

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Entrenamiento asertivo en adolescentes con riesgo de deserción escolar

TESIS

Para obtener el Grado de Maestra en Psicología

PRESENTA

Sánchez Cruz Felicitas

Director de Tesis

Dr. Ulises Delgado Sánchez

Comité Tutorial

Dra. Dení Stincer Gómez

Dra. Alma Janeth Moreno Aguirre

Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores

Dra. Elda Ivette Guzmán Ballesteros

Junio, 2019.

DEDICATORIA

Al Alfa y Omega, el Principio y Fin; el Primero y el Último

A México, mi amada Patria, anhelando cada día que la voz de la tórtola se escuche
en mi país.

A mis hijas Abigail Azucena y Luz Jazmín porque su hermosa vida alegra mi
corazón; que sus alas se extiendan libres para remontar las alturas desconocidas... ¡como las
águilas!

A los Alfaomeguistas de México, recordando la triple dedicación de nuestra
juventud.

A los niñas, niños y adolescentes de México, a quienes a pesar de muchas
dificultades exhorto a que no se rindan, caminen por nuevos caminos, encuentren
manantiales en el desierto ¡Construyan la Patria nueva!

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, que en medio de torbellinos encontrados, sigue emergiendo con su misión original hacia los jóvenes, sus familias y sus comunidades en el Estado de Morelos y del país.

Al Conacyt, cuyo valioso apoyo y fe en el desarrollo de la investigación impulsa a nuestros estudiantes mexicanos aún más allá de nuestras fronteras.

A mis profesoras y profesores del Programa de Maestría, por su dedicación en cada clase, por su sabiduría, consejo, sonrisa y palabras de ánimo.

A la Iglesia Betesda en Yautepec, Morelos por su compañía a mi vida.

INDICE

| | Página |
|---|---------------|
| Introducción | 6 |
| CAPITULO 1. MARCO TEÓRICO | |
| 1.1 Los adolescentes | 10 |
| 1.2 Los adolescentes en México | 15 |
| 1.3 El fenómeno de la deserción escolar | 18 |
| 1.4 Estrategias para prevenir la deserción escolar | 25 |
| 1.5 Las Habilidades Sociales | 29 |
| CAPITULO 2. MÉTODO | |
| 2.1 Objetivos | 39 |
| 2.2 Pregunta de investigación | 39 |
| 2.3 Variables | 39 |
| 2.4 Hipótesis | 40 |
| 2.5 Participantes | 40 |
| 2.6 Escenario | 40 |
| 2.7 Instrumentos | 41 |
| 2.8 Aspectos éticos | 43 |
| 2.9 Seguimiento de la intervención | 44 |
| 2.10 Procedimiento | 45 |
| CAPITULO 3. RESULTADOS | |
| 3.1 Comparación de medias pre y post test | 50 |
| 3.2 Comparación pre y post test por sexo | 51 |
| 3.3 Comparación pre y post test por grado | 51 |
| 3.4 Correlaciones de las dimensiones IADA y EMA en el pretest | 52 |
| 3.5 Correlaciones de las dimensiones IADA y EMA en el postest | 53 |

| | |
|---|----|
| 3. 6 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon | 55 |
|---|----|

CAPITULO 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

| | |
|--|----|
| 4.1 Cambios en un grupo de estudiantes posterior a un programa de entrenamiento asertivo | 57 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 4.2 Cambios en un grupo de estudiantes posterior a un programa de entrenamiento asertivo en hombres y mujeres | 60 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 4.3 Cambios en un grupo de estudiantes posterior a un programa de entrenamiento asertivo en primero y segundo grado de bachillerato | 64 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 4.4 Correlación entre la asertividad y la autopercepción de riesgos tanto en el pretest como en el postest posterior a un programa de entrenamiento asertivo | 65 |
|--|----|

| | |
|----------------------------|----|
| 4.5 Conclusiones generales | 67 |
|----------------------------|----|

| | |
|--------------------|-----------|
| Referencias | 70 |
|--------------------|-----------|

ANEXOS

| | |
|------------------------|----|
| Asentimiento informado | 79 |
|------------------------|----|

| | |
|--------------------------|----|
| Consentimiento informado | 80 |
|--------------------------|----|

| | |
|---|----|
| Taller de entrenamiento de la asertividad adolescente | 81 |
|---|----|

Introducción

La deserción escolar es el abandono de los estudios antes de terminar un grado o nivel educativo, no es una decisión individual *ni espontánea*, sino que está condicionada por diversos factores del contexto que propician el proceso de desvinculación escolar como la situación familiar, la historia escolar, los motivos de deserción y los planes futuros (Abril, Román, Cubillas & Moreno, 2008)

Existen otros términos, como fracaso escolar que se describen como el intento del alumno por alcanzar los objetivos mínimos educativos pero al no conseguirlo se retira, y abandono escolar que incluye a los alumnos que no han completado su formación en un ciclo pero tampoco se inscriben en alguna modalidad de estudio (Micaña & Hervás, 2013).

Ovares (2012), señala que la deserción es el proceso de alejamiento paulatino de la escuela el cual tiene inicio, desarrollo y desenlace que culmina con el abandono, sin embargo, antes de salir de la institución, el adolescente deserta del conocimiento y permanece en la escuela porque es el lugar de encuentro con sus amigos; pero la decisión de desertar la manifiesta en conductas de inestabilidad y rechazo hacia la escuela.

Datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), señalan que la mitad de los niños de 11 años que estudian, abandonan la escuela aproximadamente a los 17 años, afectando así la preparación para su transición al mundo laboral. En América Latina aproximadamente el 20% de los adolescentes de 12 a 18 años no asiste a la escuela y México rebasa el 25% de los adolescentes de 12 a 18 años que no estudian (UN-CEPAL, 2014) por lo que promover la prevención de la deserción es anticipar los problemas que puedan presentarse en el futuro y al mismo tiempo diseñar los mecanismos para disminuirlos.

El abandono escolar presenta dos categorías de factores de riesgo: las extraescolares y las escolares. Las extraescolares no tienen relación con la escuela, son las características del adolescente como sexo, edad, habilidades cognitivas, motivación para estudiar,

embarazo adolescente, la familia de origen que incluye la composición familiar, el nivel educativo de los padres, presencia o ausencia de uno o ambos padres y los factores sociales del medio social y el grupo de amigos (UN-CEPAL, 2014).

Los factores escolares presentan dos aspectos; las características del centro escolar como el currículo, la infraestructura, los profesores, las normas y reglas. El segundo aspecto tiene que ver con el desempeño del alumno como la asistencia, puntualidad, calificaciones, repetición de grado, atraso o rezago etc., estos últimos son otro de los grandes factores que influye en la deserción escolar (UN-CEPAL, 2014).

Cuando los adolescentes abandonan la escuela se involucran en diversas actividades algunas productivas, otras no productivas la productivas, también tienden a involucrarse en conductas de riesgo como el consumo de drogas y la delincuencia. Por eso la permanencia de los adolescentes en la escuela trae beneficios individuales y sociales, inclusive permite un aumento de cohesión y participación social disminuyendo la probabilidad de se involucren en conductas de riesgo (UN-CEPAL, 2014). Ovares (2012), también refiere que La deserción ensancha las brechas sociales, afectando a toda una nación debido al provenir truncado de los jóvenes con consecuencias en sus vidas y en la vida social del país.

Frecuentemente, los estudios señalan las problemáticas al interior de la familia como una causa principal de la deserción escolar debido a la necesidad de apoyar en los quehaceres en casa, las dificultades económicas o el embarazo; también señalan que el 30% de quienes han abandonado los estudios en las edades entre 14 a 17 años esperan retomarlos, pero al incrementar la edad, las expectativas de continuar estudiando se reducen hasta en un 10% o menos (Melis & Palma, 2004). Estos registros evidencian que los adolescentes sí desean permanecer en la escuela; pero las condiciones socioeconómicas no son alentadoras para ellos.

La familia es uno de los entornos que más influye en el adolescente pues es el espacio para la adquisición de competencias que le proveen desarrollo individual y social para la prevención de riesgos psicosociales (Braz, Cómodo, Del Prette & Fontaine, 2013).

Amaya y Álvarez (2005); observan que la familia es un agente socializador que influye en la autoestima y la percepción de la apariencia del adolescente, pero cuando el entorno familiar presenta alguna forma de disfuncionalidad, el adolescente se ve afectado propiciando en él inestabilidad emocional, hiperactividad, irritabilidad y ansiedad presentando un déficit de habilidades sociales e insuficiente desempeño académico (Amaya & Álvarez, 2005; Martínez, Ingles, Piqueras & Ramos, 2010).

Las familias de los países latinoamericanos presentan uno de los factores principales con la cual se asocia la deserción como lo es la pobreza del hogar pues ocho de cada diez adolescentes provenientes de familias en situación de pobreza son doblemente vulnerables a abandonar la escuela, por una parte porque las familias no pueden solventar los gastos de educación y por otra, porque al tener bajos ingresos en la familia, deciden trabajar cuando encuentran oportunidades de empleo (Rico & Trucco, 2014). La Encuesta Nacional de la Juventud 2010 refiere que la deserción escolar tiene una mayor incidencia en alumnos provenientes de familias con bajos ingresos (Vargas & Valadez, 2016).

La situación laboral de los adolescentes que trabajan lo hacen en empleos de la peor calidad, con salarios mínimos y jornadas extensas sin prestaciones de ningún tipo y que en ocasiones los expone a condiciones laborales peligrosas. En México solo el 30% de los adolescentes que trabajan cuentan con prestaciones sociales (Rico & Trucco, 2014).

Los efectos negativos de la deserción escolar se agudizan en el caso de las adolescentes, pues la inserción laboral de las mujeres para quienes ayudar en los quehaceres domésticos y la maternidad es la razón principal del abandono escolar. La mayoría de las adolescentes realiza trabajo doméstico que no cuenta con un horario específico ni salario. En México el 12% de la incidencia de maternidad son mujeres de 15 a 19 años, pero el embarazo adolescente es cuatro veces más común en adolescentes de menores ingresos. (UN-CEPAL,2014).

Otro entorno importante es la escuela. Se asocia a la escuela con la deserción escolar a partir del tipo de escuela, los materiales educativos, la infraestructura, la escolaridad, la

experiencia y práctica docente, la falta de confianza en el maestro u orientador, la dificultad de revalidación de materias y su asignación impuesta y la falta de beca de apoyo económico (Vargas & Valadez, 2016).

Inicialmente, la escuela tiene la capacidad de brindar al adolescente enseñanza y ambiente adecuados y significativos frente a las desigualdades socioeconómicas, también tiene un margen de acción en la retención de los alumnos a través de la integración escolar y la implementación de diferentes estándares de desempeño académico, el desarrollo del sentido de pertenencia del alumno a la escuela. Estudios identifican la percepción del adolescente respecto de la última escuela en aspectos como la calidad de la enseñanza, la infraestructura, el capital social y las actividades extraescolares relacionadas significativamente con la retención escolar (Vargas & Valadez, 2016).

Se han realizado estudios que sugieren que las habilidades sociales son un nexo entre el individuo y su ambiente explicando que influyen tanto en la individualidad como en su relación con el medio y en las interrelaciones personales. Existen registros de intervenciones exitosas en la prevención de la deserción escolar en base del desarrollo de habilidades sociales (Caballo, 2007; Lacunza & Contini, 2011).

En los adolescentes las habilidades sociales son de gran importancia ya que acompañan esta etapa crítica de su desarrollo; por lo que al contar con una red de soporte social integrado por personas competentes en habilidades sociales se verán beneficiados al tener identidad, autonomía, éxito social (Pardo, Sandoval & Umbarila, 2004), relaciones significativas, reconocimiento de sus derechos, empatía y autoestima (Braz, et al.,) para el adolescente, tener amigos representa una fuente de satisfacción, un indicador de habilidades sociales y de un buen ajuste escolar de apoyo para afrontar situaciones conflictivas (Martínez, et al.,).

Tomando en consideración lo anterior, la intervención se enfocó al desarrollo de acciones preventivas del riesgo de deserción escolar tomando como base el entrenamiento de la asertividad buscando incidir en la disminución de la desvinculación escolar.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

1.1 Los Adolescentes

La importancia de la adolescencia reside en que es una etapa clave de la vida humana en la cual las emociones se destapan, se descubre el carácter y los cambios que trascienden hasta la vida adulta, en este aprendizaje surgen diversos problemas debido a que el mundo de los adolescentes esta fuera del mundo de los adultos (Iglesias, 2013; Silva-Escorcía & Mejía-Pérez, 2015).

La adolescencia inicia con la pubertad durante la segunda década de la vida, es el periodo de cambios biológicos que termina al final del crecimiento el cual es diferente en cada individuo, en las mujeres inicia primero que en los hombres. La adolescencia también es el proceso de construcción social que incluye la independencia, la relación con sus pares, la importancia de la imagen corporal y la identidad individual (Iglesias, 2013), los aspectos físicos, emocionales como los cambios de humor, la rebeldía, la apatía, la hostilidad y la holgazanería, todo ello enmarca la vida adolescente y se pone en evidencia en la escuela (Silva-Escorcía & Mejía-Pérez, 2015).

Estudios señalan que en la pubertad se inicia el aumento de hormonas que producen el vello axilar y púbico, el olor corporal y las secreciones sebáceas, en las mujeres inicia la maduración del óvulo y la ovulación, el desarrollo del botón mamario entre los 9 y 13 años y la aparición de la menarca, así como el ensanchamiento de caderas; en los hombres el crecimiento testicular y del pene, el ensanchamiento de la espalda y cambio de voz. El crecimiento durante la pubertad alcanza aproximadamente el 25% de la talla adulta. Desde los 5 a los 20 años el cerebro tiene un adelgazamiento progresivo de la región posterior a la frontal del cerebro que se asocia con funciones de alto nivel como la planificación y el control de impulsos, sustitución del pensamiento concreto por el abstracto y la toma de decisiones y sus riesgos (Iglesias, 2013), por lo que refiere que los

cambios biológicos tienen su paralelo en cambios psicosociales en cuatro aspectos:

La dependencia-independencia. Alrededor de los 12 a 14 años la relación con los padres es más difícil y con más confrontaciones, cambios de humor y el sentido de vacío existencial. De los 15 a 17 años, los conflictos se acentúan para después disminuir; de los 18 a 21 años hay mayor independencia y madurez y un regreso a los valores y a la familia

La importancia de la imagen corporal. A los adolescentes les preocupa los cambios corporales, para los 15 a 17 años empiezan a aceptar de su cuerpo; las relaciones sexuales suelen ser más frecuentes, de los 18 a 21 años para entonces el aspecto externo no es tan importante y acepta la propia imagen corporal.

La relación con los pares. Hay un desplazamiento del apego paterno al de los amigos, las relaciones con el sexo opuesto son muy emocionales, participan en pandillas, clubes y deporte, música y arte. Se inclinan por conductas de riesgo y las señales de identidad como tatuajes, moda, etc. De los 18 a 21 la relación con los amigos es más débil y reducida.

El desarrollo de la propia identidad. En la primera etapa necesitan mayor intimidad y rechazan la participación de los padres en sus asuntos, posteriormente muestran mayor empatía con los demás, aunque aún se sienten autosuficientes cuando se encuentran en dificultades; de los 18 a 21 años, son más realistas, racionales y se comprometen en proyectos vocacionales, valores religiosos y toman con mayor compromiso el ejercicio de la sexualidad (Iglesias, 2013).

Bordignon (2005), explica que Erick Erickson (1092-1994) ubica la adolescencia entre los 12 a 20 años como la etapa entre la *Identidad versus confusión de roles/fidelidad y fe* la cual se caracteriza por la combinación del crecimiento corporal rápido y la madurez psicosexual formada por el proceso que incluye: a) el sentimiento de confianza y lealtad a una posible pareja con quien compartir amor y la vida, b) la expresión de su conjunto de valores en un sistema ideológico, c) la identificación psicosocial con grupos de tipo social,

d) la elección de una profesión a la cual dedicar energía y capacidades y crecer profesionalmente y d) identidad cultural y religiosa y el fortalecimiento de la espiritualidad. Estos aspectos propiciarán la virtud de la fe y la fidelidad en el proceso del establecimiento del proyecto de vida.

Para Robles (2008), la aportación de Erickson consiste en la formación de la identidad del individuo que se desarrolla a través de crisis en cada etapa en el desarrollo normal y que son útiles para la etapa posterior, estas llegan a ser fortalezas para resolverlas satisfactoriamente e incluye la importancia de las relaciones significativas parentales para superar las crisis.

Inhelder y Piaget en su trabajo titulado *De la lógica del niño a la lógica del adolescente* (1955-1972) citado por Faroh (2007), plantea que en la adolescencia se inicia el pensamiento formal a través de modelos lógicos promoviendo un equilibrio en las estructuras cognoscitivas, este proceso inicia entre los 11 y 12 años y se consolida entre los 14 y 15 años.

Las características del pensamiento formal que se atribuyen a Inhelder y Piaget se enfocan a la forma en que el adolescente desarrolla la habilidad para la resolución de problemas y son:

- *Lo real es un sub conjunto de lo posible.* En la etapa anterior, la del pensamiento concreto, el niño elabora soluciones posibles a un problema a partir de algo que conoce, pero en el pensamiento formal el adolescente puede elaborar un conjunto de hipótesis como posibles soluciones a problemas después de su verificación, su pensamiento va más allá de las posibilidades obvias, este razonamiento se considera también lógica virtual.

- *Carácter hipotético deductivo.* El conjunto de múltiples posibilidades o hipótesis virtuales son utilizadas por el pensamiento adolescente para decidir cual o cuales utilizar aun simultáneamente y dilucidar las consecuencias. A esta altura ya ha

consolidado un esquema de control de variables para aplicar una estrategia al separar una variable del problema o bien combinarlas en la resolución de un problema.

- *Carácter proposicional.* El adolescente también puede razonar sobre proposiciones verbales sin manipular objetos y obtener razonamientos correctos como una nueva habilidad desarrolla la lógica de las proposiciones y sus combinaciones como disyunciones, implicaciones, exclusiones, etc. (Faroh, 2007).

Barra, (1987) refiere que Laurence Kohlberg inició el estudio del desarrolló la teoría de la psicología moral, su teoría tiene un enfoque cognitivo evolutivo el cual abarca el ciclo de vida del niño, adolescente y el adulto, su propuesta ha sido útil para la enseñanza y practica de la educación moral. Se fundamenta en la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget describiendo los estadios del pensamiento y del planteamiento del realismo y la independencia moral.

Kohlberg elaboró un esquema de seis estadios considerando los dos factores básicos del desarrollo cognoscitivo y la participación social y la asunción de roles. Describe que el desarrollo moral requiere un proceso de adaptación orientado al equilibrio entre el organismo y su ambiente que promueve la reorganización hacia estadios superiores. La aportación de Kohlberg es el análisis y aplicación de los principios morales universales que se adquieren en el proceso desde la infancia hasta la vida adulta a partir del sentido que otorga a los conflictos morales de la vida diaria (Barra, 1987).

Barra (1987), explica los estadios como el modo consciente de aprehensión de lo real, contienen propiedades cualitativas del pensamiento y la resolución de conflictos, estas formas de pensar tienen una secuencia y estructura; cada estadio tiene una integración jerárquica. La metodología que utiliza es la entrevista sobre el juicio hipotético de la elección de entre dos valores conflictivos y su análisis posterior. Los estadios de desarrollo moral son los siguientes:

Estadio1: *Moralidad heterónoma* (orientación de castigo y obediencia). El valor de

obedecer las reglas es motivado por la evitación del castigo físico por las autoridades como poder superior, es un enfoque egocéntrico, el punto de partida son las necesidades del yo caracterizado en niños y algunos adolescentes y adultos.

Estadio 2: *Individualismo, fines instrumentales e intercambio* (Orientación instrumental y relativista). El seguimiento de las reglas es por el interés inmediato y para satisfacer intereses y necesidades esperando que los otros hagan lo mismo lo cual considera que es justo como un intercambio.

Estadio 3: *Expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal* (Orientación del “niño bueno”). La encomienda es vivir conforme a lo que se espera de un hijo, hermano o amigo bueno y mostrar interés por los demás, lo que significa relaciones respetuosas, leales y con gratitud; seguir la regla de oro a fin de ser bueno a los propios ojos y de los demás poniéndose en lugar del otro.

Estadio 4: *Sistema social y conciencia* (Orientación de la ley y el orden). Cumplir los compromisos adquiridos es un imperativo, salvo en casos extremos cuando otras reglas sociales entran en conflicto, pues lo correcto es el bien común ya sea de la sociedad, grupo o institución. Se asume el punto de vista del sistema social que define reglas y roles; las relaciones interpersonales son validas si tienen un lugar en el sistema

Estadio 5: *Contrato social o utilidad y derechos individuales* (Orientación legalística del contrato social). Emerge la conciencia de la diversidad de valores y opiniones las cuales son relativas y deben ser mantenidas imparcialmente, sin embargo, algunos valores no son relativos como la libertad los cuales deben ser mantenidos sin importar la opinión de la mayoría. Hay una obligación de sometimiento a las leyes por el bien y los derechos de todos y un compromiso libre con la familia, la amistad y el trabajo.

Estadio 6: *Principios éticos universales* (Orientación de principios éticos

universales). Elección y compromiso personal de principios éticos universales como la igualdad de los derechos humanos, el respeto por la dignidad por la perspectiva de los acuerdos sociales (Barra, 1987).

1.2 Los adolescentes en México

Según datos en el Estado de Morelos en 2015 INEGI registró un total de 175,625 adolescentes de 15 a 19 años, en tanto que a nivel nacional son un total de 11 millones de adolescentes que representan casi el 10% de la población total del país (INEGI, 2014).

En *Adolescencia: vulnerabilidad y violencia*, González, (2017) refiere que los adolescentes son uno de los grupos que sufren la exclusión con mayor impacto para el futuro del país. *Save the Children*, refiere que los jóvenes viven una combinación de “pobreza y discriminación que les está llevando a tomar una serie de decisiones que afecta de manera directa sus oportunidades de desarrollo presente y futuro” (p.39), existen algunos parámetros que determinan la condición de exclusión que se explican a continuación:

La pobreza: en 2013 el Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF) para la Infancia citado por González (2017), registró 21.2 millones de niñas, niños y adolescentes que vivían en condiciones de pobreza y en 2016 se consideró que la población adolescente estaba más expuesta a carencias como educación, servicios de salud, seguridad social, vivienda con servicios básicos y alimentación debido a la insuficiencia de ingresos en la familia, quienes también vivían con familias extendidas con varios dependientes económicos, donde la mujer era la jefa de la familia, con poca escolaridad o de origen indígena.

Educación: sólo el 54% de los adolescentes en México asisten a la escuela, es decir 48 de cada 100 que ingresan a la primaria y cuando abandonan la escuela es permanente. Las razones del abandono escolar son básicamente dos; la situación económica precaria y el embarazo adolescente.

Empleo: En la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, en el tercer trimestre del año 2017, INEGI reportó en el estado de Morelos, un total de 477,833 de adolescentes que trabajaban en empleos informales de los cuales 69, 372 provenían de hogares con situación económica baja y solo 1,782 habían completa la educación secundaria (INEGI, 2013).

Salud: este aspecto considera además de los servicios de salud y protección social, también a la violencia de que son víctimas los adolescentes ya sea al interior de la familia, en la comunidad y el inicio en el consumo alcohol y otras drogas (González, 2017). Por otro lado, el estudio realizado por Barra, Cancino, Lagos, Leal y San Martín (2005), con 194 estudiantes de ambos sexos con edades entre 13 y 16 años en relación a problemas de salud referidos por adolescentes; las mujeres reportaron mayor incidencia de problemas de salud, eventos estresantes y ánimo depresivo, con una relación negativa entre ánimo depresivo y apoyo percibido en la familia. Los problemas de salud más reportados fueron dolor de cabeza, de estómago y resfriados originándose por el estrés generado en la escuela, la familia y los amigos.

Mujeres adolescentes: las adolescentes son las más vulnerables, debido en parte a los estereotipos de la cultura y a quienes se les asigna trabajos no remunerados con largas jornadas. Un aspecto que les coloca en mayor afectación es el embarazo; *Save the Children* (citado por González, 2017) refiere que en México hay casi medio millón de embarazos en adolescentes en México cada año. Para un gran número de adolescentes, el hogar y la maternidad es la única opción como proyecto de vida (González, 2017).

Un aspecto relevante de interés en el estudio de la adolescencia en México es la estigmatización de la que son objeto los adolescentes y jóvenes percibidos como potenciales delincuentes, pero presentada con estilo paternalista en programas de intervención dirigido a los más vulnerables para lo cual se han desarrollado programas de atención preventiva emanadas desde las reformas educativas dirigidos a niños y jóvenes provenientes de familias que viven en situación de pobreza como sinónimo de un conflicto o riesgo latente de violencia, delincuencia, drogadicción, ejercicio irresponsable de la

sexualidad y deserción escolar difundido de manera alarmista (Casas & Ceñal, 2005; Chávez, 2014).

Por ejemplo, a partir de la Reforma educativa 2006 se introdujeron materias como *Formación Ciudadana. Hacia una cultura de la legalidad* con contenidos enfocados al fortalecimiento de la autoestima como medida preventiva del delito como robos de vehículos, casa habitación, o transeúntes, pero no incluía delitos como fraudes fiscales, desvío de recursos de parte de funcionarios o la corrupción. El programa se aplicó primero en escuelas secundarias ubicadas en zonas de alta incidencia delictiva. Otro programa similar fue el Programa Nacional de Escuela Segura en el ciclo escolar 2007-2008 enfocado a escuelas ubicadas en zonas de alto riesgo (Chávez, 2014).

El programa sugiere que la población de niños y adolescentes que viven en situación de vulnerabilidad cuya situación económica está por debajo de los niveles de pobreza son también quienes en diversos estudios se les considera con mayor probabilidad de desarrollar conductas delictivas, violencia y otras asociadas a la pobreza (Chávez, 2014) como una de las ocupaciones de quienes han desertado de la escuela y reclutados con mentiras o forzados por la situación económica precaria o la violencia familiar; estudios también asocian a familias que viven en situación de pobreza con la carencia de valores, desinterés de los padres en el desarrollo escolar de los hijos, incapacidad para apoyar en las tareas escolares por falta de escolaridad, marginalidad, etc. (Pérez, 2011; UN-CEPAL, 2014; Vargas & Valadez, 2016).

Otros problemas en los que se encuentran los adolescentes en México, son el consumo de alcohol y tabaco. Según datos de la Encuesta Nacional de Adicciones, en 2017 el consumo de alcohol y tabaco en los adolescentes se incrementó del 25% a 30% siendo la edad de inicio a los 17 años en los hombres y las mujeres aproximadamente a los 19 años, el 53.2% de los estudiantes de secundaria y bachillerato mencionó haber consumido alcohol alguna vez en su vida. Entre los problemas relacionados por el consumo de alcohol se encuentra afectaciones para estudiar referidas por los hombres en tanto que las mujeres afectó su vida social. El Estado de Morelos reportó en 2016 al

alcohol como la droga de impacto en un 15% (ENOCDAT, 2017) principalmente entre estudiantes de educación secundaria y educación media superior de 12 a 19 años (Herrera, Wagner, Velasco, Borges & Lazcano, 2004).

El embarazo adolescente también es un problema de salud pública que afecta principalmente a adolescentes de 15 a 19 años debido a los riesgos de la madre y el niño presentando la mayor cantidad de mortalidad materno infantil. Las consecuencias también son emocionales, sociales, psicológicas, económicos que conduce a la disminución de oportunidades de una mejora de vida en las y los adolescentes y sus hijos (Menkes & Suárez, 2003).

Los adolescentes también están expuestos a la violencia principalmente en la familia. Las mujeres adolescentes sufren mayor agresión por parte de las madres, esto tienen también un factor cultural aceptado en el que a la mujer se le considera como víctimas sometidas y al hombre como el violento. La violencia causa un deterioro en el desarrollo cognitivo, emocional y relacional en las adolescentes y síntomas como dolores de cabeza, dolor de estómago, problemas para dormir, depresión, angustia, estrés, bajo rendimiento escolar, problemas de conducta entre otros (Suárez & Menkes, 2006).

La propuesta de intervención, recoge de la problemática en la que se encuentran los adolescentes y se tratará a continuación.

1.3 El fenómeno de la deserción escolar

Durkheim (1922), señala que la Educación debe ayudar al individuo a realizarse, a ser libre y vivir un proceso de evolución. En 1830, a un sinnúmero de niños pobres quienes trabajaban en fábricas, el Estado les permitió que acudieran a la escuela para aprender en su tiempo libre, pero después se llegó a considerar a la escuela como un enemigo para la demanda de producción porque su interés no era la formación de los niños, sino más bien, mantenerlos ocupados y encerrados. Sin embargo, desde entonces la clase obrera ha probado que puede obtener avances de sus desventajas cuando al inaugurar bibliotecas desarrollaron una cultura autónoma, pensante y propositiva (Durkheim, 1922).

La educación desde sus inicios ha aportado aspectos que fortalecen la cultura, alentando el avance de nuevos conocimientos, la trasmisión de valores e ideología y estableciendo el camino para la formación del intelecto, incluyendo así los aspectos que influyen en la conducta humana como la conciencia y la percepción de los otros al incluir el ambiente social como determinante del desarrollo del niño y sus implicaciones para el aprendizaje (Ribes, Fernández, Rueda, Talento & López, 1980).

La escuela también es uno de los espacios más importantes de socialización (Martínez-Antón, Buelga & Cava, 2007) porque promueve en los adolescentes conocimientos y habilidades que les permite discernir entre lo conveniente y lo inconveniente, el ejercicio de los valores, reglas, normas y costumbres individuales y comunitarios, competencias de autocontrol, de logro, de resistencia a la presión, de tolerancia; de colaboración en la construcción de un clima de convivencia y la participación con responsabilidad, etc., por lo que resulta por demás necesario que los adolescentes permanezcan en la escuela (SEP, 2011).

Según datos de la Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE) en México, en promedio, hombres de 30 años que han cursado educación secundaria o más, tienen una expectativa de vida promedio de 51 años, en tanto que los que no completaron la educación secundaria, su expectativa de vida es de 43 años en promedio (OCDE, 2013).

La educación brinda beneficios a la sociedad como el acceder a mejores oportunidades de empleo con mayor capacitación, propicia el desarrollo de habilidades y acceso a redes de apoyo, estatus social, logros saludables individuales, mejoramiento de las relaciones sociales y la autoestima; desarrollo de roles, habilidades sociales, logros económicos y mayor expectativa de vida de 43 a 51 años en hombres de 30 años que han cursado educación secundaria o más; la comparación es similar con las mujeres. También se encontró que los países con mayor nivel educativo tenían mayor cohesión social, disminución del crimen, confianza en las instituciones públicas, participación en el voto, interés político y participación en actividades sociales (OCDE, 2013).

Sin embargo, México en 2012 presentó un índice nacional del 50% de deserción escolar en las edades de entre 15 y 19 años (OCDE, 2015), aunque la tasa de abandono escolar se redujo en 1.2% la deserción pasó de 595 mil a 650 mil alumnos que desertaron. El Estado de Morelos está entre los primeros 3 estados con mayor índice de deserción escolar (SEP, 2012).

En los países latinoamericanos, uno de los factores principales que más se asocia con la deserción es la pobreza del hogar, pues 8 de cada 10 alumnos abandona la escuela. Los adolescentes que provienen de familias en situación de pobreza, son doblemente vulnerables a abandonar la escuela, por una parte, porque las familias no pueden solventar los gastos de educación y por otra, porque al tener bajos ingresos en la familia, deciden trabajar cuando encuentran oportunidades de empleo (SEP, 2012).

Los adolescentes que trabajan lo hacen en empleos de la peor calidad, con salarios mínimos y jornadas extensas, sin prestaciones de ningún tipo y que en ocasiones los expone a condiciones laborales peligrosas. En México solo el 30% de los adolescentes que trabajan cuentan con prestaciones sociales (SEP, 2012). Los efectos negativos de la deserción escolar se agudizan en el caso de las mujeres, pues la inserción laboral de las mujeres son los quehaceres domésticos y la maternidad lo hacen sin un horario definido y sin remuneración. En México el 12% de la incidencia de maternidad son mujeres de 15 a 19 años, pero el embarazo adolescente es cuatro veces más común en adolescentes de menores ingresos. La maternidad adolescente reduce la oportunidad escolar y laboral y un desarrollo óptimo. Las madres adolescentes son niñas cuidando niños y no pueden acceder a empleos por falta de estudios por lo que se reproduce un ciclo de pobreza intergeneracional (SEP, 2012).

Considerando los datos presentados, en el planteamiento de estrategias para la prevención de la deserción escolar de los adolescentes en la escuela, es necesario analizar el fenómeno de la deserción escolar desde diversos puntos de vista. Un enfoque es el agruparlo por categorías de factores de riesgo en tres niveles: micro social, meso social y macro social enfatizando así la globalidad de la problemática.

El nivel microsocioal agrupa factores individuales que van desde escasez de aspiraciones, autoestima inadecuada, poco desarrollo de habilidades sociales, problemas de salud, trastornos emocionales y otros como embarazo y adicciones. Se incluye también en este apartado factores relacionados con la escolaridad y las dinámicas de convivencia de la familia, bajo aprovechamiento, inasistencia, malas relaciones con compañeros y maestros y comportamientos que influyen en el desarrollo y el aprovechamiento escolar (Salvá-Mut, 2013).

En el nivel meso social, se analizan los factores que incluyen metodología y uso de recursos para el proceso de enseñanza aprendizaje, las prácticas de la cultura escolar, así como la normatividad para la admisión, aprobación-reprobación y métodos de control escolar (Salvá-Mut ...et al).

Finalmente, el nivel macro social señala como factores de riesgo las políticas y programas educativos, el sistema de formación docente, la distribución del gasto en educación, etc., se sugiere también que la deserción se produce cuando existe una acumulación y combinación de los factores de riesgo (Salvá-Mut ...et al). Otro enfoque es ubicar a la deserción escolar en dos marcos de interpretación; el extraescolar y el intraescolar. En el extraescolar se incluye la situación económica y el contexto familiar; la pobreza extrema, la marginación, el desempleo, las dinámicas disfuncionales de convivencia, las adicciones y el desinterés por la educación que se traduce en la falta de apoyo en tareas y de supervisión a los adolescentes en cuanto al cumplimiento de las exigencias escolares. Ligado al contexto familiar, también se presenta la necesidad de ingresar al mundo laboral para apoyar las necesidades económicas de la familia lo que disminuye aun más el valor de la escuela para los jóvenes adolescentes (Espinoza, Castillo, González & Loyola, 2012).

Ovares refiere que en general los sistemas educativos latinoamericanos no tienen la capacidad para retener a los niños y jóvenes en la escuela debido a la poca pertinencia de los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como la falta de capacitación y sensibilización de los docentes. Algunas acciones de las instituciones influyen en la deserción escolar

como los horarios inflexibles, currículos, inadecuación de las estrategias y materiales de enseñanza, las evaluaciones, las creencias y actitudes de los profesores hacia los alumnos y sus padres, etc. (Ovares, 2012).

La familia es el grupo social básico; el hombre no es un ser aislado, sino un miembro activo de grupos sociales; la familia como primer grupo social del individuo propicia respuestas en sus miembros a partir de su interacción interna y externa de tal forma que los conflictos generados al interior de la familia influyen en la respuesta emocional y conductual de los hijos (Minuchin, 2005). La familia tiene varias funciones en el desarrollo de los niños como socializadora, reguladora de comportamientos, protección de sus miembros, brindar afecto y compañerismo, apoyo, etc. (Mora, 1991).

La familia también es el entorno adecuado para el desarrollo de actitudes, destrezas y habilidades durante la infancia y la adolescencia que puedan proveerle impacto favorable en su autoestima y satisfacción para el ajuste emocional, social, escolar y social, en la contraparte, la carencia de habilidades sociales, se asocia con baja autoestima, problemas escolares como bajo rendimiento y expulsión de la escuela (Contini, 2008).

Además, la familia no es una entidad estática, sino en continuo cambio, un ejemplo son los diferentes tipos de familias que hay según García y Nuño (2008):

- *Familia Nuclear o elemental:* Es la formada por el padre, la madre y los hijos, ya sea de ambos o de uno de los cónyuges.
- *Familia extensa o consanguínea:* se compone, además de la familia nuclear, por los abuelos, tíos, sobrinos, hijos casados, nietos, etc.
- *Familia Mono parental:* Se constituye por uno solo de los padres y sus hijos
- *Familia Reconstruida:* Se conforma por un apareja procedente de uniones anteriores, con hijos de ambos o de uno de los cónyuges.

El 21 de diciembre de 2009, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, aprobó la

reforma al Código Civil del Distrito Federal que aprueba y reconoce el matrimonio entre personas del mismo sexo.

Familia Homosexual: Formado por parejas del mismo sexo.

Los cambios en la familia, influyen en la dinámica de convivencia y relacional, en los hábitos, comportamientos y actitudes que el adolescente necesita para su formación, por ejemplo, las familias mono parentales han ido aumentando e incidiendo en el descuido y falta de supervisión a los niños y adolescentes, quienes requieren de compañía, aprendizaje de valores, incentivo para el valor del desarrollo escolar como el cumplimiento de tareas y en la medida de lo posible, promover la participación en actividades extraescolares como deportes, arte, etc., pero que en muchos casos, a su regreso de la escuela, están solos debido al horario laboral del padre o madre o cuidador (Hurtado & Hurtado 2015).

También es necesario que la familia se relacione con otras familias y que los padres se vinculen con la escuela pues una buena relación con los profesores alienta al adolescente a permanecer en la escuela e incrementar sus aspiraciones escolares, por lo tanto, los padres deben procurarles supervisión dentro y fuera de la escuela (Salvá-Mut ...et al).

Estudios señalan que la deserción escolar se presenta aproximadamente entre los 15 años y siguientes, en su mayoría los desertores son hombres, los problemas referidos en los últimos meses previos a la deserción son la falta de comunicación, problemas económicos y los escasos de tiempo para compartir con la familia. Otros aspectos que sobresalen del contexto familiar es el bajo nivel académico de los padres, o bien la ausencia permanente de uno de los progenitores (Espinoza ...et al).

La situación de pobreza en la familia y sus efectos, es un factor sobresaliente, pues casi la mitad de los adolescentes que desertan, provienen de la clase trabajadora, de padres que solo cursaron la educación primaria o padres sin estudios, que no transmiten interés por los estudios ni pueden apoyarles en las tareas escolares, las expectativas hacia los estudios son bajas, hay un valor relativo de la escuela por la prioridad de obtener un empleo y

acceder a bienes materiales e independencia económica (Micaña & Hervás, 2013).

En el enfoque de la deserción escolar como el *proceso de* desvinculación de la escuela, intervienen además de los aspectos familiares referidos, los amigos y hermanos que han abandonado la escuela y la facilidad de encontrar empleo con poca escolaridad, siendo la etapa de la adolescencia cuando se hace más crítica (Salvá-Mut ...et al).

López y Rosas (2014) aplicaron el IADA a 165 estudiantes de bachillerato en el Estado de México para identificar riesgos que influyen en el rendimiento académico, se realizaron estadísticos y la correlación de Pearson. Los hallazgos determinaron que los puntajes por debajo de la media, aumenta el riesgo, pero al encontrarse en la media, señala un riesgo medio y puntajes altos, indica riesgo bajo. Se encontró que en los estudiantes que puntuaron por debajo de la media influyó en el bajo rendimiento escolar también siendo el área escolar la de menor puntaje. Dentro de esta investigación se encontró que cerca del 8.4% de los estudiantes, presentaron un riesgo en el área familiar, el 79.3% están en riesgo en el área social, el 47.3% están en riesgo en el área escolar, el 25.4% está en riesgo en el área personal y el 1.26% está en riesgo en el área de salud.

Barreno (2018) realizó un análisis comparativo de los factores de riesgo en hombres y mujeres adolescentes escolarizados del bachillerato de la ciudad Baños de Agua Santa, cuyo objetivo principal fue analizar los factores de riesgo en la población antes mencionada. Trabajó con una población de 264 estudiantes, con una media de edad de 16,5 años en adolescentes varones y 16,2 años en adolescentes mujeres, de las unidades educativas Oscar Efrén Reyes, Tecnológico Baños, Doctor Misael Acosta Solís. Se les aplicó el instrumento IADA, encontrando que en la dimensión familiar los hombres obtuvieron una media de 83.33 y las mujeres 76.94; en la dimensión social, los hombres obtuvieron una media de 17.81 y las mujeres 16.33; en la dimensión escolar los hombres obtuvieron una media de 44.19 y las mujeres 30.12; en la dimensión personal los hombres obtuvieron una media de 55.3 y las mujeres 61.02 y en la dimensión salud los hombres obtuvieron una media de 39.6 y las mujeres 46.76.

Se encontró que los adolescentes varones perciben la existencia de factores y conductas de riesgo en la dimensión Familiar, Social y Escolar; mientras que las adolescentes mujeres sienten la existencia de riesgo en las dimensiones Personal y Salud respecto a dolores de cabeza, mareos, hábitos alimenticios, problemas emocionales y problemas para dormir.

1.4 Estrategias para prevenir la deserción escolar

Diversos estudios han desarrollado estrategias para la prevención de la deserción escolar que se presentan a continuación

Ovares (2012), realizó un estudio con el objetivo el analizar estrategias en la prevención de la deserción y retención de los estudiantes así como el diseño de una propuesta para fortalecer las estrategias utilizadas. Los participantes fueron 65 integrantes del personal docente y administrativo de una escuela de educación media superior público que contaran con experiencia en la aplicación de estrategias para la prevención para lo cual realizaron entrevistas, grupos focales y cuestionarios.

Se identificaron los factores académicos, familiares, métodos de enseñanza y el ausentismo estudiantil. Se encontró también que no hay coordinación ni planificación sistematizada de las estrategias aplicadas. Se desarrollaron programas de apoyo académico, social y personal, así como la integración del docente y personal administrativo con los estudiantes y el desarrollo de ambientes de aprendizaje e integrando tecnologías de información en la práctica docente.

Los resultados fueron la asignación de becas para la permanencia escolar a alumnos que lo requieren y la propuesta de intervención que incluye personal docente, administrativo, padres y alumnos.

Otra estrategia fue la desarrollada por Salvá-Mut ...et al con el objetivo de profundizar en el conocimiento de las razones y procesos que conducen a abandono escolar a partir de la visión de los jóvenes y la visión multidimensional, se realizó el estudio con 30

participantes de entre 16 y 20 años que abandonaron la escuela sin terminar el ciclo de siete escuelas de educación media básica. Se realizaron entrevistas sobre las razones del abandono escolar, las intenciones de regresar a la escuela y la situación actual. Se enfocaron acciones para la prevención desde la escuela, la relación de los profesores con los alumnos, capacitación a los docentes; un aspecto importante fue considerar de la opinión y perspectiva de los alumnos en la investigación.

Las conclusiones fueron la identificación de factores que desencadenaron la deserción escolar como el bajo rendimiento académico como principal desencadenante del abandono, la percepción de pérdida de tiempo e incomodidad y los deseos de trabajar para la obtención de bienes materiales de parte de los jóvenes. en lo familiar, se señaló la tolerancia de la escuela y la familia del proceso de desvinculación escolar (Salvá-Mut ...et al).

El estudio realizado por Palacios y Andrade (2007), sobre el desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes, se realizó con 485 hombres y 515 mujeres, con rango de edad de entre 14 a 22 años. Alumnos de educación media superior en la Ciudad de México. Se seleccionaron alumnos con 485 hombres y 515 mujeres, con rango de edad de entre 14 a 22 años. Alumnos de educación media superior en la Ciudad de México. Se aplicaron instrumentos de manera grupal y se analizaron los datos con SPSS.

Los resultados mostraron que el fracaso escolar está influenciado por las expectativas socioculturales de cada país, respecto a los individuos y la educación. Un adolescente que deserta de la escuela tiene menos probabilidad de entrar al sistema laboral, con sueldos bajos y mayor posibilidad de desempleo.

Es la escuela la responsable de influenciar positivamente a los alumnos para el desarrollo de conductas pro sociales y habilidades para aminorar los riesgos. Es necesario diseñar programas de prevención y vinculación con los adolescentes.

El estudio realizado por Páramo (2011) con 23 Adolescentes de 14 a 20 años, de ambos sexos y 20 adultos quienes son sus referentes cercanos (padres, profesores y

psicólogos) tuvo tres objetivos: Desarrollar la temática de los factores predisponentes a conductas de riesgo, indagar factores de protección e intervenciones terapéuticas para adolescentes y examinar significados de la adolescencia y factores de riesgo y protección. Se utilizó la técnica de grupos de discusión y los grupos focales.

Los resultados, además de la permanencia escolar fue el mejoramiento de la conducta en el salón de clase y en las salidas escolares, el aprendizaje de hábitos y un sentido de aceptación y de logro en el aprendizaje, a través de la estrategia de las tutorías, se desarrollaron habilidades sociales en los adolescentes que disminuyeron la desvinculación

Una de las estrategias planteadas es el llamado Movimiento contra el Abandono Escolar (Camacho, 2019), tiene como objetivo la permanencia y terminación en tiempo y forma del ciclo escolar de los estudiantes inscritos en educación media superior. Se realizó un estudio con 152 escuelas de 13 estados y 5 subsistemas de nivel de Educación Media Superior, utilizando cuestionarios aplicados a los directores de los planteles educativos sobre el uso del material denominado “caja de herramientas del programa Yo no abandono”.

Se aplicaron cuestionarios a los directivos para identificar las variables principales de riesgo de abandono respecto a los estudiantes, profesores, estructura, etc., a partir de los datos, se realizaron tres modelos registrando la asociación entre recibir los manuales y la tasa de abandono, otro modelo registró la asociación entre el grado de implementación contra la tasa de abandono y un tercer modelo registró la implementación de acciones que forman parte del programa contra la tasa de abandono. Los modelos reportaron que, al implementar las acciones del Movimiento contra el Abandono Escolar, la probabilidad de abandono disminuyó en un 81%.

Posteriormente se implementó el programa “Yo no abandono” utilizando los manuales descritos por dos ciclos escolares con estudiantes, padres y maestros en un 92% de los planteles participantes en el estudio. Debido a los índices de abandono escolar, se dio

inicio al programa considerando que los problemas escolares o personales pueden ser más determinantes que los económicos y favorecer la confianza entre los estudiantes y sus padres es más significativo para permanecer en la escuela que las becas económicas.

Una de las estrategias es la Caja de Herramientas en apoyo a profesores, estudiantes y directores. Consta de doce manuales con temas relacionados con hábitos de estudio, plan de vida y de carrera, orientación educativa, habilidades emocionales, redes sociales en apoyo a la prevención del abandono escolar. La propuesta descansa en la implementación autónoma en cada centro educativo, sin embargo, también se plantea que no requiere de reportes frecuentes de resultados. Como parte del programa se decidió la implementación de becas especiales para la permanencia escolar.

Como se puede observar, la implementación de estrategias para la disminución de la desvinculación escolar en adolescentes ha favorecido la reflexión de la problemática y el reconocimiento de la falta de coordinación y planeación a pesar de los índices de deserción. Tal es el caso del estudio de Ovaes (2012), realizado desde los escritorios pero que no incluyó la intervención de los estudiantes, aunque un aspecto positivo fue el involucramiento de profesores y administrativos en el esfuerzo de la prevención.

El valor del estudio de Salvá-Mut ...et al, fue el desarrollarlo desde la visión de quienes habían experimentado la deserción desde una visión multidimensional de tal forma que las acciones implementadas para la prevención incluyó diversos aspectos desde el contexto escolar, visión que es retomada en el estudio de Palacios y Andrade (2007) ya que la escuela aceptó la responsabilidad de la influencia positiva en sus alumnos para enfrentar adecuadamente las expectativas a través de programas de prevención.

Sin duda que la comprensión multidimensional de los factores de riesgo se vio enriquecido en el estudio de Páramo (2011) al incluir a profesores, padres y psicólogos con los adolescentes a fin de discutir estrategias adecuadas y pertinentes logrando entre otros aspectos, la permanencia escolar.

Cada estudio realizado ha hecho aportaciones importantes en la comprensión del problema y han desarrollado estrategias que en alguna medida ha remediado el problema.

El proyecto de intervención se desarrollará en la Escuela Preparatoria No. 1 ubicada en Cuernavaca, Morelos. El objetivo de la escuela es que los egresados continúen estudios superiores y que se integren a la sociedad de forma eficiente. Los alumnos pueden acceder a dos tipos de becas previa solicitud oportuna como parte del apoyo para la permanencia escolar. Otros apoyos a los estudiantes son las tutorías entre pares en apoyo a aprovechamiento escolar y como prevención para la reprobación y la deserción escolar.

1.5 Las Habilidades Sociales

Las habilidades sociales (HS) facilitan las relaciones interpersonales, están íntimamente relacionadas con las emociones, la empatía y la escucha activa (Bisquerra, 2006), son conductas útiles para interactuar con los iguales de forma efectiva y satisfactoria (López, 2008).

Es relevante considerar que el concepto de habilidad social puede variar de un contexto a otro porque incluyen creencias, valores, actitudes y capacidades cognitivas del individuo y se enfocan en la capacidad de respuesta e influyen en su capacidad individual de decidir cómo actuar en diversas situaciones (Caballo, 2007).

García, (2010) y Contini, (2008); refieren las habilidades sociales como las capacidades que apoyan el cumplimiento de una tarea interpersonal pues también benefician a aquellos con quienes se relaciona el individuo, al percibir, entender, identificarse con los demás, etc., lo que permitirá tener aceptación social, también como sinónimo de eficacia en el comportamiento interpersonal.

Las HS forman parte de la actividad humana pues se aprenden a lo largo de la vida a través del proceso de socialización, influyen en la autoestima, los roles, la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico; incluyen aspectos conductuales, cognitivos y afectivos, favorecen la adaptación social, la aceptación de los demás y el

bienestar individual. Actúan como amortiguador ante el impacto de estímulos estresantes, apoyan en la disminución inmediata de problemas y manejo de conflictos futuros (Lacunza & Contini, 2009).

El primer referente para el aprendizaje de las HS es la familia donde se dan los modelos de interacción, este aprendizaje crece con el individuo del cual forma la parte la escuela en donde amplía su contexto con nuevas personas, situaciones y la adquisición de nuevas habilidades en la búsqueda por la aceptación de los iguales lo que le dará un sentido de bienestar, satisfacción, seguridad emocional, sentido de pertenencia y un espacio propicio para el aprendizaje. Contrariamente, un individuo que se siente ansioso, enfurecido o deprimido, verá afectado su aprendizaje y su asimilación de manera eficaz (López, 2008).

De ahí la importancia del entorno familiar del niño en el que las experiencias positivas como las sonrisas, las alabanzas y el contacto físico representan una base firme para la adquisición de HS que mas tarde pueden desarrollar experiencias de aprendizaje y maduración para influir positivamente su entorno y calidad de vida futura (Caballo, 2007; Contini, 2008; Lacunza & Contini, 2011).

El interés por el estudio de las HS ha aumentado y con ello los programas para su entrenamiento. Un programa de desarrollo de HS debe incluir entrenamiento en la apreciación y el establecimiento de vínculos en la relación con iguales y los adultos que le rodean; la capacitación para iniciar y mantener relaciones sociales que permitan un intercambio adecuado y práctica de patrones de comunicación y fortalecimiento de la autoestima. La aplicación del programa debe incluir también el involucramiento de los padres a fin de que tengan conocimiento de las HS y como apoyar a su adolescente desde el contexto familiar (López ... et al).

El aprendizaje de un nuevo comportamiento implica un cambio en la conducta psicológica del individuo, cuando se aprende como ejercer la nueva habilidad en una nueva circunstancia, cambia la manera en cómo se relaciona con el ambiente en situaciones recurrentes y de forma recurrente desarrollando así una competencia (Delgado, Guerrero,

Martínez & Velarde, 2017).

Al ejercitar habilidades sociales en la escuela se pueden lograr ventajas emocionales pues las relaciones sociales forman parte del inventario emocional de los seres humanos, pero cuando no está listo para hacerlo, se desarrollan emociones negativas que dificultan el bienestar, la adaptación y la integración social por lo que se requiere desarrollar, actitudes, capacidades y conductas para interactuar con los otros de manera satisfactoria a través de las habilidades sociales (López, 2008).

El programa del entrenamiento de HS, incluye la capacidad para el manejo de conflictos, asertividad, negociación y trabajo en equipo, desarrollo del pensamiento cognitivo con alcances preventivos en el ámbito emocional, cómo aprender, enseñar, modificar, mejorar de las competencias personales e interpersonales (Contini, 2008; López, 2008), algunos consideran que el éxito personal se relaciona más con las habilidades interpersonales que con las cognitivas porque las primeras apoyan el desarrollo de la autoestima y sentido de bienestar en los adolescentes (Contini, 2008; Monjas, 1998) y actúan en conjunto a relaciones funcionales que brindan al adolescente los elementos para que adquieran expectativas positivas respecto al futuro y desarrollen relaciones en las que demuestren afecto con su familia y comunidad inmediata (Fiorentino, 2008).

El adolescente que carece de HS, emplea estrategias inadecuadas para solucionar problemáticas cotidianas de tipo social, dificultades para relacionarse y ser aceptados por sus compañeros lo que a largo plazo se vincula con la deserción escolar, la violencia y trastornos psiquiátricos (Contini, 2008), implica problemas con los maestros y compañeros, aislamiento y agresividad por lo que el entrenamiento en HS propiciará en el adolescente sentirse competente para la convivencia, rebasar los prejuicios sociales, violencia y falta de solidaridad (López, 2008).

Una de formas en que el individuo aprende HS es el modelado al observar a sus padres cómo interactúan con él y con los demás y así aprenden su estilo. Otra manera es la instrucción directa sobre lo cotidiano las cuales pueden ser reforzadas y aumentadas y

practicadas a fin de no perderse debido al aislamiento o por perturbaciones cognitivas y afectivas y el juego de roles acompañadas de técnicas cognitivas como la reestructuración cognitiva, entrenamiento en relajación y la resolución de problemas interpersonales (Caballo, 2007; Monjas & González, 2000).

Monjas (1998) sugiere que el programa de desarrollo de HS debe incluir: entrenamiento en la apreciación y el establecimiento de vínculos con los iguales y adultos que le rodean que también hayan desarrollado HS con patrones adecuados de comunicación y fortalecimiento de la autoestima y la capacidad de aplicar estas habilidades en todos los contextos de interacción.

También se debe incluir sesiones colectivas para ensayar las habilidades asimiladas al tiempo que favorecería modificar el entorno favoreciendo un clima favorable de no violencia, tolerancia, respeto, reconocimiento del derecho. No todos los sujetos aprenden de la misma manera ni al mismo tiempo, por lo que sugiere realizar intervenciones individuales a fin de animar el progreso individual. El programa de desarrollo de HS requiere también la participación de los padres de familia quienes pueden asumir una aportación importante en la maduración afectiva de su hijo y retroalimentar el proceso de adquisición de HS, apoyando y estimulando en el contexto familiar, si los padres fallaran en su participación, solo confirmaría la necesidad de entrenar a los adolescentes en HS (Monjas & González, 2000).

La autoestima es la valoración positiva o negativa que uno hace sí mismo, influye en la persona, en cómo se siente, como aprende, como se valora y se relaciona con los demás a partir de su relación con el contexto, son los pensamientos y sentimientos que sentimos de nosotros mismos y afecta a todos los aspectos de la vida, se inicia del apego con el cuidador primario, (la madre) que le permite desarrollar seguridad en sí mismo y en los demás de lo contrario, las practicas de crianza inadecuadas de los padres y el escaso apoyo afectivo contribuyen a desajustes conductuales, falta de confianza e inseguridad en adolescentes. (Monjas & González, 2000; Fiorentino, 2008).

Se considera que la autoestima es un rasgo que se mantiene por largo tiempo, el nivel más elevado está presente durante la infancia, disminuye al comienzo de la adolescencia y se incrementa nuevamente al comienzo de la vida adulta y nuevamente decae en la edad adulta media y la vejez. Las fluctuaciones ocurren en relación a experiencias negativas significativas como los problemas escolares o conflictos con sus pares (Rodríguez & Caño, 2012).

Los adolescentes con autoestima elevada disfrutan más de las experiencias positivas, son más hábiles al afrontar experiencias negativas, se adaptan más rápidamente al fracaso, no se culpan de la reacción negativa de sus pares con baja autoestima, son más persistentes en tareas y mejoran el rendimiento académico. Se perciben autoeficaces y mejoran sus estrategias de aprendizaje, no ceden fácilmente a la presión, tienen mejor opinión y son más cercanos a sus iguales (Rodríguez ...et al).

Estudios señalan que cuando los adolescentes tienen una elevada autoestima, también presentan una mayor satisfacción con la vida, la buena relación con los padres y profesores favorece la adecuada autoestima en los adolescentes que se refleja en la disminución de conductas violentas en la escuela (Martínez-Antón, Buelga & Cava, 2007).

A los adolescentes les motiva obtener éxito y no fallar en el intento, cuando lo logran, experimentan emociones positivas e intensas y su autoestima se eleva y evitan así emociones negativas y dolorosas resultantes del fracaso, entonces buscarán realizar las conductas que satisfagan su autovalía, cuando se ha alcanzado cierto nivel de autoestima, también se desarrollarán habilidades para el afrontamiento de situaciones de estrés y conflictivas (Rodríguez ...et al).

Sin embargo, los adolescentes con autoestima baja son menos eficaces al afrontar conflictos y desarrollan conductas evitativas, generalizan los fracasos y retroalimentan así su baja autoestima, un ejemplo es la tendencia a la demora innecesaria para la realización de tareas; conductas antisociales y agresivas, ansiedad, violencia verbal y en algunos casos se relaciona con el consumo de alcohol. En la vida adulta puede presentar una peor

proyección laboral y económica y probabilidad de resultar implicado en situaciones criminales (Rodríguez ...et al).

Existen estrategias sugeridas para la mejora de la autoestima en adolescentes como la aceptación incondicional, límites adecuados, respeto a su dignidad y desarrollo escolar y social así como padres con autoestima que sean modelos de relación social (Fiorentino, 2008), también el autoconocimiento, la reestructuración cognitiva, el entrenamiento en HS y la resolución de conflictos que incluye el mejoramiento de la comunicación, las interacciones sociales y el uso de técnicas grupales para el mejoramiento de la interacción social (Rodríguez ... et al) .

Otras fuentes, refieren autoestima y autoconcepto como sinónimos, por lo que se entiende el auto concepto como la imagen de uno mismo integrada por la información interna y externa juzgada y valorada según los estilos de vida del individuo y los valores y se construye por la experiencia con otros referentes significativos del individuo en base de logros, preferencias, metas, habilidades, etc., en un proceso selectivo, creativo e inventivo que utiliza la experiencia, reconoce e integra nueva información del contexto inmediato. En cada experiencia interactiva con otros significativos, el autoconocimiento y sus esquemas resultan más elaborados a medida que adquiere más información significativa (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega & García, 1997).

El individuo obtiene la información para la construcción del auto concepto promedio de los otros significativos como la familia, los maestros y compañeros, la observación de la conducta personal que es de mayor relevancia y el estado emocional. La observación de la conducta personal incluye los intereses, miedos, deseos, etc. Por medio de la cual selecciona y procesa la información del medio e influyendo en la conducta social y académica. Por otro lado, el fracaso académico no incide en el auto concepto sino la naturaleza y origen de los fracasos, por lo que cuando el individuo se siente competente, confía en sus capacidades y altas expectativas de autoeficacia, adquiriendo responsabilidad de los objetivos de aprendizaje (González-Pienda ...et al).

Se considera que la *asertividad* es la actitud firme para confiar en sí mismo y basado en la autoestima expresar deseos, pensamientos de manera segura y en reconocimiento de los derechos propios y de los demás, incluye la habilidad para iniciar, continuar y terminar conversaciones, la iniciativa para resolver problemas, resistir la presión y la influencia grupal, firmeza en la elección de amistades, establecimiento de límites, escucha activa. La asertividad no es una variable independiente o que pueda explicarse por sí misma, si no mas bien, depende de otras como la autoestima y las habilidades sociales, se relaciona con la agresividad bien dirigida que se transforma en asertividad por el grado de asertividad que el individuo posea (Gaeta & Galvanovskis, 2009).

El estudio de la asertividad está relacionado con el tema de la comunicación y la toma de decisiones; entre los principales ponentes se encuentran Salter y Wolpe (citado por Mera, 2012) para quienes el concepto de asertividad se enfoca a la expresión de emociones positivas y otras habilidades (Contini, 2008; Mera, 2012).

De acuerdo a Mojas & González (2000) y Contini (2008) y existen tres estilos de conducta a partir del concepto de asertividad

Estilo asertivo, que establece relaciones significativas y una mejor adaptación social; se expresa de manera segura sin agresividad, toma sus propias decisiones respetando el derecho de los demás, maneja las situaciones adecuadamente, expresa sus necesidades sin ignorar las de los otros, se valora a sí mismo y hace que los demás lo valoren, lo tomen en cuenta y respeten sus deseos, gustos y opiniones.

Estilo pasivo o no asertivo. Es una forma de huida, expresa sus ideas o sentimientos con culpa y falta de confianza por lo que los demás no lo toman en cuenta, no defiende sus derechos, no puede negarse a los deseos de los demás, deja que los demás decidan por él ocasionándole ansiedad, es pasivo ante los conflictos, derrotista, necesita la afirmación de otros, teme ofender a los demás o perder el afecto de otros.

Estilo de lucha o agresiva. Expresa sus emociones y pensamientos

inapropiadamente y con violencia, no valora a los demás y viola sus derechos, es radical y desequilibrado en sus análisis de los hechos humillando y despreciando a los otros (Monjas & González, 2000), su comportamiento agresivo le ocasiona dificultades de interrelación, rechazo, aislamiento social, inadaptación o expulsión escolar, en la adolescencia puede incidir en delincuencia, suicidio y consumo de sustancias (Contini, 2008).

Otros estudios refieren también que la asertividad se relaciona con los estilos en la resolución de conflictos y los mensajes en el proceso de resolución. Tomando en cuenta los estilos de afrontamiento de los conflictos de Blake y Mouton (1964), citado por Mejía & Laca, (2006), explican que la manera en que una persona responde a los conflictos y la forma de comunicar la incompatibilidad presenta tres enfoques:

1) centrarse en uno mismo y los intereses personales, utiliza frases como: *es tu culpa si yo fallo en esto, estás equivocado, no quiero seguir escuchando, no puedes hacerme esto, etc.*

2) centrado en el problema, el cual se enfoca en resolver el problema sin arriesgar la relación utiliza frases como: *¿podemos hablar del problema?, intentemos una solución, hablemos y veamos cómo manejarlo, es algo que tenemos que resolver, etc.*

3) centrado en la otra persona el cual busca pasar por alto el problema y que la otra persona esté satisfecha, piensa en: *¿Cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?, lamento mucho que te sientas herido, lo que te haga sentir bien, está bien para mí, tienes razón, no es importante, etc.* (Mejía y Laca, 2006).

Un ejemplo de una intervención de entrenamiento en habilidades sociales lo encontramos en Albancando-Cepeda (2015), quien realizó un estudio mixto con estudiantes de tercer año de bachillerato, la muestra fue de 204 individuos de cuatro escuelas. Inicialmente se realizó la recolección de información de evaluación directa con una encuesta individual y colectiva, la escala multidimensional de asertividad EMA, después del análisis de la información en la que se observó que el 30.4% presentaba Asertividad, el 26.0% presentó No asertividad y el 43% Asertividad indirecta.

Albancando-Cepeda (2015), retoma la clasificación habilidades de Goldstein (1980), para su programa de entrenamiento en habilidades sociales con el cual está estructurado en seis grupos:

Grupo 1: Primeras habilidades sociales. Son las habilidades primarias para iniciar la interrelación y son: *escuchar, iniciar una conversación, mantener la conversación, formular una pregunta, dar gracias, presentarse, presentar a otras personas, hacer un cumplido.*

Grupo 2: Habilidades sociales avanzadas. Permiten mantener las relaciones sociales y son: *pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás.*

Grupo 3: Habilidades relacionadas con los sentimientos. Son las que permiten conocer lo sentimientos propios y expresarlos de forma adecuada; *conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto, resolver el miedo, auto-recompensarse.*

Grupo 4: Habilidades alternativas a la agresión. Permiten aprender técnicas de autocontrol y control de la impulsividad; *pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol, defender los derechos propios, responder a las bromas, evitar los problemas a los demás, no entrar en peleas.*

Grupo 5: Habilidades para hacer frente al estrés. Incluye aprender técnicas que facilitan la relación con otras personas en situaciones de conflicto; *formular una queja, responder a una queja, demostrar actitud deportiva después de un juego, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones del grupo.*

Grupo 6: Habilidades de planeación. Permiten conocer y resolver problemas, su

importancia y las posibilidades de respuesta. *Tomar iniciativa, discernir las causas de un problema, establecer un objetivo, recoger información, resolver problemas según su importancia, tomar decisiones, concentrarse en una tarea* (Albancando-Cepeda, 2015).

Siguiendo a Goldstein (1980), citado por Albancando (2015) describe la propuesta de intervención por etapas:

1. Identificar los estilos básicos de la conducta interpersonal.
2. Identificar las situaciones en las cuales queremos ser mas asertivos
3. Describir las situaciones problemáticas
4. Escribir un guión para el cambio de nuestra conducta
5. Desarrollo de lenguaje corporal adecuado
6. Aprender a identificar y evitar las manipulaciones de los demás

También de Goldstein (1980), Albancando retoma algunas de las técnicas sugeridas para el manejo de conductas agresivas como son técnica del disco rayado, técnica del banco de niebla, técnica del acuerdo asertivo, técnica del aplazamiento asertivo, técnica de la pregunta asertiva, técnica de la ironía asertiva, técnica del quebrantamiento del proceso, técnica DEPA (**D**escribe la situación que desea cambiar, **E**xpresa los sentimiento personales, **P**ide un cambio de conducta, **A**gradece la atención del otro).(Albancando-Cepeda ... et al).

CAPÍTULO 2

MÉTODO

Estudio con diseño de investigación con pre y post test con un solo grupo (Campbell & Stanley, 1971).

2.1 Objetivos

Diseñar una estrategia para la disminución de la desvinculación escolar en estudiantes de bachillerato a través de un programa de entrenamiento asertivo en la Preparatoria Núm. 1 “Lic. Bernabé L. de Elías” turno matutino.

Objetivos particulares:

1.1 Identificar si existen cambios en un grupo de estudiantes de bachillerato en cuanto a riesgos y asertividad posterior a un programa de entrenamiento asertivo.

1.2 Identificar si existen cambios en un grupo de estudiantes de bachillerato en cuanto a riesgos y asertividad posterior a un programa de entrenamiento asertivo en hombres y mujeres

1.3 Identificar si existen cambios en un grupo de estudiantes de bachillerato en cuanto a riesgos y asertividad posterior a un programa de entrenamiento asertivo en primero y segundo grado de bachillerato

1.4 Identificar si existe correlación en un grupo de estudiantes entre la asertividad y la autopercepción de riesgos en el pretest como en el postest posterior a un programa de entrenamiento asertivo

2.2 Pregunta de investigación

¿Influye el entrenamiento asertivo en la disminución de la desvinculación escolar en la prevención de la deserción escolar en adolescentes?

2.3 Variables:

Variable independiente: Entrenamiento asertivo basado en la Psicología. Positiva.

Variable dependiente: desvinculación escolar que se detectará a través del instrumento IADA.

2.4 Hipótesis

H1 El entrenamiento de la asertividad influirá en la disminución de la desvinculación escolar en la deserción escolar en adolescentes en la Preparatoria No. 1 “Lic. Bernabé L. de Elías” turno matutino.

H0 El entrenamiento de la asertividad no influirá en la disminución de la desvinculación escolar en la deserción escolar en adolescentes en la Preparatoria No. 1 “Lic. Bernabé L. de Elías” turno matutino.

2.5 Participantes

Adolescentes de educación media superior, de entre 15 a 17 años inscritos en primer y segundo grado en la escuela preparatoria No. 1 “Lic. Bernabé L. de Elías” turno matutino. Los criterios de inclusión fueron: el bajo rendimiento académico con promedio medio a 7, dos o más materias reprobadas, mala relación con maestros y compañeros, familia con dinámica relacional tensa, baja autoestima, problemas de salud y adicciones. Asimismo, los criterios de exclusión fueron estudiantes de 3º grado. Entre los criterios de eliminación se encontraron los estudiantes que no aceptaron participar y quienes fueron dados de baja escolar por reprobación, previo al inicio de la intervención.

2.6 Escenario

La Escuela Preparatoria No. 1, da inicio en 1938, el primer director fue el Lic. Bernabé L. de Elías quien propuso la antefirma “POR UNA HUMANIDAD CULTA” quien fue el primero director del instituto ubicado en el Centro de la ciudad de Cuernavaca; se inicia con un Plan de 5 años de acuerdo con la UNAM. Actualmente la escuela tiene una infraestructura que consta de Laboratorios de Física y Biología, Área de Orientación Educativa, Salas Audiovisuales, Centro de Cómputo, oficinas administrativas y auditorio.

El objetivo de la escuela es la de “brindar una alternativa en Educación Media Superior de alta Calidad y excelencia académica formando egresados sólidamente preparados para continuar sus estudios superiores y/o integrarse productivamente a la sociedad de forma eficiente “. Es un bachillerato general que consta de cinco ejes: eje de Habilidades Numéricas, eje de Habilidades Experimentales, eje Socio-histórico, eje de Comunicación, lenguaje y tecnologías de información y eje de formación personal. El proceso educativo se refuerza a través de tutoría, laboratorios en Física, química y Biología, sala de cómputo e idiomas.

El Plan de estudios se conforma por 6 semestres, los cuatro primeros son de tronco común y los dos últimos además de las asignaturas obligatorias, los alumnos pueden cursar materias optativas de acuerdo al área elegida. Los alumnos pueden acceder a dos tipos de becas previa solicitud oportuna. Otros apoyos a los estudiantes son las tutorías entre pares en apoyo a aprovechamiento escolar y como prevención para la reprobación y la deserción escolar.

La estructura de la escuela administrativa está conformada por la Directora, tres secretarías; Secretaría Escolar, Secretaría académica y Secretaría de Extensión. De la Secretaría Escolar depende la Jefatura de Servicios escolares, de la Secretaría Académica, depende la Jefatura de Servicios Académicos y de la Secretaría de Extensión depende la Jefatura de Servicios de Extensión. La Jefatura de Enlace y Gestión depende de la Dirección. La escuela cuenta con dos reglamentos; el Reglamento General de Educación Media superior y el Reglamento Interno de la Preparatoria Diurna No. 1. (UAEM, 2010).

La intervención se realizó en las instalaciones de la escuela, en el aula de clase de primer grado la cual cuenta con mobiliario como sillas, mesas y equipo audiovisual. El aula se encuentra ubicado lejos de la entrada principal de la escuela por lo que la afluencia de otros estudiantes y del ruido fue mínima.

2.7 Instrumentos

Inventario Auto descriptivo del Adolescente. IADA (2010). Autores: Gómez, Barcelata y Durán. Auto descriptivo, por lo que recoge la percepción que el adolescente

tiene de sí mismo y su contexto. Validado en adolescentes mexicanos de 13 a 18 años con adolescentes mexicanos escolarizados de la Ciudad de México y otras regiones del país. Consta de 162 reactivos para nivel secundaria y 165 para nivel preparatoria, son reactivos de elección forzosa SI-NO. Está conformado como autorreporte en un tiempo de 30-35 minutos.

Para la confiabilidad del Inventario, se aplicaron varias metodologías, una de ellas fue el análisis de consistencia interna a través de la obtención de coeficientes Alpha de Cronbach el cual fue de .90.

El IADA está enfocado en la prevención por lo que detecta riesgos en las dimensiones:

Familiar: la conformación familiar, dinámica relacional, salud, economía tanto de la familia nuclear como la extensa. También explora problemáticas como divorcios, conflictos parentales, fraternos y familiares.

Social: como se relaciona el adolescente con su entorno fuera del ambiente familiar y escolar y su adaptación a este y asimismo su rol en esos grupos.

Escolar: explora su desempeño en el ámbito escolar, relaciones con compañeros, maestros, tipo de escuelas en su trayectoria escolar.

Personal: cómo se percibe el adolescente en sus características personales, auto concepto, imagen corporal y expectativas sobre sí mismo.

Salud: describe su estado de salud como dolores de cabeza, mareos, hábitos alimenticios, problemas emocionales, problemas para dormir, consumo de alcohol y sustancias.

El propósito del instrumento es identificar oportunamente riesgos individuales para intervenir oportunamente y determinar si estos en el adolescente están en los parámetros normales que forma parte de su desarrollo o si estos riesgos son problemas potenciales

futuros o si forma parte del riesgo actual del adolescente.

Escala Multidimensional de Asertividad EMA. (2004). Autores: Flores & Díaz-Loving. Es auto aplicable, consta de 45 afirmaciones tipo Likert que va desde completamente de acuerdo, hasta completamente en desacuerdo en un rango de 5 a 1. La prueba evalúa la asertividad, no asertividad y asertividad indirecta en áreas como expresión de deseos, opiniones, sentimientos positivos y negativos, defensa de derechos propios y de terceros, manejo de la crítica, limitaciones personales, aceptación de peticiones, inicio de la interacción. Es aplicable desde 15 años en adelante en un periodo de tiempo de 20 a 30 minutos.

En 1961, el instrumento se constituyó por las tres dimensiones: Asertividad indirecta, Asertividad en situaciones cotidianas y No asertividad con una consistencia interna por alfa de Cronbach de $>.75$ y la validación definitiva de la escala fue de $.91$ de consistencia interna de la prueba total. El objetivo del instrumento es evaluar el grado de asertividad que presente el individuo para lo cual aborda tres dimensiones:

Asertividad: la habilidad para hacer valer sus derechos y los de los demás; pedir ayuda, expresar afecto, admitir equivocaciones, expresar pensamientos y opiniones de manera directa sin dañar a los demás.

Asertividad indirecta: la inhabilidad para expresar abiertamente pensamientos, opiniones, dificultad para tener enfrentamientos directos prefiriendo hacerlo por medios indirectos.

No asertividad: inhabilidad para expresar deseos, opiniones, sentimientos, etc., sin importar el daño a otros.

2.8 Aspectos éticos

Informar clara, oportuna y suficientemente a los adolescentes, padres, tutores, maestros y autoridades escolares del propósito del proyecto de intervención

Privilegiar la inclusión en el proyecto de intervención de adolescente y su familia sin distinción de género, profesión religiosa, inclinación política, nivel socioeconómico, etc.

Reconocer los derechos de las y los adolescentes en el marco del Sistema de Protección de la Infancia; en cuanto a discrecionalidad, respeto, etc., antes, durante y después del desarrollo del proyecto de intervención

Favorecer la participación voluntaria del adolescente y su familia en el desarrollo del proyecto de intervención

Monitorear la pertinencia de la metodología utilizada en el desarrollo del proyecto

Retroalimentar al adolescente padres, tutores y autoridades escolares durante el proceso del desarrollo del proyecto de intervención.

2.9 Seguimiento de la intervención

Se realizará a través de visitas escolares para monitorear la permanencia escolar de los participantes bimestral y semestralmente, informe de calificaciones de los adolescentes involucrados en el proyecto.

La conducta objetivo se define cuando el riesgo de deserción escolar disminuye reflejada en las siguientes conductas esperadas:

- ✓ El alumno asiste regularmente a la escuela y concluye el año escolar
- ✓ Muestra una mejora en su autoestima a través de saludar, iniciar y sostener una conversación, agradecer, disculparse, pedir y dar apoyo, etc.
- ✓ Muestra una mejora en las relaciones interpersonales con maestros y compañeros a través de desarrollar relaciones adecuadas, sin agresividad y de cooperación y ayuda. Toma iniciativa para pedir ayuda en diversas situaciones de la vida persona, escolar, emocional, etc.

- ✓ El mejoramiento del aprovechamiento escolar se refleja en mejora de calificaciones (participación, asistencia, entrega de tareas, etc.)
- ✓ Ejercita técnicas para resolución de los conflictos que se le presentan de manera asertiva (no agresiva ni sumisa). Adquiere/elabora su proyecto de vida que incluya el desarrollo escolar.

2.10 Procedimiento

a. Contacto institucional

Inicialmente se acudió a la Escuela para solicitar a la Directora apoyo para el proyecto de intervención quien a su vez designó a un profesor para supervisar el desarrollo del proyecto y en coordinación con los dos orientadores de grupo.

b. Medición inicial

Se aplicó el instrumento IADA a 69 alumnos de dos grupos (1° y 2° grado) para la obtención de la muestra por conveniencia de 20 participantes quienes obtuvieron calificación por debajo de la media $M=652.54$. Se obtuvieron los datos descriptivos por sexo, grado y edad de los participantes, a partir de la media, se observó que, de los 20 participantes, 13 son mujeres (61.9%) y 7 hombres (33.3%). Los participantes tienen una edad entre los 14 y 18 años siendo la más frecuente es de 16 años y un rango de 4 años y 12 alumnos cursan 1° grado (57.1%) y 8 cursan 2° grado (38.1%). Se aplicó el instrumento EMA y se obtuvo la correlación de ambos instrumentos.

c. Intervención

El taller de asertividad se desarrolló con un grupo de 18 estudiantes debido a baja escolar de un alumno por bajo desempeño escolar y otro por rechazo a la participación. El grupo se integró por 6 hombres (33%) y 12 mujeres (66.7%), 9 de segundo grado y 9 de primer grado.

La propuesta es un taller de entrenamiento asertivo que se apoyó en la Psicología

Positiva para favorecer el desarrollo de estrategias y reconocimiento de las cualidades positivas y las fortalezas para el fortalecimiento de la autoestima, la conducta pro social y la resolución de conflictos así como la búsqueda de alternativas apoyadas en los esfuerzos y recursos existentes en el contexto del adolescente como son la familia, la escuela y los amigos y la toma de decisiones para su permanencia escolar. De acuerdo al planteamiento de la Psicología positiva, cuando el individuo experimenta emociones satisfactorias también desarrollará mayor compromiso en actividades interesantes y mayor satisfacción con su vida (Cuadra & Florenzano, 2003).

Durante el desarrollo del taller, se favoreció la integración a través de trabajo en grupos pequeños, discusiones, dinámicas grupales, planteamiento de problemas, historias hipotéticas, reflexiones y pensamiento colectivo para generación de soluciones a problemas reales. Se trabajaron habilidades de pensamiento, comunicación asertiva, reconocimiento de las emociones personales y de los otros, afirmación mutua, expresión de opiniones y emociones. El tratamiento consistió en una sesión semanal de 50 minutos y se realizó el registro de contenido para su análisis posterior. A continuación, se describen las sesiones:

La primera sesión “Autoestima y Auto concepto” tiene como objetivo *impulsar el desarrollo de la autoestima adecuada*. En la sesión se propicia el reconocimiento propio y de sus pares respecto al auto valía personal. La actividad, inicia con una dinámica grupal llamada “la ovejita de lana” y se utiliza una bola de estambre para lanzarla a otro compañero mientras sostiene parte del estambre mientras menciona una cualidad positiva personal que ofrece al grupo y así, entre las cualidades mencionadas se encontraron: amistad, alegría, sinceridad, amabilidad, buena compañía, honestidad, persistencia, inteligencia, etc., al mismo tiempo que expresan su cualidad, escuchan lo que sus compañeros comparten.

En un segundo momento, se comentan los conceptos básicos de la autoestima y las ventajas de tener una autoestima adecuada. Un tercer momento, se realiza la “carta de la amistad” en la que el grupo se coloca en círculo y cada uno coloca una hoja de papel en la espalada en la cual cada compañero brinda reconocimiento a otros a través del

reconocimiento a actitudes, aptitudes intelectuales, habilidades de liderazgo, deportivas y rasgos de carácter. Al finalizar la actividad, cada participante puede leer su carta.

La segunda sesión “La comunicación asertiva” tiene como objetivo *promover la comunicación asertiva en los adolescentes*, a partir del cual se promueve el pensamiento crítico y colectivo, la expresión de las emociones y la escucha adecuada. En un primer momento, en parejas comparten experiencias al hacer o recibir cumplidos. Después forman grupos pequeños para discutir acerca de los tipos de asertividad y respuestas asertivas a situaciones cotidianas en la familia, escuela, amigos y transporte público para lo cual elaboran un cartel con las formas asertivas en cada área. Las aportaciones reflejan lo que los adolescentes desean para una mejor convivencia en la familia como tomar en cuenta y respetar opiniones diferentes, expresar pensamientos y deseos, brindar apoyo y decir la verdad para inspirar confianza.

En el área escolar, consideran reglas mínimas de convivencia como pedir por favor y dar gracias, no ocultar problemas a la familia como reprobar una materia, ser solidarios cuando algún compañero necesita algo y respetar las pertenencias de otro compañero. Respecto a los amigos, un trato equitativo a cada persona, así como trabajar en armonía y buena disposición. En el espacio del transporte público, entendido como la interacción con otras personas fuera del vínculo familiar y la escuela en el que los participantes manifestaron mayor dificultad de respuesta asertiva y optando por la respuesta pasiva ante situaciones en las que sienten que su espacio es invadido o son tratados sin consideración.

La tercera sesión “Expresión de las emociones”, tiene como objetivo *estimular la expresión asertiva de las emociones*, se promueve el desarrollo de habilidades básicas para la educación emocional como son la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación emocional. La primera actividad consiste en colocarse en círculo y cada participante modela una emoción y el grupo trata de adivinar la emoción, en la segunda ronda, se menciona una emoción y los participantes la expresan a su manera, después, se entregan parejas de una imagen de una emoción para actuarla y localizar a su pareja. Después se comentan reflexiones en grupo a partir de la exposición de las habilidades

básicas para la educación emocional. Al final cada uno escribe y comparte al grupo sobre dificultades o facilidad para expresar emociones.

Las emociones que refieren con mayor facilidad para expresar son la alegría, la tristeza, la sorpresa, ira, enojo, miedo, celos y asco. La alegría, referida como la emoción que se expresa sin pensarlo con solo mostrar una sonrisa, como manifestación de estar feliz o al recordar un momento bonito. La tristeza, se explica se facilita por los problemas que provienen de casa y el estrés escolar. Las emociones que se dificulta más su expresión son tristeza, miedo, aversión, angustia, alegría, sorpresa, amor, remordimiento, disgusto, angustia, culpa, felicidad, enojo e ira.

La cuarta sesión “Relaciones de ayuda y cooperación”, tiene como objetivo *estimular la capacidad de cooperación y ayuda*, en la que se favorece el pensamiento colectivo y la conducta pro-social que implica la preocupación empática por las necesidades de terceros. Al inicio, se solicita a los participantes escribir un problema de cualquier tipo y colocarlo en una caja. Después, se analiza los tipos de empatía asertiva y sus ventajas al desarrollarla en la adolescencia. Se forman grupos pequeños que van analizando problemas depositados en la caja y discuten una propuesta de solución y se comparte al grupo. En esta sección, los participantes refieren problemas en el ámbito familiar, relaciones sociales, relaciones afectivas, embarazo adolescente, condiciones laborales injustas, problemas económicos, adicciones y autoestima a los cuales, aportan alternativas de solución y búsqueda de ayuda.

La quinta sesión “La percepción y los estereotipos” tienen como objetivo la identificación de los estereotipos que los adolescentes enfrentan y que son conformados por ideas, valores, juicios o interpretaciones culturales y que forman parte de la construcción de la identidad del adolescente.

La primera actividad es la elaboración de la historia hipotética de Juan y María por equipos para después compartir al grupo analizando el enfoque desde el género, por lo que se asigna una historia difícil y deprimente mayormente a las mujeres que a los hombres a

quienes se proyecta que, a pesar de los problemas, pueden superarlos y lograr el éxito. Posteriormente, en pequeños grupos se discuten estereotipos que enfrentan y la posible solución, los cuales se relacionan con aspectos como la religión familiar con adoptar las mismas creencias, la buena relación con profesores con obtener buenas calificaciones, cultivar amistades con relaciones de noviazgo, estudiar en escuela privada con tener buena posición económica, convivir con personas del sexo opuesto con cambiar de identidad sexual, el arreglo personal relacionado con bajas calificaciones y desinterés académico o un empleo en determinada empresa con buena tener una vida resuelta.

La sexta sesión “La resolución de conflictos” tiene como objetivo *ejercitar técnicas para el manejo asertivo de los conflictos*, promueve la reflexión sobre el origen del conflicto y formas asertivas, así como estrategias y estilos de afrontamiento para su resolución. La primera actividad consiste en formar una fila intercalando un pie con unas hojas de papel, el último de la fila deberá recorrerla hasta llegar a la primera posición pisando únicamente las hojas de papel, de no lograrlo, puede ser ayudado por los compañeros y así sucesivamente hasta que todos lo hayan logrado.

Después ven un video que contiene el desarrollo de un conflicto y se reflexiona sobre este. Posteriormente, se analizan las técnicas para la resolución de conflictos. Finalmente, escriben problemas con su posible solución asertiva y lo comparten al grupo. La solución a los problemas planteados se enfoca en la relajación, expresión de las emociones, búsqueda de ayuda con especialistas, auto-aceptación y autocuidado.

d. Medición posterior

Al término de las sesiones, se aplicaron los instrumentos IADA-EMA para la evaluación post-test y comparación pre y post test. Con la finalidad de evaluar el cambio en las variables objeto de estudio, se obtienen las medias pretest y posttest. Se realizan análisis de correlación de Spearman de los instrumentos y la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. Los resultados detallados se encuentran en el capítulo a continuación.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

La intervención fue realizada con 18 Adolescentes de educación media superior, de entre 15 a 17 años inscritos en primer y segundo grado en la escuela preparatoria No. 1 “Lic. Bernabé L. de Elías” del turno matutino de los cuales 6 fueron hombres y 12 mujeres, con 9 de cada grado.

3.1 Comparación de medias pre y post test

Se muestran resultados pretest y posttest de los instrumentos Instrumento autodescriptivo del Adolescente (IADA) y la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA), en la que se observan cambios en las medias grupales N=18.

La comparación de medias resultantes del pretest y posttest de las pruebas aplicadas, mostró que en las áreas de familia y social el grupo obtuvo puntajes superiores en el posttest, sin embargo, en la escolar el posttest presentó puntajes inferiores al pretest. Y en las áreas personal y salud se obtuvieron puntajes superiores al pretest. En la asertividad, se observó un puntaje superior en el posttest, disminuyendo, la asertividad indirecta y aumentando en la no asertividad (Tabla 1).

Tabla 1

Comparación pre y posttest de las pruebas IADA (familia, social, escolar, personal, y salud) y EMA (asertividad, asertividad indirecta y no asertividad).

| Medias pre y post test | | | | | | | | |
|------------------------|---------|--------|---------|----------|--------|-------------|-----------------|----------------|
| | Familia | Social | Escolar | Personal | Salud | Asertividad | Asert indirecta | No asertividad |
| PRE TEST | 157.85 | 52.80 | 107.80 | 110.05 | 135.45 | 49.60 | 40.10 | 41.30 |
| POST TEST | 191.61 | 62.3 | 97.22 | 116.17 | 144.72 | 54.67 | 37.78 | 43.06 |

3.2 Comparación pre y post test por sexo

En relación a la comparación en hombres y mujeres las medias pretest mostraron que en el área de familia, las mujeres presentaron un aumento de puntajes en el posttest en las áreas familia, y social, sin embargo, en el area escolar disminuyó y en las areas personal y salud obtuvieron puntajes superiores en el posttest. En cuanto a la asertividad, hubo un aumento de puntajes disminuyendo en la asertividad indirecta. En la no asertividad se observa un aumento de puntaje.

En cuanto a los hombres, se observó un aumento de puntaje en el posttest en la area de familia y social, disminuyendo en el area escolar. También en las areas personal y salud, de observó un aumento de puntajes en el posttest. Se mostró un aumento de puntajes en la asertividad y asertividad indirecta y una disminución en la no asertividad en el posttest (Tabla 2).

Tabla 2

Comparacion de valores de las pruebas IADA y EMA en hombres y mujeres en el pretest y posttest

| Dimensión | Pre test/Sexo | | Post test/Sexo | |
|------------------|---------------|---------|----------------|---------|
| | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| Familia | 169.29 | 151.69 | 199.67 | 187.58 |
| Social | 50.57 | 54.00 | 60.67 | 63.25 |
| Escolar | 107.00 | 108.23 | 96.5 | 97.58 |
| Personal | 119.00 | 105.23 | 126 | 111.25 |
| Salud | 132.43 | 137.08 | 144.67 | 144.75 |
| Asertividad | 49.14 | 49.85 | 58.17 | 52.92 |
| Asert. Indirecta | 37.57 | 41.46 | 42.17 | 35.58 |
| No asertividad | 41.75 | 40.63 | 34.67 | 47.25 |

3.3 Comparación pre y post test por grado

Respecto a los resultados del pretest del instrumento IADA por grado), se mostró que los estudiantes de primer grado aumentaron los puntajes en las áreas de familia y social, sin embargo en el area escolar disminuyó y en las areas personal y salud aumentaron los

puntajes. En cuanto al instrumento EMA, aumentó ligeramente el puntaje en asertividad, disminuyendo también ligeramente en asertividad indirecta y aumentando ligeramente en no asertividad.

Se mostró que los estudiantes del segundo grado, obtuvieron un aumento de puntajes en las áreas de familia y social, disminuyendo en el área escolar y en el área personal se mantuvo el puntaje y en el área de salud aumentaron los puntajes. En la asertividad mostró un ligero aumento de puntajes, disminuyendo también ligeramente en asertividad indirecta y manteniéndose en no asertividad (Tabla 3).

Tabla 3

Comparacion de valores de las pruebas IADA y EMA en primero y segundo grado en el pretest y postest

| Dimensión | Pre test/Grado | | Post test/Grado | |
|------------------|----------------|---------|-----------------|---------|
| | Primero | Segundo | Primero | Segundo |
| Familia | 151.42 | 167.50 | 191.11 | 191.11 |
| Social | 48.92 | 58.63 | 60.22 | 64.56 |
| Escolar | 107.50 | 108.25 | 98.44 | 96 |
| Personal | 109.67 | 110.63 | 122.78 | 109.56 |
| Salud | 146.00 | 119.63 | 150.33 | 139.11 |
| Asertividad | 49.08 | 50.38 | 55.56 | 53.78 |
| Asert. Indirecta | 40.42 | 39.63 | 39.22 | 36.33 |
| No asertividad | 41.75 | 40.63 | 45.89 | 40.22 |

3.4 Correlaciones de las dimensiones IADA y EMA en el pretest

Los resultados de la correlación pretest de los instrumentos aplicados observa que la dimensión salud con la dimensión asertividad, tiene una correlación negativa moderada de $r = -.548$ y una significancia a nivel de $p = .012$ (Tabla 4).

Tabla 4.
Correlaciones de las dimensiones del IADA y EMA en el Pretest

| | | | fam | Social | Esc | pers | salud | No asert | asert | Aindir |
|-----------------------|----------|----------------------------|-------|--------|-------|-------|---------------|----------|-------|--------|
| Rho de Spearman | familia | Coeficiente de correlación | 1.000 | | | | | | | |
| | | Sig. (bilateral) | . | | | | | | | |
| | social | Coeficiente de correlación | .242 | 1.000 | | | | | | |
| | | Sig. (bilateral) | .303 | . | | | | | | |
| | escolar | Coeficiente de correlación | .146 | -.141 | 1.000 | | | | | |
| | | Sig. (bilateral) | .538 | .552 | . | | | | | |
| | personal | Coeficiente de correlación | -.089 | .086 | -.128 | 1.000 | | | | |
| | | Sig. (bilateral) | .710 | .717 | .590 | . | | | | |
| | salud | Coeficiente de correlación | -.055 | -.337 | -.106 | .023 | 1.000 | | | |
| | | Sig. (bilateral) | .818 | .146 | .655 | .922 | . | | | |
| No asertividad | | Coeficiente de correlación | .265 | .087 | -.268 | .054 | .101 | 1.000 | | |
| | | Sig. (bilateral) | .259 | .715 | .253 | .820 | .671 | | | |
| asertividad | | Coeficiente de correlación | .082 | .384 | .055 | -.060 | -.548* | -.008 | 1.000 | |
| | | Sig. (bilateral) | .731 | .095 | .817 | .803 | .012 | .975 | | |
| Asertividad indirecta | | Coeficiente de correlación | .151 | .056 | .028 | .149 | -.055 | .176 | -.179 | 1.000 |
| | | Sig. (bilateral) | .524 | .813 | .907 | .532 | .817 | .459 | .451 | . |

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

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

3.5 Correlaciones de las dimensiones IADA y EMA en el postest

Posteriormente, en la correlación postest se observa una correlación negativa débil de la dimensión salud con la dimensión Asertividad indirecta de $r = -.476$ y una significancia a nivel de $p = .046$. También se encuentra correlación negativa débil de la dimensión No

asertividad con la dimensión Salud de $r = -.471$ y una significancia de $p = .048$. Se observa también una correlación negativa media de la dimensión No asertividad con la dimensión Personalidad de $r = -.661$ y una significancia de $p = .003$ (Tabla 5).

Tabla 5.

Correlaciones de las dimensiones del IADA y EMA en el postest

| | | | Fam | social | esc | pers | salud | asert | Aindir | No asert |
|------------------------|----------------------------|----------------------------|--------|--------|----------------|---------------|---------------|-------|--------|----------|
| Rho de Spearman | familia | Coeficiente de correlación | 1.000 | | | | | | | |
| | | Sig. (bilateral) | | | | | | | | |
| | social | Coeficiente de correlación | .494* | 1.000 | | | | | | |
| | | Sig. (bilateral) | 0.037 | | | | | | | |
| | escolar | Coeficiente de correlación | .712** | 0.447 | 1.000 | | | | | |
| | | Sig. (bilateral) | 0.001 | 0.063 | | | | | | |
| | personal | Coeficiente de correlación | .564* | .663** | 0.413 | 1.000 | | | | |
| | | Sig. (bilateral) | 0.015 | 0.003 | 0.089 | | | | | |
| | salud | Coeficiente de correlación | 0.092 | .542* | 0.269 | .715** | 1.000 | | | |
| | | Sig. (bilateral) | 0.717 | 0.020 | 0.281 | 0.001 | | | | |
| asertividad | Coeficiente de correlación | 0.218 | 0.248 | 0.127 | 0.398 | 0.261 | 1.000 | | | |
| | Sig. (bilateral) | 0.385 | 0.321 | 0.616 | 0.102 | 0.296 | | | | |
| Asertividad indirecta | Coeficiente de correlación | 0.182 | -0.441 | -0.003 | -0.150 | -.476* | -0.106 | 1.000 | | |
| | Sig. (bilateral) | 0.471 | 0.067 | 0.992 | 0.551 | 0.046 | 0.675 | | | |
| No asertividad | Coeficiente de correlación | -0.312 | -0.386 | -0.179 | -.661** | -.471* | -.470* | 0.173 | 1.000 | |
| | Sig. (bilateral) | 0.207 | 0.114 | 0.477 | 0.003 | 0.048 | 0.049 | 0.493 | | |

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

3.6 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

En la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas de los instrumentos IADA y EMA en relación al Instrumento Auto descriptivo del Adolescente (IADA), la prueba mostró que:

En el área de familia, se rechaza la hipótesis nula, subió, por lo que sí hubo cambio. En el área social, se mantiene la hipótesis nula; subió, pero el cambio no fue significativo. En el área escolar, se rechaza la hipótesis nula, bajó, por lo que sí hubo cambio. En el área personal, se mantiene la hipótesis nula, subió, pero el cambio no fue significativo. En el área salud, se rechaza la hipótesis nula, subió, por lo que si hubo cambio.

En cuanto al instrumento Escala Multidimensional de Asertividad (EMA), la prueba mostró los siguientes cambios:

En asertividad, se mantiene la hipótesis nula, subió, pero el cambio no fue significativo. En la asertividad indirecta, se mantiene la hipótesis nula, bajó, pero no el cambio no fue significativo. En la no asertividad, se mantiene la hipótesis nula, subió, pero el cambio no fue significativo (Tabla 6).

Tabla 6.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas de los instrumentos IADA y EMA.

| Dimensión | Hipótesis nula | Prueba | Sig. | Decisión |
|--------------------------------|---|---|-------------|----------------------------|
| Familia (IADA) | La mediana de las diferencias entre pre familia y post familia es igual a 0 | Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas | 0.03 | Rechazar la hipótesis nula |
| Social (IADA) | La mediana de las diferencias entre pre social y post social es igual a 0 | Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas | .101 | Retener la hipótesis nula |
| Escuela (IADA) | La mediana de las diferencias pre escuela y post escuela es igual a 0 | Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas | .009 | Rechazar la hipótesis nula |
| Personal (IADA) | La mediana de las diferencias entre pre personal y post personal es igual a 0 | Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas | .332 | Retener la hipótesis nula |
| Salud (IADA) | La mediana de las diferencias entre pre salud y post salud es igual a 0 | Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas | .029 | Rechazar la hipótesis nula |
| Asertividad (EMA) | La mediana de las diferencias entre pre asertividad y post asertividad es igual a 0 | Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas | .088 | Retener la hipótesis nula |
| Asertividad indirecta (EMA) | La mediana de las diferencias entre pre asertividad indirecta y post asertividad indirecta es igual a 0 | Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas | .471 | Retener la hipótesis nula |
| No asertividad (EMA) | La mediana de las diferencias entre pre No asertividad y post No asertividad es igual a 0 | Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas | .827 | Retener la hipótesis nula |

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de .05

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1 Cambios en un grupo de estudiantes posterior a un programa de entrenamiento asertivo.

Atendiendo al objetivo general del estudio “Diseñar una estrategia para la disminución de la desvinculación escolar en estudiantes de bachillerato a través de un programa de entrenamiento asertivo en la Preparatoria Núm. 1 “Lic. Bernabé L. de Elías” turno matutino, al cual respondieron los resultados, se puede establecer:

En relación al objetivo 1 “Identificar si existen cambios en un grupo de estudiantes de bachillerato en cuanto a riesgos y asertividad posterior a un programa de entrenamiento asertivo”.

En el Instrumento Auto descriptivo del Adolescente (IADA) que evalúa el riesgo, en el área de familia en el pretest (157.85), los estudiantes describieron su percepción de la dinámica relacional como estresante, indiferente y tensa y en el postest (191.61), subió el puntaje por lo que se observa una disminución en la percepción de situaciones estresantes entre padres y hermanos. Lo anterior puede deberse a que durante la intervención los participantes ejercitaron cómo dar respuestas asertivas a situaciones estresantes como una manera de autocuidado individual y colectivo al proponer soluciones grupales a situaciones estresantes que los mismos estudiantes plantearon de manera anónima pero que el grupo se interesó en buscar la mejor solución. En cuanto al área social el puntaje inicial (52.80), mostró dificultades para su adaptación al entorno fuera del ambiente familiar y escolar, en el postest (62.3), hay un ligero aumento de la sociabilización y confianza en sus pares lo puede ser debido a que durante la intervención compartieron experiencias y se observó mayor empatía y sentido de equipo al afirmarse mutuamente de manera verbal lo que facilita una mejor adaptación social aunque las dificultades previas puntuaron de manera similar.

En el área escolar (107.80), la percepción presentó un desempeño aceptable, así

como las relaciones con maestros y compañeros, sin embargo, en el post test (97.22), el puntaje disminuyó manifestando mayores dificultades de concentración y aprendizaje, bajas calificaciones, mala relación con maestros y compañeros y materias reprobadas; en el estudio de López y Rosas (2014), realizado con adolescentes, hombres y mujeres ente 14 y 20 años, se encontró también que el área escolar fue la de menor puntaje y mostró que las relaciones familiares influyen en el rendimiento académico debido a que pueden generarle ansiedad y afectar la capacidad de concentración. En el estudio, se utilizó también la prueba IADA para evaluar las dimensiones psicológicas desde la percepción de adolescente.

Es importante señalar que el taller de entrenamiento asertivo completó aspectos sociales y personales, pero no los aspectos escolares como el bajo aprovechamiento, la motivación escolar y hábitos de estudio, por lo que se sugiere que en la intervención que incluya este aspecto que es relevante en la permanencia escolar.

En el área personal, en el pretest (110.05), se observó dificultad para una imagen corporal y autoestima adecuada aumentando el puntaje en el postest (116.17), percibiéndose más seguros de sí mismos, con una personalidad e imagen adecuada a su edad, más relajados e interesados en la proyección de planes en el futuro y considerándose inteligentes, lo cual puede ser resultado a que en la intervención se trabajaron técnicas de autoestima y empatía de manera individual y grupal propiciando que el grupo de iguales fuera un referente positivo.

Finalmente, en el área salud, en el pretest (135.45), presentaban mayor frecuencia en dolores de cabeza, mareos, dificultad para dormir problemas emocionales y posibilidad de consumo de sustancias, pero en el postest (144.72), aumentó el puntaje, observando una elección de otras actividades que posibilita menor estrés y que no se relacionan con el consumo, mayor resistencia a la presión de amigos y la influencia del grupo, confianza en sí mismos y expresión de deseos con más seguridad.

El estudio de Garaigordobil (2001), en este aspecto, mostró que el entrenamiento asertivo influyó en el incremento de conductas asertivas ante la presión de los amigos a la

participación de conductas delictivas, aceptar droga y enfrentar el rechazo.

Respecto a la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA), en el pretest, en la asertividad (49.60), presentaron dificultad para el reconocimiento de sus derechos y los de los demás así pedir ayuda, expresar afecto, admitir equivocaciones, expresar pensamientos y opiniones de manera directa sin dañar a los demás y en el postest (54.67), subió ligeramente la puntuación.

En la asertividad indirecta, en el pretest (40.10), los estudiantes mostraron mayor inhabilidad para expresar abiertamente pensamientos, opiniones, dificultad para tener comunicación directa prefiriendo hacerlo por medios indirectos como el teléfono o mensajes escritos, sin embargo en el postest (37.78), disminuyó. Respecto a la no asertividad, en el pretest (41.30), el grupo mostró inhabilidad para expresar deseos, opiniones y sentimientos sin importar el daño a terceros; sin embargo, en el postest (43.06), la no asertividad se incrementó lo cual como estilo agresivo favorece la disminución del estilo pasivo al incrementar la habilidad de la comunicación directa de emociones y pensamientos lo cual se observó durante la intervención cuando el grupo tomó iniciativa para comentar algunas situaciones en grupo sin la mediación de mensajes escritos de manera anónima.

Este resultado es similar al reportado también por Garaigordobil (2001) en el que los participantes aumentaron ligeramente la conducta agresiva, pero se interpretó como el aumento de conductas asertivas en situaciones de interacción social con amigos y compañeros aumentando las interacciones directas como la expresión de las emociones, hacer peticiones, mantener conversaciones, etc., y el estudio realizado sobre el entrenamiento asertivo con estudiantes de bachillerato y su relación con presión al consumo de sustancias, mostró que posterior al entrenamiento la disposición al consumo disminuyó a pesar de considerarlo atractivo por la aprobación de sus amigos y compañeros (Arellanes, Rodríguez, Pérez-Islas, Flores & Díaz-Negrete, 2002), el cual es similar a la intervención por haber sido realizado con estudiantes de bachillerato con características parecidas.

Un ejemplo más del impacto de un programa de asertividad en adolescentes

realizado por Garaigordobil (2001), con 174 adolescentes utilizando un diseño pretest-intervención-posttest con grupos de control, mostró cambios significativos que, en la opinión de los profesores, aumentaron conductas asociadas al liderazgo, autoconfianza, auto concepto, cooperación y empatía, así como estrategias para la resolución de situaciones conflictivas.

Por otro lado, el estudio realizado por Vázquez (2017), con estudiantes de entre 16 y 28 años sobre diferencias de asertividad entre hombres y mujeres; el resultado posterior al entrenamiento reportó una disminución de la asertividad indirecta en mujeres y de la no asertividad en hombres, mientras que la asertividad aumentó. Aunque la diferencia no fue significativa, se encontró que las mujeres presentaron mayor seguridad para comunicarse, empatizar y enfrentar la crítica mientras que los hombres desarrollaron habilidades sociales, académicas y de tipo afectivo con menor agresividad ya que el entrenamiento les permitió contar con respuestas socialmente hábiles en su repertorio.

Ambos estudios pueden explicar los resultados en el caso de los adolescentes de la Preparatoria No. 1, “Lic. Bernabé L. de Elías” del turno matutino respecto a la disminución de la no asertividad y el aumento de asertividad, ya que al disminuir la no asertividad, también disminuyó la pasividad, incrementándose conductas asociadas a la autoconfianza, empatía y liderazgo en el caso de las mujeres y respecto a los hombres presentaron conductas menos agresivas al relacionarse con sus pares mujeres

4.2 Cambios en un grupo de estudiantes posterior a un programa de entrenamiento asertivo en hombres y mujeres

Objetivo 2: Identificar si existen cambios en un grupo de estudiantes de bachillerato en cuanto a riesgos y asertividad posterior a un programa de entrenamiento asertivo en hombres y mujeres.

En relación a los cambios observados en el instrumento IADA por sexo, en el área de familia, ambos sexos mostraron un aumento en el posttest demostrando así la importancia

que la familia tienen en la vida de los adolescentes percibiendo una mejora en la interrelación con la familia y asumiendo actitudes más propositivas en su desarrollo escolar.

Sin embargo, los hombres obtuvieron mayor puntaje que las mujeres, lo que puede explicarse debido a los estereotipos que enfrentan en la familia, como lo explican estudios, asignando características a ambos géneros (Colás & Villaciervos, 2007), reportando que las mujeres presentan mayor riesgo debido a las responsabilidades en asuntos domésticos, labores de limpieza, horarios de regreso a casa y calificaciones escolares; por lo que para algunas familias la asistencia de las adolescentes a la escuela se justifica en relación con la obtención de buenas calificaciones (Luna & Laca 2012), lo que genera mayor estrés y percepción de conflicto en las mujeres.

También el estudio realizado por Barcelata, et al. (2004) con 225 adolescentes mexicanos de entre 13 y 18 años, que presentaban problemas de conducta y que utilizaron el IADA para la identificación de problemas emocionales, mostró también que las mujeres reportaron mas problemas que los hombres, mayor distanciamiento y deseos de fugarse de casa a diferencia del estudio de Barreno (21018), en el que los hombres mostraron mayores factores de riesgo que las mujeres en la dimensión familiar.

En el área social, ambos sexos reportaron inseguridad y respuesta pasiva en el que consideran que a pesar de que la interacción es injusta e incómoda, pero no saben cómo actuar, en el postest se observó un aumento de puntaje en ambos sexos, sin embargo, las mujeres reportaron mayor seguridad que los hombres tanto en el pretest como postest; Barcelata et al. (2004) explica que esta diferencia se debe a que las mujeres tienden a tener una amiga inseparable en quien apoyarse y también el estudio de Barreno (2018) reportó que los hombres presentan mayor percepción de riesgo en el area social.

En el área escolar, en el postest, ambos sexos disminuyeron los puntajes en relación al pretest, con mayor incidencia de bajo rendimiento académico en los hombres, así como problemas con compañeros y maestros, López y Rosas (2014), encontraron también que el área escolar fue la de menor puntaje, y en el estudio de Barcelata et al. (2004), los hombres adolescentes reportaron mayor incidencia de materias reprobadas que las mujeres, pero con

mayor problemática en la relación con maestros que los hombres y el estudio de Barreno (2018), también reportó que los hombres percibieron mayor riesgo en el área escolar.

En el área personal, se observa que, en ambos test, los hombres puntúan arriba de las mujeres, explicando así menor percepción de riesgo en aspectos personales, expectativas futuras como seguir una carrera universitaria y trabajar; por otro lado, aunque las mujeres también subieron de puntajes en relación consigo mismas, pero ligeramente debajo de los hombres a quienes puede influir aspectos como los estereotipos de género en cuanto a la asignación de roles y expectativas futuras.

Este resultado es similar al reportado por Barcelata et al. (2004), ya que las mujeres se describieron como temerosas y con dificultades de concentración más que los hombres y se sienten más impopulares, menos inteligentes y con menos habilidades que los hombres percibiendo mayor riesgo en esta área; por otro lado, la SEP (2012), reportó mayor percepción de riesgo en las mujeres adolescentes en el área personal, explicando que se agudizan por los estereotipos reforzados por la familia al asignarles roles domésticos y de maternidad, limitando así sus expectativas escolares y laborales.

En el área de salud, en el pretest las mujeres reportaron mayor frecuencia en problemas de salud como dolor de cabeza, problemas digestivos y problemas emocionales, en los hombres fue en la disposición al consumo de alcohol y sustancias; se observa en el postest que ambos sexos obtuvieron un aumento de puntajes en el postest, pero en este caso, son las mujeres quienes los obtuvieron por encima de los hombres.

Este resultado es similar al estudio realizado por Barra et al. (2005), que encontró mayor relación entre el ánimo depresivo y problemas de salud principalmente en las mujeres adolescentes y mayor incidencia de enfermedades respiratorias, digestivas, dolores de cabeza lo cual se generó debido al estrés que percibieron en la familia, la escuela y los amigos y González (2017), refiere también que las mujeres son más vulnerables debido a los estereotipos de la cultura; Suárez & Menkes, 2006 refieren las implicaciones de que las mujeres sufran mayor agresión son el deterioro en su desarrollo cognitivo, emocional y otros síntomas como dolor de cabeza, dolor de estómago, insomnio, angustia, estrés y bajo rendimiento escolar.

Finalmente, según datos de la Encuesta Nacional de Adicciones (ENOCDAT,2017) encontró que los adolescentes que mencionaron haber consumido alcohol al menos una vez en su vida, también mencionaron afectaciones en su vida social.

En cuanto a los cambios observados en el instrumento EMA en el pretest, ambos sexos se encontraron con puntajes similares y en el postest, las mujeres subieron ligeramente, pero no fue significativo; en el caso de los hombres, se aumentó la asertividad significativamente, mostrando una mejora en la habilidad de expresar su opiniones, admitir equivocaciones, expresar pensamientos y opiniones de manera adecuada, sin dañar a otros, en tanto que las mujeres mostraron una actitud más pasiva, no expresando sus opiniones y prefiriendo que otros tomen sus decisiones.

En la asertividad indirecta, las mujeres disminuyeron y los hombres subieron el puntaje; es decir, las mujeres reportaron menor frecuencia de comunicación por medios indirectos, prefiriendo hacerlo de manera directa, pero los hombres optaron por los medios indirectos y el estudio de Albancando, (2015), aunque no reporta diferencias entre hombres y mujeres, encontró que la asertividad indirecta fue reportada en un 43% de la muestra, siendo la más alta de las tres dimensiones que puede ser un estilo perjudicial de los adolescentes para relacionarse, no saber cómo manejar la crítica, solicitar ayuda o expresar opiniones o pensamientos y prefiriendo que otros tomen sus decisiones.

Finalmente, en la no asertividad, se observó un aumento en mujeres en el postest en relación al pretest, mostrando así el replanteamiento de una conducta más segura en relación al registrado en el pretest; esto es similar al estudio de Gaeta y Galvanovskis (2009), en el que los hombres en cambio, registraron una disminución en el postest, lo que sugiere actitudes y conductas menos agresivas; el estudio sugiere también que la asertividad no es una variable independiente sino que depende de otras como las habilidades sociales y se relaciona con la agresividad que, al dirigirla puede transformarse en asertividad.

Al respecto, el estudio de Luna et al. (2014), realizado con adolescentes y jóvenes mexicanos en cuanto a los estilos de mensajes y asertividad, reporta la tendencia de los hombres a un estilo no asertivo, centrado en sí mismo y las mujeres en un estilo de asertividad indirecta y en cuanto al abordaje de conflictos, los hombres tienden a un menor

compromiso y colaboración que las mujeres y reporta que las diferencias se deben al proceso de socialización desde la familia en el que a los hombres se les permite actitudes más agresivas y competitivas y a las mujeres con actitudes más pasivas y priorizando las necesidades de los demás.

4.3 Cambios en un grupo de estudiantes posterior a un programa de entrenamiento asertivo en primero y segundo grado de bachillerato

Objetivo 3: Identificar si existen cambios en un grupo de estudiantes de bachillerato en cuanto a riesgos y asertividad posterior a un programa de entrenamiento asertivo en primero y segundo grado de bachillerato.

En lo que respecta a los cambios observados en el instrumento IADA por grado, en el área de familia, se observó que ambos grados tuvieron cambios significativos en pretest y postest mostrando una mejora en la percepción de su dinámica relacional en el sistema fraterno y parental. En el área social, aunque ambos grados también subieron de puntaje en el postest, el de segundo grado fue más significativo, lo cual sugiere que con el aumento de la edad, también se incrementa la seguridad propia al manejar situaciones en el contexto fuera del ámbito familiar y escolar.

En el área escolar, se observó que hubo una disminución en el postest en ambos grupos siendo mayormente significativo en segundo grado, que puede explicarse que además del transcurso del año escolar, los estudiantes de segundo grado perciben su desarrollo escolar considerando los dos años de estudio y proximidad del tercer y último grado.

En el área personal, se observó en primer grado un aumento significativo en primer grado en el postest, por lo que las expectativas en cuanto a continuidad escolar, autoestima e imagen personal mejoraron; sin embargo también ocurrió una ligera disminución en segundo grado en el postest aunque no es significativa, puede reflejar desconfianza de sí mismo y en los demás influyendo también en la construcción de la autoestima y planes futuros.

En el area de salud, se observó en los resultados posttest, que primer grado aumentó los puntajes aunque no de manera significativa, pero en los estudiantes de segundo grado el aumento fue muy significativo mostrando así un aumento del autocuidado en cuanto al uso del tiempo libre y en la determinación para resistir la presión de los amigos hacia las adicciones, así como un mejor manejo del estrés.

El resultado es similar al del estudio realizado por Mendoza (1997) en relación al autocuidado en la prevención del sida el cual mostró que con el aumento de edad realizan acciones de protección y autocuidado como el uso de condón en las relaciones sexuales, en este caso los alumnos de primer grado de bachillerato estaban mas interesados en relaciones sociales, en tanto que los alumnos de segundo grado referían relaciones sexuales con su novio o novia por lo que reportaron tener mayor capacidad de autocuidado; esta relacion es referida por Mendoza (1997) como indicador de que a mayor nivel de escolaridad, mayor capacidad de autocuidado.

En cuanto a los resultados del instrumento EMA, en el posttest, en la asertividad, se observó un ligero aumento de puntaje en ambos grados lo que sugiere reconocimiento de sus necesidades, opiniones y deseos sin hacer de lado los de los demás. En la asertividad indirecta, se observó que ambos grados disminuyeron los puntajes en el posttest, lo cual es positivo, ya que mostraron un aumento de la habilidad de comunicarse directamente en lugar de optar por formas indirectas, así como la disminución de conductas pasivas.

Finalmente, en la no asertividad, se observó un ligero aumento de los puntajes en los estudiantes de primer grado lo que concuerda con la disminución de la asertividad indirecta y con el aumento en esta misma área en las mujeres, lo que sugiere una mejora en la seguridad y empoderamiento en el posttest. Sin embargo, se observó también que el puntaje posttest en segundo grado se mantuvo, reportando aun dificultad para la conducta y comunicación sin tomar en cuenta las necesidades de los demás.

4.4 Correlación entre la asertividad y la autopercepción de riesgos tanto en el pretest como en el posttest posterior a un programa de entrenamiento asertivo

Objetivo 4: Identificar si existe correlación entre la asertividad y la autopercepción de

riesgos tanto en el pretest como en el postest posterior a un programa de entrenamiento asertivo.

Respecto a las Correlaciones en el pretest, se encontró que la correlación negativa moderada de $r = -.548$ y una significancia a nivel de $p = .012$, de los instrumentos sugiere que a mayor asertividad, menor índice de problemas de salud emocional, consumo de sustancias, problemas para dormir y de hábitos alimenticios. Lo que se relaciona con la respuesta de los instrumentos en la que los adolescentes aumentaron la asertividad y el autocuidado.

Lo anterior es coherente con el estudio realizado con alumnos de educación media sobre el entrenamiento asertivo y la presión al consumo de sustancias el cual reportó que, al incremento de la comunicación asertiva, correspondió una disminución en la frecuencia del uso de drogas, a pesar de considerarlo atractivo y la posibilidad del consumo fuera bien vista por sus amigos (Arellanes, Rodríguez, Pérez-Islas, Flores y Díaz-Negrete (2002).

Sin embargo, en la correlación postest de los instrumentos, la correlación negativa débil de la dimensión salud con la dimensión Asertividad indirecta de $r = -.476$ y una significancia a nivel de $p = .046$, sugiere que al aumentar la asertividad, disminuye la conducta pasiva, lo que también se demostró en las medias y que se refleja también en el estudio de Arellanes ... et al, pues los estudiantes reportaron que la disposición al consumo era reforzado por el deseo de agradar a otros y permitir que influyeran en su decisión y sin capacidad de respuesta asertiva para defender sus opiniones, lo que disminuyó con el aumento de la asertividad. Por otro lado, la correlación negativa débil de la dimensión No asertividad con la dimensión Salud de $r = -.471$ puede sugerir que al aumentar el autocuidado, hábitos alimenticios adecuados, la conducta agresiva puede disminuirse.

Finalmente, la correlación negativa media de la dimensión No asertividad con la dimensión Personal sugiere que, al aumentar la autoestima y seguridad personal y la capacidad de relajarse, también disminuye la conducta agresiva, que es el caso de los hombres que participaron en el estudio.

4.5 Conclusiones generales

Se ha tomado como objeto de estudio el entrenamiento asertivo en adolescentes con riesgo

de deserción escolar como una estrategia para disminuir el proceso de desvinculación escolar. El uso de instrumentos como el IADA, permitió la detección de riesgos en cinco dimensiones en el contexto del adolescente desde su propia perspectiva antes y después de la intervención basada en un taller de entrenamiento asertivo.

El taller se enfocó desde el marco de la Psicología Positiva, la cual plantea la valoración de las virtudes, fortalezas y el bienestar subjetivo las cuales pueden sustentar la base para la satisfacción personal y un mayor compromiso con el desarrollo individual y escolar en adolescentes (Cuadra & Florenzano, 2003, Vera, 2006). Diversos estudios hicieron aportaciones a favor del desarrollo de habilidades como la autoestima, la comunicación asertiva, el reconocimiento de las emociones, la empatía y conducta pro social entre otros, como factores protectores que influyen en la permanencia escolar de adolescentes.

Posterior al taller los cambios detectados en el contexto familiar fueron la disminución de eventos estresantes entre padres y hermanos principalmente en los hombres, no obstante, las mujeres reportaron mayor vulnerabilidad debido a que la pubertad es más temprana lo que también las expone a estresores y normas sociales sin estar preparadas para afrontarlos como lo refiere Barra et al. (2005), lo que puede deberse a que el entrenamiento de la asertividad permitió el aprendizaje de alternativas de respuesta a situaciones problemáticas procurando el autocuidado y la consideración de los demás.

En el área social, sin embargo, las mujeres adolescentes refirieron mayor socialización y confianza en sus pares lo que les facilitó una mejor adaptación social que los hombres, sin embargo, un aspecto importante fue que los participantes visualizaron al grupo de intervención como referente positivo al desarrollar sentido de pertenencia al grupo al compartir experiencias, problemas, dudas y tener la oportunidad de ser escuchados, retroalimentados y afirmados, lo que puede incrementar las posibilidades de permanencia escolar como lo que refiere Ovaes (2012), al explicar que en el proceso de deserción, los adolescentes permanecen por un tiempo más en la escuela debido a que es el lugar de encuentro con sus amigos y este aspecto aplaza la salida de la escuela.

En área escolar no reportó cambios positivos, lo cual puede deberse al enfoque del taller no lo incluyó directamente. Se observó un mejor puntaje en el pretest, lo cual puede deberse a que se realizó al inicio del año escolar en el que las relaciones con maestros y compañeros aun eran recientes como fue el caso de los estudiantes de primer grado y en el caso de los de segundo grado, tenían también nuevos compañeros debido a que cada año la escuela cambia de grupo a todos los alumnos por lo que reportaron sentirse más positivos incluso respecto al rendimiento académico en el inicio del año escolar.

En el postest, como se mostró, disminuyó el puntaje y cabe mencionar que éste fue aplicado en cuarto bimestre del año escolar, que con el correr del año escolar, la convivencia con compañeros en algunos casos también con maestros genera eventos estresantes y ánimo depresivo como lo refiere Barra ...et al este aspecto influye en el rendimiento académico, por lo que debe replantearse que el entrenamiento asertivo incluya los aspectos escolares que apoyen su desarrollo escolar y rendimiento académico lo cual es significativo en la vida de los adolescentes para su permanencia escolar.

En el área personal y social se observó en diferentes contextos en el que el adolescente interactúa en base a la su imagen corporal lo cual, con el incremento de la autoestima, así como el interés y enfoque hacia planes futuros que incluye la escolaridad y más tarde el desarrollo laboral, disminuyen el reporte de afectaciones y dolores, así como el uso del tiempo libre en otras actividades no relacionadas con el consumo y mayor resistencia a la presión del grupo.

En relación a la asertividad, aunque los cambios no fueron significativos, se observó una disminución de la pasividad y aumento de la agresividad, que visto positivamente, favorece mayor seguridad y cooperación para la resolución de conflictos principalmente en las mujeres. En un estudio posterior, podría plantearse el incluir el entrenamiento de la asertividad hacia los profesores de los adolescentes como agentes claves del desarrollo e integración de los adolescentes y en muchos casos, de la permanencia escolar.

En relación a los cambios por grados, los resultados demostraron que, a mayor

escolaridad, los adolescentes tienen mayor interés en el autocuidado y seguridad propia. Lo anterior se relaciona con la correlación negativa de los instrumentos; al aumentar la asertividad y disminuir la conducta pasiva o asertividad indirecta, también aumentó la dimensión salud que incluyó también la capacidad de autocuidado, relajamiento y seguridad personal. Este aspecto se vio reflejado en la sesión de la empatía, en el que al dialogar sobre soluciones a problemas reales de los adolescentes, los estudiantes de segundo grado, mostraron mayor preocupación en la búsqueda de alternativas y no solo el planteamiento de la problemática como fue el caso de los alumnos de primer grado.

Lo anterior nos presenta un panorama de la detección temprana de los riesgos en cinco dimensiones del contexto de los adolescentes que permite realizar una intervención oportuna a través del entrenamiento asertivo que disminuya el proceso de la desvinculación escolar y el riesgo de desertar de la escuela.

Referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. & Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado el 01 de marzo de 2017. En: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/183>
- Albancando-Cepeda, L. (2015). Teorías de la Comunicación. En Niveles de Desarrollo moral en relación a la asertividad en los/las estudiantes de tercer año de bachillerato en los centros educativos fiscales de la parroquia La Matriz del Cantón Ambato durante el año lectivo 2013-2014(67-72). Ecuador: *Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias de la Salud. Carrera de Psicología Clínica*.
- Amaya R., & Álvarez L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Arellanes, J., Rodríguez, S., Pérez-Islas, V., Flores, E & Díaz-Negrete D. (2002). Evaluación formativa de un programa de promoción de estilos de comunicación asertiva para el afrontamiento de la presión social para el uso de sustancias entre estudiantes de educación media. Centro de Integración Juvenil, Dirección de Investigación y enseñanza, Informe de investigación 01-04, 2-7.
- Barcelata, B., Durán, C., Lucio, E. (2004). INDICADORES DE MALESTAR PSICOLÓGICO EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES MEXICANOS. *Revista Colombiana de Psicología*, Vol. 13, 64-73.
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 19, Núm. 1, 7-18.
- Barra, E., Cancino, V., Lagos, G., Leal, P & San Martín, J. (2005). factores psicosociales y problemas de salud reportados por adolescentes. *Psicología y salud*, 15, 231-239.
- Barreno, J. (2018). Análisis comparativo de los factores de riesgo en adolescentes

- escolarizados de bachillerato de la ciudad de Baños en Agua Santa. Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, páginas 1-162.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional. *Estudios sobre Educación*. Vol. 11, 9-25.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, Vol. 2, núm. 2, 50-63.
- Branz, A., Cómodo, C., Del Prette, Z., Del Prette, A., & Fontaine, A. (2013). Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares. En *Apuntes de Psicología* (77-84).
- Caballo, V. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. España: Siglo XXI
- Camacho, L. (2019) El uso de las herramientas del Programa Movimiento contra el Abandono Escolar: un estudio de caso exploratorio del profesorado de educación media superior. (Tesis de maestría inédita). Centro de Investigación y Docencia Económicas. México.
- Campbell, J. P, & Satnley, J.C. (1971), Personnel Training and Development. En *Annual Review of Psychology*, 565-602.
- Casas, J., Ceñal, M. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pedratr Integral*, Vol. IX, Núm. 1, 20-24.
- Caso-Niebla, J., Hernández, L. (2019). Modelo Explicativo del Bajo rendimiento Escolar: Un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, Número 2, 145-159.
- Contini, N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la adolescencia temprana. De *Facultad de Psicología*. Universidad Nacional de Tucumán Sitio web: <http://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/571/9Psico%2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colás, P., Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 35-58.

- Cuadra, H., Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una Psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII, 83-96.
- Chávez, M. (2014). La estigmatización de la adolescencia como grupo poblacional en riesgo y sus repercusiones en la construcción de ciudadanía. *Sinéctica*, (42), 1-17. Recuperado en 26 de diciembre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100003&lng=es&tlng=pt
- Creswell, J. (2007). *An Introduction to Mixed Methods Research*. 30, Julio, 2018, de University of Nebraska-Lincoln Sitio web: <https://sbsrc.unl.edu/Introduction%20to%20Mixed%20Methods.pdf>
- Delgado, U., Guerrero, J., Martínez, F. & Velarde, N. (2017). La intervención educativa desde el modelo del campo Interconductual: algunos datos iniciales. En *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación* (85-101). México: Qartuppi.
- Durkheim, E. (1922). *Educación y Sociología*. España: *Ediciones Altaya*, S.A.
- ENCODAT. (2017). Encuesta Nacional de consumo de drogas, alcohol y tabaco, ENCODAT 2016-2017. 9 de Enero, 2017, de *Comisión Nacional contra las adicciones* Sitio web: <https://www.gob.mx/salud%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758>
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. & Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales (RSC)*, XVIII, No. 1, 136-150.
- Faroh, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? *Academia Paulista de Psicología*, XXVII, Núm. 2, 148-166.
- Fiorentino, M. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, Vol. 15, No. 1, 95-113.
- Flores, M., Díaz-Loving, R. (2004). *Escala Multidimensional de Asertividad (EMA)*. México: Manual Moderno
- Gaeta, L. & Galvanovskis, A. (2009). *Asertividad: Un análisis Teórico-Empírico*.

- Redalyc*, Vol. 14, Núm. 2, 403-425.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, Vol. 9, No. 2, pp. 221-246.
- García, D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de Educación S.XXI*, 12, 16.
- García, L. & Nuño-González, B. (2008). Bajo el mismo techo. Una aproximación cualitativa al estudio de las familias ampliadas. México: Universidad del Valle de Atemajac.
- Gómez-Maqueo, E., Barcelata, B. & Durán, C. (2010). Inventario Autodescriptivo del Adolescente (IADA). Mexico: Manual Moderno
- González, L. (2017). Informe especial. Adolescentes: Vulnerabilidad y violencia. Ciudad de México. 9 de enero, 2018, de *CNDH* Sitio web: http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/Informe_adolescentes_20170118.pdf
- González-Pienda, Núñez, J., Glez.-Pumariega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y aprendizaje escolar. *Psicotherma*, 9, Núm. 2, 271-289.
- Herrera, M., Wagner, F., Velasco, E., Borges, G. & Lazcano, E. (2003). Inicio en el consumo de alcohol y tabaco y transición a otras drogas en estudiantes de Morelos, México. 8 de enero, 2018, de *Salud Pública México* Sitio web: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342004000200007
- Hurtado, A. & Hurtado, L. (2015). La toma de decisiones en investigación educativa con SPSS. 2015: *Qartuppi*.
- Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pedriatría Integral*, XVII, 88-93.
- INEGI, (2013). Encuesta Nacional de ocupación y empleo, población de 15 y más. 9 de Enero, 2018, de *ENOE* Sitio web: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enoe/>
- INEGI, (2014). Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva de de

- su condición de actividad. 9 de Enero, 2018, de *INEGI* Sitio web: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/panora_joven/DoctoJovenes.pdf
- Lacunza, A., & Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, Vol. III, No. 1, 57-66.
- Lacunza, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23), 159-182
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y psicología Comunitaria*, Vol.3 No. 1, pp. 16-19.
- López, N. & Rosas, R. (2014). Factores de riesgo y rendimiento académico en estudiantes del nivel medio superior. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Luna, A., Laca, F. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e investigación e psicología*, 17, 295-311.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. & Cava, M. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, Vol. 38, No. 2, 293-303.
- Martínez, A., Ingles, C., Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. 2009, de *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* Sitio web: <http://www.researchgate.net/publication/45842486>
- Mejía, C. & Laca, F. (2006). Estilos de comunicación en el conflicto y confianza en las propias decisiones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*., 11, No. 2, 347-358.
- Melis, F., Díaz, R. & Palma, A. (2004). Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la educación media: Principales tendencias. 2004, de

MIDEPLAN. División Social Sitio web:
<http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/>

Mera, R. (2012). Eficacia de la Terapia Asertiva de Wolpe en el tratamiento de la inhabilidad social y baja autoestima en adolescentes de 12 a 17 años que acuden a consulta externa en la Dinapen Pichincha, octubre 2011 – octubre 2012. 27 de Diciembre, 2017, de *Repositorio Digital* Sitio web:
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/1855>

Mendoza, M. (1997). Socio cultura del adolescente y autocuidado en la prevención del Sida. México: Universidad Autónoma del Nuevo León

Menkes, C. y Suárez, L. (2003). Sexualidad y embarazo adolescente en México. *Papeles de Población*, Vol. 9, Núm. 35, pp. 1-32.

Micaña, M. & Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, Vol. 21, 203-220.

Minuchin, S. (2005). Familias y Terapia Familiar. Barcelona, España: *Gedisa, S.A.*

Monjas, I. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. España: *Ministerio de Educación.*

Monjas, I. & González, B. (2000). Las habilidades sociales en el currículo. España: *Ministerio de Educación.*

Mora, A. (1991). Familia y Sociedad. Julio, 1991, de *Escuela de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales.* Universidad de Costa Rica Sitio web:
<http://dns.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000113.pdf>

OCDE. (2013). What are the social benefits of education? En *Education Indicators in focus* Sitio web: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k4ddxn139vk-en.pdf?expires=1511072241&id=id&accname=guest&checksum=92B4E2392962F2EE6BA39B6DF8DF843F>

OCDE. (2015). Ampliar las oportunidades de los estudiantes de nivel medio superior para que puedan continuar con sus estudios y triunfar en el mercado laboral.

- México. En Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación, 1, 34. 15 de noviembre de 2016, De *Serie Mejores Políticas de la OCDE* Base de datos
- Ovares, R. (2012). Análisis de las estrategias para la prevención y retención de la población estudiantil que lleva a cabo el personal docente y administrativa del Liceo de Miramar, de la Dirección Regional de Educación de Puntarenas, Costa Rica. *Revista Gestión de la Educación*, Vol. 2, No.2, 1-27.
- Palacios, D., Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 5-16.
- Páramo, M., (2011) Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: Análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Revista Terapia Psicológica*. Vol. 29, Núm.1, pp. 85-95.
- Pardo G., Sandoval A. & Umbarila D., Adolescencia y Depresión. *Revista Colombiana de Psicología*, 2004, MO. 13, 13-28
- Peña-Correal, T. (2014). El legado conductista: 100 años después. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32, 1, 1-3.
- Pérez, A. (2011). Violencia estructural de estado y adolescentes en México. *Revista Iberoamericana: Niñez Indígena y DDHH*, Vol. 1, 192-201.
- Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. & López, F. (1980). Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral. México: *Trillas*.
- Rico, M., Trucco, S. (2014). Adolescentes: derecho a la educación y al bienestar futuro. *CEPAL-Serie Políticas Sociales*, 190, 1-91.
- Robles, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, Vol. 75, Núm. 1, 29-34.
- Rodríguez, C. & Caño, A. (2012). Autoestima en la Adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *Redalyc*, Vol. 12, Núm. 3, 389-403.
- Salvá-Mut, F., Oliver-Trobat, M. F. & Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 129-152

- SEP, (2011). Deserción escolar y conductas de riesgo en adolescentes. En Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana. México. Recuperado el 3 de Noviembre de 2017 de http://telesecundaria.gob.mx/mesa_tecnica/files/Desercion-Escolar.pdf
- SEP. (2012). Movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior. Recuperado el 18 de Noviembre de 2017. En Subsecretaria de Educación Media Superior http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/1/images/000_INTRODUCCION_Movimiento_contra_Abandono.pdf
- Silva-Escorcía, I. & Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 19, Núm. 1, 241-256.
- Suárez, L. & Menkes, C. (2006). La violencia familiar ejercida en contra de los adolescentes mexicanos. En *Revista Saúde Pública*. Vol. 40, Núm. 4, 3-9.
- Tinto, V. (1975). Definir la deserción, una cuestión de perspectiva. S.f., de Editorial *Jossey-Bass Inc. Publisher* Sitio web: https://www.researchgate.net/profile/Vincent_Tinto2/publication/252868573_Definir_la_desercion_una_cuestion_de_perspectiva/links/571d596008aee3ddc56ac879.pdf
- UAEM. (2010). Antecedentes históricos. 9 de Enero, 2018, de *Preparatoria No. 1 Diurna* Sitio web: <http://www.uaem.mx/organizacion-institucional/unidades-academicas/preparatorias/preparatoria-no-1-diurna/antecedentes-historicos>
- UN-CEPAL. División de desarrollo social. (2014). Adolescentes: derecho a la educación y al bienestar futuro. En *Revista CEPAL*, Vol. 1, 13-70.
- Vargas, E. & Valadez, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 18, Núm. 1, 82-97
- Vázquez, A. (2017). Asertividad en hombres y mujeres universitarios: propuesta de un programa de intervención. México: UAEMEX.
- Vera Poseck, B. (2006). Psicología Positiva: una nueva forma de entender la psicología. En *Papeles del Psicólogo*, Vol. 27, No. 1, 3-8.

Anexos



ASENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Agradecemos tu participación en la investigación que tiene como propósito relacionar el desarrollo de la autoestima y la asertividad con la disminución del riesgo de abandono escolar en adolescentes, la cual consistirá en entrevistas, encuestas, sesiones individuales de reflexión y dinámicas grupales.

El desarrollo de la investigación tendrá una duración de 8 sesiones en 2 meses aproximadamente, para lo cual pedimos tu asistencia y participación en el horario y lugar asignado dentro de las instalaciones de tu escuela. Tu aportación es valiosa ya que ayudará a desarrollar estrategias para apoyar a los adolescentes en su permanencia escolar.

Tu participación es voluntaria, por lo que en cualquier momento que así lo decidas, puedes suspender tu participación. Puedes estar seguro que toda la información que nos proporciones, será manejada con absoluta discreción y confidencialidad, salvo en caso de estar en riesgo tu integridad física y emocional.

Una vez finalizada la investigación, recibirás un informe de los resultados vía correo electrónico.

Yo _____, alumno de _____ grado, Grupo _____, he sido informado de mi participación en la investigación sobre la relación el desarrollo de la autoestima y la asertividad con la disminución del riesgo de abandono escolar en adolescentes, la cual consistirá en entrevistas, encuestas, sesiones individuales de reflexión y dinámicas grupales con una duración de 8 sesiones en 2 meses aproximadamente, en el horario y lugar asignado dentro de las instalaciones de mi escuela. Mi participación es voluntaria, por lo que en el momento que así lo decida, puedo retirarme de la investigación.

Autorizo a la Lic. Felicitas Sánchez Cruz, estudiante del Programa de Maestría en Psicología, para utilizar la información que le brinde para fines de investigación y su manejo con absoluta confidencialidad, salvo en caso de que mi integridad física y emocional esté en riesgo.

Nombre, Firma y fecha



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Respetable Padre/Madre/Tutor:

Su hijo(a) ha sido invitado a participar en la investigación sobre el desarrollo de la autoestima y la asertividad con la disminución del riesgo de abandono escolar en adolescentes, la cual consistirá en entrevistas, encuestas, sesiones individuales de reflexión y dinámicas grupales con su adolescente y Ud.

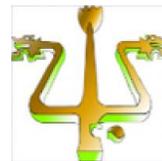
El desarrollo de la investigación tendrá una duración de 8 sesiones en 2 meses aproximadamente, para lo cual pedimos su asistencia y participación en el horario y lugar asignado dentro de las instalaciones de tu escuela. Su aportación es valiosa ya que ayudará a desarrollar estrategias para apoyar a los adolescentes en su permanencia escolar. Su participación es voluntaria, por lo que en cualquier momento que así lo decida, puede suspender su participación. Puede estar seguro que toda la información que nos proporcione, será manejada con absoluta discreción y confidencialidad.

Una vez finalizada la investigación, recibirá un informe de los resultados vía correo electrónico

Yo _____, padre/madre/tutor de _____ alumno de _____ grado, Grupo _____, he sido informado de la participación de mi hijo(a) en la investigación sobre la relación el desarrollo de la autoestima y la asertividad con la disminución del riesgo de abandono escolar en adolescentes, la cual consistirá en entrevistas, encuestas, sesiones individuales de reflexión y dinámicas grupales con una duración de 8 sesiones en 2 meses aproximadamente, en el horario y lugar asignado dentro de las instalaciones de mi escuela. Mi participación es voluntaria, por lo que en el momento que así lo decida, puedo retirarme de la investigación.

Autorizo a la Lic. Felicitas Sánchez Cruz, estudiante del Programa de Maestría en Psicología, para utilizar la información que mi hijo(a) le brinde para fines de investigación y su manejo con absoluta confidencialidad, salvo en caso de que mi integridad física y emocional esté en riesgo.

Nombre, Firma y fecha



Entrenamiento de la Asertividad Adolescente

TALLER DE ENTRENAMIENTO DE LA ASERTIVIDAD ADOLESCENTE

PARTE I

CONTENIDO

1. Autoestima y Auto concepto
2. Comunicación asertiva
3. Expresión de las emociones
4. Relaciones de ayuda y cooperación
5. La percepción y los estereotipos
6. Resolución de conflictos
7. Retroalimentación del taller

OBJETIVOS

Promover en las y los adolescentes la toma de decisiones asertivas en su desarrollo escolar.

COMPETENCIA GENERAL

Los estudiantes adolescentes inscritos en la Preparatoria No. 1, ejercen la toma de decisiones asertivas para la permanencia escolar.

ESPECIFICACIONES GENERALES

a. Población a quien va dirigido

20 Adolescentes de Primer y Segundo grado de entre 15 a 17 años, inscritos en la Escuela Preparatoria No. 1 “Lic. Bernabé L. de Elías” de la UAEM ubicada en Cuernavaca, Morelos.

b. Contexto

La Escuela Preparatoria No. 1, da inicio en 1938, el primer director fue el Lic. Bernabé L. de Elías quien propuso la antefirma “POR UNA HUMANIDAD CULTA” quien fue el primero director del instituto ubicado en el Centro de la ciudad de Cuernavaca; se inicia con un Plan de 5 años de acuerdo con la UNAM. Actualmente la Preparatoria No. 1 tiene una infraestructura que consta de Laboratorios de Física y Biología, Área de Orientación Educativa, Salas Audiovisuales, Centro de Cómputo, oficinas administrativas y auditorio. El objetivo de la escuela es la de “brindar una alternativa en Educación Media Superior de alta Calidad y excelencia académica formando egresados sólidamente preparados para continuar sus estudios superiores y/o integrarse productivamente a la sociedad de forma eficiente “. Es un bachillerato general que consta de cinco ejes: eje de Habilidades Numéricas, eje de Habilidades Experimentales, eje Socio-histórico, eje de Comunicación, lenguaje y tecnologías de información y eje de formación personal. El proceso educativo se refuerza a través de tutoría, laboratorios en Física, química y Biología, sala de cómputo e idiomas.

El Plan de estudios se conforma por 6 semestres, los cuatro primeros son de tronco común y los dos últimos además de las asignaturas obligatorias, los alumnos pueden cursar materias optativas de acuerdo al área elegida. Otros materiales de apoyo son las antologías elaboradas por materia que son accesibles a bajo costo.

Los alumnos pueden acceder a dos tipos de becas previa solicitud oportuna. Otros apoyos a los estudiantes son las tutorías entre pares en apoyo a aprovechamiento escolar y como prevención para la reprobación y la deserción escolar. También se cuenta con presidentes de academia integrado por profesores de las asignaturas por área.

La estructura de la escuela administrativa está conformada por la Directora, tres secretarías; Secretaría Escolar, Secretaría académica y Secretaría de Extensión. De la Secretaría Escolar depende la Jefatura de Servicios escolares, de la Secretaría Académica, depende la Jefatura de Servicios Académicos y de la Secretaría de Extensión depende la Jefatura de Servicios de Extensión. La Jefatura de Enlace y

Gestión depende de la Dirección. La escuela cuenta con dos reglamentos; el Reglamento General de Educación Media superior y el Reglamento Interno de la Preparatoria Diurna No. 1.

c. Número de sesiones

7 Sesiones de 50 minutos

d. Momento de aplicación de las sesiones

Se realizará en la hora libre semanal de ambos grupos, en el lugar asignado por la autoridad escolar.

ENFOQUE DE LA PSICOLOGIA DEL TALLER DE ENTRENAMIENTO

El Taller de Entrenamiento Asertivo, se apoyará en la Psicología Positiva, la cual propone el reconocimiento de las cualidades humanas positivas, fortalezas y virtudes y su aplicabilidad social como la responsabilidad, la tolerancia, la ética, etc.

La Psicología positiva sostiene el concepto del bienestar subjetivo (BS), que se relaciona con la satisfacción y la felicidad e incluye los pensamientos y sentimientos de las personas; mientras más emociones agradables y pocas desagradables desarrolle el individuo, estará más comprometido con actividades interesantes y experimentará mayor satisfacción en la vida (Cuadra, 2003).

Vera (2006), plantea la Psicología Positiva como una estrategia para la prevención de trastornos desde el desarrollo de competencias y fortalezas humanas que debe promover la construcción de instrumentos de evaluación y el diseño de programas de intervención.

En cuanto al proceso de evaluación del aprendizaje, se retoman los aspectos de la educación básica propuesta por Ribes (2008), la cual comprende cuatro dimensiones de la vida humana:

- El desarrollo psicológico compuesto por la socialización del

comportamiento mediante el lenguaje.

- Aprendizaje por competencias que pueden ser científicas, arte, religión, tecnología.
- La aceptación y reproducción de criterios estipulados por la cultura (costumbres y creencias).
- Aprendizaje por competencias de vida relacionadas con el quehacer social cotidiano como son la salud, la supervivencia, la comunicación, el ocio, etc.

Cuando la escuela asume el rol educativo y reemplaza al del núcleo familiar, se convierte en responsable del desarrollo social al incorporar al individuo a una forma de vida a través de los procesos biológicos y los requerimientos de la cultura y entonces la escuela es el lugar donde se aprende, no donde se enseña.

Aprender es “cumplir con un criterio de logro mediante una acción” (Ribes, 2008), conocer implica el dominio o aplicación de una técnica y es la consecuencia de aprender, por lo que las situaciones de aprendizaje se han diseñado en base a la obtención de logros en una situación en términos de comportamiento.

Por lo que, la temática de los talleres se enfocará en el desarrollo de los aspectos mencionados, así como la elección y aplicación de dinámicas grupales. Algunas son:

- a. *La ovejita de lana*: propicia el desenvolvimiento de los participantes para expresar cualidades personales, escuchar a otros e interactuar en un ambiente relajado
- b. *La Carta de la amistad*: incentiva en los participantes a reconocer cualidades en otros al mismo tiempo que reciben retroalimentación de cómo le ven los demás
- c. *Reporte de cumplidos*: promueve la comunicación asertiva de las emociones en un espacio amigable y así apoyar el fortalecimiento de la autoestima.

- d. *Círculo de modelos*: permite el reconocimiento de las emociones no verbales en un contexto grupal que permite expresar emociones con libertad sin ser evidenciados.
- e. *Escribir un problema* de cualquier tipo y depositarlo en una caja: propicia la generación de soluciones a problemas que enfrentan los adolescentes.
- f. *Historia de Juan y María*: promueve el reconocimiento del valor personal y respeto a los demás
- g. *La fila de hojas*: promueve el trabajo de equipo en la búsqueda de soluciones a problemas individuales y colectivos
- h. *La pecera*: permite el reconocimiento del rol personal en la solución de problemas y el trabajo de equipo
- i. *Qué dejo y qué me llevo*: incentiva el autoanálisis desde el inicio hasta el cierre como punto de partida del sentido de equipo y proyecto colectivo.
- j. Grupos de discusión: busca la comprensión de problemas desde el punto de vista del participante reflejando su experiencia social en la construcción de alternativas de abordaje (Hurtado & Hurtado, 2015)

PARTE II ESTRUCTURA DE LAS SESIONES

SESION 1: Autoestima y Auto concepto

Objetivo: Impulsar el desarrollo de la autoestima adecuada

1. Introducción teórica:

En este taller, se utilizará autoestima y auto concepto como sinónimos. Se entiende como el auto concepto como la imagen de uno mismo integrada por la información interna y externa juzgada y valorada según los estilos de vida del individuo y los valores y a medida que obtenemos más experiencias en base de logros, nuestro auto concepto se va modificando influyendo en nuestros estilos de vida y la forma en que vemos el mundo.

Obtenemos información para la construcción del auto concepto por medio de personas significativas como la familia, los maestros, amigos y compañeros. Esta información se procesa a través de la comparación interna, la observación de conducta personal (es el de mayor relevancia) y el estado emocional que tengamos (deseos, miedos, intereses, etc., que influye en la conducta social y académica. Si nos sentimos competentes, confiamos en nuestras capacidades, tenemos altas expectativas de autoeficacia, podremos encaminarnos al logro académico y alcanzar nuestros objetivos en la vida (Garaigordobil, 2000; Mojas, 2000).

Tener buena autoestima, nos ayudará a tener una mayor satisfacción con la vida, buena relación con nuestros padres y profesores, afrontar situaciones de estrés que nos generan conflicto y en la vida adulta presentar buena proyección laboral y económica.

a. Dinámicas grupales: la ovejita de lana (bola de estambre)

Descripción: El grupo sentado en círculo, quien tiene la ovejita de lana la lanza a otra persona al tiempo que dice: “me llamo _____ y quiero ofrecerles mi _____ (una cualidad personal positiva). Quien lo recibe hace lo mismo y así hasta terminar. Es

importante que cada vez quien lo recibe, también sujeta el hilo más o menos tenso, formando al final una estrella. Al final se invita a los participantes a comentar la experiencia.

2. Evaluación

- Identificar una cualidad personal por cada día de la semana
- Reconocer una cualidad a algún miembro de su familia y hacerle un cumplido
- Identificar sus emociones al dar y recibir cumplidos

Material:

Bola de estambre

Diario de auto informe (formato)

SESION 2: LA COMUNICACIÓN ASERTIVA

Objetivo: Promover la comunicación asertiva en los adolescentes

1. Introducción teórica

Los adolescentes se encuentran inmersos en una exigencia para funcionar en varios contextos con destreza social y quienes tienen carencia en esta área llegan a desarrollar comportamientos incompatibles con las normas sociales y sus consecuentes riesgos sociales y para la salud, por lo que adquirir habilidades sociales se convierte en un imperativo para desempeñarse en la vida social, económica, laboral, etc. (Ríos-Saldaña, 2014).

Se considera que la asertividad es la actitud firme para confiar en sí mismo y basado en la autoestima expresar deseos, pensamientos de manera segura y en reconocimiento de los derechos propios y de los demás, incluye la habilidad para iniciar, continuar y terminar conversaciones, la iniciativa para resolver problemas, resistir la presión y la influencia grupal, firmeza en la elección de amistades, establecimiento de límites, escucha activa (Gaeta y Galvanovskis, 2009).

El concepto de asertividad, este referente se ha usado como sinónimo de habilidades sociales el cual debe incluir a la persona, su conducta y su contexto (Ríos-Saldaña, 2014).

De acuerdo a Contini y Mojas existen tres estilos de conducta a partir del concepto de asertividad

Estilo asertivo, que establece relaciones significativas y una mejor adaptación social; se expresa de manera segura sin agresividad, toma sus propias decisiones respetando el derecho de los demás, maneja las situaciones adecuadamente, expresa sus necesidades sin ignorar las de los otros, se valora a sí mismo y hace que los demás lo valoren, lo tomen en cuenta y respeten sus deseos, gustos y opiniones.

Estilo pasivo o no asertivo. Es una forma de huida, expresa sus ideas o

sentimientos con culpa y falta de confianza por lo que los demás no lo toman en cuenta, no defiende sus derechos, no puede negarse a los deseos de los demás, deja que los demás decidan por él ocasionándole ansiedad, es pasivo ante los conflictos, derrotista, necesita la afirmación de otros, teme ofender a los demás o perder el afecto de otros.

Estilo de lucha o agresiva. Expresa sus emociones y pensamientos inapropiadamente y con violencia, no valora a los demás y viola sus derechos, es radical y desequilibrado en sus análisis de los hechos humillando y despreciando a los otros su comportamiento agresivo le ocasiona dificultades de interrelación, rechazo, aislamiento social, inadaptación o expulsión escolar, en la adolescencia puede incidir en delincuencia, suicidio y consumo de sustancias (Contini, 2008).

| TEMA | OBJETIVO | DESARROLLO | TIEMPO | RECURSOS | EVALUACION |
|--|---|---|--|--|--------------------------------------|
| Sesión 2 LA COMUNICACIÓN ASERTIVA | Promover la comunicación asertiva en los adolescentes | <p>Inicio y Dinámica grupal: Reporte de cumplidos</p> <p>En parejas, comparten la experiencia.</p> <p>Desarrollo: en grupos pequeños discutir el material dialogando sobre situaciones conflictivas y su reacción, cómo podría ser una reacción asertiva, cual es la reacción menos dañina (pasiva, agresiva)</p> <p>Cierre: en grupo elaboran un cartel sobre formas asertivas de relacionarse y reaccionar en la escuela, familia, con los amigos, etc., y explican su cartel al grupo.</p> | <p>10 min.</p> <p>25 min.</p> <p>20 min.</p> | Material impreso, hojas de papel bond, plumones, cinta adhesiva, salón, sillas | Elaboración de cartel de asertividad |

SESION 3: Expresión de las emociones

Objetivo: Estimular la expresión asertiva de las emociones

1. Introducción teórica

Para este tema, se retoma el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), que propone cuatro habilidades básicas para la educación emocional.

a. *La percepción emocional*: identifica, reconoce las emociones propias y ajenas, requiere descodificar las señales emocionales en el rostro, posturas y tono de voz. Es una base para identificar la sinceridad de las emociones de los demás (Fernández y Extremera, 2005). Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, (2011) refieren que la percepción emocional contribuye al ajuste social de los adolescentes y en un mayor sentimiento de competencia y mayor confianza

b. *Asimilación emocional*: identifica el estado emocional implicado en el proceso de razonamiento y solución de problemas.

c. *Comprensión emocional*: identifica la causa de las emociones y su conducta consecuente. Reconoce la elaboración de emociones secundarias o combinadas como los celos (combinación de admiración y amor con miedo a perderle debido a otra persona), o emociones complejas como el remordimiento o la empatía.

d. *Regulación emocional*: apertura para los sentimientos positivos y negativos y procesarlos para aprovechar o descartar información en función de su utilidad; también incluye la habilidad de regular las emociones acentuando las positivas y disminuyendo las negativas en sí mismo y los demás con respeto (Fernández y Extremera, 2005).

Otro estudio realizado por Hobfull (1998), sugiere en la “Teoría de la conservación de los recursos”, la existencia de tres tipos de recursos, los objetales, que son las comodidades alrededor del individuo como redes de apoyo; los personales que incluye habilidades, capacidades y atributos y los energéticos que dan paso a otros

SESION 4: RELACIONES DE AYUDA Y COOPERACION

Objetivo: Estimular la capacidad de cooperación y ayuda

1. Introducción teórica

La cooperación es la acción conjunta para alcanzar una meta; un esfuerzo común que requiere del intercambio social.

Propiciar el aprendizaje de la regulación emocional permite el ejercicio de la conducta pro social y las relaciones de cooperación y ayuda. Estudios han mostrado que existe una relación entre la regulación emocional, la empatía y la cooperación y ayuda empática. La empatía se ha relacionado con la conducta pro social la cual implica la preocupación empática o sentimientos de preocupación y tristeza por la necesidad de terceros.

La empatía es promovida por inductores sociales, análisis de la situación, costos, disponibilidad de habilidades y recursos necesarios para ayudar al otro, las características de la víctima y su relación con quien el ayudador, etc., y puede favorecer que los individuos sean menos agresivos en la infancia y la adolescencia. La empatía puede promoverse con activación emocional: la preocupación empática y la toma de perspectiva del otro lo que conducirá con mayor probabilidad a actos altruistas en la etapa adolescente en la que el razonamiento y el desarrollo cognitivo se ha constituido (Mestre y otros, 2002).

| TEMA | OBJETIVO | DESARROLLO | TIEMPO | RECURSOS | EVALUACION |
|-----------------------------------|---|---|---------|---|---------------------------------------|
| Sesión 4 | Estimular la capacidad de cooperación y ayuda en los adolescentes | Inicio y bienvenida | | Caja, hojas de papel, lápiz, material impreso, plumones | Cartel con las conclusiones del grupo |
| RELACIONES DE AYUDA Y COOPERACION | | Escribir un problema de cualquier tipo y depositarlo en una caja | 7 min. | | |
| | | Desarrollo: Exposición sobre las relaciones de cooperación y ayuda entre adolescentes. | 10 min. | | |
| | | En grupos pequeños, analizan uno de los problemas de la caja y proponen una solución. Comentar al grupo | 15 min. | | |
| | | Cierre: en grupo se elaboran las conclusiones sobre la ayuda y cooperación entre adolescentes | 10 min. | | |

SESION 5: LA PERCEPCION Y LOS ESTEROTIPOS

Objetivo: Identificar los estereotipos que los adolescentes enfrentan

1. Introducción teórica

Estudios realizados explican que los estereotipos se forman de las representaciones culturales que incluyen ideas, valores, prejuicios, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre el vivir de las mujeres y los hombres que son transmitidas de una generación a otra dentro de una cultura donde se aplican en el comportamiento e influyen en el Auto concepto, los procesos cognitivos y la forma de resolver problemas cotidianos.

En otras palabras, los estereotipos forman parte de la construcción de la identidad (Colás, Villaciervos, 2007).

De esta forma, se asigna ciertas características a ambos géneros que llegan a constituirse como punto de referencia para los individuos; por ejemplo, a las mujeres se les considera emocionales, tiernas, cuidadoras, etc., en tanto que a los hombres se les relacionan con inteligencia, fuerza, valentía, éxito, etc., aspecto que también influye en la formación escolar y las decisiones en esta área (Colás, Villaciervos, 2007). Sin embargo, no hay formas únicas de ser mujer o ser hombre, se pueden aprender nuevos modelos válidos (Lomas, 2007).

Esta construcción en ocasiones desarrolla conductas que incluyen la violencia como punto referencial de la masculinidad en la vida privada y la pública como el ámbito escolar. La escuela forma parte del aprendizaje social de ser hombre o mujer que puede no ser favorable para un trato equitativo entre ambos sexos (Lomas, 2007).

Lomas, (2007) también refiere que las implicaciones de los estereotipos son el fracaso escolar, ausentismo y deserción escolar son mayormente masculinos como instrumento para afirmar la masculinidad frente a las formas femeninas de la escuela.

más allá del individuo.

El conflicto es la percepción de incompatibilidad de dos o más personas sobre un asunto determinado (Mejía y Arocena, 2006). Otros estudios refieren que el conflicto se sitúa como un proceso interactivo cuyo núcleo es el poder (Redorta, 2004).

Para Hobbes, el conflicto está en la naturaleza humana causada por la competencia, la desconfianza y la búsqueda de la gloria, las cuales se establecen en la familia y la sociedad buscando así que ante la competencia se buscan beneficios, ante la desconfianza, seguridad y ante la gloria, reputación y prestigio. Para tales fines se hace uso de la violencia para la primera, resguardar los bienes para la segunda y para la tercera se recurre al uso de la fuerza.

Otro estudio señala como fuente de conflicto el poder, la legitimidad, los valores, los intereses y la percepción y comunicación. Otras fuentes de conflicto están también los recursos escasos, la autoestima, los intereses, etc. (Rodríguez, 2018)

Estrategias para la resolución de conflictos:

- a. Por la intervención de un tercero: juez, árbitro, rey, el jefe, etc.
- b. Autocomposición: cuando las partes arreglan sus diferencias y la intervención de un tercero es limitada y no tienen capacidad de decisión. También llamada mediación. En este apartado el mediador es neutral y las partes son dueñas del conflicto, se apoya en el poder y la confianza. La confianza es voluntaria y es útil para desbloquear el proceso de la resolución del conflicto.

Estilos de afrontamiento de los conflictos (Blake y Mounton)

La manera en que una persona responde a los conflictos y la forma de comunicar la incompatibilidad son partes importantes para su resolución y cada persona decide cómo afrontarlo. Una de estas es

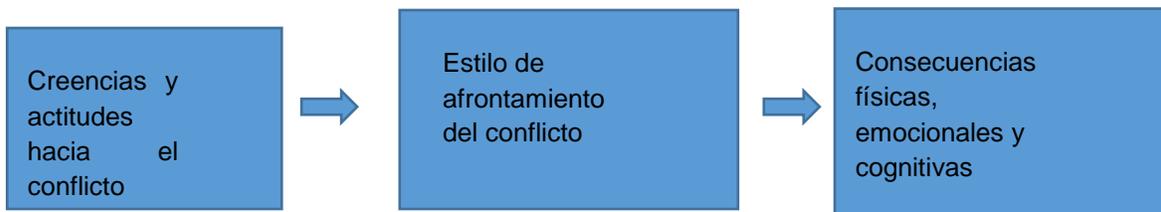
- 1) centrarse en uno mismo en la que se interesa en los intereses personales, utiliza

frases como: *es tu culpa si yo fallo en esto, estás equivocado, no quiero seguir escuchando, no puedes hacerme esto, etc.*

2) centrado en el problema, el cual se enfoca en resolver el problema sin arriesgar la relación utiliza frases como: *¿podemos hablar del problema?, intentemos una solución, hablemos y veamos cómo manejarlo, es algo que tenemos que resolver, etc.*

3) centrado en la otra persona el cual busca pasar por alto el problema y que la otra persona esté satisfecha, piensa en: *¿Cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?, lamento mucho que se sientas herido, lo que te haga sentir bien, está bien para mí, tienes razón, no es importante, etc.* (Mejía y Arocena, 2006).

Fases del ciclo del conflicto según Webne-Behrman, 1998 (Arocena, 2005).



| TEMA | OBJETIVO | DESARROLLO | TIEMPO | RECURSOS | EVALUACION |
|---|--|---|--|---|---|
| Sesión 6 LA RESOLUCION DE LOS CONFLICTOS | Ejercitar técnicas para el manejo asertivo de los conflictos | <p>Inicio y bienvenida</p> <p>Dinámica: la fila de hojas.</p> <p>Cada participante escribe cinco metas, una en cada hoja de papel. Se forma una fila intercalando las hojas con las metas ente las piernas de los participantes. Cada persona debe llegar del ultimo hasta el primer lugar de la fila pisando solo las hojas, hasta que lleguen todos; los compañeros pueden ayudar. Si alguien toca el piso, deberá empezar de nuevo desde el principio.</p> <p>Desarrollo: No pierdas la perspectiva (video).</p> <p>Analisis y comentarios sobre las técnicas para la resolución de conflictos</p> <p>Cierre: Cada participante escribirá su opinión sobre cómo resolver los conflictos y lo coloca en la hoja de papel bond</p> | <p>20 min.</p> <p>5 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p> | Hojas blancas, cañón, PC, lápices, sillas | Propuesta individual y grupal para el afrontamiento asertivo de conflictos. |

Referencias:

- Albancando-Cepeda, L. (2015). Teorías de la Comunicación. En Niveles de Desarrollo moral en relación a la asertividad en los/las estudiantes de tercer año de bachillerato en los centros educativos fiscales de la parroquia La Matriz del Cantón Ambato durante el año lectivo 2013-2014(67-72). Ecuador: *Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias de la Salud. Carrera de Psicología Clínica.*
- Camacho, C., Camacho, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3, 1-27.
- Contini, N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la adolescencia temprana. De *Facultad de Psicología*. Universidad Nacional de Tucumán
Sitio web:
<http://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/571/9Psico%2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colás, P., Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, No. 1, 35-58.
- Gaeta, L., Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: Un análisis Teórico-Empírico. *Redalyc*, Vol. 14, Núm. 2, 403-425.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9, No. 2, 221-246.
- González-Pienda, Núñez, J., Glez.-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y aprendizaje escolar. *Psicotherma*, 9, Núm. 2, 271-289.
- Fernández, P., Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, Núm. 3, 63-93.
- Laca, F. (2005). Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10, No. 1, 117-126.
- Lewin, K. (1969). *Dinámica de la personalidad*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101.

- Luna, A.; Laca, A.; Cedillo, L. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17, No. 2, 295-311.
- Mejía, C. y Laca, F. (2006). Estilos de comunicación en el conflicto y confianza en las propias decisiones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11, No. 2, 347-358.
- Mera-López, R. (2012). Asertividad. En Eficacia de la Terapia Asertiva de Wolpe en el tratamiento de la inhabilidad social y baja autoestima en adolescentes de 12 a 17 años que acuden a consulta externa en la Dinapen Pichincha, octubre 2011-octubre 2012(3-25). 2012: *Universidad Central del Ecuador. Facultad de Ciencias Psicológicas. Carrera de Psicología Clínica*.
- Mestre, V.; Samper, P.; Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicotherma*, vol. 14, núm. 2, 227-232.
- Monjas, I., González, B. (2000). Las habilidades sociales en el currículo. España: *Ministerio de Educación*.
- Naranjo Pereira, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8 (1), 1-27.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós.
- Ríos-Saldaña, M. (2014). *Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para adolescentes*. México: *Manual Moderno*.
- Riso, W., Pérez, G., Roldán, L., Ferrer, A. (1998). Diferencias de ansiedad social, creencias irracionales y variables de personalidad en sujetos altos y bajos en asertividad (tanto en posición como en afecto). *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 20, Núm. 003, 391-400.
- Rivera, M., Andrade, P. (2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8, Núm. 2, 23-40.
- Rodríguez, A. (2018). Causas del conflicto en Thomas Hobbes y el consentimiento en John Locke. 12 de mayo, 2018, de Academia. Edu Sitio web: https://www.academia.edu/12380304/Causas_de_conflicto_en_Thomas_Hobbes_y_el_co

[nsentimiento en John Locke](#)

Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4, Núm. 2, 143-152.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Jefatura de Maestría en Psicología

"1919-2019, en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca Mor., a 16 de Octubre de 2019
FPSIC/SPOSG/MAEST/2019/705

ASUNTO: Votos Aprobatorios

DR. GABRIEL DORANTES ARGANDAR
COORDINADOR ACADÉMICO
DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la tesis titulada: **"ENTRENAMIENTO ASERTIVO EN ADOLESCENTES CON RIESGO DE DESERCIÓN ESCOLAR"** trabajo que presenta la C. **"Felicitas Sánchez Cruz"**, quien cursó la MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM, en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE

VOTOS APROBATORIOS

| COMISIÓN REVISORA | APROBADO | CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS* | SE RECHAZA* |
|--|-----------------|---|--------------------|
| DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ | | | |
| DRA. DENI STINCER GÓMEZ | | | |
| DRA. ALMA JANETH MORENO AGUIRRE | | | |
| DRA. FERNANDA GABRIELA MARTÍNEZ FLORES | | | |
| DRA. ELDA IVETTE GUZMÁN BALLESTEROS | | | |

*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

C.c.p.- Archivo

Av. Universidad 1001 Col. Chamilpa, Cuernavaca Morelos, México, 62209
Tel. (777) 329 70 49, 329 70 00, Ext. 7049 / psicologia.areasecretarial@uaem.mx

**UA
EM**

Una universidad de excelencia

RECTORÍA
2017-2023