar datos numéricos que de manera objetiva facilitaran la descripción de las características de las competencias psicosociales en espacios de aprendizaje cooperativo en dos grupos de adolescentes que se encontraban cursando el grado octavo en la Institución Educativa Fe y Alegría Granizal de la ciudad de Medellín.

6.2 Diseño de investigación

Esta investigación presenta un alcance descriptivo. Puntualmente el diseño contempló dos grupos de adolescentes los cuales fueron solucionaron un test con el fin de evaluar y describir el estado de las competencias psicosociales de ambos grupos en un solo momento (transversal). Este diseño implicó, por tanto, observar y describir las dinámicas relacionales, comportamentales y pro-sociales de los adolescentes, sin que se influyera sobre sus actuaciones con el propósito de tener una visión general y objetiva.

6.3 Población y muestra

La Institución Educativa Fe y Alegría Granizal contaba al iniciar el año 2017 con 1315 estudiantes adscritos a primaria y a bachillerato. Las problemáticas que fueron detectadas y que estaban en detrimento de la convivencia escolar, del rendimiento académico y de la salud psicológica de los estudiantes tuvieron como epicentro a los grupos que van de sexto a once. No obstante, dos de los tres grupos de estudiantes que se encontraban cursando el grado octavo fueron seleccionados para ser objeto de

estudio, de observación, pues son grupos intermedios del bachillerato que han venido presentando de manera agudizada las problemáticas anteriormente expuestas. Los 64 (octavo uno: 31 y octavo dos: 33) adolescentes que fueron objeto de estudio y que se encontraban cursando el grado octavo oscilaban entre los doce y dieciséis años.

6.4 Criterios de inclusión y exclusión

Como criterios de inclusión se tuvo en cuenta a los estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría Granizal, que se encontraban matriculados en el grado octavo y que integraban los grupos de octavo uno y octavo dos. Las edades de estos estudiantes debían oscilar entre los doce y dieciséis años.

Por su parte, los criterios de exclusión estuvieron relacionados con la población clínica que presenta, de acuerdo con lo estipulado por el DSM V, trastornos del neurodesarrollo como lo son la discapacidad intelectual, trastornos de la comunicación, trastorno del espectro autista, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastornos específicos del aprendizaje, trastornos de la conducta, trastornos de control de impulsos, trastornos de ansiedad y trastornos motores (Ladrón, 2013, p. 2).

6.5 Variables de estudio

La variable objeto de estudio fue “competencias psicosociales” y se operacionalizó de la siguiente manera:

TABLA 1. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

<i>VARIABLE</i>	<i>SUB VARIABLE</i>	<i>OPERACIONALIZACIÓN</i>
GÉNERO	Femenino	Asignación número 1
	Masculino	Asignación número 2
EDAD	Doce	Asignación número 12
	Trece	Asignación número 13
	Catorce	Asignación número 14
	Quince	Asignación número 15
	Dieciséis	Asignación número 16
GRUPO	Octavo uno	Asignación número 1
	Octavo dos	Asignación número 2
AÑO DE INGRESO	Dos mil seis	Asignación número 2006
	Dos mil siete	Asignación número 2007
	Dos mil ocho	Asignación número 2008
	Dos mil nueve	Asignación número 2009
	Dos mil diez	Asignación número 2010
	Dos mil once	Asignación número 2011
	Dos mil doce	Asignación número 2012
	Dos mil trece	Asignación número 2013
	Dos mil catorce	Asignación número 2014
	Dos mil quince	Asignación número 2015
	Dos mil dieciséis	Asignación número 2016
Dos mil diecisiete	Asignación número 2017	

PERDIDA DE AÑO ESCOLAR	Si	Asignación número 1
	No	Asignación número 2
SANCIÓN DISCIPLINARIA	Si	Asignación número 1
	No	Asignación número 2
TIPO DE SANCIÓN	Anotación	Asignación número 1
	Citación a padre de familia	Asignación número 2
	Acción pedagógica	Asignación número 3
	Suspensión	Asignación número 4
	Todas las anteriores	Asignación número 5
	No responde	Asignación número 6
CITACIÓN A ACUDIENTE	Si	Asignación número 1
	No	Asignación número 2
APOYO PSICOLÓGICO EN LA ACTUALIDAD	Si	Asignación número 1
	No	Asignación número 2
TIPO DE ACTIVIDAD EN CLASE	Individual	Asignación número 1
	Cooperativo	Asignación número 2

6.6 Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos de recolección de información que se emplearon en la investigación fueron: diario de campo y pruebas de competencias psicosociales.

6.6.1 Diario de campo y observador

Son registros que dan cuenta del estado académico y disciplinario de los adolescentes que integran los dos grupos objeto de estudio. Su importancia radica en que se puede encontrar en estos registros información detallada del comportamiento y del proceso que llevan a cabo los estudiantes durante todo el año académico. La información allí consignada incluye la perspectiva de múltiples actores del contexto educativo como lo son los docentes, coordinadores, psicólogos, padres de familia y estudiantes.

6.6.2 Prueba de habilidades psicosociales Inventario de situaciones sociales (ISS).

Adaptado por Mariana Guaygua y Erik Roth (2008)

Pruebas tipo Likert para la evaluación de las características de las competencias psicosociales en los dos grupos de adolescentes, con el propósito de observar las fortalezas y las debilidades en los procesos relacionales que establecen dentro de un contexto educativo en donde se favorecen espacios de aprendizaje individual, competitivo y cooperativo (especialmente).

El inventario de situaciones sociales (ISS) es una adaptación de un instrumento cuantitativo para la medición de las habilidades sociales, en el cual se hace uso de todos los recursos psicométricos para determinar la relación existente entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades psicosociales.

El instrumento inicialmente constaba de 60 reactivos relacionados con la formación en habilidades psicosociales. Los reactivos fueron distribuidos en cuatro factores:

- Acercamiento y búsqueda.
- Defensa / rechazo.
- Expresión de sentimientos.
- Otorgar / demandar.

Luego de la revisión realizada por 10 expertos, se evidencia la necesidad de eliminar 29 reactivos que no aportaban a la prueba, por lo cual quedan 31 reactivos, algunos de ellos modificados en su redacción lo cual implica su redistribución entre los tres factores que quedaron:

- Acercamiento y búsqueda.
- Otorgar/ demandar.
- Autorevelación

ACERCAMIENTO Y BÚSQUEDA	Asignación número 30, 24, 29, 21, 14, 16, 25, 31, 18, 15 y 4
OTORGAR/ DEMANDAR	Asignación número 7, 26, 10, 22, 8, 12, 20, 9 y 19
AUTOREVELACIÓN	Asignación número 1, 2, 3, 27, 23, 6, 17, 11, 28, 13 y 5

FACTOR DEMANDAR/OTORGAR: En este factor se integran los ítems que guardan relación con conductas verbales y no verbales, manifestaciones de cooperación y reciprocidad que están presentes en las interacciones sociales. *Demandar*, hace referencia a aquel comportamiento en donde hay un pedido, una solicitud relacionada con opiniones, ideas y puntos de vista que retroalimenten la postura propia con el propósito de realizar afirmaciones personales. Por su parte, **Otorgar** significa la expresión libre de ideas, opiniones, creencias que incrementan la eficacia de una relación, facilitan la reciprocidad y acción mutua en la interacción social.

FACTOR BÚSQUEDA/ ACERCAMIENTO: Este factor integra los ítems en los que se evidencian conductas verbales y no verbales que se ejecutan en un contexto social y que permiten el comienzo y sostenimiento de una conversación que permita establecer una relación de comunicación con otras personas. Además, implica un

intercambio de información sobre situaciones, objetos, personas, discriminando el contexto y respetando a los demás.

FACTOR AUTO-REVELACIÓN: En el caso de este factor, los ítems que lo integran están asociados a un grado de dificultad en la libertad de expresión de emociones, sentimientos positivos o negativos, deseos, opiniones. Está relacionado a su vez con la adquisición de una responsabilidad individual (relación íntima y profunda) con otra persona. Mantener la eficacia en una relación sería entonces el objetivo que persigue la expresión de estas emociones, sentimientos, deseos y opiniones.

Esta prueba tipo Likert presenta cinco respuestas: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni acuerdo ni desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Se asegura la confidencialidad y el anonimato y se expresa el fin estadístico de los resultados. El tiempo estimado para su aplicación es de 25 minutos.

6.6.3 Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes. Adaptado por Cristina Di Giusto Valle, Eugenia Martín, Andrea Arnaiz y Patricia Guerra (2014)

Esta prueba cumple con los requisitos psicométricos de fiabilidad y validez, de estructura y contenidos, apta para ser aplicada en contextos adolescentes. Su propósito es evaluar el nivel de las habilidades psicosociales en adolescentes, a partir de la medición de diez competencias personales y sociales: autoconcepto, autoestima, motivación, expectativa, atribución, afrontamiento de problemas, toma de decisiones, empatía, asertividad y comunicación. Inicialmente se diseñaron 82 reactivos que luego se depuraron quedando 72.

Las diez competencias mencionadas anteriormente se integraron a cuatro categorías en torno al yo que contienen factores protectores de la salud mental:

- Fortalezas del yo. Autoconcepto y autoestima.
- Demandas del yo. Motivación, expectativas y atribución.
- Retos del yo. Afrontamiento de problemas y toma de decisiones.
- Relaciones del yo. Empatía, asertividad y comunicación.

FORTALEZAS DEL YO - AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	Asignación número 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 Y 15
DEMANDAS DEL YO. MOTIVACIÓN	Asignación número 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25
DEMANDAS DEL YO. ATRIBUCIÓN	Asignación número 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 y 37
DEMANDAS DEL YO. EXPECTATIVAS	Asignación número 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 y 46
RETOS DEL YO - AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES	Asignación número 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57 y 58
RELACIONES DEL YO - EMPATÍA, ASERTIVIDAD Y COMUNICACIÓN (HABILIDADES SOCIALES)	Asignación número 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71 y 72

Esta prueba está dirigida a adolescentes de 12 a 18 años. El test se administra a cada uno de los integrantes del grupo caso y del grupo control de manera colectiva y voluntaria en las aulas durante el horario escolar en una sola sesión. Es tipo Likert y consta de cinco respuestas para las afirmaciones: Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, neutral, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Se asegura la confidencialidad y el anonimato y se expresa el fin estadístico de los resultados. El tiempo estimado para su aplicación es de 25 minutos.

6.7 Procedimiento de recolección de la información

Con el objetivo de recolectar información correspondiente a la percepción que los dos grupos de adolescentes estudiados presentan sobre el estado de sus competencias psicosociales, diligenciaron durante 45 minutos dos pruebas tipo Likert las cuales arrojaron datos interesantes que posteriormente fueron analizadas.

Como antesala a la aplicación de las dos pruebas, la persona encargada de dirigir esta actividad les dio información precisa y clara sobre las características de las pruebas con el propósito de reducir el margen de error.

6.8 Plan de análisis

Respecto al plan de análisis, se realizaron los procedimientos estadísticos en el programa SPSS versión 20, partiendo inicialmente con un análisis sobre las frecuencias de las variables sociodemográficas, las cuales son “una ordenación o arreglo de datos en clases o categorías que muestran, para cada una de ellas, el número de elementos que contiene o frecuencia” estas permiten “tabular datos estadísticos, ordenados ascendente o descendentemente, de acuerdo a la frecuencia de cada dato” (Villegas, 2012, p. 2). En otras palabras, la frecuencia indica el número de veces que se repite el mismo dato estadístico en un conjunto de observaciones de una investigación determinada. En el caso de esta investigación, la importancia del análisis de las frecuencias radica en que permite ubicar a los estudiantes en categorías distintas de acuerdo a una variable que los determina, lo cual posibilita realizar una evaluación de una población en particular.

Además, se procedió con el análisis de confiabilidad de los instrumentos, utilizando el alfa de cronbach, el cual es un “índice que evalúa el grado en que los ítems de un instrumento están correlacionados”, es decir, “es una forma sencilla y confiable para la

validación del constructo de una escala y una medida que cuantifica la correlación existente entre los ítems que componen esta” (González, 2015, p. 65). Es reconocida entonces, porque permite evaluar la fiabilidad (la consistencia interna) de un instrumento de medición a partir de un grupo de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica.

Posteriormente, se realizaron análisis con estadísticos descriptivos, también conocidos como análisis exploratorios, en los cuales se presenta la estructura de los datos, ya que es una parte de la estadística que se encarga de ordenar, tabular, graficar y describir cierta información. Su importancia descansa en que:

Ofrece modos de presentar y evaluar las características principales de los datos a través de tablas, gráficos y medidas resúmenes. El objetivo de construir gráficos es poder apreciar los datos como un todo e identificar sus características sobresalientes. El tipo de gráfico a seleccionar depende del tipo de variable que nos interese representar por esa razón distinguiremos en la presentación gráficos para variables categóricas y para variables numéricas. (Orellana, 2001, p. 14).

También, se realizaron análisis de estadísticos descriptivos comparativos de las siguientes variables: género, edad, grupo, año de ingreso, años perdidos, sanciones disciplinarias, tipo de sanciones, citación de acudientes, apoyo psicológico, tipo de actividad en clase (es importante señalar que estos estadísticos comparativos se realizaron teniendo en cuenta si se presentaban dos variables con análisis de ANOVA y en el caso de presentarse tres o más variables para comparar, se utilizó MANOVA).

En este caso la ANOVA hace referencia al análisis de la variancia de un factor, la cual tiene gran relevancia ya que permite comparar varios grupos en una variable cuantitativa, posibilitando observar el contraste de igualdad de medias para dos o más muestras independientes y con distribución normal.

Por su parte, se conoce como MANOVA al análisis multivariado de varianza, en donde se da una extensión del análisis de varianza (ANOVA) cuando se mide en más de una variable dependiente (no métrica, nominal) y éstas están relacionadas entre sí. “Una vez que el MANOVA global ha resultado significativo, se realizan los contrastes que concreten los niveles de la variable independiente que producen las diferencias” (Ramos. p. 9). Teniendo en cuenta lo anterior, es importante señalar que:

La ANOVA será especialmente útil en aquellos supuestos en los que queramos analizar distintas situaciones o alternativas de actuación y donde de alguna forma podemos intervenir en la realización del experimento. A diferencia del análisis econométrico habitual, donde las series históricas son dadas y no podemos repetir la situación, ni modificar alguna de las condiciones o variables (pensemos en el P.I.B., inflación, etc.) para estudiar sus efectos, en el contexto ANOVA y ANCOVA nos encontraremos la mayoría de las veces ante datos experimentales (controlables y/o repetibles en mayor o menor grado) (Vicéns, 2005, p. 6).

De igual forma, se trabajó en el análisis comparativo de la situación inicial de las habilidades reportadas por los instrumentos y la situación final de las habilidades reportadas posteriormente al programa de intervención, con el propósito de comprender si existe una relación entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades psicosociales.

6.9 Consideraciones éticas

De acuerdo con la Ley 1090 de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio de la Psicología y se dicta el Código Deontológico, Bioético y otras disposiciones, la investigación que aquí nos convoca con el propósito contribuir al ámbito de la psicopedagogía de manera idónea, aplicó procedimientos apelando a la validez, a la ética y a la responsabilidad. Por tal motivo, se hizo uso del consentimiento informado

antes de la aplicación de las pruebas, la cual estuvo dirigida a estudiantes de la Institución Educativa.

Se cuidó entonces, de llevar a cabo la investigación siguiendo las disposiciones generales del Código Deontológico con el fin de tomar las precauciones que fueran necesarias para proteger la integridad y el bienestar de los educandos. Los resultados de la investigación serán utilizados de manera responsable para retroalimentar a la comunidad educativa sobre el estado de las características de las competencias psicosociales en dos grupos de adolescentes de la Institución Fe y Alegría Granizal de la ciudad de Medellín, con el objetivo de desarrollar estrategias que favorezcan el fortalecimiento de la convivencia escolar y de las habilidades relacionales.

7. RESULTADOS

7.1 Resultados variables sociodemográficas

Como puede observarse en la tabla 2, de los dos grupos que son objeto de estudio, el grupo caso 8-1 se encuentra integrado por 31 estudiantes y el grupo control 8-2 se encuentra conformado por 33 estudiantes, dando un total de 64 estudiantes valorados. El promedio de edad de estos estudiantes está entre los 13 y 16 años, destacándose que 31 de ellos (48,4%) tienen 13 años, 14 (21,9%) tienen 14 años, 9 (14,1%) tienen 12 años, 5 (7,8%) tienen 15 años y 5 (7,8%) tienen 16 años. De acuerdo con esto, es representativa la edad de 13 años ya que casi la mitad de los estudiantes valorados señaló tener esta edad. En relación al sexo, de los 64 estudiantes valorados 32 (50%) son hombres y 32 (50%) son mujeres, lo cual nos habla de un equilibrio de esta variable.

De acuerdo con la variable sociodemográfica año perdido, 22 (34,4%) estudiantes sostienen haber perdido algún grado escolar, mientras que 42 (65,6%) estudiantes manifiestan no haber perdido grado alguno.

Por otra parte, según la variable sanciones disciplinarias, 38 (59,4%) estudiantes manifiestan no haber tenido ningún tipo de sanción disciplinaria, mientras que 26 (40,6%) estudiantes señalan haber presentado durante los dos últimos años algún tipo de sanción. En relación a esto, los tipos de sanciones que han presentado este grupo de estudiantes son: anotaciones en el observador 7 (7,8%), acción pedagógica 1 (1,6%), citación al acudiente 1 (1,6%), suspensión 4 (6,3%), todas las anteriores 12 (18,8%) y no responde 41 (64,1%). Este último dato estadístico puede indicar que no se presentó una o más variables que describieran el tipo de sanción recibida por el estudiante o que no se sintieron cómodos al hablar de este tema.

Haciendo énfasis en el tipo de sanción disciplinaria asociada a la citación del acudiente, 24 (37,5%) estudiantes señalaron que en algún momento sus acudientes fueron citados y 40 (62,5%) estudiantes afirmaron no haber recibido citación alguna. A pesar de los datos referenciados anteriormente, solo 4 (6,3%) estudiantes manifiestan estar recibiendo apoyo psicológico, estando 60 (93,8%) estudiantes por fuera del acceso a este servicio que brinda la Institución Educativa Fe y Alegría Granizal.

A la pregunta por el tipo de actividades que prefieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje, 20 (31,3%) estudiantes evidencian estar a favor del aprendizaje individual, mientras que 44 (68,8%) estudiantes referencian al aprendizaje cooperativo como la mejor alternativa académica.

Sobre el año de ingreso a la Institución Educativa de los estudiantes, 14 (21,9%) lo hicieron en el año 2009, 11 (17,2%) en el año 2017, 7 (10,9%) en el año 2014, 6 (9,4%) en el año 2006, 6 (9,4%) en el año 2008, 6 (9,4%) en el año 2015, 6 (9,4%) en el año 2016, 3 (4,7%) en el año 2013, 2 (3,1%) en el año 2010, 2 (3,1%) en el año 2012 y finalmente 1 (1,6%) estudiante en el año 2004.

TABLA 2. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Variables sociodemográficas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Edad	12	9	14,1	14,1
	13	31	48,4	62,5
	14	14	21,9	84,4
	15	5	7,8	92,2
	16	5	7,8	100,0
	Total	64	100,0	100,0
Sexo	Mujer	32	50,0	50,0
	Hombre	32	50,0	100,0
Grupo	8-1	31	48,4	48,4

	8-2	33	51,6	51,6	100,0
Año ingreso institución	2004	1	1,6	1,6	1,6
	2006	6	9,4	9,4	10,9
	2008	6	9,4	9,4	20,3
	2009	14	21,9	21,9	42,2
	2010	2	3,1	3,1	45,3
	2012	2	3,1	3,1	48,4
	2013	3	4,7	4,7	53,1
	2014	7	10,9	10,9	64,1
	2015	6	9,4	9,4	73,4
	2016	6	9,4	9,4	82,8
	2017	11	17,2	17,2	100,0
Año perdido	Si	22	34,4	34,4	34,4
	No	42	65,6	65,6	100,0
Sanción disciplinaria	Si	26	40,6	40,6	40,6
	No	38	59,4	59,4	100,0
Tipo de sanción	Anotación	5	7,8	7,8	7,8
	Citación padre	1	1,6	1,6	9,4
	Acción Pedagógica	1	1,6	1,6	10,9
	Suspensión	4	6,3	6,3	17,2
	Todas las anteriores	12	18,8	18,8	35,9
	No responde	41	64,1	64,1	100,0
Citación acudiente	Si	24	37,5	37,5	37,5
	No	40	62,5	62,5	100,0
Apoyo psicológico	Si	4	6,3	6,3	6,3
	No	60	93,8	93,8	100,0
Tipo actividad en clase	Individual	20	31,3	31,3	31,3
	Cooperativo	44	68,8	68,8	100,0

7.2 Confiabilidad de la prueba ISS

De acuerdo con el Alfa de Cronbach, tanto la Prueba Inventario de Situaciones Sociales ISS como la Prueba de Competencias Personales y Sociales en Adolescentes presentan una alta confiabilidad, teniendo en cuenta que sus valores se aproximan al valor máximo 1. Además, en el ámbito de la investigación se considera que los valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 son suficientes para garantizar la fiabilidad de las pruebas.

TABLA 3. CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA SEGÚN EL ALFA DE CRONBACH

Instrumento	Alfa de Cronbach	N de elementos
Inventario de situaciones sociales ISS	.771	31
Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes	.746	72

7.3 Descriptivos generales prueba ISS y prueba de competencias personales y sociales en adolescentes

En la prueba ISS se describe el factor Otorgar/Demandar asociado a aquellas conductas que se manifiestan en la interacción con otros, en donde se da la reciprocidad y la acción mutua con el propósito de expresar y recibir opiniones, ideas y puntos de vista como una forma de retroalimentación. En relación a esto, de acuerdo con la tabla 4 el factor Otorgar/Demandar presenta un valor mínimo de 19 mientras que el valor máximo es 43, siendo la media o promedio de 36,67 y la desviación 4,840.

Por su parte, en el factor Búsqueda/acercamiento, que tiene que ver con aquellas conductas en las que se da una relación de comunicación con otras personas que supone

aproximación, se observa que el valor mínimo es de 22 y el máximo es de 50, con una media o promedio de 35,27 y una desviación de 5,861.

El factor Auto-revelación que se asocia a libre expresión de emociones, sentimientos positivos o negativos, deseos, opiniones, creencias para establecer y mantener la eficacia en una relación, presenta un valor mínimo de 23 y un máximo de 52, mientras que su media o promedio es de 37,94 y la desviación es de 5,751.

En relación a la prueba de Competencias personales y sociales en adolescentes encontramos que en el factor Autoconcepto/autoestima que es una de las Fortalezas del Yo en donde un individuo presenta conocimiento y estima de sí mismo en varios ámbitos de la vida como lo es el familiar, académico, social y físico, el valor mínimo es 31 y el máximo es 70, siendo la media de 56,08 y la desviación de 6,579.

En cuanto al factor Motivación (interna y externa) que es una de las Demandas del Yo, el cual está relacionado con la evitación del fracaso, con los gustos, preferencias y deseos, el valor mínimo que aparece es de 20 y el máximo es de 47, mientras que la media es de 30,41 y la desviación es de 4,908.

Por otra parte, el factor Atribución que está compuesto por tres elementos: atribución interna por capacidad, atribución externa y atribución interna por esfuerzo y que tiene que ver con el compromiso y la capacidad que tiene un individuo de sacar sus metas y responsabilidades adelante, tiene un valor mínimo de 29 y máximo de 52, con una media o promedio de 43,06 y una desviación de 5,014.

En el caso del factor Expectativa el cual está compuesto también por tres elementos: expectativas internas por capacidad, expectativas externas y expectativas internas por esfuerzo, asociados a la proyección a corto, mediano y largo plazo, se observa que el puntaje mínimo es de 16 y el máximo es de 40, siendo la media de 26,97 y la desviación de 4,873.

De igual forma, el factor Afrontamiento de problemas que se encuentra dentro de los Retos del Yo y que se relaciona con la capacidad de un individuo de hacer frente a los retos y obstáculos que se le presentan, tiene un valor mínimo de 18 y máximo de 54, con una media de 40,41 y una desviación de 5,778.

Finalmente, el factor de Habilidades sociales que también se encuentra dentro de los Retos del Yo y que tiene que ver con la capacidad de manifestar a otros las emociones y pensamientos de manera equilibrada, tiene un valor mínimo de 17 y máximo de 61, con una media de 38,16 y una desviación de 9,559.

TABLA 4. DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES DE LAS PRUEBAS ISS Y COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN ADOLESCENTES

Instrumentos	Factores	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Prueba ISS	Otorgar/Demandar	19	43	30.67	4.840
	Búsqueda/acercamiento	22	50	35.27	5.861
	Auto-revelación	23	52	37.94	5.751
	TOTALISS	73	145	103.88	13.124
Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes	Autoconcepto/ autoestima	31	70	56.08	6.579
	Motivación	20	47	30.41	4.908
	Atribución	29	52	43.06	5.014
	Expectativa	16	40	26.97	4.873
	Afrontamiento problemas	18	54	40.41	5.778
	Habilidades sociales	17	61	38.16	9.559

7.4 ISS según variables sociodemográficas

De acuerdo con la tabla cinco, en donde aparece el factor Otorgar/demandar, se puede decir que este presenta una media de 31,60 para estudiantes con 16 años, mientras

que para los estudiantes con 13 años encontramos que la media es de 30,16. La diferencia entre ambas edades no resulta ser significativa, ya que no se encuentra por debajo del valor 0,05.

En relación el factor Búsqueda/acercamiento, los estudiantes que tienen 12 años presentan una media de 33,67, mientras que los de 16 años presentan una media de 5,80. A pesar de que las medias difieren entre las puntuaciones registradas, estas diferencias no llegan a ser significativas por sí mismas.

El factor Auto-revelación evidencia que para los estudiantes que tienen 15 años la media es de 33,60, mientras que para los estudiantes de 16 años la media es de 41,20. De estos valores, no se puede decir que hay una diferencia a nivel estadístico

TABLA 5. ISS SEGÚN VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA: EDAD

ISS	Edad	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Otorgar/Demandar	12	31.11	3.951	24	35	.952
	13	30.16	5.216	19	39	
	14	31.00	4.261	23	36	
	15	31.20	5.357	24	39	
	16	31.60	6.465	27	43	
	Total	30.67	4.840	19	43	
Búsqueda/acercamiento	12	33.67	4.416	28	42	.930
	13	35.68	5.683	24	48	
	14	35.07	6.662	22	45	
	15	35.60	5.459	27	42	
	16	35.80	8.843	26	50	
	Total	35.27	5.861	22	50	
Auto-revelación	12	39.22	6.457	31	48	.141
	13	37.00	5.317	28	47	
	14	39.57	3.610	35	50	
	15	33.60	8.050	23	41	

	16	41.20	7.855	34	52	
	Total	37.94	5.751	23	52	
TOTALISS	12	104.00	11.456	84	120	.845
	13	102.84	13.163	73	134	
	14	105.64	10.035	87	122	
	15	100.40	17.038	82	122	
	16	108.60	21.698	92	145	
	Total	103.88	13.124	73	145	

La tabla seis, sugiere que la puntuación media en el factor Otorgar/demandar respecto al sexo femenino es 30,44 mientras que para los hombres es de 30,91. No se observa una diferencia significativa, ya que no hay valor por debajo de 0,05.

Por su parte, el factor Búsqueda/acercamiento muestra que los hombres tienen una puntuación media mayor que las mujeres, ya que estas presentan una media de 34,28 mientras que los hombres presentan una media de 36,25, evidenciándose la no existencia de una diferencia significativa entre ambos sexos.

En el factor Auto-revelación, se observa que hay un equilibrio tanto en la media presentada por las mujeres como en la media presentada por los hombres, siendo por tanto esta media de 37,94. Cabe señalar que tampoco se presenta para esta variable una diferencia significativa.

TABLA 6. ISS SEGÚN VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA: SEXO

ISS	Sexo	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Otorgar/ Demandar	Femenino	30.44	4.493	21	39	.702
	Masculino	30.91	5.226	19	43	
Búsqueda/acercamiento	Femenino	34.28	5.311	24	48	.181
	Masculino	36.25	6.294	22	50	
Auto-revelación	Femenino	37.09	4.245	28	48	.244

	Masculino	38.78	6.908	23	52	
TOTALISS	Femenino	101.81	11.073	73	131	.211
	Masculino	105.94	14.787	82	145	

Según la tabla 7 que expone información estadística asociada al aspecto sociodemográfico grupo, puede decirse que en el factor Otorgar/demandar el grupo 8-1 presenta una media inferior de 30,61 en relación al grupo 8-2 el cual presenta una media de 30,73, sin que ello evidencie una diferencia significativa, ya que el valor se encuentra por encima de 0,05.

De otro lado, el factor Búsqueda/acercamiento manifiesta una media inferior del grupo 8-1 con 34,77 sobre el grupo 8-2 que presenta una media de 35,73. No obstante, a pesar de que las medias difieren entre las puntuaciones registradas estas diferencias no llegan a ser significativas por sí mismas.

Por su parte, el factor auto-revelación indica que existe entre el grupo 8-1 y el grupo 8-2 un equilibrio total en el resultado de las medias, ya que son similares, 37,94. Sin embargo, no se aprecia una diferencia significativa al no encontrarse la Anova por debajo de 0,05.

TABLA 7. ISS SEGÚN VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA: GRUPO

ISS	Grupo	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Otorgar/ Demandar	8-1	30.61	4.432	21	39	.926
	8-2	30.73	5.264	19	43	
Búsqueda/acercamiento	8-1	34.77	5.685	24	48	.520
	8-2	35.73	6.074	22	50	
Auto-revelación	8-1	37.94	6.060	27	50	.998
	8-2	37.94	5.539	23	52	
TOTALISS	8-1	103.32	12.794	73	131	.747

8-2	104.39	13.604	82	145
-----	--------	--------	----	-----

De acuerdo con la tabla 8 sobre el aspecto sociodemográfico de año de ingreso a la institución, se puede afirmar que según el factor Otorgar/demandar del año 2006 al 2009 se presenta una media menor de 29,85 sobre la media del año 2010 al 2014 de 32,64, sin que se manifieste una diferencia significativa al no encontrarse por debajo del valor 0,05.

Sobre el factor Búsqueda/acercamiento se puede señalar que la media con mayor puntuación es la que corresponde a los años 2010-2014 con un valor de 38,86, mientras que la media con menor valor es la de los años 2015-2017 con un valor de 33,91, presentando una diferencia significativa debido a que se da un valor por debajo de 0,05, es decir, 0,029.

De otra parte, el factor Auto-revelación puntualiza que los años 2010 al 2014 presentan la mayor media de 39,79, mientras que los años 2006 al 2009 presentan una media menor de 36,70, sin que se presente entre estos valores una diferencia significativa.

TABLA 8. ISS SEGÚN VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA: AÑO DE INGRESO A LA INSTITUCIÓN

ISS	Año ingreso a la institución	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Otorgar/ Demandar	2006 a 2009	29.85	5.559	19	39	.209
	2010 a 2014	32.64	4.955	24	43	
	2015 a 2017	30.43	3.565	23	39	
Búsqueda/acercamiento	2006 a 2009	34.56	5.294	24	48	.029
	2010 a 2014	38.86	6.655	28	50	
	2015 a 2017	33.91	5.325	22	43	
Auto-revelación	2006 a 2009	36.70	5.587	28	48	.255

	2010 a 2014	39.79	7.192	23	52	
	2015 a 2017	38.26	4.807	27	50	
TOTALISS	2006 a 2009	101.11	12.543	73	131	.050
	2010 a 2014	111.29	16.443	82	145	
	2015 a 2017	102.61	10.076	84	122	

Según lo expuesto en la tabla 9, en el factor Búsqueda/acercamiento se observa una diferencia significativa a nivel de 0,05 entre los estudiantes que entraron entre el rango de año 2012 a 2014 con los que entraron en el año 2017.

TABLA 9. ISS SEGÚN VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA: AÑO DE INGRESO A LA INSTITUCIÓN

ISS	Año ingreso a la institución		MANOVA
			Sig.
Búsqueda/acercamiento	2010 a 2014	2017 a 2017	.036
TOTALISS	2007 a 2009	2013 a 2014	.054

La tabla 10 la cual arroja información correspondiente a los estudiantes que han perdido algún año escolar, evidencia que para el factor Otorgar/demandar la media mayor la encontramos en la respuesta afirmativa que tiene un valor de 20,68, mientras que la respuesta negativa tiene una media de 30,67, sin que se dé entre ambos valores una diferencia significativa al no encontrarse por debajo de 0,05.

Para el factor Búsqueda/acercamiento encontramos que la media para la respuesta afirmativa en relación a la pregunta por la pérdida de algún año escolar es de 35,73, por encima de la media para la respuesta negativa de 35,02. No se puede decir que entre estos dos valores haya una diferencia a nivel estadístico.

El factor auto-revelación por su parte nos indica que la media de la respuesta afirmativa es de 38,86 mayor a la media de la respuesta negativa, la cual tiene un valor de 37,45, sin que aparezca para ambos valores una diferencia significativa.

TABLA 10. ISS SEGÚN VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA: AÑO PERDIDO

ISS	Año perdido	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Otorgar/Demandar	Si	30.68	4.704	23	43	.991
	No	30.67	4.967	19	39	
Búsqueda/acercamiento	Si	35.73	6.497	22	50	.652
	No	35.02	5.568	24	48	
Auto-revelación	Si	38.86	6.498	23	52	.355
	No	37.45	5.338	28	48	
TOTALISS	Si	105.27	14.485	82	145	.542
	No	103.14	12.474	73	134	

En relación a la tabla 11 sobre la variable demográfica Sanción disciplinaria, es necesario mencionar que en el factor Demandar/otorgar se observa con una media mayor la respuesta negativa 30,68, mientras que la respuesta afirmativa presenta una media de 30,65. A pesar de que las medias difieren entre las puntuaciones registradas estas diferencias no llegan a ser significativas por sí mismas.

Por otra parte, el factor Búsqueda/acercamiento tiene una media de 36,04 en la respuesta afirmativa, por su parte, la respuesta negativa tiene una media de 34,74. Aunque sea diferente el dato en la puntuación obtenida, no se presentan diferencias significativas.

Sobre el factor Auto-revelación en relación a la pregunta ¿ha presentado en los últimos años una sanción disciplinaria? puede afirmarse que la respuesta afirmativa tiene una media de 35,92, mientras que la respuesta negativa tiene una media de 39,32, observándose una correlación significativa al nivel de 0,05.

TABLA 11. ISS SEGÚN VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA: SANCIÓN DISCIPLINARIA

ISS	Sanción disciplinaria	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Otorgar/ Demandar	Si	30.65	4.923	22	39	.981
	No	30.68	4.850	19	43	
Búsqueda/acercamiento	Si	36.04	5.422	27	48	.387
	No	34.74	6.159	22	50	
Auto-revelación	Si	35.92	5.789	23	48	.019
	No	39.32	5.373	28	52	
TOTALISS	Si	102.62	11.576	82	134	.530
	No	104.74	14.172	73	145	

A partir de la tabla 12 que tiene información estadística asociada a la variable sociodemográfica Tipo de sanción, se puede mencionar en el factor Otorgar/demandar que la variable con mayor media es “citación de acudiente” con un valor de 39,00 y la variable con menor media es “no responde” con una media de 30,56. La diferencia entre ambas variables no es significativa teniendo en cuenta que el nivel está por debajo de 0,05.

Del factor Búsqueda/acercamiento se puede señalar que el tipo de sanción con la media más alta es “citación de acudiente” con un valor de 42,00, mientras que la sanción con menor media es “suspensión” con un valor de 33,50. En relación a estas dos variables no se puede decir que hay una diferencia a nivel estadístico.

En el caso del factor Auto-revelación, se observa que la variable con mayor media es “citación a acudiente” con un valor de 41,00, mientras que la variable con una media menor es “acción pedagógica” 35,00. Aunque sea diferente el dato en la puntuación obtenida, no se presentan diferencias significativas en estas variables.

TABLA 12. ISS SEGÚN VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA: TIPO DE SANCIÓN

ISS	Tipo de sanción	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Otorgar/ Demandar	Anotación	30.80	6.340	23	39	.453
	Citación	39.00		39	39	
	padre					
	Acción	32.00		32	32	
	pedagógica					
	Suspensión	33.00	2.449	30	35	
Búsqueda/acercamiento	Todas las anteriores	29.42	3.630	24	34	.546
	No responde	30.56	5.099	19	43	
	Anotación	38.40	6.504	32	48	
	Citación	42.00		42	42	
	padre					
	Acción	36.00		36	36	
Auto-revelación	pedagógica					.814
	Suspensión	33.50	5.066	27	38	
	Todas las anteriores	36.33	5.015	27	43	
	No responde	34.56	6.124	22	50	
	Anotación	35.60	6.950	30	47	
	Citación	41.00		41	41	
	padre					
	Acción	35.00		35	35	
	pedagógica					
	Suspensión	38.25	8.770	27	48	
	Todas las anteriores	36.75	5.562	23	45	
	No responde	38.54	5.573	28	52	

TOTALISS	Anotación	104.80	18.158	85	134	.847
	Citación	122.00		122	122	
	padre					
	Acción	103.00		103	103	
	pedagógica					
	Suspensión	104.75	14.245	84	115	
	Todas las	102.50	9.130	82	116	
	anteriores					
	No responde	103.66	13.825	73	145	

La tabla 13 en la que se encuentra información relacionada con la variable sociodemográfica “Citación a acudientes” evidencia que en el factor Otorgar/demandar la variable con una mayor media es la respuesta negativa con un valor de 31,65, mientras que la variable con menor media es la respuesta afirmativa con un valor de 29,04. Es importante señalar que entre estas variables si se da una diferencia significativa ya que está por debajo del valor 0,05.

De acuerdo con el factor Búsqueda/acercamiento se observa que la variable con mayor media es la correspondiente a la respuesta negativa con un valor de 35,78, y la variable con menor media es la que se asocia a la respuesta negativa con un valor de 34,42. A pesar de que las medias difieren entre las puntuaciones registradas estas diferencias no llegan a ser significativas por sí mismas.

En relación al factor Auto-revelación se presenta que la variable con mayor media es la que da la respuesta negativa con un valor de 39,33, y la variable con menor media es la respuesta afirmativa con un valor de 35,36. Cabe decir, que en estas variables si se presenta una variable significativa por encontrarse el Anova por debajo del 0,05.

TABLA 13. ISS SEGÚN VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA: CITACIÓN A ACUDIENTE

ISS	Citación acudiente	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Otorgar/ Demandar	Si	29.04	4.841	21	39	.036
	No	31.65	4.627	19	43	
Búsqueda/acercamiento	Si	34.42	5.064	24	42	.374
	No	35.78	6.298	22	50	
Auto-revelación	Si	35.63	5.678	23	47	.012
	No	39.33	5.399	30	52	
TOTALISS	Si	99.08	11.025	73	122	.022
	No	106.75	13.562	84	145	

La información contenida en la tabla 14 asociada a la variable sociodemográfica Apoyo psicológico muestra que el factor Otorgar/demandar presenta como respuesta afirmativa una media con un valor de 28,75, mientras que la respuesta negativa tiene una media con un valor de 30,73, sin que se observe entre estas una diferencia significativa en razón a 0,05.

Búsqueda/acercamiento es otro factor que arroja los siguientes datos. La respuesta con media alta es la negativa con un valor de 35,38 y la respuesta con media baja es la afirmativa con un valor de 33,50. Entre ambas tampoco se da una diferencia significativa a nivel estadístico.

La información que puede leerse del factor Auto-revelación en cuanto a la variable Apoyo psicológico es que la respuesta que presenta la media más alta es la negativa con un valor de 38,22, mientras que la respuesta afirmativa tiene una media con un valor de 33,75. Aunque sea diferente el dato en la puntuación obtenida no se presentan diferencias significativas.

TABLA 14. ISS SEGÚN VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA: APOYO PSICOLÓGICO

ISS	Apoyo psicológico	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Otorgar/ Demandar	Si	29.75	5.377	23	35	.697
	No	30.73	4.846	19	43	
Búsqueda/acercamiento	Si	33.50	6.758	27	43	.538
	No	35.38	5.843	22	50	
Autorevelación	Si	33.75	3.862	30	38	.134
	No	38.22	5.770	23	52	
TOTALISS	Si	97.00	11.343	85	112	.283
	No	104.33	13.189	73	145	

La variable sociodemográfica Tipo de actividad (Trabajo individual y Trabajo cooperativo) desde el factor Otorgar/demandar indica que la media alta recae sobre el Trabajo cooperativo con un valor de 30,84 y la media baja sobre el trabajo individual con un valor de 30,30. A pesar de que las medias difieren entre las puntuaciones registradas estas diferencias no llegan a ser significativas por sí mismas.

En cuestión del factor Búsqueda/acercamiento, la información señala que la media alta se asocia al Trabajo Individual con un valor de 35,60, mientras que la media baja tiene que ver con el Trabajo cooperativo con un valor de 35,11. No se presenta entre estos datos una diferencia significativa.

El factor Auto-revelación muestra que la media más alta hace referencia al Trabajo Individual con un valor de 38,65, y la media más baja hace referencia al Trabajo cooperativo con un valor de 37,61. No se puede decir que hay una diferencia a nivel estadístico.

TABLA 15. ISS SEGÚN VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA: TIPO DE ACTIVIDAD

ISS	Tipo de actividad	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Sig.
Otorgar/ Demandar	Individual	30.30	4.143	22	36	.682
	Cooperativo	30.84	5.162	19	43	
Búsqueda/acercamiento	Individual	35.60	5.481	27	45	.761
	Cooperativo	35.11	6.082	22	50	
Autorevelación	Individual	38.65	4.859	27	50	.508
	Cooperativo	37.61	6.139	23	52	
TOTALISS	Individual	104.55	10.551	84	125	.784
	Cooperativo	103.57	14.243	73	145	

7.5 Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes según variables sociodemográficas

En la tabla 16 se puede observar que en la variable Edad desde el factor Autoconcepto/ autoestima, los estudiantes con 14 años presentan la media más alta con un valor de 57,64, mientras que los estudiantes con 12 años presentan la media más baja con un valor de 51,89, sin que se observe entre estas edades una diferencia significativa a nivel del 0,05.

Por su parte, el factor Motivación indica que la edad con una media más alta es la de 16 años con un valor de 31,80 y la edad con una media más baja es la de 15 años con un valor de 28,00, sin que se evidencie entre esta información una diferencia significativa a nivel estadístico.

En referencia al factor Atribución, se puede ver que la edad con una mayor media es la de 13 años con un valor de 43,55 y la edad con la media más baja es la de 39,60 para

los 16 años. Aunque sea diferente el dato en la puntuación obtenida no se presentan diferencias significativas.

La Expectativa es otro factor que arroja los siguientes datos. La edad con la media más alta es la de 14 años con un valor de 28,57, y la edad con la media más baja es la de 15 años con un valor de 24,20, evidenciándose una diferencia significativa en estos datos sobre el valor 0,05.

De acuerdo con el factor Afrontamiento de problemas, la edad con la media más alta es de 15 años con un valor de 43,20 y la edad con la media más baja es la de 16 años con un valor de 37,00. En este caso no se puede decir que hay una diferencia a nivel estadístico.

En cuanto a las Habilidades sociales como resultado se observa que la media más alta es la de 41,20 que corresponde a la edad de 15 años. Mientras que la media más baja es 34,40 que corresponde a la edad de 16 años. Aunque sea diferente el dato en la puntuación obtenida no se presentan diferencias significativas.

TABLA 16. PRUEBA DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN ADOLESCENTES: EDAD

Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes	Edad	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Autoconcepto/ autoestima	12	51.89	5.036	42	58	.218
	13	57.10	5.844	48	70	
	14	57.64	4.551	52	68	
	15	54.60	4.669	50	61	
	16	54.40	14.943	31	68	
	Motivación	12	30.33	4.717	22	
	13	30.71	4.981	25	47	
	14	30.14	5.503	20	38	
	15	28.00	6.042	21	36	
	16					

	16	31.80	1.789	30	34	
Atribución	12	42.67	5.745	33	49	.604
	13	43.55	4.560	34	52	
	14	43.36	6.488	29	52	
	15	43.40	2.608	40	46	
	16	39.60	3.578	36	44	
Expectativa	12	27.22	8.090	16	40	.518
	13	26.61	4.462	17	38	
	14	28.57	4.071	18	35	
	15	24.20	2.950	21	29	
	16	27.00	3.391	23	32	
Afrontamiento problemas	12	37.11	7.574	18	43	.150
	13	40.90	4.888	32	54	
	14	41.64	6.500	25	50	
	15	43.20	4.658	38	50	
	16	37.00	4.123	30	41	
Habilidades sociales	12	36.00	8.078	27	50	.741
	13	39.06	9.483	17	60	
	14	37.79	9.521	24	61	
	15	41.20	11.432	25	52	
	16	34.40	12.740	20	51	

En la tabla 17 sobre la Prueba de Competencias personales y sociales en adolescentes aparece el factor Autoconcepto/autoestima en el cual se inscribe la variable Sexo, en esta se indica que la media mayor es la asociada al sexo masculino con un valor de 58,03, mientras que la media menor que corresponde al sexo femenino tiene un valor de 54,13. Es importante señalar que entre estos datos se da una diferencia significativa en base al punto de referencia 0,05.

El factor Motivación evidencia como la media más alta aquella que corresponde al sexo femenino con un valor de 31,13 y correspondiendo la variable menor al sexo

masculino con un valor de 29,69. No se da en esta información indicio de una diferencia significativa.

Sobre el factor Atribución puede decirse que la media con mayor valor se asocia al sexo femenino con un valor de 43,74 y por tanto la media con valor menor pertenece al sexo masculino con un valor de 42,38, sin observarse una diferencia significativa a nivel estadístico en estos datos.

Por otra parte, el factor Expectativa indica que la media mayor pertenece al sexo masculino con un valor de 27,31, mientras que en la media del sexo femenino se da un valor 23,63, sin darse entre estos elementos una diferencia significativa.

Afrontamiento de problemas es otro factor en el que se observa que la media mayor se encuentra en el sexo masculino con un valor de 40,47 y la media con el valor menor la presenta el sexo femenino con un valor de 40,34. A pesar de que las medias difieren entre las puntuaciones registradas estas diferencias no llegan a ser significativas por sí mismas.

En cuanto a las Habilidades sociales sobresale que la media más alta se encuentra representada en el sexo femenino con un valor de 38,57, siendo la media baja la asociada al sexo masculino con un valor de 37,56. En estos datos tampoco se observa una diferencia significativa sobre el nivel 0,05.

TABLA 17. PRUEBA DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN ADOLESCENTES: SEXO

Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes	Sexo	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Autoconcepto/autoestima	Femenino	54.13	6.656	31	68	.016
	Masculino	58.03	5.981	48	70	
Motivación	Femenino	31.13	4.696	23	47	.244
	Masculino	29.69	5.083	20	41	

Atribución	Femenino	43.75	4.718	33	52	.276
	Masculino	42.38	5.278	29	52	
Expectativa	Femenino	26.63	5.002	16	38	.577
	Masculino	27.31	4.795	18	40	
Afrontamiento problemas	Femenino	40.34	6.141	18	54	.932
	Masculino	40.47	5.489	25	50	
Habilidades sociales	Femenino	38.75	10.426	17	60	.623
	Masculino	37.56	8.732	20	61	

Al observar la tabla 18, la cual presenta información sociodemográfica relacionada con los grupos a los cuales pertenecen los estudiantes, puede afirmarse en relación al factor Autoconcepto/autoestima que el grupo que presenta una media mayor es 56,13 que corresponde al grupo 8-1, por su parte el grupo 8-2 presenta una media menor de 56,03 sin que se aprecie una diferencia significativa que arroja el punto referencial de 0,05.

La Motivación es otro factor que señala que el grupo con una media mayor es 8-1 con un valor de 30,52 y el grupo con una media menor es 8-2 con un valor de 30,30, sin arrojar evidenciar en estos datos una diferencia significativa a nivel estadístico.

En el caso del factor Atribución se manifiesta que el grupo 8-2 tiene una media mayor de 43,18, en relación con el grupo 8-1 que presenta una media menor de 42,94. A pesar de que las medias difieren entre las puntuaciones registradas estas diferencias no llegan a ser significativas por sí mismas.

El factor Expectativa indica por otra parte que la media mayor se encuentra en el grupo 8-2 con un valor de 27,03, mientras que en el grupo 8-1 la media que por tanto es menor tiene un valor de 26,90. Tampoco se da en este caso una diferencia significativa entre las variables.

De acuerdo con el factor Afrontamiento de problemas, se puede afirmar que la media mayor se encuentra en el grupo 8-2 con un valor de 40,55 y la media menor se encuentra en el grupo 8-1 con un valor de 40-26, sin que se observe en estas variables una diferencia significativa a nivel estadístico.

Otro factor importante es el de Habilidades sociales en el cual se muestra como el grupo con una media mayor es 8-1 con un valor de 38,35, por su parte 8-2 presenta una media menor con un valor de 37,97. No se puede decir que hay una diferencia a nivel estadístico

TABLA 18. PRUEBA DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN ADOLESCENTES: GRUPO

Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes	Grupo	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Autoconcepto/ autoestima	8-1	56.13	6.349	42	70	.953
	8-2	56.03	6.885	31	68	
Motivación	8-1	30.52	5.163	21	47	.864
	8-2	30.30	4.733	20	41	
Atribución	8-1	42.94	5.416	29	52	.846
	8-2	43.18	4.687	33	52	
Expectativa	8-1	26.90	5.394	17	40	.918
	8-2	27.03	4.412	16	38	
Afrontamiento/problemas	8-1	40.26	5.471	25	50	.844
	8-2	40.55	6.134	18	54	
Habilidades/sociales	8-1	38.35	9.796	17	61	.874
	8-2	37.97	9.479	20	54	

En la tabla 19 sobre la Prueba de Competencias personales y sociales en adolescentes en la que se tiene en cuenta la variable Año de ingreso a la Institución, el factor Autoconcepto/autoestima arroja que la media mayor se focaliza entre los años 2010-

2014 con un valor de 59,71 y que la media menor se encuentra entre los años 2015-2017 con un valor de 54,74. En este factor se presenta una diferencia a nivel estadístico en relación al punto de referencia 0,05.

También encontramos información valiosa en el factor Motivación, en donde se observa que la media mayor recae en los años 2010-2014 con un valor de 32,64, mientras que la media menor se encuentra entre los años 2015-2017 con un valor de 29,35, sin que se presente entre estos datos una diferencia significativa.

El factor Atribución evidencia que la media mayor está asociada a los años 2010-2014 con un valor de 43,43 y que la media menor se encuentra en los años 2004-2009 con un valor de 42,67, datos de los que no se puede concluir haya una diferencia a nivel estadístico.

De otra parte, el factor Expectativa indica que la media mayor se encuentra relacionada con los años 2015-017 con un valor de 27,22. Por su parte, la media menor aparece para los años 2010-2014 con un valor de 26,21, sin que se encuentre entre estos datos una diferencia significativa en razón de 0,05.

En relación al factor Afrontamiento de problemas puede decirse que la media mayor se presenta en los años 2015-2017 con un valor de 41,35, mientras que la media menor se presenta en los años 2004-2009 con un valor de 39,78. Es necesario mencionar que a pesar de que las medias difieren entre las puntuaciones registradas estas diferencias no llegan a ser significativas por sí mismas.

En cuanto al factor Habilidades sociales, la media mayor está relacionada con los años 2015-2017 con un valor de 40,00 y la media menor es la de los años 2004-2009 con un valor de 35,78. Aunque sea diferente el dato en la puntuación obtenida, no se presentan diferencias significativas. Esta diferencia se pierde al analizar en los tres grupos con el MANOVA.

TABLA 19. PRUEBA DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN ADOLESCENTES: AÑO DE INGRESO A LA INSTITUCIÓN

Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes	Año ingreso institución	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Autoconcepto/ autoestima	2004-2009	55.33	6.397	42	70	.059
	2010-2014	59.71	6.018	51	68	
	2015-2017	54.74	6.573	31	65	
Motivación	2004-2009	30.15	4.745	23	47	.132
	2010-2014	32.64	3.775	27	41	
	2015-2017	29.35	5.432	20	40	
Atribución	2004-2009	42.67	4.780	33	52	.866
	2010-2014	43.43	5.273	36	52	
	2015-2017	43.30	5.312	29	52	
Expectativa	2004-2009	27.15	5.842	16	38	.811
	2010-2014	26.21	2.665	21	29	
	2015-2017	27.22	4.795	18	40	
Afrontamiento problemas	2004-2009	39.78	6.363	18	54	.621
	2010-2014	40.07	4.009	32	47	
	2015-2017	41.35	6.065	25	50	
Habilidades sociales	2004-2009	35.78	8.763	17	52	.238
	2010-2014	39.71	10.845	20	60	
	2015-2017	40.00	9.453	24	61	

En el caso de la tabla 20 en donde se encuentra información relacionada con la respuesta que los estudiantes dieron a la pregunta ¿ha perdido algún año escolar? Puede

decirse que desde el factor Autoconcepto/autoestima la respuesta afirmativa resulta tener una media menor con un valor de 56,00 en relación a la respuesta negativa que tiene una media mayor con un valor de 56,12. Entre estos datos no se da una diferencia significativa en razón a 0,05.

Por su parte, el factor Motivación señala que la media mayor se encuentra en la respuesta negativa con un valor de 30,79 y que la media menor se encuentra en la respuesta afirmativa con un valor de 29,68, sin que se observe en estos datos una diferencia significativa a nivel estadístico.

La Atribución es otro factor que arroja datos importantes, observándose que la media mayor se encuentra en la respuesta negativa con un valor de 43,67 mientras que la respuesta afirmativa con una media menor presenta un valor de 41,91. Aunque sea diferente el dato en la puntuación obtenida no se presentan diferencias significativas.

El factor Expectativa presenta que la media mayor está relacionada con la respuesta negativa con un valor de 27,07 y que la media menor tiene que ver con la respuesta afirmativa con un valor 26,77 sin que entre estos datos se dé a nivel estadístico una diferencia significativa.

Por otra parte, el factor Afrontamiento de problemas indica que la media mayor con un valor de 41,23 pertenece a la respuesta afirmativa y que la media menor con un valor de 39,98 pertenece a la respuesta negativa. No se puede decir que hay una diferencia a nivel estadístico.

Sobre el factor Habilidades sociales puede decirse que la media mayor se asocia a la respuesta negativa con un valor de 38,98 y que la media menor corresponde a la respuesta afirmativa con un valor de 36,59. Tampoco se da en este caso una diferencia significativa entre las variables.

TABLA 20. PRUEBA DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN ADOLESCENTES: AÑOS**PERDIDOS**

Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes	Años perdidos	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Autoconcepto/ autoestima	Si	56.00	7.413	31	68	.946
	No	56.12	6.193	42	70	
Motivación	Si	29.68	5.103	20	38	.397
	No	30.79	4.821	22	47	
Atribución	Si	41.91	5.135	29	50	.185
	No	43.67	4.902	33	52	
Expectativa	Si	26.77	4.231	18	35	.818
	No	27.07	5.224	16	40	
Afrontamiento problemas	Si	41.23	5.968	25	50	.415
	No	39.98	5.702	18	54	
Habilidades sociales	Si	36.59	10.608	20	61	.347
	No	38.98	8.986	17	60	

Desde los datos arrojados en el factor Autoconcepto/autoestima, se puede afirmar que la media mayor se encuentra en la respuesta afirmativa con un valor de 56,46, mientras que la media menor se encuentra en la respuesta negativa con un valor de 55,82. No se evidencia diferencia significativa alguna en relación al valor 0,05.

El factor motivación por su parte arroja que la respuesta con una media superior es la negativa con un valor de 31,16 y la media inferior presenta un valor de 29,31 sin que se observe entre ambos valores una diferencia significativa a nivel estadístico.

En relación al factor Atribución, puede decirse que la media superior se encuentra en la respuesta afirmativa con un valor de 43,15. Por su parte, la media inferior se encuentra en la respuesta negativa con un valor de 43,00. Es necesario afirmar que los valores anteriormente mencionados no presentan una diferencia significativa.

Otro factor es Expectativa, en donde se observan como media superior la asociada a la respuesta negativa con un valor de 27,11 y como media inferior la asociada a la respuesta afirmativa con un valor de 26,77. Ambos valores no se encuentran cerca de presentar una diferencia significativa.

Se tiene que en el factor Afrontamiento / Problemas, la media mayor corresponde a la respuesta afirmativa con un valor de 41,50 y que la media menor corresponde a la respuesta negativa con un valor de 39,66. No se puede decir que hay una diferencia a nivel estadístico

El factor Habilidades sociales presenta que la media superior se encuentra en la respuesta afirmativa con un valor de 39,04 mientras que la media inferior se encuentra en la respuesta negativa en donde aparece el valor de 37,55 sin que se observe una diferencia significativa entre ambos valores.

TABLA 21. PRUEBA DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN ADOLESCENTES: SANCIÓN DISCIPLINARIA

Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes	Sanción disciplinaria	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Autoconcepto/ autoestima	Si	56.46	5.880	48	70	.703
	No	55.82	7.082	31	68	
Motivación	Si	29.31	4.594	20	41	.140
	No	31.16	5.032	22	47	
Atribución	Si	43.15	4.037	33	50	.905
	No	43.00	5.638	29	52	
Expectativa	Si	26.77	5.354	16	38	.789
	No	27.11	4.584	17	40	
Afrontamiento problemas	Si	41.50	7.027	18	54	.213
	No	39.66	4.698	25	48	
Habilidades sociales	Si	39.04	9.784	24	60	.546

De acuerdo con la tabla 21 referida al Tipo de sanción, puede decirse que en el factor Autoconcepto/autoestima se observa que la media superior se encuentra en la respuesta Anotación con un valor de 59,60. De otro lado encontramos que la media inferior se da en la respuesta Acción pedagógica con un valor de 51,00. Cabe decir que no se presenta entre estas dos respuestas una diferencia significativa.

Teniendo en cuenta los datos asociados al factor Motivación, la respuesta con una media superior es Anotación con un valor de 31,20 y la media con una respuesta inferior es Suspensión con un valor de 27,00. Tampoco se presenta entre ambos valores una diferencia significativa a nivel estadístico.

En el caso del factor Atribución, es importante referir que la respuesta con una media superior es Acción pedagógica con un valor de 50,00 mientras que la media inferior se encuentra en la respuesta No responde con un valor de 42,83. No se evidencia a nivel estadístico una diferencia significativa entre ambos datos numéricos.

Expectativa es otro factor que presenta como media superior la respuesta Anotación con un valor de 29,20 y la respuesta con la media inferior Citación a padre de familia con un valor de 23,00. No se encuentra en dichas respuestas diferencia significativa alguna.

No puede dejarse de mencionar el factor Afrontamiento de problemas en el cual se puede observar que ante la pregunta por el tipo de sanción, la respuesta con una media superior fue Acción pedagógica con un valor de 45,00 siendo la media inferior la respuesta Suspensión con un valor de 38,00. A pesar de que las medias difieren entre las puntuaciones registradas estas diferencias no llegan a ser significativas por sí mismas.

Habilidades sociales es otro factor en el que se observa que la media superior se encuentra en la respuesta Acción pedagógica con un valor de 60,00 y la media inferior

se encuentra en la respuesta Citación a padre de familia con un valor de 25,00. En este factor no se presenta una diferencia a nivel estadístico en relación al punto de referencia 0,05.

TABLA 22. PRUEBA DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN ADOLESCENTES: SANCIÓN DISCIPLINARIA

Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes	Tipo de sanción	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Autoconcepto/ autoestima	Anotación	59.60	6.656	50	68	.786
	Citación	52.00		52	52	
	padre					
	Acción	51.00		51	51	
	pedagógica					
	Suspensión	55.75	5.315	48	60	
	Todas las anteriores	56.42	4.582	48	65	
No responde	55.80	7.288	31	70		
Motivación	Anotación	31.20	6.221	26	41	.776
	Citación	30.00		30	30	
	padre					
	Acción	31.00		31	31	
	pedagógica					
	Suspensión	27.00	4.546	21	31	
	Todas las anteriores	29.75	4.555	20	36	
No responde	30.83	5.024	22	47		
Atribución	Anotación	43.20	3.114	40	48	.173
	Citación	46.00		46	46	
	padre					
	Acción	50.00		50	50	
	pedagógica					

	Suspensión	38.00	4.243	33	42	
	Todas las anteriores	44.67	3.551	39	52	
	No responde	42.83	5.385	29	52	
Expectativa	Anotación	29.20	4.604	23	35	.584
	Citación padre	23.00		23	23	
	Acción pedagógica	25.00		25	25	
	Suspensión	24.00	5.715	16	29	
	Todas las anteriores	26.25	4.731	18	35	
	No responde	27.34	4.938	17	40	
Afrontamiento problemas	Anotación	39.60	4.099	35	45	.750
	Citación padre	43.00		43	43	
	Acción pedagógica	45.00		45	45	
	Suspensión	38.00	13.880	18	50	
	Todas las anteriores	42.08	5.583	32	50	
	No responde	40.07	5.057	25	54	
Habilidades sociales	Anotación	40.80	12.133	28	52	.099
	Citación padre	25.00		25	25	
	Acción pedagógica	60.00		60	60	
	Suspensión	32.50	5.686	24	36	
	Todas las anteriores	37.08	7.798	27	52	
	No responde	38.49	9.448	17	61	

En la pregunta que indaga por la citación del acudiente en los últimos años, aparece en el factor Autoconcepto /autoestima que la media superior se centra en la respuesta negativa con un valor de 56,30, siendo por tanto la media inferior la respuesta afirmativa con un valor de 55,71. Entre ambas respuestas no se presenta una diferencia significativa asociada al valor 0,05.

Motivación, otro de los factores evaluado por la prueba de competencias personales y sociales en adolescentes arroja que la media superior se encuentra en la respuesta afirmativa con un valor de 30,50 y que por su parte la media inferior se encuentra en la respuesta negativa con un valor de 30,35. En este caso tampoco se observa a nivel estadístico una diferencia significativa entre ambos valores.

Por otro lado, el factor Atribución evidencia que en la respuesta afirmativa descansa la media superior con un valor de 44,13 mientras que en la respuesta negativa descansa la media inferior con un valor de 42,43 sin que se observe una diferencia significativa entre ambos casos.

Del factor Expectativa se puede afirmar que arroja como resultado con media superior la respuesta negativa con un valor de 27,40 y como resultado con media inferior la respuesta afirmativa con un valor de 26,25. No se puede hablar de una diferencia significativa entre ambos resultados.

Afrontamiento de problemas como factor indica que la media superior se encuentra en la respuesta afirmativa con un valor de 42,21 y que la media inferior se encuentra en la respuesta negativa con un valor de 39,33. Entre estas respuestas se puede concluir que se da una diferencia significativa en relación a 0,05.

Sobre el factor de Habilidades sociales se encuentra que la media superior corresponde a la respuesta afirmativa con un valor de 38,54 mientras que la media

inferior corresponde a la respuesta negativa con un valor de 37,93 no presentándose entre ambas una diferencia estadística significativa.

TABLA 23. PRUEBA DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN ADOLESCENTES:

CITACIÓN ACUDIENTE

Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes	Citación acudiente	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Autoconcepto/ autoestima	Si	55.71	5.737	42	68	.731
	No	56.30	7.097	31	70	
Motivación	Si	30.50	5.540	20	47	.907
	No	30.35	4.560	22	41	
Atribución	Si	44.13	4.003	36	52	.191
	No	42.43	5.481	29	52	
Expectativa	Si	26.25	5.636	17	38	.365
	No	27.40	4.372	16	40	
Afrontamiento problemas	Si	42.21	5.672	30	54	.053
	No	39.33	5.636	18	49	
Habilidades sociales	Si	38.54	10.228	24	60	.805
	No	37.93	9.261	17	61	

En la tabla 24 en donde se recogen datos sobre el acceso a Apoyo psicológico por parte de los estudiantes se observa que en el factor Autoconcepto/ autoestima la media superior se asocia a la respuesta afirmativa con un valor de 58,00 mientras que la media inferior se asocia a la respuesta negativa con un valor de 55,95.

La Motivación es otro factor que señala que la media superior se encuentra en la respuesta negativa con un valor de 30,47 y que por su parte la media inferior se encuentra en la respuesta afirmativa con un valor de 29,50 sin que se presente entre estas una diferencia estadística significativa en razón de 0,05.

El factor Atribución indica que la respuesta afirmativa presenta una media superior de 45,50 y que la respuesta negativa presenta una media inferior de 42,90. No se da entre ambos datos una diferencia significativa estadísticamente.

Se observa en la tabla que el factor Expectativa tiene la media superior en la respuesta afirmativa con un valor de 27,25 y que en la respuesta negativa se encuentra la media inferior con un valor de 26,95. Aunque sea diferente el dato en la puntuación obtenida no se presentan diferencias significativas en estas variables.

En el caso del factor Afrontamiento de problemas se observa en los datos consignados en la tabla que la media superior se encuentra en la respuesta afirmativa con un valor de 44,50 y que la media inferior se encuentra en la respuesta negativa con un valor de 40,13. No se encuentra en ambos datos una diferencia significativa.

Habilidades sociales es otro factor importante en el que se da como media superior 38,17 propio de la respuesta afirmativa, mientras que como media inferior 38,00 para la respuesta negativa. A pesar de que las medias difieren entre las puntuaciones registradas estas diferencias no llegan a ser significativas por sí mismas.

TABLA 24. PRUEBA DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN ADOLESCENTES: APOYO PSICOLÓGICO

Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes	Apoyo psicológico	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Autoconcepto/ autoestima	Si	58.00	6.481	50	65	.550
	No	55.95	6.619	31	70	
Motivación	Si	29.50	4.509	23	33	.706
	No	30.47	4.962	20	47	
Atribución	Si	45.50	3.697	41	49	.319
	No	42.90	5.071	29	52	
Expectativa	Si	27.25	6.652	19	35	.906

	No	26.95	4.806	16	40	
Afrontamiento problemas	Si	44.50	5.916	38	50	.145
	No	40.13	5.715	18	54	
Habilidades sociales	Si	38.00	9.487	31	52	.973
	No	38.17	9.643	17	61	

Con respecto a la tabla 25 que contiene información relacionada con la preferencia que tienen los estudiantes con el tipo de actividad Individual o Cooperativa se puede afirmar que en el caso del factor Autoconcepto/autoestima la media superior se da en el trabajo individual con un valor de 57,30 mientras que la media inferior se da en el trabajo cooperativo con un valor de 55.52. No se da entre ambos datos una diferencia significativa a nivel estadístico.

Del factor Motivación se observa que la media superior se centra en el trabajo cooperativo con un valor de 30,54 y que la media inferior se centra en el trabajo individual con un valor de 29,90. No se puede decir que hay una diferencia a nivel estadístico entre ambos tipos de trabajo.

El factor Atribución presenta que en el trabajo individual se da la media inferior con un valor de 42,45 mientras que en el trabajo cooperativo se da la media superior con un valor de 43,34. Aunque sea diferente el dato en la puntuación obtenida no se presentan diferencias significativas en estas variables.

Según la tabla 25 el factor Expectativa refiere que la media superior está relacionada con el trabajo cooperativo con un valor de 27,09 y que la media inferior está relacionada con el trabajo individual con un valor de 26,70, sin que se observe entre ambos tipos de trabajo una diferencia significativa a nivel estadístico.

La información contenida en el factor Afrontamiento de problemas indica que la media superior está asociada al trabajo cooperativo con un valor de 40,52 mientras que

la media inferior está asociada al trabajo individual con un valor de 40,15 sin que se observe entre ambos datos a nivel estadístico una diferencia significativa.

Las Habilidades sociales como factor refieren que la media superior es la correspondiente al trabajo cooperativo con un valor de 38,30 y que la media inferior es la correspondiente al trabajo individual con un valor de 37,85. En ambos datos no se da una diferencia significativa en relación al valor 0,05.

TABLA 25. PRUEBA DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN ADOLESCENTES: TIPO DE ACTIVIDAD EN CLASE

Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes	Tipo de actividad en clase	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	ANOVA Sig.
Autoconcepto/ autoestima	Individual	57.30	3.672	52	67	.320
	Cooperativo	55.52	7.513	31	70	
Motivación	Individual	29.90	5.281	20	38	.582
	Cooperativo	30.64	4.774	22	47	
Atribución	Individual	42.45	5.042	29	50	.514
	Cooperativo	43.34	5.035	33	52	
Expectativa	Individual	26.70	3.948	18	32	.769
	Cooperativo	27.09	5.278	16	40	
Afrontamiento problemas	Individual	40.15	5.976	25	50	.813
	Cooperativo	40.52	5.753	18	54	
Habilidades sociales	Individual	37.85	9.155	17	61	.864
	Cooperativo	38.30	9.837	20	60	

7.6 Correlaciones entre el ISS y la prueba de competencias personales y sociales en adolescentes

De acuerdo con la tabla veintiséis, se puede afirmar que el factor Autoconcepto/autoestima presenta una correlación significativa con el factor Búsqueda/acercamiento ($0,279^*$) al nivel $0,05$ (bilateral), lo cual quiere decir que a medida que aumenta el Autoconcepto/autoestima en los estudiantes, también lo hace el factor Búsqueda/acercamiento, dándose por tanto un aumento de ambos factores de manera simultánea.

El factor Atribución presenta una correlación negativa significativa con el factor Auto revelación ($-0,263^*$) al nivel de $0,05$ (bilateral), ya que a medida que aumenta un factor en los estudiantes (Atribución) disminuye el otro (Auto - revelación).

En cuanto al factor Afrontamiento de problemas, se puede decir que este presenta una correlación negativa significativa con la Auto - revelación ($-,0376^{**}$) al nivel $0,01$ (bilateral), ya que a medida que aumenta el factor Afrontamiento en los estudiantes, disminuye el factor Auto – revelación.

Del factor Habilidades sociales se puede decir que presenta una correlación negativa significativa con los factores Otorgar/demandar ($-0,276^*$) y el factor Búsqueda/acercamiento ($-0,290^*$), ya que a medida que aumenta el factor Habilidades sociales en los estudiantes, disminuyen los factores Otorgar/demandar y Búsqueda/acercamiento.

TABLA 26. CORRELACIÓN ENTRE EL ISS Y LA PRUEBA DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN ADOLESCENTES

Correlaciones entre el ISS y la Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes		Otorgar/ Demandar	Búsqueda/ acercamiento	Autorevelación	TOTALISS
Autoconcepto/autoestima	Correlación de Pearson	.073	.279*	.084	.188
	Sig. (bilateral)	.569	.026	.511	.137
Motivación	Correlación de Pearson	-.098	-.018	.012	-.039
	Sig. (bilateral)	.442	.890	.928	.760
Atribución	Correlación de Pearson	-.157	-.212	-.263*	-.268*
	Sig. (bilateral)	.214	.092	.036	.032
Expectativa	Correlación de Pearson	.002	-.069	.098	.013
	Sig. (bilateral)	.986	.587	.441	.920
Afrontamiento problemas	Correlación de Pearson	-.237	-.022	-.376**	-.262*
	Sig. (bilateral)	.059	.863	.002	.037
Habilidades sociales	Correlación de Pearson	-.276*	-.290*	-.241	-.337**
	Sig. (bilateral)	.027	.020	.055	.006

En la tabla 16 sobre Correlación entre ISS y la Prueba de Competencias Personales y

Sociales en Adolescentes se observan dos datos de gran importancia:

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

8. DISCUSION

8.2 Prueba ISS

El presente trabajo de investigación sobre las características de las competencias psicosociales de dos grupos de adolescentes de la ciudad de Medellín, arrojó datos interesantes sobre los rasgos de las interacciones sociales que se establecen en un contexto educativo, en donde se reproducen prácticas de socialización que han surgido principalmente en el seno de la familia y del barrio. El grupo de adolescentes que fue objeto de estudio estuvo integrado por 64 estudiantes de los cuales 32 eran mujeres y 32 eran hombres, destacándose un promedio edad de 12 a 16 años.

Es importante señalar, que 45 de estos adolescentes afirmaron tener entre 13 (48,4%) y 14 (21,9%) años. Lo anterior, nos indica que los estudiantes con edades de 12, 15 y 16 se salen de la media, lo cual puede deberse al inicio temprano del proceso educativo para los que dijeron tener 12 años, y un posible ingreso tardío al proceso educativo o pérdida de años escolares para los que señalaron tener entre 15 y 16 años. Tal vez puede este dato estar relacionado con alguno de los 22 (34,14%) estudiantes que manifestaron haber perdido en cierto momento algún grado escolar.

Cuando a nivel educativo un estudiante presenta algún tipo de sanción disciplinaria, en la mayoría de los casos se está poniendo en juego una o varias competencias psicosociales, en este caso, de los 64 estudiantes indagados, 26 (40,6%) de ellos, manifestaron haber tenido en algún momento algún tipo de sanción, lo cual permite observar que aunque no alcanzan a ser ni la mitad, no se puede obviar esta cifra ya que a nivel de la convivencia y las relaciones interpersonales un 40,6% puede marcar la diferencia. Esto muestra como en el espacio educativo es común y frecuente que se presenten dificultades relacionales asociadas a la vulneración de las normas establecidas

en el Manual de Convivencia Escolar, en donde se representa y se hace alusión a las normatividades de la Constitución Política de nuestro país.

Las sanciones nacen entonces con el propósito de corregir y de señalar el deber ser, por ello, los tipos de sanciones que referenciaron estos 26 estudiantes fueron principalmente anotaciones en el observador 7 (7,8%), acción pedagógica 1 (1,6%), citación al acudiente 1 (1,6%), suspensión 4 (6,3%), todas las anteriores 12 (18,8%) y no responde 41 (64,1%). Este último dato estadístico puede indicar que no se presentaron una o más variables que describieran el tipo de sanción recibida por los estudiantes o que no se sintieron cómodos al hablar de este tema. No obstante, la intencionalidad de intervenir las problemáticas relacionales que ponen en riesgo el desarrollo de competencias psicosociales y la sana convivencia dentro del contexto escolar, nos habla de la responsabilidad que recae no solo en las familias, sino además en las Instituciones Educativas, como referentes de formación no solo en contenidos, sino además de formación en habilidades para la vida, entre ellas las habilidades pro-sociales.

Dentro de esta responsabilidad formativa de las Instituciones Educativas, se encuentra el brindarles a los estudiantes un apoyo psicopedagógico con el propósito de asistirlos y acompañarlos en la tramitación de problemáticas del orden de lo biopsicosocial con miras a disminuir los niveles de deserción escolar que ponen en riesgo el futuro de estos niños y jóvenes. En este sentido preocupa el hecho de que, de los 64 adolescentes estudiados, de los cuales 26 manifestaron tener problemas disciplinarios, solo 4 (6,3%) de ellos señalaron estar recibiendo este tipo de apoyo o intervención. Esta falta de direccionamiento del servicio de psicoorientación a la población de estudiantes que lo requieren, puede significar el sostenimiento o incluso el crecimiento de los índices de indisciplina y con ello de sanción.

Una de las prácticas pedagógicas que podría contribuir al desarrollo de competencias psicosociales en niños y jóvenes de la ciudad de Medellín son las actividades en donde se potencia el aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta la alta aprobación que de estas tienen los estudiantes consultados, los cuales a la pregunta por el tipo de actividades que prefieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje, 44 (68,8%) estudiantes respondieron a favor del aprendizaje cooperativo, mientras que 20 (31,3%) estudiantes lo hicieron a favor del aprendizaje individual. Es entonces, el aprendizaje cooperativo un medio y un fin, pues si se pretende optimizar la convivencia escolar, se hace necesaria la implementación de estrategias que permitan mejorar los niveles de comunicación, de asertividad y de autoestima de los estudiantes para garantizar el desarrollo de habilidades psicosociales que les permita hacer frente a las exigencias y demandas de la sociedad actual y generar estados de bienestar y de salud mental. En consecuencia, “la estructura del aprendizaje cooperativo, y la utilización de técnicas que potencien esta cooperación, favorece el aprendizaje de los alumnos, en la medida que se propicia un clima de respeto hacia las diferencias, y se fomenta la autoestima y la motivación tan imprescindibles para aprender” (Cortes, 2012, p. 71).

En relación al factor Búsqueda/acercamiento y a la variable sociodemográfica “año de ingreso a la Institución Educativa”, se observa una diferencia significativa especialmente en los estudiantes que ingresaron entre los años 2015 y 2017, ya que se presentan unas puntuaciones mínimas y máximas muy distantes que nos hablan de unos estudiantes que tienen muy desarrollada esta competencia mientras otros no. De acuerdo con esto, unos estudiantes desarrollaron y otros no las competencias psicosociales asociadas al factor Búsqueda/acercamiento, el cual tienen que ver con la capacidad de relación, interacción y socialización con otros, en donde se da paso a la reciprocidad y a la acción mutua a partir de la expresión y recepción de opiniones, ideas y puntos de

vista. La disparidad en las puntuaciones bajas y altas para la variable ingreso 2015-2017, puede ser el resultado de la manera diversa en que se suele dar el afrontamiento de un proceso de adaptación a un nuevo contexto escolar, que en este caso puede ser complejo y puede no haber terminado. Para la variable año de ingreso 2010 y 2014, aunque se observa una diferencia significativa, las puntuaciones de los estudiantes no llegan a ser tan bajas, tal vez por un proceso adaptación al entorno escolar mucho más largo.

Por su parte, según la variable sociodemográfica “Sanción disciplinaria”, se observa que se presenta una diferencia significativa en el factor Auto-revelación, el cual guarda relación con la libertad de expresión de emociones, sentimientos positivos o negativos, deseos, opiniones y con la adquisición de una responsabilidad individual (relación íntima y profunda) con otra persona, con miras a mantener la eficacia en una relación. Esto significa que son más los estudiantes que presentan esta competencia psicosocial, lo cual se evidencia en la puntuación y en la media mayor asociada a la no sanción disciplinaria.

En cuanto a la variable sociodemográfica “Citación a acudientes” se evidencia que en el factor Otorgar/demandar se da una diferencia significativa debido a que la variable con una mayor puntuación, en relación a esta competencia psicosocial, corresponde a los estudiantes que respondieron no con una media de 31,65, mientras que a los que respondieron si presentan una media de 29,04. Los estudiantes que no han presentado citación de acudientes han desarrollado mucho más el factor Otorgar/demandar lo cual significa que se manifiesta en ellos cooperación y reciprocidad en las interacciones sociales que establecen, haciendo demandas y solicitudes relacionadas con sus posturas y deseos, además de la expresión libre de ideas, opiniones, creencias que incrementan la

eficacia de una relación, facilitan la reciprocidad y acción mutua en la interacción social.

En esta misma variable sociodemográfica se da una diferencia significativa en el factor Auto-revelación, en donde se observa que los estudiantes que respondieron de manera negativa a la pregunta ¿en los dos últimos años su acudiente ha sido citado a causa de algún problema disciplinario o de convivencia? Presentan una media de 39,33 y con ello una mayor puntuación en este factor asociado al desarrollo de competencias psicosociales, lo cual quiere decir que los estudiantes que no han presentado citación de acudiente no solo son más, sino que además tienen la capacidad de manejar la libertad de expresión de emociones y pensamientos relacionados con el compromiso personal con otra persona lo cual facilita el sostenimiento del vínculo.

8.2 Prueba De Competencias Personales Y Sociales En Adolescentes

En la variable sociodemográfica sexo se observa una diferencia significativa en el factor Autoconcepto/autoestima, en el cual se percibe una puntuación mucho más alta en el sexo masculino en relación al desarrollo de esta competencia psicosociales que tiene que ver con el fortalecimiento de “las expectativas de autoeficacia en el enfrentamiento de diversas situaciones, lo que incide en la motivación de logros, y disminuye la tendencia al fatalismo y la evitación de problemas” (Valdés, Serrano y Florenzano, 1995, 53 p.) Por tanto, los hombres tienen un autoconcepto y una autoestima más desarrollada que las mujeres, lo cual se evidencia en una media superior de 58,03 sobre la media de 54,13. La diferencia significativa aparece manifestada principalmente en la puntuación menor que sacaron ambos sexos, en donde las mujeres tuvieron un puntaje de 31 mientras que los hombres obtuvieron 48.

“Año de ingreso a la Institución” es otra variable sociodemográfica que presenta una diferencia significativa en el factor Autoconcepto/autoestima, ya que durante los años 2015-2017 se observa una media inferior de 54,74 que indica que existe una diferencia importante entre el puntaje inferior y el puntaje superior de los estudiantes que ingresaron en estos años. En este caso el puntaje inferior es de 31 sobre el puntaje superior que es de 65, diferencia significativa entre quienes logran y no logran desarrollar la competencia psicosocial de Autoconcepto/autoestima.

En cuanto al factor Afrontamiento de problemas, se encuentra en la variable sociodemográfica “Citación de acudiente” que se da una diferencia significativa en donde los estudiantes que respondieron si, presentan esta competencia psicosocial más desarrollada manifestada en una puntuación máxima y mínima mayor que los que respondieron no. Este dato es interesante, teniendo en cuenta que indica que los estudiantes a los cuales se les ha citado en algún momento el acudiente presentan más desarrollado el factor Afrontamiento, tal vez porque debido a sus actuaciones irregulares tienen una mayor exigencia para afrontar situaciones problemáticas. Esta competencia psicosocial implica la toma acertada de decisiones sin detrimento de las buenas relaciones con los demás ni renuncia de sus aspiraciones personales

8.3 Correlación Entre El ISS Y La Prueba De Competencias Personales Y Sociales En Adolescentes

Según los datos arrojados por las dos pruebas aplicadas en el presente trabajo de investigación, existe una correlación entre ambas. Inicialmente se encuentra que el factor Autoconcepto/autoestima presenta una correlación significativa con el factor Búsqueda/acercamiento, en donde se da un aumento simultaneo de estos dos factores, es

decir, que a medida que aumenta en los estudiantes el desarrollo del Autoconcepto/autoestima que tiene que ver con el amor propio y el reconocimiento positivo de sí mismo, aumenta también en los estudiantes el factor Búsqueda/acercamiento, en donde se evidencia en sus conductas la capacidad de expresar sus emociones y opiniones, a la vez que se encuentran abiertos a las emociones y opiniones ajenas. Estas competencias psicosociales guardan una correlación, debido a que la búsqueda y el acercamiento social requiere de niveles adecuados de autoestima y de autoconcepto, con el propósito de facilitar la generación de espacios de socialización en donde se observe un interés de comunicar y de interactuar con los demás, aspecto que de presentarse puede terminar favoreciendo la convivencia en cualquier espacio.

El factor Atribución presenta una correlación negativa significativa con el factor Auto revelación, lo cual indica que a medida que aumenta un factor en los estudiantes (Atribución) disminuye el otro (Auto - revelación). En este sentido, las pruebas arrojan que a medida que aumenta en los estudiantes la capacidad de atribución asociada con aquellos comportamientos en donde está presente el esfuerzo, compromiso, responsabilidad y la constancia para la obtención de resultados positivos, disminuye en los estudiantes la actitud relacionada con la libertad de expresión de emociones y opiniones para preservar los vínculos que se establecen con otros. De acuerdo con estos datos, ambas competencias psicosociales no tienen que darse de manera simultánea ya que la Atribución tiene que ver con un aspecto más personal y relacionado con la autorrealización, mientras que la Auto-revelación tiende hacia la extraversión en donde las conductas individuales tienen una intencionalidad socializadora y de responsabilidad con el otro.

Algo parecido sucede con el factor Afrontamiento de problemas y el factor Auto-revelación, en los cuales se presenta una correlación negativa significativa ya que a

medida que aumenta el factor Afrontamiento en los estudiantes, disminuye el factor Auto-revelación. En este caso, significa que a medida que aumenta en los estudiantes la capacidad de afrontar los problemas que se les presentan de la mano de la toma de adecuadas decisiones, se da a su vez una disminución de la Auto-revelación en donde no se observa un desarrollo de la expresión de las emociones y pensamientos de manera equilibrada y con un nivel de responsabilidad hacia el otro que permita el sostenimiento del vínculo. Se da entonces un desequilibrio en el desarrollo de ambas competencias psicosociales debido a que en el Afrontamiento de problemas se potencia más un comportamiento introspectivo que no necesariamente tiene que darse en la interacción con otros, mientras que en la Auto-revelación el individuo tiene una postura pro-social, que tiene como fin la interacción responsable con los demás.

Finalmente, también se da una correlación negativa significativa entre el factor Habilidades sociales y los factores Otorgar/demandar y Búsqueda/acercamiento, ya que a medida que aumenta el factor Habilidades sociales en los estudiantes, disminuyen los factores Otorgar/demandar y Búsqueda/acercamiento. Esto quiere decir que se observó un aumento en los estudiantes de las competencias psicosociales relacionadas con la defensa de los derechos, la adecuada expresión de enfado, la realización de peticiones y la interacción con personas que atraen. Por su parte se dio una disminución en la capacidad para expresar pensamientos y emociones, actitud de solicitud y demanda, así como la capacidad de empezar una interacción o socialización con otras personas.

9. CONCLUSIONES

El estado de las competencias psicosociales en los dos grupos de adolescentes estudiados evidencia que en ciertos contextos escolares se da una demanda relacional entre estudiantes que presentan una diferencia de edad significativa. En el caso del grado octavo en el cual se encontraba la población objeto de estudio compuesta por 64 estudiantes de los cuales 32 eran mujeres y 32 eran hombres, se observa que hay un promedio de edad que va de los 12 a los 16 años, es decir cuatro años de diferencia, aspecto que puede acarrear oportunidades y dificultades en un contexto educativo. Esto teniendo en cuenta que a medida que el adolescente crece “su pensamiento es cada vez más parecido al de los adultos, con mayor capacidad de abstracción y de generalización” (Adrián Serrano, 2013, p. 2), aspecto que puede hacerse aún más visible entre los estudiantes que tiene 12 y 16 años, lo cual supone “la adopción de estrategias de enseñanza adecuados a las características de los procesos de construcción de conocimiento y las diferencias individuales entre el alumnado” (Adrián Serrano, 2013, p. 3), con el propósito de evitar conflictos intrapersonales e interpersonales.

Con respecto a esto, se evidenció en la herramienta diario de campo diligenciado por algunos docentes que han tenido un proceso formativo con estos dos grupos de adolescentes que:

“Existen dos tipos de estudiantes con extra edad en el grado octavo. El primero conformado por estudiantes que tienen una responsabilidad con su proceso académico y que presentan comportamientos adecuados adscritos a la norma y a códigos de sana convivencia y el segundo conformado por estudiantes que no son conscientes de la importancia de la educación como una oportunidad para mejorar la calidad de vida y que por tanto trasgreden la norma a partir de comportamientos antisociales, carentes de límites y de racionalización de sus actuaciones y consecuencias”. (Fernández Ortiz, 2017, p. 8).

En este caso, este segundo grupo de adolescentes puede favorecer la aparición de situaciones problemáticas a nivel de la convivencia y de la interacción entre los estudiantes que termine por alterar el rendimiento académico y disciplinar en el aula de clase. De ahí la importancia del desarrollo desde edad temprana de competencias ciudadanas en los adolescentes, que les permita racionalizar sus conductas y hacerse responsables de estas, con el propósito de adquirir de manera gradual la capacidad de autocontrolarse para que de esta forma la norma adquiriera un sentido personal y no solo social.

De lo anterior, puede afirmarse que existe una conexión entre el rendimiento académico y el rendimiento disciplinar como dos variables que están íntimamente relacionadas, por lo cual si una baja o sube existe una alta probabilidad de que ocurra lo mismo con la otra, ya que “cuando el alumno alcanza todos los logros propuestos, desarrolla y participa en actividades curriculares y extracurriculares, más allá de las exigidas, manifiesta sentido de pertenencia institucional; no suele tener faltas de asistencia y no presenta dificultades de comportamiento” (Enrique Guerrero, 2013, p. 660). En el caso contrario, en donde el rendimiento académico es bajo, el estudiante corre varios riesgos: pérdida de año escolar, cancelación de matrícula o deserción escolar, todo ello acompañado en la mayoría de los casos, de comportamientos en donde los desarrollos de las competencias psicosociales quedan en entredicho. En este sentido, en la presente investigación se encontró que de los 64 estudiantes indagados un alto porcentaje, es decir, un 22 (34,14%) manifestó haber perdido algún grado escolar. Esta cifra podría guardar relación no solo con un bajo rendimiento académico, sino también, con un bajo rendimiento disciplinar.

Una cifra cercana a la anterior, permitió realizar un acercamiento a las características de las competencias psicosociales de los dos grupos de adolescentes que fueron objeto

de estudio, ya que a la pregunta ¿ha tenido sanciones disciplinarias? sobresalió que de los 64 estudiantes indagados, 26 (40,6%) manifestaron haber tenido en algún momento algún tipo de sanción, cifra que aunque no alcanza a abarcar a la mitad de los estudiantes no debe de obviarse, ya que no se puede desconocer que a nivel de la convivencia y de las relaciones interpersonales un 40,6% puede marcar la diferencia. Esto muestra como en el espacio educativo es común y frecuente que se presenten dificultades relacionales asociadas a la vulneración de las normas establecidas en el Manual de Convivencia Escolar, en donde se representa y se hace alusión a las normatividades de la Constitución Política de nuestro país.

De ahí la necesidad de establecer sanciones que permitan corregir conductas que están en detrimento del desarrollo de competencias psicosociales. Según lo manifestado por los adolescentes indagados, en la Institución Fe y Alegría Granizal, predominan como practicas sancionatorias las anotaciones en el observador 7 (7,8%), las acciones pedagógicas 1 (1,6%), las citaciones al acudiente 1 (1,6%), las suspensiones 4 (6,3%) y la aplicación de todas las anteriores 12 (18,8%), 41 (64,1%) no responde. Son prácticas correctivas muy comunes y generalizadas en la mayoría de las Instituciones Educativas del país, las cuales en el caso de la Institución en donde se realizó la investigación descriptiva, parece que no han arrojado resultados positivos en relación al redireccionamiento de las actuaciones que atentan contra el desarrollo de competencias psicosociales ya que se han venido reproduciendo una y otra vez.

Se debería por lo tanto no solo favorecer la implementación de acciones sancionatorias hacia los adolescentes que infringen la norma, sino además brindarles un acompañamiento psicopedagógico que facilite la orientación de las actuaciones de los adolescentes con problemáticas psicosociales hacia la consecución de competencias prosociales relacionadas con la resolución de problemas, la toma de decisiones, la

búsqueda y acercamiento relacional, la autoestima, el autoconcepto, la comunicación asertiva, entre otros. No obstante, es mucho el camino por recorrer en este sentido en el contexto educativo estudiado, ya que de los 26 adolescentes que manifestaron tener problemas disciplinarios, solo 4 (6,3%) de ellos señalaron estar recibiendo este tipo de apoyo o intervención.

Se debe generar entonces en las aulas de clase, espacios de aprendizaje cooperativo en los cuales se favorezca la interacción promotora entre los estudiantes, en donde a partir de la consecución de objetivos comunes logren desarrollar competencias psicosociales que luego puedan manifestarse en otros contextos, familia, barrio y sociedad en general. Esto aprovechando la buena percepción que presentan los estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo, ya que 44 (68,8%) de ellos manifestaron preferirlo sobre el aprendizaje individual, el cual solo fue aprobado por 20 (31,3%) de los 64 adolescentes indagados.

10. BIBLIOGRAFIA

- Adrián Serrano, J. E. (2013). Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Universidad Jaume I. España.
- Alcaldía de Medellín. (2013). Así es mi comuna. *Cuentas claras Comuna 1 Popular*. N 1. Julio – septiembre 2013. 3 p.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. México: Trillas.
- Ausubel, N (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2° Ed. Trillas México.
- Arias Silva, J. Cárdenas Roa, C. & Estupiñán Tarapuez, F. (2003). Aprendizaje cooperativo. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.
- Calzadilla, M. E (2005). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. 3 p. (ISSN: 1681-5653).
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere: La revista venezolana de educación*. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Vol. 5. (Núm. 13) Abril-junio. 41-44 p.
- Chaux, e. Lleras, j. & Velásquez, a. M. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Ed. Uniandes. Ministerio de Educación Nacional. 21-60 p.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de convivencia escolar. Bogotá, 15 de marzo de 2013.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1616 de salud mental. Bogotá.
- Corporación Con-vivamos (2009). Plan de Desarrollo Comuna 1 2005-2015. Medellín, marzo de 2009.

- Corporación Con-vivamos. (2013). Principales conclusiones del diagnóstico realizado en la comuna uno. La Uno: el periódico de la comuna 1 popular. Edición especial No. 2. Medellín. 3 p.
- Corporación Región. (2016). La educación en el Plan de Desarrollo de Medellín: ¿para la competitividad o para la equidad? Recuperado el día 27 de agosto de 2016.
<http://www.region.org.co/index.php/es/opinamos/242-educacion-plan-desarrollo-medellin>
- Cortés, A. (2012). Importancia del aprendizaje cooperativo en el aula. *Aula y Docentes*. P. 71.
<http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/APRENDIZAJE%20COOPERATIVO/Importancia%20del%20AC%20en%20el%20aula%20-%20Cortes%20-%20art.pdf>
- Del Barco, B. Polo del Río, M. Gozalo Delgado, M. & Mendo Lázaro, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de psicología*. España. Vol. 32, Nro. 1. enero. p. 80-88. ISSN 0212-9728
- Di Giusto Valle, C., Martín, E., Arnaiz A. y Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana*. España, N° 66, p. 89-104.
- El Colombiano. (2015). “Nos falta mucho en educación en Antioquia”. Arias Sandoval, Martha. Recuperado el 24 de agosto de 2016.
<http://www.elcolombiano.com/antioquia/segun-ministerio-a-antioquia-le-falta-en-pruebas-saber-y-en-educacion-FF3043403>
- El tiempo. (2015). Índice Sintético de Calidad Educativa le deja retos a Antioquia. Recuperado el 23 de agosto de 2016.
<http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/educacion-en-antioquia/15519156>

- El tiempo. (2017). "Inequidad y educación". Sánchez, Oscar. Recuperado el 5 de febrero de 2017. <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/inequidad-y-educacion-oscar-sanchez-columna-el-tiempo/16795230>
- Enríquez Guerrero, L., Segura Cardona, A. y Tovar Cuevas, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Revista Investigación Andina*. Nro. 26. Vol. 15,
- Fernández Ortiz, M. C. (2017). *Diario de campo grado octavo. Fe y Alegría Granizal*. Medellín, Colombia.
- Ferreira, H. & Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Noveduc. Buenos Aires. ISBN 978-987-538-190-2
- Franco, W., Montoya, D., Fernández, M. C., Franco, A. &Loaiza, E. (2017). *Proyecto de Democracia: para la paz y la coexistencia pacífica*. Institución Fe y Alegría Granizal, Medellín. 1 p.
- Gallego Henao, A. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Universidad Autónoma, México. Mayo-agosto. Nro. 33. p. 295-314. ISSN 0124-5821.
- García Cuevas, A. & Hernández de la Torre, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. España. Vol. 9, Nro. 2. Junio. p. 18-34. ISSN 1889-4208
- García Sánchez, I. (2015) .El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las habilidades sociales en un entorno CLIL. Universidad de Valladolid. España.

- Gavilán Bouzas, P. & Alario Gavilán, R. (2012). Efectos del aprendizaje cooperativo en el uso de estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. España. (Núm. 60). ISSN1681-5653. 1- 2 p.
- González Alonso, J. & Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*. Vol. 2. Nro. 1. 62-77 p.
- González, D. (2000). Una concepción integradora del aprendizaje humano. *Revista Cubana de Psicología*. Vol.17. Nro. 2.
- González Sánchez, G y Aguedad Ramírez E. (2015). Aprendizaje cooperativo como aprendizaje efectivo. *Revista electrónica de investigación y docencia creativa*. España. Vol. 4. p. 206-212. ISSN-e 2254-5883
- Guaygua, M. y Roth, E. (2008). Desarrollo y Adaptación del Inventario de Situaciones Sociales (ISS): Validación Factorial, de Criterio y Cálculo de Confiabilidad. *Ajayu*. Vol. 6, N° 2. Bolivia.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2000). *Aprender Juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Kostiuk, G. S. (2011). *Algunos aspectos de la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad. Psicología y pedagogía: Luria, Leontiev y Vigotsky*. Akal. Madrid. 41 – 58 p.
- Laboratorio de innovación educativa (2012). *Aprendizaje Cooperativo*. Artica.
- Lacunza, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*. Nro 1. Vol. 23.

- Ladrón, A. (2013). Trastornos del neurodesarrollo. DSM 5: novedades y criterios diagnósticos. CEDE. Madrid. p. 1-32. ISBN 978-84-15542-13-1.
- Lara Villanueva, R. (2015). Las competencias y el aprendizaje cooperativo. Resultados de una experiencia de investigación con docentes de primaria. *Investigar con y para la sociedad*. México. Vol. 2. p. 1035-1046. ISBN 978-84-686-6905-2
- Lewis, O & Steinmo, S. (2011). Tomemos en serio la evolución: análisis institucional y teoría evolutiva. *Revista de Economía Institucional*. Vol. 13. Nro. 24. p. 111-151
- Linares Garriga, J.E. (2004). Programa de desarrollo de conductas de cooperación en el alumnado. Consejería de Educación y Cultura. Murcia.
- Linares Garriga, J.E. (2006). El aprendizaje cooperativo: Aprender a cooperar, aprendiendo cooperando. *Habilidades sociales para la mejora de la convivencia en los centros*. Consejería de Educación y Cultura. Murcia. ISBN-84-690-2531-7
- Londoño Bernal, Laura Victoria. (2010). Agresividad en niños y niñas. Una perspectiva desde la Psicología Dinámica, la familia y la pedagogía crítica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Colombia. Nro. 31. Septiembre – diciembre. p. 274 – 293. ISSN 0124-5821
- Mantilla Castellanos, L. (1999). Habilidades para la vida. Fe y Alegría. Colombia.
- MINEDUCACIÓN. (2015 a) Presidente Santos reveló índice de calidad educativa en el país. Recuperado el 17 de agosto de 2016 de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-350009.html>
- MINEDUCACIÓN. (2015 b). Colombianos: Conozcan los resultados de las Pruebas Saber 11 en las regiones del país. Recuperado el 24 de agosto de 2016. <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-354565.html>
- MINEDUCACIÓN y OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia*. ISBN 9789264250598.

- Organización Mundial de la Salud. División de Salud Mental (1993). Enseñanza en los colegios de la habilidad para vivir. Ginebra, Suiza.
- Papalia, D. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México, McGraw Hill. Interamericana editores.
- Pázos Gómez, M. & Hernando Gómez, A. (2016). Experiencia docente acerca del uso didáctico del aprendizaje cooperativo y el trabajo de campo en el estudio del fenómeno de influencia social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 19, Nro. 2. p. 331-346.
- Pineda Alfonso, J. & García Pérez, F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. España. Vol. 18, Nro. 496. Diciembre. ISSN: 1138-9788
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Alianza editorial. Madrid.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid. PPC.
- Ramos Álvarez, M. (2005). *Recursos metodológicos y estadísticos*. Universidad de Jaén. España.
- Rendón Uribe, (2014). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Revista Sophia*. Vol. 11. Nro. 2. Colombia. p. 237-255. ISSN: 1794-8932
- Rodríguez Palmero, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica Investigación Innovación Educativa y Socioeducativa*. Vol. 3. Nro. 1. ISSN1989-0966.
- Santos Rego, M. Lorenzo Moledo, M. & Priegue Caamaño, D. Magis. Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. Vol. 1, Nro. 2. Enero - junio. Bogotá, Colombia. p. 289-303. ISSN: 2027-1174

- Serrano, J. M. & Calvo, M.T. (1994). Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional. Fundación Cultural de Cajamurcia. Murcia.
- Servicio de Innovación Educativa. (2008). Aprendizaje cooperativo. Universidad Politécnica de Madrid. España.
- Valdés, M., Serrano, T. Y Florenzano, R. (1995). Factores familiares protectores para conductas de riesgo: vulnerabilidad y resiliencia. *Revista Psiquiatría Clínica*, 32, pp. 49-56.
- Vera García, M. M. (2009). Aprendizaje Cooperativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. Granada. (Núm. 14). Enero. ISSN 1988-6047.
- Vicens Otero, J., Herrarte Sánchez, Ainhoa & Medina Moral, E. (2005). Análisis de la Varianza. UAM.
- Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal Significativo. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Revista Redalyc*. Universidades. (Núm. 26). 37-43 p.
- Villegas Alemán, A. (2012). Distribución de frecuencias de variables discretas. Universidad Autónoma de Centroamérica. Costa Rica.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. Barcelona.

ANEXOS

Anexo A: Resultados obtenidos por los departamentos de Colombia en las Pruebas Saber 11, 2015.

El informe entregado por el Ministerio de Educación y el Icfes revela un panorama desalentador para el departamento de Antioquia el cual quedó en el puesto 16 en relación a todos los departamentos. Los departamentos que obtuvieron los mejores resultados fueron Santander, Cundinamarca, Arauca, Norte de Santander y Casanare, teniendo en cuenta que presentan el mayor porcentaje de estudiantes ubicados en los primeros puestos (1 a 400). (MINEDUCACIÓN, 2015 b)

ETC - departamental	2015%	ETC - departamental	2015%
Santander	49,38	San Andrés	35,08
Cundinamarca	49,12	Vichada	30,34
Arauca	46,51	Caquetá	29,88
Norte de Santander	44,4	Tolima	29,3
Casanare	43,37	Guaviare	27,84
Boyacá	43,16	Cesar	26,61
Nariño	41,57	Sucre	25,19
Huila	41,2	Córdoba	24,33
Guainía	40,96	Atlántico	23,77
Meta	40,69	Vaupés	23,64
Quindío	40,63	La Guajira	22,17
Risaralda	39,52	Cauca	20,64
Putumayo	39,21	Amazonas	18,4
Caldas	36,08	Bolívar	16,74
Valle del Cauca	36,07	Magdalena	14,79
Antioquia	36	Chocó	9,33

Anexo B: Resultados obtenidos por las ciudades capitales de Colombia en las Pruebas Saber 11, 2015.

La ciudad de Medellín ocupó el puesto 12 en las Pruebas Saber 11 entre las ciudades capitales. “Las ciudades que reportan mayor número de jóvenes en estos puestos fueron Tunja, Bucaramanga, Pasto, Bogotá y Villavicencio”. (MINEDUCACIÓN, 2015 b)

ETC - ciudades capitales	2015%	ETC - ciudad intermedia	2015%
Tunja	71,14	Duitama	73,98
Bucaramanga	67,48	Sabaneta	72,46
Pasto	62,16	Envigado	70,54
Bogotá	61,5	Chía	69,17
Villavicencio	59,15	Floridablanca	67,44
Yopal	57,56	Mosquera	66,05
Manizales	56,77	Sogamoso	65,99
Neiva	55,06	Pitalito	65,33
Armenia	54,89	Facatativá	63,3
Ibagué	54,87	Ipiales	60,72
Pereira	54,75	Fusagasugá	60,64
Medellín	53,26	Zipaquirá	59,97
Florencia	49,78	Palmira	57,81
Popayán	49,68	Piedecuesta	56,76
Cúcuta	49,54	Rionegro	55,87
Sincelejo	47,79	Dosquebradas	55,28
Montería	46,86	Itagüí	54,28
Barranquilla	45,75	Bello	53,53
Valledupar	41,45	Barrancabermeja	50,28

Cali	41,42	Girón	49,67
Cartagena	38,62	Buga	49,32
Riohacha	32,6	Tuluá	47,18
Santa Marta	31,6	Cartago	46,41
Quibdó	19,26	Soacha	46,29

Anexo C: Información geográfica y demográfica de la Comuna 1 Popular.

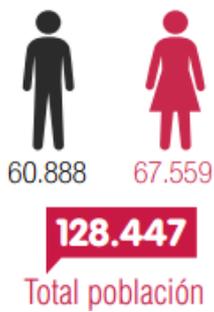
(Alcaldía de Medellín, 2013).

Situada al nororiente de Medellín

Limita al norte con el municipio de Bello; al oriente con el corregimiento Santa Elena; al occidente con la Comuna 2 Santa Cruz y al sur con las comunas 3 Manrique y 4 Aranjuez.



Barrios



1. Santo Domingo Savio N° 1
2. Santo Domingo Savio N° 2
3. El Popular
4. Granizal
5. Moscú N° 2
6. Villa de Guadalupe
7. San Pablo
8. El Compromiso
9. Aldea Pablo VI
10. La Avanzada
11. La Esperanza N° 2
12. Carpinelo

Anexo D: Instituciones Educativas que pertenecen al núcleo 914, uno de los 23 núcleos.

INSTITUCIONES NÚCLEO 914

Nº	Institución Educativa	CARACTER
1	Institución Educativa Santo Domingo Savio	OFICIAL
2	Sección Escuela Carpineb Amapolita	OFICIAL
3	Institución Educativa La Avanzada	OFICIAL
4	Sección Escuela Reino de Bélgica	OFICIAL
5	Institución Educativa Antonio Derka	OFICIAL
6	Institución Educativa San Pablo	OFICIAL
7	Sección Escuela Medellín	OFICIAL
8	Sección Escuela Marco Fidel Suárez	OFICIAL
9	Institución Educativa Nuevo Horizonte	OFICIAL
10	Sección Escuela Nuevo Horizonte 2	OFICIAL
11	Sección Escuela Paulo VI	OFICIAL
12	Institución Educativa Fe y Alegría Santo Domingo Savio	OFICIAL
13	Sección Escuela Fe y Alegría Segunda Agrupación	OFICIAL
14	Institución Educativa Villa Guadalupe	OFICIAL
15	Sección Escuela Graciela Jiménez de Bustamante	OFICIAL
16	Institución Educativa la Candelaria	OFICIAL
17	Sección Escuela la Esperanza Nro. 2	OFICIAL
18	Institución Educativa Federico Carrasquilla	OFICIAL
19	Sección Escuela Divina Providencia	OFICIAL
20	Institución Educativa Fe y Alegría Granizal	OFICIAL
21	Escuela Fe y Alegría Granizal	OFICIAL
22	Institución Educativa Fe y Alegría Popular 1	OFICIAL
23	Sección Escuela Fe y Alegría Popular Nro. 2	OFICIAL
24	Institución Educativa Maria de los Angeles Cano Márquez	OFICIAL

Anexo E: Consolidados 2014 a 2016 estudiantes matriculados en la institución educativa



INSTITUCION EDUCATIVA FE Y ALEGRIA GRANIZAL - 2014 - 105001015091

Consolidado fin de año

GRADO	GRUPO	MATRICULADOS	ACTIVOS	DESERTORES	CANCELADOS	NO PROMOVIDOS	PROMOVIDOS CON DEFICIENCIAS	PROMOVIDOS SIN DEFICIENCIAS	PROMOVIDOS
01	010101	39	35	0	4	2	0	33	33
	010201	40	36	1	3	6	1	29	30
	010301	40	38	1	1	5	0	33	33
	Total	119	109	2	8	13	1	95	96
02	020101	44	40	0	4	2	1	37	38
	020201	46	42	0	4	2	0	40	40
	Total	90	82	0	8	4	1	77	78
03	030100	49	46	0	3	2	0	44	44
	030200	50	44	0	6	1	0	43	43
	Total	99	90	0	9	3	0	87	87
04	040100	44	42	1	1	3	0	39	39
	040200	46	41	0	5	2	1	38	39
	Total	90	83	1	6	5	1	77	78
05	050100	45	42	0	3	2	0	40	40
	050200	48	44	0	4	3	0	41	41
	Total	93	86	0	7	5	0	81	81
06	060101	45	39	3	3	18	0	21	21
	060201	47	41	1	5	10	0	31	31
	060301	48	38	1	9	16	0	22	22
	Total	140	118	5	17	44	0	74	74
07	070101	51	42	2	7	18	2	22	24
	070201	50	44	0	6	15	0	29	29
	Total	101	86	2	13	33	2	51	53
08	080100	44	36	0	8	10	0	26	26
	080200	44	37	2	5	11	0	26	26
	Total	88	73	2	13	21	0	52	52

09	090100	45	32	3	10	12	1	19	20
	090200	42	34	2	6	7	1	26	27
	Total	87	66	5	16	19	2	45	47
10	100100	41	35	1	5	2	0	33	33
	100200	39	28	2	9	2	0	26	26
	Total	80	63	3	14	4	0	59	59
11	110100	36	36	0	0	0	0	36	36
	Total	36	36	0	0	0	0	36	36
TS	TS0101	34	30	0	4	0	0	30	30
	TS0201	31	30	0	1	0	0	30	30
	TS0301	32	32	0	0	0	0	32	32
	Total	97	92	0	5	0	0	92	92
Total		1120	984	20	116	151	7	826	833



INSTITUCION EDUCATIVA FE Y ALEGRIA GRANIZAL - 2015 -

105001015091 CONSOLIDACIÓN FIN DE AÑO

GRADO	GRUPO	MATRICULADOS	ACTIVOS	DESERTORES	CANCELADOS	NO PROMOVIDOS	PROMOVIDOS CON DEFICIENCIAS	PROMOVIDOS SIN DEFICIENCIAS	PROMOVIDOS
01	010101	41	39	0	2	4	0	35	35
	010201	40	39	0	1	3	0	36	36
	010301	41	37	1	3	6	0	31	31
	Total	122	115	1	6	13	0	102	102
02	020101	38	36	0	2	0	0	36	36
	020201	38	35	0	3	3	0	32	32
	020301	39	35	1	3	2	0	33	33
	Total	115	106	1	8	5	0	101	101
03	030100	44	41	1	2	5	0	36	36
	030200	43	38	0	5	2	0	36	36
	Total	87	79	1	7	7	0	72	72
04	040100	38	37	0	1	5	0	32	32
	040200	38	34	0	4	1	0	33	33
	040300	38	34	0	4	4	0	30	30
	Total	114	105	0	9	10	0	95	95
05	050100	44	38	1	5	2	0	36	36
	050200	45	38	0	7	5	0	32	32
	Total	89	76	1	12	7	0	68	68

06	060100	46	39	0	7	15	0	24	24
	060201	43	37	0	6	5	0	32	32
	060301	42	36	1	5	12	0	24	24
	Total	131	112	1	18	32	0	80	80
07	070101	41	30	0	11	10	0	20	20
	070201	42	37	0	5	4	0	33	33
	070301	42	36	1	5	8	0	28	28
	Total	125	103	1	21	22	0	81	81
08	080100	40	33	1	6	2	0	31	31
	080200	35	31	0	4	3	0	27	27
	Total	75	64	1	10	5	0	58	58
09	090100	38	32	1	5	2	0	30	30
	090200	32	24	1	7	3	0	21	21
	Total	70	56	2	12	5	0	51	51
10	100100	26	23	0	3	5	0	18	18
	100200	31	27	0	4	2	0	25	25
	Total	57	50	0	7	7	0	43	43
11	110100	36	36	0	0	0	0	36	36
	110200	27	27	0	0	1	0	26	26
	Total	63	63	0	0	1	0	62	62
TS	TS0101	35	30	0	5	0	0	30	30
	TS0201	32	28	0	4	0	0	28	28
	TS0301	34	29	0	5	0	0	28	28
	Total	101	87	0	14	0	0	86	86
Total		1149	1016	9	124	114	0	899	899



INSTITUCION EDUCATIVA FE Y ALEGRIA GRANIZAL - 2016 –

105001015091 CONSOLIDACIÓN FIN DE AÑO

GRADO	GRUPO	MATRICULADOS	ACTIVOS	DESERTORES	CANCELADOS	NO PROMOVIDOS	PROMOVIDOS CON DEFICIENCIAS	PROMOVIDOS SIN DEFICIENCIAS	PROMOVIDOS
01	010101	44	39	0	5	2	0	37	37
	010201	43	39	0	4	3	0	36	36
	010301	43	39	0	4	3	0	36	36
	Total	130	117	0	13	8	0	109	109
02	020101	43	39	1	3	2	0	37	37
	020201	40	38	0	2	1	0	36	36

	020301	44	40	0	4	3	0	37	37
	Total	127	117	1	9	6	0	110	110
03	030100	44	38	0	6	4	0	34	34
	030200	43	37	0	6	2	0	35	35
	030300	40	39	0	1	3	0	36	36
	Total	127	114	0	13	9	0	105	105
04	040100	47	42	0	5	4	0	38	38
	040200	45	40	1	4	3	0	37	37
	Total	92	82	1	9	7	0	75	75
05	050100	39	38	0	1	1	0	37	37
	050200	40	38	0	2	1	0	37	37
	050300	41	38	0	3	3	0	34	34
	Total	120	114	0	6	5	0	108	108
06	060101	42	36	2	4	4	1	31	32
	060201	45	40	0	5	9	0	31	31
	060301	43	34	2	7	9	0	25	25
	Total	130	110	4	16	22	1	87	88
07	070101	38	32	0	6	5	0	27	27
	070201	40	29	2	9	5	0	24	24
	070301	37	34	1	2	9	0	25	25
	Total	115	95	3	17	19	0	76	76
08	080100	41	29	5	7	4	0	25	25
	080200	39	30	1	8	4	0	26	26
	080300	38	36	0	2	0	0	36	36
	Total	118	95	6	17	8	0	87	87
09	090100	39	33	0	6	1	0	32	32
	090200	39	32	1	6	1	0	31	31
	Total	78	65	1	12	2	0	63	63
10	100100	36	29	1	6	1	0	27	27
	100200	37	31	2	4	1	1	29	30
	Total	73	60	3	10	2	1	56	57
11	110100	21	21	0	0	0	2	19	21
	110200	23	23	0	0	0	1	21	22
	Total	44	44	0	0	0	3	40	43
TS	TS0101	31	29	0	2	0	0	29	29
	TS0201	35	30	1	4	0	0	30	30
	TS0301	31	30	0	1	0	0	30	30

	Total	97	89	1	7	0	0	89	89
Total		1251	1102	20	129	88	5	1005	1010



INSTITUCION EDUCATIVA FE Y ALEGRIA GRANIZAL - 2017 - 105001015091

GRADO	GRUPO	MATRICULADOS	ACTIVOS	DESERTORES	CANCELADOS	NO PROMOVIDOS	PROMOVIDOS CON DEFICIENCIAS	PROMOVIDOS SIN DEFICIENCIAS	PROMOVIDOS
01	010101	41	39	0	2	0	0	39	39
	010201	42	39	0	3	0	0	37	37
	010301	42	40	0	2	0	0	39	39
	Total	125	118	0	7	0	0	115	115
02	020101	45	44	0	1	0	0	44	44
	020201	46	44	0	2	0	0	40	40
	020301	43	39	0	4	0	0	37	37
	Total	134	127	0	7	0	0	121	121
03	030100	45	43	0	2	0	0	42	42
	030200	43	43	0	0	0	0	43	43
	030300	43	39	0	4	0	0	39	39
	Total	131	125	0	6	0	0	124	124
04	040100	44	43	0	1	0	0	43	43
	040200	43	43	0	0	0	0	42	42
	040300	44	42	0	2	0	0	42	42
	Total	131	128	0	3	0	0	127	127
05	050100	45	43	0	2	0	0	41	41
	050200	45	42	0	3	0	0	42	42
	Total	90	85	0	5	0	0	83	83
06	060101	44	42	0	2	0	0	42	42
	060201	47	43	0	4	0	0	43	43
	060301	46	42	0	4	0	0	41	41
	Total	137	127	0	10	0	0	126	126
07	070101	45	43	0	2	0	0	43	43
	070201	43	42	0	1	0	0	40	40
	070301	42	37	0	5	0	0	37	37
	Total	130	122	0	8	0	0	120	120
08	080100	33	31	0	2	0	0	31	31
	080200	33	32	0	1	0	0	31	31
	080300	34	33	0	1	0	0	33	33
	Total	100	96	0	4	0	0	95	95
09	090100	32	31	0	1	0	0	31	31
	090200	35	32	0	3	0	0	32	32
	090300	31	31	0	0	0	0	31	31
	Total	98	94	0	4	0	0	94	94
10	100100	38	34	0	4	0	0	34	34
	100200	37	34	0	3	0	0	34	34
	Total	75	68	0	7	0	0	68	68
11	110100	27	27	0	0	0	0	27	27

	110200	29	28	0	1	0	0	27	27
	Total	56	55	0	1	0	0	54	54
TS	TS0101	37	34	0	3	0	0	33	33
	TS0201	35	35	0	0	0	0	35	35
	TS0301	36	36	0	0	0	0	36	36
	Total	108	105	0	3	0	0	104	104
Total		1315	1250	0	65	0	0	1231	1231

Anexo F: Estadística en porcentaje de aprobación y de no aprobación correspondiente al primer periodo para el grupo 8-1

INSTITUCION EDUCATIVA FE Y ALEGRIA GRANIZAL - 2016
105001015091
Aprobación -no aprobación de materias
 Estadística en porcentaje de aprobación y no aprobación en las materias
 Fecha de generación 22 de agosto de 2016

Período 1 Grupo 080100

MATERIAS	TOTAL	APROBADAS	NO APROBADAS
001 - CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN	34	30	88.23%
002 - CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA, GEOGRAFÍA,	34	27	79.41%
003 - EDUCACIÓN ARTISTICA Y CULTURAL	34	28	82.35%
004 - EDUCACION ETICA Y EN VALORES HUMANOS	34	29	85.29%
005 - EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES	34	29	85.29%
006 - EDUCACION RELIGIOSA	34	33	97.05%
007 - HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E	34	27	79.41%
008 - MATEMÁTICAS	34	18	52.94%
009 - TECNOLOGIA E INFORMÁTICA	34	29	85.29%
071 - LENGUA CASTELLANA	34	31	91.17%
072 - LENGUA EXTRANJERA	34	15	44.11%
901 - COMPORTAMIENTO	34	0	0 %

Anexo G: Estadística en porcentaje de aprobación y de no aprobación correspondiente al segundo periodo para el grados 8

INSTITUCION EDUCATIVA FE Y ALEGRIA GRANIZAL - 2016
105001015091
Aprobación -no aprobación de materias
 Estadística en porcentaje de aprobación y no aprobación en las materias
 Fecha de generación 22 de agosto de 2016

Período 2 Grupo 080100

MATERIAS	TOTAL	APROBADAS	NO APROBADAS
001 - CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN	34	28	82.35%
002 - CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA, GEOGRAFÍA,	34	23	67.64%
003 - EDUCACIÓN ARTISTICA Y CULTURAL	34	27	79.41%
004 - EDUCACION ETICA Y EN VALORES HUMANOS	34	25	73.52%
005 - EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES	34	29	85.29%
006 - EDUCACION RELIGIOSA	34	27	79.41%
007 - HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E	34	21	61.76%
008 - MATEMÁTICAS	34	28	82.35%
009 - TECNOLOGIA E INFORMÁTICA	34	27	79.41%
071 - LENGUA CASTELLANA	34	23	67.64%
072 - LENGUA EXTRANJERA	34	20	58.82%
901 - COMPORTAMIENTO	34	0	0 %



INSTITUCION EDUCATIVA FE Y ALEGRIA GRANIZAL - 2016
105001015091

Aprobación -no aprobación de materias

Estadística en porcentaje de aprobación y no aprobación en las materias

Fecha de generación 22 de agosto de 2016

Periodo 1 Grupo 080200

MATERIAS	TOTAL	APROBADAS	NO APROBADAS
001 - CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN	33	22	66.66%
002 - CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA, GEOGRAFÍA,	33	26	78.78%
003 - EDUCACIÓN ARTISTICA Y CULTURAL	33	28	84.84%
004 - EDUCACION ETICA Y EN VALORES HUMANOS	33	31	93.93%
005 - EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES	33	31	93.93%
006 - EDUCACION RELIGIOSA	33	31	93.93%
007 - HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E	33	30	90.90%
008 - MATEMÁTICAS	33	21	63.63%
009 - TECNOLOGIA E INFORMÁTICA	33	28	84.84%
071 - LENGUA CASTELLANA	33	30	90.90%
072 - LENGUA EXTRANJERA	33	31	93.93%
901 - COMPORTAMIENTO	33	0	0 %



INSTITUCION EDUCATIVA FE Y ALEGRIA GRANIZAL - 2016
105001015091

Aprobación -no aprobación de materias

Estadística en porcentaje de aprobación y no aprobación en las materias

Fecha de generación 22 de agosto de 2016

Periodo 2 Grupo 080200

MATERIAS	TOTAL	APROBADAS	NO APROBADAS
001 - CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN	33	27	81.81%
002 - CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA, GEOGRAFÍA,	33	20	60.60%
003 - EDUCACIÓN ARTISTICA Y CULTURAL	33	20	60.60%
004 - EDUCACION ETICA Y EN VALORES HUMANOS	33	26	78.78%
005 - EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES	33	31	93.93%
006 - EDUCACION RELIGIOSA	33	32	96.96%
007 - HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E	33	23	69.69%
008 - MATEMÁTICAS	33	15	45.45%
009 - TECNOLOGIA E INFORMÁTICA	33	25	75.75%
071 - LENGUA CASTELLANA	33	24	72.72%
072 - LENGUA EXTRANJERA	33	30	90.90%
901 - COMPORTAMIENTO	33	0	0 %



INSTITUCION EDUCATIVA FE Y ALEGRIA GRANIZAL - 2016
105001015091

Aprobación -no aprobación de materias

Estadística en porcentaje de aprobación y no aprobación en las materias

Fecha de generación 22 de agosto de 2016

Periodo 1 Grupo 080300

MATERIAS	TOTAL	APROBADAS	NO APROBADAS
001 - CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN	36	36	100 %
002 - CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA, GEOGRAFÍA,	36	29	80.55%
003 - EDUCACIÓN ARTISTICA Y CULTURAL	36	35	97.22%
004 - EDUCACION ETICA Y EN VALORES HUMANOS	36	36	100 %
005 - EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES	36	31	86.11%
006 - EDUCACION RELIGIOSA	36	36	100 %
007 - HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E	36	35	97.22%
008 - MATEMÁTICAS	36	28	77.77%
009 - TECNOLOGIA E INFORMÁTICA	36	32	88.88%
071 - LENGUA CASTELLANA	36	36	100 %
072 - LENGUA EXTRANJERA	36	35	97.22%
901 - COMPORTAMIENTO	36	0	0 %



INSTITUCION EDUCATIVA FE Y ALEGRIA GRANIZAL - 2016
105001015091

Aprobación -no aprobación de materias

Estadística en porcentaje de aprobación y no aprobación en las materias

Fecha de generación 22 de agosto de 2016

Periodo 2 Grupo 080300

MATERIAS	TOTAL	APROBADAS	NO APROBADAS
001 - CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN	36	36	100 % 0 0 %
002 - CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA, GEOGRAFÍA,	36	31	86.11% 5 13.88%
003 - EDUCACIÓN ARTISTICA Y CULTURAL	36	32	88.88% 4 11.11%
004 - EDUCACION ETICA Y EN VALORES HUMANOS	36	32	88.88% 4 11.11%
005 - EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES	36	36	100 % 0 0 %
006 - EDUCACION RELIGIOSA	36	34	94.44% 2 5.555%
007 - HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E	36	35	97.22% 1 2.777%
008 - MATEMÁTICAS	36	32	88.88% 4 11.11%
009 - TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA	36	35	97.22% 1 2.777%
071 - LENGUA CASTELLANA	36	34	94.44% 2 5.555%
072 - LENGUA EXTRANJERA	36	36	100 % 0 0 %
901 - COMPORTAMIENTO	36	0	0 % 36 100 %

Anexo H: Prueba de competencias personales y sociales en adolescentes

Adaptado por Cristina Di Giusto Valle, Eugenia Martín, Andrea Arnaiz y Patricia Guerra
(2014)

EDAD: _____ SEXO: FEMENINO MASCULINO GRUPO: _____

INSTRUCCIONES: Leer con mucha atención cada una de las afirmaciones que aparecerán a continuación y responder con la mayor sinceridad teniendo en cuenta las siguientes respuestas:

- 1- Totalmente en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 3- Neutral
- 4- De acuerdo
- 5- Totalmente de acuerdo

Nº	ÍTEM	1	2	3	4	5
1	Me resulta fácil hacer amigos.					
2	Hago fácilmente amigos.					
3	Tengo muchos amigos.					
4	Soy una persona amigable.					
5	Mis profesores me consideran un buen trabajador					
6	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador.					
7	Soy un buen estudiante.					
8	Trabajo mucho en clase.					
9	Soy bueno haciendo deporte.					
10	Me buscan para realizar actividades deportivas.					
11	Me cuido físicamente.					
12	Me siento muy querido por mis padres.					
13	Mis padres me dan mucha confianza.					
14	Mi familia está orgullosa de mí.					
15	En mi casa soy muy valorado.					
16	Lo que más me motiva a estudiar es aprender.					

17	Lo que más me mueve a estudiar es aprender cosas.					
18	Me gusta tener que estudiar.					
19	Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar tiempo a estudiar.					
20	Me gusta que la gente vea lo listo que soy.					
21	Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante otros.					
22	Cuando saco buenas notas me gusta que se entere todo el mundo.					
23	Prefiero callarme en clase y no preguntar nada con tal de no hacer el ridículo.					
24	Evito las tareas difíciles porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.					
25	Suelo callarme aunque sepa lo que preguntan por si acaso me equivoco.					
26	Si estudiase más, sé que sacaría mejores notas.					
27	Normalmente, cuando he trabajado en serio, he conseguido tener éxito en mis estudios.					
28	Siempre que obtengo buenas notas es porque he estudiado mucho.					
29	En mi caso, sacar buenas notas es siempre fruto directo de mi propio esfuerzo					
30	Pienso que mis buenas notas reflejan que soy bastante listo para los estudios.					
31	Mis aptitudes para los estudios son importantes para conseguir buenas notas.					
32	Mi inteligencia hace que apruebe los exámenes con facilidad.					
33	Si saco buenas notas es por mis buenas aptitudes para los estudios.					

34	Creo que algunas de mis buenas notas dependen de casualidades, como que me hayan caído en un examen precisamente las preguntas que sabía.					
35	A veces saco buenas notas solo porque lo que tenía que aprender era fácil.					
36	Algunas veces debo considerarme afortunado por haber sacado buenas notas.					
37	Algunas veces que he sacado buenas notas ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas fácilmente.					
38	Creo que aprobaré todas las materias por la buena suerte que tengo siempre.					
39	Aprobaré esta materia gracias a la buena suerte que tengo.					
40	Aprobaré esta materia si sigo teniendo la misma buena suerte que hasta ahora.					
41	Obtendré buenas notas en mis materias porque las preparo mucho.					
42	Aprobaré todas las materias porque me esfuerzo en estudiarlas.					
43	Sacaré buenas notas en esta materia, ya que estoy estudiando mucho.					
44	Para mí, sería fácil aprobar las materias porque estoy muy capacitado para entenderlas.					
45	Aprobaré todas las materias porque tengo mucha facilidad para assimilarlas.					
46	Me será fácil aprobar: se me dan bien todas las materias y creo que nunca tendré problemas en ninguna.					
47	Cuando tengo un problema me fijo en lo positivo.					
48	Cuando tengo un problema me fijo en el aspecto positivo de las cosas y pienso en las cosas buenas.					

49	Cuando tengo un problema trato de tener una visión alegre de la vida.					
50	Cuando tengo un problema guardo mis sentimientos para mí solo.					
51	Cuando tengo un problema evito que otros se enteren de lo que me preocupa.					
52	Cuando tengo un problema evito pedir ayuda a mis amigos y conocidos.					
53	Cuando tengo un problema pienso en distintas formas de afrontarlo.					
54	Cuando tengo un problema considero otros puntos de vista y trato de tenerlos en cuenta.					
55	Cuando tengo un problema pienso en lo que estoy haciendo y por qué.					
56	Cuando tengo un problema soy incapaz de hacer nada, así que no hago nada.					
57	Carezco de recursos para afrontar la situación de mis problemas.					
58	Cuando tengo un problema simplemente me doy por vencido.					
59	Cuando alguien se me cuela en una fila hago como si no me diera cuenta.					
60	Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.					
61	Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucha pena pedirle que se calle.					
62	Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.					
63	A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.					

64	Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, me quedo sin ello, porque no se lo recuerdo.					
65	Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, me aguanto, pero no pido que me la hagan de nuevo.					
66	Soy incapaz de pedir a alguien una cita.					
67	Me resulta difícil hacer un cumplido a alguien que me gusta.					
68	Si veo en una fiesta a una persona atractiva siento ganas de acercarme, pero no lo hago.					
69	En general, cuando algo me molesta o no estoy conforme con algo, me lo callo.					
70	Muchas veces prefiero ceder, callarme o quitarme de en medio para evitar problemas con otras personas.					
71	Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a decir lo que yo pienso.					
72	Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.					

Anexo I: Inventario de situaciones sociales (ISS)

Adaptado por Mariana Guaygua y Erik Roth (2008)

EDAD: _____ SEXO: FEMENINO MASCULINO GRUPO: _____ AÑO DE INGRESO A LA
LE: _____ ¿HA PERDIDO ALGUN AÑO? SI NO ¿SI ES ASÍ, CUÁL? _____
¿HA TENIDO SANCIONES DISCIPLINARIAS? SI NO ¿SI ES ASÍ, CUÁLES? _____
¿EN LOS DOS ULTIMOS AÑOS SU ACUDIENTE HA SIDO CITADO A CAUSA DE ALGÚN PROBLEMA
DISCIPLINARIO O DE CONVIVENCIA? SI NO ¿SE ENCUENTRA RECIBIENDO APOYO
PSICOLÓGICO? SI NO
¿LE GUSTA DESARROLLAR ACTIVIDADES EN CLASE DE TIPO? INDIVIDUAL COOPERATIVO

INSTRUCCIONES: A continuación va a encontrar unas frases sobre habilidades psicosociales que describen situaciones cotidianas, léalas con mucha atención y marque la opción que refleja la forma en la que usted actúa.

1. Tengo dificultad para expresar palabras de aliento a un amigo que acaba de perder a un ser querido.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

2. Tengo dificultad para responder a comentarios desagradables y hostiles provenientes de familiares o amigos.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

3. Me resulta difícil resistir la insistencia de mis amigos, cuando me piden hacer algo que no quiero.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

4. Tengo dificultad para negar un préstamo cuando se trata de una persona cercana.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

5. Tengo dificultad para reclamar por mis derechos cuando se me acusa injustamente.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

6. No se cómo pedir explicaciones a un amigo que ha sido grosero conmigo.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

7. Tengo dificultad para pedir explicaciones a la persona que llega muy atrasada a nuestra cita.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

8. Tengo dificultad para expresar lo que pienso a mis amigos cuando piden mi opinión sobre ellos.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

9. No sé cuál es la mejor forma de expresar mi decisión cuando he cambiado de opinión.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

10. Tengo dificultad para pedir al vendedor la devolución de mi dinero cuando el producto ha caducado o tiene fallas.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

11. Tengo dificultad para afrontar agresiones físicas hacia mi persona proveniente de extraños.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

12. No se cómo responder a la intromisión de alguien cuando interrumpe una conversación importante.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

13. No se cómo abordar a una persona que es grosera y vulgar conmigo, cuando necesito información de mi interés.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

14. Tengo dificultad para iniciar una conversación con un extraño(a) del sexo opuesto que recién conozco.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

15. No sé qué hacer cuando una persona del sexo opuesto, me saluda y empieza a conversar conmigo.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

16. Tengo dificultad para expresar mi satisfacción cuando recibo un reconocimiento público.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

17. Tengo dificultad para oponerme al pedido de mis amigos cuando sus exigencias afectan mis intereses.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

18. No se cómo abordar a una persona extraña que empieza a comentarme sobre sus problemas.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

19. Tengo dificultad para expresar mis ideas religiosas o políticas cuando son distintas a la de los demás.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

20. Tengo dificultad para reclamar de manera firme y directa cuando la conducta de los demás tiene efectos negativos en mí.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

21. No sé cuál es la mejor manera para obtener una entrevista/cita después de muchas negativas.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

22. Tengo dificultad para pedir disculpas a amigos cuando mi comentario ha sido desagradable y fuera de lugar.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

23. Tengo dificultad para responder a comentarios y opiniones que juzgan negativamente mi forma de ser.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

24. Me resulta difícil expresar opiniones poco favorables acerca de los amigos, por temor a herir sus sentimientos.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

25. Tengo dificultad para establecer límites cuando personas invaden mi privacidad.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

26. Tengo dificultad para expresar disgusto cuando se discrimina a las personas por su apariencia física.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

27. Tengo dificultad para transmitir optimismo a personas que pasan por un momento difícil.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

28. Me cuesta trabajo expresar mi cambio de opinión a las personas por no ser visto como inseguro.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

29. Tengo dificultad para dar la bienvenida e iniciar una conversación con personas nuevas en el trabajo /en el curso.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

30. No sé cómo acercarme a una persona del sexo opuesto que me gusta.

Totalmente de acuerdo **De acuerdo** **Ni de acuerdo ni desacuerdo** **En desacuerdo** **Totalmente en desacuerdo**

31. No sé cómo iniciar una conversación con personas con las que tengo diferencias de opinión, cuando es preciso hacerlo.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en

desacuerdo

TALLERES DE TRABAJO COOPERATIVO

GRUPO

Octavo 2

TEMAS

- Esclavitud ayer y hoy.
- Reivindicaciones de la mujer.

COMPETENCIA

Reconoce que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión y etnia y por ello asume una postura crítica frente a la vulneración de los mismos que le permita, desde los conocimientos propios del área, proponer alternativas que atenúen esta problemática. (Cátedra de la paz).

INDICADOR

Comprender el concepto de derechos humanos, su desarrollo histórico y evaluar el respaldo de la sociedad civil a los acuerdos internacionales para impedir la discriminación. (Cátedra de la paz).

PRIMER TALLER: Esclavitud ayer y hoy.

Video: Documental Esclavos invisibles

<https://www.youtube.com/watch?v=tSy-IA0DKoM>

Después de observar el video: Documental Esclavos invisibles integrar un grupo de trabajo cooperativo y resolver los siguientes puntos.

1. Sacar las ideas principales.
2. ¿En la actualidad qué condiciones hacen que una persona sea esclavizada?
3. ¿Cuáles son las formas de esclavitud que se dan en la actualidad y qué características en común presentan?
4. ¿Eres vulnerable en relación a la trata de personas, como prevenirlo?
5. ¿Cómo garantizar que los artículos 12, 13 y 17 se cumplan (tres propuestas)?
6. Realizar un dibujo con frase crítica que esté en contra de la trata de personas.
7. Terminado el taller, todos los grupos socializaran las respuestas dadas a cada uno de los puntos, con el propósito de detectar las fortalezas y debilidades en los aprendizajes. La docente aclarará dudas y profundizará sobre aspectos de importancia.

SEGUNDO TALLER: El derecho a la huelga

CONSTRUCCIÓN GRUPAL DEL CONCEPTO DE HUELGA Y DEBATE ENTRE BURGUESIA Y PROLETARIADO

INDICACIONES

1. Los estudiantes se dividen en dos grupos.
2. Cada grupo hace una ronda y eligen al estudiante líder el cual asignará la palabra y propiciará el orden del grupo.
3. La docente les da a conocer inicialmente los parámetros del trabajo de **CONSTRUCCIÓN GRUPAL** sobre el derecho a la huelga.
4. En cada uno de los dos grupos los estudiantes, a partir de un conversatorio, darán respuestas a las siguientes preguntas teniendo en cuenta sus conocimientos previos:
 - a. ¿qué es el derecho a la huelga y que características presenta?
 - b. ¿qué es un sindicato y que relación guarda con el derecho a la huelga?
 - c. A partir del uso de la constitución política ¿qué artículos están dirigidos a defender el derecho a la huelga?

5. La docente propiciará luego un conversatorio entre los dos grupos, los cuales expondrán las construcciones que realizaron a partir del trabajo cooperativo. La docente asignará puntos a favor (construcciones acertadas y coherentes, esperar se le asigne la palabra, escucha activa, atención a las intervenciones de otros compañeros) y puntos en contra (Indisciplina: desatención, falta de escucha, hablar a destiempo, intervenciones irrespetuosas y burlas).
6. La docente tomará en el tablero apunte de las ideas principales construidas por los estudiantes. Luego procederá a aclarar dudas y a profundizar en aspectos que sean de interés sobre el tema.
7. La docente les proyectará a los estudiantes una escena de la película Tiempos Modernos en donde se representa un tipo de relación obrero patrón, con el propósito de dar paso al **DEBATE**.
8. Los dos grupos se volverán a reunir para construir sus posturas y argumentos a defender. La docente les explicará las reglas del debate y luego les planteará unas preguntas que guiarán sus argumentos y podrán hacer uso de la Constitución Política para emplear artículos en los que puedan fundamentar sus posturas.

➤ **GRUPO 1: PROLETARIADO**

- ¿Qué derechos se vulneran generalmente a los trabajadores de nuestro país por los cuales es importante luchar?
- ¿El salario mínimo es adecuado para poder llevar una vida digna?
- ¿Cuáles deberían de ser las obligaciones de los empleadores con sus empleados?
- ¿Qué condiciones de trabajo podrían aumentar la productividad y a la vez la satisfacción de los empleados?
- ¿Es justo que no se paguen horas extras y nocturnas?

➤ **GRUPO 2: BURGUESIA**

- ¿Cuáles son los derechos de los burgueses que la lucha obrera pretende vulnerar?

- A partir de lo observado en el video ¿Qué aspectos positivos presenta la burguesía con el proletariado?
 - ¿Por qué el empleador tiene la potestad de dirigir a un grupo de empleados?
 - ¿Por qué no es conveniente aumentar el salario mínimo en Colombia?
 - ¿La clase social en la que está inscrito un individuo es el producto de un mayor esfuerzo y aprovechamiento de oportunidades?
 - ¿Qué tipo de contribución hace la burguesía a la economía del país y cómo debe de retribuírseles esto?
9. Se abrirá espacio al debate, la docente planteará preguntas a los grupos los cuales se alternaran para dar sus argumentos. Cada grupo tendrá un líder que dará la palabra y propiciará el orden.
10. La docente realizará una retribución al trabajo realizado por los estudiantes en el debate, en donde aclarará dudas, realizará correcciones a ciertos argumentos y profundizará sobre aspectos de importancia.
11. Se evaluará de manera grupal este trabajo.

TERCER TALLER: Reivindicaciones de la mujer.

COMPRESION LECTORA

LA MUJER EN LA EDAD MEDIA

En la Edad Media: el marido puede matar a su esposa adúltera después de perseguirla a latigazos, desnuda, a través del pueblo. La mujer sierva o esclava no puede casarse fuera del dominio de su señor y, si lo hace, sus hijos serán repartidos entre su señor y el de su marido. La mujer no elige marido, pero acepta el que ha escogido su padre o su «linaje» por brutal, viejo o, al contrario, joven y amante que sea. De todas formas, corre siempre el riesgo de ser violada por algún bandido o por un señor rebelde y enemigo, de ser raptada, o de ser repudiada y condenada al convento si

no a la muerte, según el buen parecer y deseo del hombre en general y del suyo en particular. Eternamente menor de edad, la mujer pasa del «poder» de su padre al de su marido y no puede actuar nunca sin el permiso o la «licencia» de este varón.

La mujer, en la mayoría de los casos, no puede disponer de su fortuna, administrar sus bienes, o presentarse ante un tribunal; para cualquiera de estas gestiones, la presencia de un hombre -padre, marido, hermano o tutor- es imprescindible. Esta incapacidad jurídica total de la mujer puede parecernos muy arcaica. En una sociedad rural que padece hambre y epidemias, la mayoría de las mujeres (al igual que muchos hombres) eran, sucias, cubiertas de piojos y pulgas y, por lo tanto, seguramente poco apetecibles. Claro está que en la economía rural la mujer nunca estuvo ausente, compartió con los varones las diversas tareas de la siembra, las mieses o la cosecha, el cuidado de los animales y el mantenimiento de la casa.

Se deduce así, lógicamente, que desde la Edad Media hasta nuestros días, el transcurrir de los años, decenios y siglos ha significado una evolución positiva, continua, ascendente de la mujer, tanto en lo que toca a la visión que de ella tiene la sociedad como la que ella lleva sobre sí misma. A lo largo de esta evolución, que se inicia en lo que sería el punto cero -la Edad Media;- para llegar a nuestros días, algunas épocas como el Renacimiento y el Siglo de Las Luces jugarían un papel fundamental en la «liberación» de la mujer, hasta desembocar en la aparición del «feminismo» de fines de siglo pasado.

Después de realizar la lectura anterior, en grupos de trabajo cooperativo resolver el siguiente cuestionario.

CUESTIONARIO:

1. ¿En qué siglos o años se dio la Edad Media? ¿En dónde se dio? ¿Qué características tuvo este periodo? (conocimiento previo, años anteriores)
2. ¿Por qué crees que la mujer era ignorada, menospreciada y maltratada en la Edad Media?

3. ¿Qué características tenía la mujer de la Edad Media que la diferencian de la mujer de hoy?
4. ¿Qué aspectos han favorecido la evolución de la mujer desde la Edad Media hasta hoy?
5. ¿Qué papel jugó la religión en la concepción que se tenía sobre la mujer en la Edad Media?
6. ¿Qué significado tiene la frase subrayada en el texto “eternamente menor de edad”, como descripción de la mujer de la Edad Media?