

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA
DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES
DE CITOLOGÍA CERVICAL

TESIS

QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA
EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

PRESENTA
MARIANA BELMAR MORALES

DIRECTOR DE TESIS
DR. JESÚS MADUEÑA MOLINA

CO-DIRECTOR DE TESIS
DRA. MARÍA CONCEPCIÓN MAZO SANDOVAL

CULIACÁN, SINALOA, JUNIO DE 2024



Dirección General de Bibliotecas
Ciudad Universitaria
Av. de las Américas y Blvd. Universitarios
C. P. 80010 Culiacán, Sinaloa, México.
Tel. (667) 713 78 32 y 712 50 57
dgbuas@uas.edu.mx

UAS-Dirección General de Bibliotecas

Repositorio Institucional Buelna

Restricciones de uso

Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial
Compartir Igual, 4.0 Internacional



Agradecimientos

A la memoria de mi madre
†Ana María Morales

Quisiera expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que colaboraron de alguna manera u otra, en la realización de esta tesis. El hecho de haber sido beneficiada con la beca otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT). A mi Alma Mater la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) que me brindó la oportunidad de aprender de personas profesionales con una gran calidez humana, mismos que lograron sumergirme en el conocimiento especializado, por ello agradezco a mi Unidad Académica Facultad de Medicina (FM) que ha contribuido de manera significativa a mi crecimiento personal y profesional. Al programa de Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud (MDCS) de la Facultad de Medicina (FM UAS) que logró formarme integralmente, dotándome de las herramientas necesarias para realizar mi quehacer docente con éxito.

Definitivamente, la participación del comité tutorial, fue pieza clave para la culminación de este proyecto. Mi total admiración y agradecimiento a mi director de tesis Dr. Jesús Madueña Molina, mi Co-director de tesis Dra. María Concepción Mazo Sandoval, que en todo momento guiaron mi proceso de investigación brindándome su sabiduría. A mis lectores críticos Dra. Ma. de la Luz Hernández Reyes y Dr. Luis Alberto González García, por sus atinadas y oportunas aportaciones.

De igual manera, es necesario mencionar, cuán importarte fue la colaboración de los coordinadores y docentes , por su dedicación y apoyo, no me queda más que decirles gracias. El compañerismo que se experimentó con los colegas de la decimoquinta generación resultó de gran aprendizaje. El intercambio de ideas, la colaboración en proyectos y el apoyo mutuo, han enriquecido la experiencia académica, y creando lazos duraderos, los cuales valoraré a lo largo de mi vida. Finalmente, gracias a mi apreciada familia, amistades, y sobre todo a los estudiantes participantes.

Mariana Belmar Morales

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. OBJETO DE ESTUDIO.....	5
I.1 Contexto de la investigación.....	5
I.2 Planteamiento del problema.....	13
I.3 Objetivos.....	20
I.3.1 Objetivo general.....	20
I.3.2 Objetivo específicos.....	20
I.4 Supuesto.....	20
I.5 Justificación.....	21
CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE.....	23
II.1 Internacionales.....	23
II.2 Nacionales.....	26
II. 3 Locales.....	28
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO.....	32
III.1 Paradigmas Educativos.....	32
III.1.1 Paradigma humanista.....	33
III.1.2 Paradigma sociocultural.....	34
III.1.3 Paradigma constructivista.....	35
III.2 Aprendizaje.....	37
II.2.1 Proceso de enseñanza.....	37
III.2.2 Proceso de aprendizaje.....	38
III.2.3 Estrategias de aprendizaje colaborativo.....	40
III.3 Habilidades sociales.....	42
III.3.1 Dimensiones de habilidades sociales.....	44
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA.....	46
IV.1 Diseño.....	46
IV. 2 Método.....	47
IV.3 Población y Muestra.....	48
IV.4 Técnicas e Instrumentos.....	49
IV.5 Procedimiento o ruta crítica.....	50
IV.6 Cuestiones éticas.....	53

CAPÍTULO V. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS	54
V.1 Resultados.....	54
V.1.1 Resultados de pretest de Habilidades Sociales Goldstein (1978).....	55
V.1.2 Resultados de registros de observación	71
V.1.2 Resultados postest de Habilidades Sociales Goldstein (1978)	87
V.2 Análisis y discusión	105
CONCLUSIONES.....	117
PROPUESTAS	125
REFERENCIAS	126
ANEXOS	134
Anexo 1. Mapa Curricular de Técnico Superior Universitario en Citología Cervical ...	134
Anexo 2. Carta de Consentimiento Informado para Participación en Proyectos de Investigación en Docencia.....	135
Anexo 3. Planeación de Intervención	136
Anexo 4. Test de Habilidades Sociales De Goldstein (1978).....	139
Anexo 5. Instrumento Registro de Observación.....	142

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Índice de tablas

Tabla 1. Resultados de Pretest de los niveles de Primeras Habilidades Sociales.....	55
Tabla 2. Dimensión Primeras Habilidades Sociales (Pretest)	56
Tabla 3. Resultados de Pretest de los niveles de Habilidades Sociales Avanzadas	58
Tabla 4. Dimensión Habilidades Sociales Avanzadas (Pretest)	59
Tabla 5. Resultados de Pretest de los niveles de Habilidades Sociales relacionadas con los sentimientos.....	60
Tabla 6. Dimensión Habilidades Sociales relacionadas con los sentimientos (Pretest)	61
Tabla 7. Resultados de Pretest de los niveles de Habilidades Sociales alternativas a la Agresión.....	62
Tabla 8. Dimensión Habilidades Sociales alternativas a la agresión (Pretest)	63
Tabla 9. Resultados de Pretest de los niveles de Habilidades Sociales para hacer frente al estrés.....	65
Tabla 10. Dimensión Habilidades Sociales para hacer frente al estrés (Pretest)	66
Tabla 11. Resultados de Pretest de los niveles de Habilidades Sociales de Planificación	68
Tabla 12. Dimensión Habilidades Sociales de planificación (Pretest)	69
Tabla 13. Resultados de Pretest y postest de los niveles de Primeras Habilidades Sociales.....	88
Tabla 14. Dimensión Primeras Habilidades Sociales (pretest y postest).....	89
Tabla 15. Resultados de Pretest y postest de los niveles de Habilidades Sociales Avanzadas.....	91
Tabla 16. Dimensión Habilidades Sociales Avanzadas (Pretest y postest).....	92
Tabla 17. Resultados de Pretest y postest de los niveles de Habilidades Sociales relacionadas con los sentimientos.....	93
Tabla 18. Dimensión Habilidades Sociales relacionadas con los sentimientos (Pretest y postest)	94
Tabla 19. Resultados de Pretest de los niveles de Habilidades Sociales alternativas a la agresión	95
Tabla 20. Dimensión Habilidades Sociales alternativas a la agresión (Pretest y postest).....	97
Tabla 21. Resultados de Pretest y postest de los niveles de Habilidades Sociales para hacer frente al estrés	98
Tabla 22. Dimensión de Habilidades Sociales para hacer frente al estrés.....	99
Tabla 23. Resultados de Pretest y postest de los niveles de Habilidades Sociales de Planificación	103
Tabla 24. Dimensión Habilidades Sociales de planificación (Pretest y postest).....	105

Índice de figuras

Figura 1. Metacategoría Habilidades Sociales	72
Figura 2. Categoría Primeras habilidades sociales	73
Figura 3. Categoría Habilidades sociales avanzadas	77
Figura 4. Categoría Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos.....	82
Figura 5. Categoría Habilidades alternativas a la agresión	83
Figura 6. Categoría Habilidades sociales para hacer frente al estrés	85
Figura 7. Categoría Habilidades sociales de planificación.....	86

Índice de Siglas

ABP Aprendizaje Basado en Problemas
ANUIES Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CA Cuerpo Académico
CC Citología Convencional
CBL Citología en Base Líquida
CEIFRHS Comité Estatal Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud
CEPAS Conjunto de Estudios Profesionales para la Salud
CIEES Comité Estatal Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior
CONAHCyT Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología
EHS Escala de Habilidades Sociales
Es Estudiantes del grupo
Ea Estudiante de sexo femenino
Eo Estudiante de sexo masculino
FM Facultad de Medicina
HS Habilidades Sociales
LGAC Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento
LGES Ley General de Educación Superior
PDI Plan de Desarrollo Institucional
TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación
TSU Técnico Superior Universitario
SMP Salud Mental Positiva
UAS Universidad Autónoma de Sinaloa
UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Resumen

Esta investigación en el ámbito educativo sobre estrategias de aprendizaje colaborativo para desarrollar habilidades sociales se realizó en la Universidad Autónoma de Sinaloa en su Unidad Académica Facultad de Medicina con estudiantes de la carrera de Técnico Superior Universitario en Citología Cervical. Si bien, las habilidades sociales son fundamentales en la interacción humana y desempeñan un papel crucial en diversos aspectos de la vida personal y profesional. En los estudiantes se detectó por parte de los docentes obstáculos al realizar una actividad colaborativa en el aula, desde la resistencia de participación, incluso quienes expresan que prefieren trabajar de manera individual. Por ello, el objetivo consistió en evaluar el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo que favorecen el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023. Se aplicó metodología cualitativa, con método de estudio de caso, para el cual se utilizó técnica de observación durante implementación de estrategias colaborativas de aprendizaje: rompecabeza, debate y estudio de casos, como instrumento Habilidades sociales de Goldstein (1978) en pretest y postest. Los resultados los estudiantes poseen ciertas habilidades sociales, que las estrategias colaborativas estas se fortalecen, por su parte el debate es la estrategia con más impacto. Se concluye, entre las estrategias de aprendizaje colaborativo como el debate influye en desarrollo de habilidades sociales avanzadas. **Palabras clave:** Habilidades sociales, estrategias colaborativas, educación superior, citología cervical

Abstract

This research in the educational field on collaborative learning strategies to develop social skills was carried out at the Autonomous University of Sinaloa in its Faculty of Medicine Academic Unit with students of the Higher University Technician in Cervical Cytology career. Although, social skills are fundamental in human interaction and play a crucial role in various aspects of personal and professional life. In the students, teachers detected obstacles when carrying out a collaborative activity in the classroom, from resistance to participation, even those who expressed that they prefer to work individually. Therefore, the objective was to evaluate the use of collaborative learning strategies that favor the development of social skills in Cervical Cytology students of the UAS Faculty of Medicine during the second period of the 2022-2023 school year. Qualitative methodology was applied, with a case study method, for which observation technique was used during the implementation of collaborative learning strategies: puzzle, debate and case study, as an instrument of Goldstein's Social Skills (1978) in pretest and posttest. The results are that students have certain social skills, which are strengthened by collaborative strategies, while debate is the strategy with the most impact. It is concluded that among collaborative learning strategies, debate influences the development of advanced social skills.

Keywords: Social skills, collaborative strategies, higher education, cervical cytology

INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta desafíos constantes en la formación integral de los estudiantes, y uno de los aspectos fundamentales es el desarrollo de habilidades sociales. La UNESCO (2017) reconoce que la educación tiene un papel fundamental en abordar estos desafíos para fortalecer una amplia gama de habilidades, no solo cognitivas, sino también emocionales y sociales. Esta investigación se realizó con estudiantes de la carrera de Técnico Superior Universitario en Citología Cervical de la Unidad Académica Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

La estructura de la presente investigación se desglosa por cinco capítulos, conclusiones y propuestas. El capítulo I, aborda el objeto de estudio, desde se establece un contexto que parte desde aspectos de la institución, Universidad Autónoma de Sinaloa como una universidad de carácter pública y autónoma con una nueva postura institucional y académica. Seguido de la breve historia de la Unidad Académica Facultad de Medicina y las características del programa educativo Técnico Superior Universitario en Citología Cervical, una carrera con duración de cinco semestres.

Con respecto a la problemática detectada es oportuno señalar que el paso por la universidad es una etapa fundamental, que influye directamente en el futuro profesional. Los docentes de unidades de aprendizaje de Anatomía Humana, Histología con laboratorio, Medicina Social, Citopatología Cervical de este programa educativo detectaron que los estudiantes presentan apatía al participar en clase. Lo que genera alerta en situaciones que ponen en riesgo en el proceso formativo de los mismos.

En este sentido, los docentes de las unidades de aprendizaje mencionadas señalaron que los estudiantes muestran resistencia a la hora de participar en actividades colaborativas con sus compañeros dentro del aula. Ante esta problemática surge la interrogante ¿Qué habilidades sociales se desarrollan con el uso de estrategias de aprendizaje colaborativas en el aula en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023.

El objetivo general consistió en evaluar el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo que favorecen el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023. En efecto el supuesto fue al aplicar estrategias de aprendizaje colaborativo manera frecuente en el aula en los estudiantes de TSU en Citología Cervical del segundo periodo del Ciclo escolar 2022-2023 las habilidades sociales desarrolladas con mayor énfasis son las habilidades sociales avanzadas y habilidades sociales de planificación que tienen un impacto positivo en el ambiente escolar que contribuye de manera favorable a la integración y desarrollo de la práctica docente desde la participación activa de los estudiantes.

El capítulo del estado del arte de este trabajo aborda una variedad de investigaciones sobre habilidades sociales y estrategias de aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios, especialmente en el ámbito de la salud desde nivel internacional, nivel nacional y nivel local. Entre este marco referencial se destaca que los objetivos con mayor frecuencia de investigaciones sobre estrategias de aprendizaje colaborativo fueron analizar y evaluar. En el tema de habilidades sociales los autores utilizaron determinar y analizar, ahora en los enfoques metodológicos nueve de los quince en total son cuantitativos, cinco mixtos y uno cualitativo.

La importancia de este marco referencial es que los niveles de habilidad social en los estudiantes universitarios se encuentran en un nivel medio a nivel internacional y se asocia al bajo rendimiento académico. Por su parte, a nivel nacional se propone que la institución educativa se centre en la formación del estudiante en un ambiente en el que el proceso enseñanza-aprendizaje se fundamente en el respeto, compromiso y comunicación. Los estudios de estrategias colaborativas de aprendizaje que contribuyen a la habilidad social manejo de conflictos de los estudiantes, como el Aprendizaje basado en problemas ABP, simulación y estudio de caso favorecen en los estudiantes la habilidad social de comunicación asertiva y habilidad social de solución y manejo de conflictos.

Ahora, en el capítulo III, del marco teórico, desde el ámbito educativo los referentes teóricos en esta investigación son el paradigma Humanista aportes Maslow (1943), Vygotsky

(1978) con el paradigma sociocultural, y Piaget (1952) su contribución con el paradigma constructivista. Desde el paradigma sociocultural, la referencia de los autores Vygotsky (1978) establece que el aprendizaje se enmarca en un contexto cultural específico, y las prácticas educativas pueden variar según la cultura y la sociedad en la que se desarrollen. Por, ello las interacciones con otros individuos, como compañeros, maestros y mentores, desempeñan un papel fundamental en la construcción del conocimiento.

Asimismo, en este apartado se describen los conceptos claves como habilidades sociales y estrategias de aprendizaje colaborativo. Por lo que, Goldstein (1978) conceptualiza el término de habilidades sociales como aquel repertorio de pensamientos, hábitos, conductas y emociones que los individuos disponen para la interacción con su entorno social (Goldstein, 1978). Mientras que Roca (2014) define a las habilidades sociales como un conjunto de capacidades y destrezas que implican la combinación del entorno socioafectivo de una persona; cuya importancia radica en el desarrollo del ser humano que le permite enfrentarse a los retos de la vida de una forma competente.

Aunado a lo anterior, Goldstein et al. (1989) establecen una clasificación de las habilidades sociales en seis dimensiones o grupos: 1) Primeras habilidades sociales, 2) Habilidades sociales avanzadas, 3) Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, 4) Habilidades sociales alternativas a la agresión, 5) Habilidades para hacer frente al estrés y 6) Habilidades sociales de planificación.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje colaborativo, sostiene Lau (2006) que el aprendizaje colaborativo entre iguales y rol del docente en la interacción de estudiantes es el punto de partida para desarrollo de papeles grupales interdependientes y la asignación de tareas estructuradas, para alentar el razonamiento individual y grupal. De modo que entre los autores principales y teorías que sustentan esta investigación, se encuentra un paradigma humanista que propone una educación integral para lograr el desarrollo total de la persona.

El capítulo V, correspondiente a metodología, en esta se describe el diseño de investigación de estudio de casos, con enfoque cualitativo. La población se constituyó por estudiantes del programa de estudios TSU Citología Cervical de la Facultad de Medicina de la UAS. La muestra que se seleccionó fue de 16. En cuanto al instrumento que se aplicó fue

como pretest y posttest, la escala habilidades sociales EHS de Goldstein (1978) del cual se identifican seis dimensiones. Además, las técnicas empleadas fueron observación participante y las notas de campo, al aplicar de las estrategias colaborativas de aprendizaje: rompecabezas, debate y estudio de casos clínicos.

En el capítulo V, resultados, análisis y discusión de datos, se expone los resultados obtenidos a través del instrumento Habilidades Sociales de Goldstein (1978) aplicado en dos momentos distintos en pretest y posttest. Los datos clasifican según los niveles de habilidades sociales: bajo, intermedio y alto. Además, se utilizó el programa SPSS (versión 27) para generar frecuencias en las opciones de respuestas. En términos generales, los resultados del pretest de Habilidades Sociales de Goldstein (1978) indican que los 16 estudiantes de citología cervical presentaron un nivel intermedio de habilidades sociales en cada una de las dimensiones evaluadas en esta investigación.

A su vez, se describen los resultados de la observación de las estrategias de aprendizaje colaborativo como rompecabezas, debate y estudio de casos, los datos de notas de campo fueron procesadas en Atlas ti (versión 23), las categorías que se establecieron son en relación con las dimensiones del instrumento y sus indicadores. Posteriormente los resultados del posttest de Habilidades Sociales de Goldstein (1978). En el análisis y discusión de datos de este capítulo, se describen datos de resultados y referencias de otros autores. Para ejemplificar lo encontrado, entre pretest y posttest, se observa en la dimensión de “habilidades sociales avanzadas” lo cual se explica a detalle en el apartado correspondiente.

CAPÍTULO I. OBJETO DE ESTUDIO

La presente investigación se aborda desde el ámbito educativo, por tal motivo es importante resaltar que la educación es un proceso de formación dirigido a desarrollar capacidades intelectuales, morales y afectivas en las personas que pertenecen a una sociedad. En este enfoque educativo con una sociedad en constante evolución, no solo se busca la transmisión de conocimientos, sino el desarrollo holístico de las personas. Para Jiménez y Ojeda (2017) el desarrollo del ser humano, la vida universitaria viene a ser un factor considerado primordial, que ejerce influencia en el estilo de vida, el cual si no es adecuado puede afectar la salud y un buen rendimiento académico.

Este capítulo se comprende el contexto de la investigación se describe de manera general a lo particular, se resalta misión y visión de la institución, unidad académica y programa educativo. La institución educativa donde se llevó a cabo la investigación fue la Universidad Autónoma de Sinaloa, en su Unidad Académica Facultad de Medicina, en el programa de Técnico Superior Universitario de Citología Cervical. Asimismo, se señala el planteamiento del problema, objetivos, supuesto y justificación que dan soporte y rumbo a la investigación desarrollada.

I.1 Contexto de la investigación

En la actualidad los constantes cambios económicos, políticos, científicos y tecnológicos han generado desafíos en las dimensiones del ser humano, estos cambios recaen en el ámbito educativo. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) establece que “los desafíos existentes y emergentes dependen cada vez más de la capacidad de sus sistemas educativos para impartir habilidades básicas, que permitan aprender más” (p. 17).

De modo que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) enfatiza la necesidad de una educación integral especialmente en esta era digital y de conocimiento. Para enfrentar estos retos actuales, se destaca futuros profesionales se desarrollen competencias que impliquen aspectos académicos, sociales, culturales y emocionales.

Es importante rescatar que la UNESCO (2015) manifiesta que la educación requiere que sustente sus bases en un enfoque humanista, mediante el cual se reafirmen los principios éticos universales, asimismo esta educación propone cuatro pilares de acuerdo con según lo informado por Delors (1996) las cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Las características de los cuatro pilares son:

- a) aprender a conocer, como un medio y finalidad humana, cuyo propósito es la adquisición de conocimientos para clasificarlos y codificarlos. Esto es, en esencia, lo que cada persona tiene que aprender a conocer del mundo que lo rodea y, al mismo tiempo, desarrollar sus capacidades.
- b) aprender a hacer, que implica, en el caso de los estudiantes universitarios, enseñarles a cómo poner en práctica lo aprendido y que se pueda adaptar fácilmente a su futuro mercado laboral.
- c) aprender a vivir con los demás, que en la práctica se ha convertido en uno de los principales propósitos de la educación actual, es decir, el profesional universitario tiene que desarrollar un conjunto de habilidades sociales para ser tolerante, solidario, asertivo, y que pueda transmitir y fomentar el conocimiento a los demás miembros de su comunidad.
- d) aprender a ser, lo cual acarrea que la educación debe ayudar al desarrollo global de la persona, para que le posibilite actuar de manera reflexiva y crítica, con pensamiento autónomo y responsabilidad individual (UNESCO, 2015).

Por otro lado, en el contexto nacional la educación se encuentra en el centro de los cambios de orden político, social, cultural, económico que la sociedad experimenta en esta era de la información. Si bien, México presenta escenarios donde predominan problemas de desigualdad, rezago educativo, ausencia de oportunidades laborales dignas para las nuevas generaciones e insuficiente inversión en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, entre otros. (UAS, 2021, p.21).

Ahora bien, el artículo 7 de la nueva Ley General de Educación Superior en nuestro país, estipula lo siguiente:

La educación Superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en lo siguiente: la formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión [...]; la consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto a la interculturalidad que promueva la convivencia armónica [...]; la generación y desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas [...]; el fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana para prevenir y erradicar la corrupción [...]; la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad de género y el respeto a los derechos humanos; el combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres, las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social [...]; el respeto y cuidado del medio ambiente [...]; la formación de habilidades digitales y el uso responsable de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital [...]; y el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad (LGES, 2021, pp. 4-5).

Las Instituciones de Educación Superior para dar cumplimiento con lo establecido asume el compromiso social de formar de manera integral y educar profesionistas altamente habilitados con competencias profesionales que les permiten su inserción en el mercado laboral. Por su parte la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) suscribe en el Plan de Desarrollo Institucional con Visión de Futuro 2025 (PDI) que el estudiante universitario de hoy se prefigura una nueva postura institucional y académica por parte de la universidad y exige nuevos cambios en todos los actores que inciden, directa o indirectamente, en el proceso educativo (Madueña, 2021).

Por ello, la formación integral de los estudiantes universitarios de la UAS se asegura mediante la implementación del modelo educativo y modelo académico. Se entiende por modelo educativo es aquel que orienta cambios en cuanto a las formas de acceder, construir, producir, distribuir y utilizar el conocimiento.

El modelo educativo UAS implica integrar varias funciones: lo académico entendido como la cultivación del saber; la investigación como una función académica encaminada a la búsqueda de nuevos conocimientos; la función de extensión como un proceso de divulgación de la cultura, la ciencia y la tecnología, y la vinculación como la forma específica de relacionar las actividades sustantivas: académicas, de investigación y la extensión con el entorno social y productivo (UAS, 2022, p.32).

Por su parte, el modelo académico tiene como finalidad orientar la planeación, operación y evaluación de la docencia, la investigación y la extensión, a la vez que determina los roles de los actores involucrados en estos procesos (UAS, 2022, p. 60).

Para cumplir con lo señalado, el modelo académico establece un vínculo entre modelo pedagógico y modelo curricular, que a su vez están en concordancia con el modelo educativo, y la fundamentación filosófica de la institución. A continuación, se describe el modelo académico- pedagógico.

El modelo académico-pedagógico se sustenta de una visión humanista que contempla y le otorga la mayor importancia a los estudiantes como personas e individuos que piensan diferente, cada uno con estructuras cognitivas únicas e irrepetibles, creadas a través de las interacciones y experiencias generadas en ambientes y contextos determinados, lo que implica que los estudiantes son el centro de todo el proceso y se les otorga total prioridad en su crecimiento y desarrollo integral, el desarrollo en todos los aspectos, que involucra a su vez su participación activa en su proceso de construcción de conocimiento y la generación responsable de nuevas estructuras cognitivas (UAS, 2022, p.60).

Como se ha mencionado la investigación se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Sinaloa, institución de carácter pública y autónoma del Estado de Sinaloa (México) altamente reconocida por sus indicadores de calidad y matrícula atendida tanto en el nivel medio superior como el nivel superior.

A continuación, se especifican la misión y visión de esta institución. En primer lugar, la misión la cual se desprende Ley Orgánica (2018), en su artículo 2, segundo párrafo, establece lo siguiente:

Formar profesionales de calidad, con prestigio y reconocimiento social, comprometidos con la promoción de un desarrollo humano sustentable, capacitados para contribuir en la definición de políticas y formulación de estrategias para disminuir las desigualdades económicas, sociales y culturales del estado de Sinaloa, en el marco del fortalecimiento de la nación (Madueña, 2021, p.28).

En segundo lugar, la visión de la UAS en el marco del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) con Visión de Futuro 2025 es:

La UAS, en apego a su normatividad y a los lineamientos que se desprenden en materia de educación, opera un modelo educativo y académico consolidado; una gestión y administración de calidad, con procesos administrativos certificados; programas educativos acreditados; una planta académica altamente habilitada y certificada, organizada en CA consolidados y sus LGAC bien definidas; una comunidad estudiantil formada integralmente; egresados con habilidades tecnológicas y competencias laborales certificadas acorde con su mercado laboral; una sólida vinculación con los sectores productivos a través de la transferencia del conocimiento de frontera; la cultura, el deporte y la extensión con alto impacto social; todo ello en un marco de transparencia, rendición de cuentas y cuidado del medio ambiente (Madueña, 2021, p. 29).

En concordancia a lo estipulado por la institución en su misión y visión descritas, la unidad académica Facultad de Medicina, en su sede Campus I Culiacán se realizó la investigación. Esta unidad académica formadora de profesionales de la Salud, en un principio surgió como un producto de trabajo de un grupo multidisciplinario reunido en torno al proyecto del Conjunto de Estudios Profesionales para la Salud (CEPAS) dependiente de la dirección de Planeación y Desarrollo Educativo de la UAS en diciembre de 1975 considerada como Escuela de Medicina (FM-UAS, 2013).

La Escuela de Medicina inicia en el año de 1977 la carrera de Licenciatura en Medicina. Esta respondía a un plan modular, después de llevarse a cabo el primer foro de la Escuela de Medicina en 1984, surge la propuesta de un plan modular por asignaturas, es decir, plan modular que implica el desarrollo de unidades de aprendizaje integrales que

incorpora docencia, investigación y vinculación. El rol docente es de asesor y coordinador del proceso de formación profesional. Por consiguiente, el 23 de marzo del año 2000 la Escuela de Medicina fue oficialmente reconocida por el Honorable Consejo Universitario como Facultad, debido a que contaba con varias especialidades, una maestría y un doctorado (FM-UAS, 2013).

En el transcurso de los años la demanda del ingreso a la Licenciatura en Medicina incrementó con el fin satisfacer las necesidades de la misma, para el año 2004 se crea una alternativa académica Técnico Superior Universitario (TSU) en Imagenología, un año después en 2005 se crean los programas de Técnico Superior Universitario en Citología Cervical, Técnico Superior Universitario en Terapia Física y Rehabilitación; en 2010 se inicia la carrera de Técnico Superior Universitario en Gericultura y en 2011 la de Técnico Superior Universitario en Podología (FM- UAS, 2013).

La Facultad de Medicina (FM) en Culiacán cuenta con dos sedes, la primera sede es el “Campus I” y su segunda sede reconocida desde el 2018 hasta el 2023 como “Campus Dr. José Narro Robles” que a partir de marzo de 2023 lleva el nombre de “Campus Dr. Alfredo Zambada Senties”, en el cual se encuentran las nuevas instalaciones de la Facultad de Medicina, y los espacios áulicos para estudiantes de la carrera de Licenciatura en Médico General. En 2022, se implementa el nuevo Modelo Educativo y Académico UAS en la Unidad Académica Facultad de Medicina.

Por ello, en la necesidad de impulsar cada uno de los planes de estudio, se realizó el ejercicio del Foro Universitario de Reforma Académica y Administrativa llevado a cabo del 6 al 15 de marzo en 2023 y el Foro Interno de Reforma Académica y Administrativa de la Facultad de Medicina se realizó del 16 al 18 de mayo de 2023, debido a este ejercicio en el “Campus I” se cuenta con nueva oferta educativa y rediseño curricular de planes de estudio para el ciclo escolar 2023-2024 aprobadas por H. Consejo Universitario.

En junio de 2023, se aprobó la creación curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Citotecnología, la reforma curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Fisioterapia y la reforma curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Imagenología. Por su parte, en agosto de 2023 se aprobó la creación curricular del Plan de

Estudios de la Licenciatura en Podología, y la creación curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Gerontología. En cuanto a las carreras vigentes en el “Campus I” de la Facultad de Medicina, permanecen las últimas generaciones de los planes de estudio de la Licenciatura en Fisioterapia, Licenciatura en Gericultura, Licenciatura en Imagenología, TSU en Citología Cervical y TSU en Podología.

Prosiguiendo, en el contexto de la misma Unidad Académica se describen la misión y visión. Como Facultad de Medicina se tiene como misión: Somos una Unidad Académica de la Universidad Autónoma de Sinaloa destinada a formar profesionales de la salud mediante programas de técnico superior universitario, licenciaturas y posgrados; capaces de actuar con humanismo, sentido social, principios éticos y capacidad científica (Facultad de Medicina,2023)

Por su parte, la Visión: La Facultad de Medicina es reconocida por su calidad académica, por el alto nivel de competencia de sus egresados a nivel nacional e internacional; está a la vanguardia en producción de conocimiento por el aporte de sus cuerpos académicos. Tecnológicamente equipada. Ejemplo de eficacia y eficiencia por el uso óptimo de recursos y procesos certificados. Con liderazgo en programas de bienestar laboral académico y personal, en un ambiente de seguridad. Comprometida con la educación ambiental y la sustentabilidad (FM-UAS,2023)

Es preciso resaltar que las carreras de Técnico Superior Universitario (TSU) fueron una opción educativa que oferto la FM para organizar el aprendizaje desde perspectivas innovadoras, dinámicas, abiertas y flexibles. Son carreras de corta duración que proporcionales recursos humanos competentes y hábiles en cada una de sus disciplinas para integrarse en diferentes áreas del sector Salud.

De manera particular, se señala que la investigación se realizó en la última generación del programa Técnico Superior Universitario en Citología Cervical creado en 2005 debido a que en el noroeste del país no existía un programa educativo orientado a atender uno de los problemas más importantes de salud pública como lo es el cáncer cervicouterino, debido a que esta enfermedad ofrece un pronóstico favorable si es detectada a tiempo

. El programa académico ofrece el nivel de Técnico Superior Universitario, en una modalidad escolarizada. Este se integra por 26 asignaturas distribuidas en cinco semestres y un semestre de Servicio Social. (véase anexo 1 mapa curricular).

El plan de estudios cuenta con tres áreas de conocimiento: en el área básica los conocimientos teóricos son el soporte de las clases prácticas; en el área de técnico-clínicas se desarrollan habilidades y destrezas, para lograr un alto desarrollo como profesional en el área de la citología; y las áreas sociales se fomenta el desarrollo humano y habilidades y actitudes que fortalecen las capacidades fundamentales del individuo para su desempeño profesional y un comportamiento ético de servicio a la sociedad.

El perfil de ingreso consiste en: Tener vocación de servicio, disponibilidad de tiempo completo para el estudio, interés por las Ciencias de la Salud, interés por adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas en la citología cervical, tener buena conducta y responsabilidad, tener sentido ética y moral, hábito y comprensión en la lectura, destreza y habilidades manuales, salud física, presentar las solicitudes de ingreso según lo prescrito por la administración vigente, presentar documentos que avalen el bachillerato con promedio mínimo de ocho, acreditar examen de admisión (FM-UAS, 2005).

La misión y visión del TSU en Citología Cervical, la misión: Somos una Dependencia de Educación Superior perteneciente a la Universidad Autónoma de Sinaloa destinada a formar profesionales en las áreas de la salud, capaces de actuar con humanismo, sentido social, principios éticos y capacidad científica para resolver los problemas de salud individuales y colectivos de la región, del país y del entorno; que identifiquen la necesidad de mantenerse actualizados de acuerdo a los avances de la medicina a través de los programas de Educación Médica Continua y estar preparados para realizar estudios de postgrado e investigación de acuerdo a las necesidades de su práctica (FM-UAS, 2005).

Por su parte, la visión es: Ser Técnico Superior Universitario en Citología Cervical reconocidos nacional e internacionalmente que posean conocimientos, habilidades y actitudes en las áreas básicas, técnicas y socio humanísticas que infieran en la disminución de la morbilidad de cáncer cervicouterino en la región (FM-UAS, 2005).

Adicionalmente, resulta oportuno mencionar que desde su creación en 2004 hasta su última generación que inició su proceso formativo de TSU en Citología Cervical en agosto de 2022 y termina en diciembre 2024, permaneció sin modificaciones de reforma curricular en plan de estudios. No obstante, en el 2019 el programa de estudios fue sometido al proceso de reconocimiento de validez oficial de estudios por el Comité Estatal Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CEIFRHS) del cual se emitió la Opinión Técnica-Académica favorable con vigencia de cinco años.

También, en marzo de 2019 el programa de TSU en Citología Cervical se evaluó por el Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) determinado el Nivel 1 con vigencia de cinco años. Finalmente, cabe mencionar que la unidad de aprendizaje para esta investigación será Criterios de Calidad de la Muestra que se caracteriza por ser una asignatura de carácter teórico-práctico que se imparte en el segundo semestre y pertenece al área de conocimiento técnico-clínicas.

I.2 Planteamiento del problema

El paso por la universidad es una etapa fundamental, que influye directamente en el futuro profesional de los estudiantes. Entre los cambios de tipo social, económico y psicológico enfrentados definen el desarrollo personal y profesional de los universitarios (Jiménez y Ojeda, 2017). Durante este trayecto escolar los estudiantes enfrentan desafíos, por ello la institución educativa pone a su disposición mediante su filosofía institucional estrategias y habilidades a desarrollar en los estudiantes para que estos logren superar las nuevas exigencias del ambiente universitario y el contexto del mundo actual.

Ahora bien, uno de los desafíos en la trayectoria escolar de los estudiantes fue la pandemia por coronavirus anunciada por la Organización Mundial de la Salud durante el primer tercio del año 2020. Esta pandemia afectó de manera mundial todos los ámbitos del ser humano. El virus COVID-19 no solo afectó la Salud mundial, también la población en general requirió la necesidad de adaptarse. Este escenario en proceso implicó las habilidades sociales los estudiantes y docentes, ya que estas contemplan como interactúa las personas en la sociedad apropiándose de conductas aprendidas (Flores et al., 2016)

Por ello, como institución educativa en este periodo con fin de afrontar la situación la UAS puso en marcha su plan estratégico emergente mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se pone a disposición de docentes plataformas educativas como Moodle para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, la Facultad de Medicina desarrolló en 2020 el curso-taller de actualización docente sobre Tecnología Educativa. El uso de plataformas digitales disponibles permitió a los docentes impartir sus clases usando recursos como teams, Google classroom, meet y zoom (Fernández et al., 2020).

Estas plataformas permitieron restablecer la comunicación con los estudiantes en lapsos cortos, y retomar de alguna forma las actividades docentes. Sin embargo, durante el proceso de adaptabilidad de pasar de la modalidad presencial a la modalidad virtual el problema consistió en que no todos los actores de la educación tenían las condiciones necesarias tanto de infraestructura técnica como de desarrollo de habilidades didácticas apropiadas para un buen desempeño en las modalidades mediadas por el uso de las TIC.

Durante el periodo de modalidad virtual se presentaron situaciones como: constantes fallas de servicio de internet o no contar con dicho servicio; falta de dominio de medios de comunicación para realizar videoconferencias y plataformas educativas, no todos los estudiantes contaban con las condiciones de un equipo de computadora propio.

En este periodo virtual las unidades de aprendizaje del semestre par del área de conocimiento técnico-clínicas que mayormente fueron afectadas son: Criterios de calidad de la muestra, Citopatología cervical II, y Prácticas de laboratorio II.

Las unidades de aprendizaje mencionadas requieren que los estudiantes visualicen a través del microscopio las muestras de citología exfoliativa de las pacientes para su interpretación. Aunque los docentes se apoyan de imágenes microscópicas, lectura virtual de muestras con el software de visor, y sitios virtuales como eurocitology¹ que cuenta con

¹ El sitio web eurocitology <https://www.eurocytology.eu/> es una plataforma unificada para la formación profesional y la formación profesional de citotecnólogos y citopatólogos que participan en todos los aspectos de la detección y el diagnóstico de citología clínica.

muestras de citología en base líquida para la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para algunos estudiantes no resulta atractivo visualizar por medio de una pantalla los frotis de citología exfoliativa que ellos deberían observar al microscopio. Asimismo, como docentes de asignaturas técnico-clínicas, se identificó inasistencias a clases virtuales, falta de compromiso al entregar los reportes de citología. Otra situación que se percibió fue que los estudiantes que algunos tenían la creencia que por estar en modalidad virtual acreditarán las unidades de aprendizaje. También algunas dificultades en las interacciones entre los estudiantes aprendizaje.

Ahora bien, la modalidad híbrida fue implementada al tomar en cuenta los lineamientos institucionales y con el fin del cuidado de la comunidad universitaria se estableció un plan de acción, en el cual el regreso a los espacios escolares sería con un 50% de la matrícula estudiantil.

Al estar habilitados los espacios para realización de prácticas como es el Gabinete de Citología que es el espacio idóneo para que el estudiante realice sus prácticas de las asignaturas: prácticas de procesamiento de la muestra, laboratorio de histología I, laboratorio de microbiología, laboratorio de embriología, prácticas de Citopatología I, prácticas de laboratorio I, prácticas de Citopatología III y prácticas de laboratorio IV. Además, este espacio se encuentra equipado con diversas áreas que son: recepción, área de toma de muestra, área de tinción, área de microscopia, un cubículo para responsable y un aula.

Durante las prácticas de procesamiento de la muestra, unidad de aprendizaje del primer semestre, se observó a estudiantes nerviosos con el procedimiento de interrogatorio, solicitud de consentimiento informado y toma de muestra de citología exfoliativa. Aunque las prácticas realizadas con estrategia de simulación de paciente real, en cuanto al interrogatorio las dificultades son en el lenguaje a utilizar para al momento de realizar el interrogatorio conforme al formato de solicitud y reporte de citología cervical.

Por lo que concierne al consentimiento informado es un requisito para poder realizar el procedimiento a la paciente, es un paso que omiten la mayoría de los estudiantes durante

la práctica. En cuanto, al procedimiento de toma de muestra de citología exfoliativa, los obstáculos que se visualizan en los estudiantes son la dificultad para dar instrucciones a la paciente, mantener una comunicación que cree un ambiente armónico y omitir pasos durante el procedimiento de toma de muestra. Asimismo, al realizar práctica de tinción de Papanicolaou omiten pasos y se les dificulta el montaje de las muestras.

Lo anteriormente expuesto describe las situaciones en los estudiantes presentan dificultades en habilidades sociales que serán requeridas durante su trayectoria escolar, que necesitarán en su estancia de servicio social y por ende en el ámbito laboral. Entre las habilidades sociales con especial interés en el ámbito laboral que hoy en día se requieren en un profesional son la iniciativa, comunicación, empatía, capacidad de trabajo en equipo, flexibilidad y asertividad (De la Cruz, 2014).

Las habilidades sociales son un conjunto de capacidades y destrezas que implican la combinación del entorno socio afectivo de una persona; cuya importancia radica en el desarrollo del ser humano que le permite enfrentarse a los retos de la vida de una forma competente (Roca, 2014). Dentro de las habilidades sociales se incluyen: la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales, y el manejo de problemas y conflictos.

El estudiante de TSU en Citología Cervical se caracteriza por su interés en el área de la Salud, tener vocación de servicio, interés de adquirir conocimientos, habilidades y destrezas en la citología cervical. Como profesionales de salud la comunicación debe ser herramienta básica de su ejercicio profesional, sin embargo, en las aulas se presencia algunas situaciones en que a los estudiantes les cuesta comunicarse entre ellos mismos y a su vez el trabajar en equipo.

En el segundo periodo del ciclo escolar 2021- 2022 bajo modalidad presencial, en las aulas los docentes se enfrentaron con diversas situaciones postpandemia, entre ellas estudiantes con crisis de ansiedad, estudiantes estresados por realizar actividades de otras asignaturas o porque aplicarán examen, ausentismo escolar, falta de motivación y compromiso al realizar actividades escolares, así como indisposición de interacción e integración en grupos de trabajo, falta de pensamiento crítico, déficit de hábitos de lectura y participación en clase.

Se realizó un sondeo informal a docentes del programa educativo. Los docentes de las unidades de aprendizaje de área de conocimiento técnico-clínicas como son Criterios de calidad de la muestra, Prácticas de laboratorio II y Citopatología cervical II manifiestan algunas de las dificultades que presentan los estudiantes durante las prácticas.

Antes de examinar las opiniones de los docentes, es importante dejar en claro que para la realización de las prácticas el espacio de microscopía del Gabinete de Citología se encuentra habilitado por diez microscopios ópticos, aunque no todos están en condiciones adecuadas. Por ello, algunas de las situaciones conflictivas entre las interacciones de estudiantes son al momento de escoger un microscopio, puesto que en ocasiones no les toca el mismo microscopio de la clase anterior, debido a que un compañero lo ha seleccionado.

Además, otras dificultades presentadas por los estudiantes mientras visualizan las muestras de citología al microscopio, estos presentan fallas técnicas en el uso del microscopio, el no poder enfocar la muestra de citología, visualizar la muestra con un objetivo que no corresponde, asimismo que la luz del microscopio les produce incomodidades como mareos que interrumpe su visualización continua.

En relación con el tiempo de observar durante el horario de una hora o dos horas los estudiantes no manifiestan dudas al docente con respecto a lo que visualizan, en ocasiones son cuestionados sus conocimientos teóricos y estos no demuestran dominio. Además, los reportes de práctica son deficientes en estructura del informe de acuerdo con los lineamientos establecidos por el Sistema Bethesda para informar Citología Cervical y son entregados después de la fecha asignada.

Por su parte, los docentes de área de conocimiento básica como son anatomía humana II, histología con laboratorio II y medicina social, los estudiantes no demuestran dominio de conocimiento del contenido, existe falta de compromiso al entregar una actividad en la fecha asignada, apatía al participar en clases, el día que les toca presentar un contenido no asisten a clases, durante los exámenes las calificaciones son en su mayoría no aprobatorias, al asignarles una actividad existe falta de compromiso.

Al realizar actividades en el aula se percatan las dificultades en el proceso de aprendizaje del estudiante, estos presentan obstáculos al realizar una actividad colaborativa, desde la resistencia de participación de los estudiantes, incluso quienes expresan que prefieren trabajar de manera individual, o bien formar los mismos equipos de trabajo. Asimismo, hay quienes expresan que al trabajar de manera colaborativa en un equipo consiste en dividir los contenidos y que una vez que todos terminen se juntan los temas en un solo documento.

Por las consideraciones anteriores es preciso señalar que en la formación de los profesionales de salud se deben promover interacciones sociales que permitan fortalecer sus habilidades sociales con el fin de favorecer el aprendizaje y su inserción al mundo laboral, ya que hoy en día se requiere que un citotecnólogo posea la habilidad social de trabajar en equipo. En el mundo laboral las organizaciones, recobran la importancia de las habilidades sociales. Postulan Moreno et al. (2014) que “las habilidades sociales relacionadas con la comunicación se refieren a conductas aprendidas y dirigidas a metas para interactuar y funcionar de manera eficaz dentro de un grupo de trabajo” (p. 588).

Sin embargo, los estudiantes no están conscientes de lo que representa trabajar en equipo por que al momento de la organización estos no definen los roles de participación en una actividad de aprendizaje colaborativo, no asumen una responsabilidad, en ocasiones no todos los integrantes participan, y a su vez a los lazos de amistad influyen para que el resto del equipo consideran por ser su amigo, a un compañero que no trabajó.

Este desafío impacta especialmente al estudiante, quien se encuentra en la necesidad de evidenciar que posee habilidades sociales suficiente para interactuar efectivamente con sus compañeros y profesores. En algunas situaciones, aquellos estudiantes que encuentran obstáculos en la interacción con sus pares y, pueden enfrentar dificultades para resolver conflictos de manera asertiva tanto en el ámbito académico como en el social, lo cual afecta el proceso de aprendizaje.

Con respecto a que los estudiantes presenten resistencia de interrelacionarse con sus compañeros al realizar una actividad en el aula, un futuro repercute en su interactuar en su campo laboral y con la sociedad. Puesto que, al no desarrollar la habilidad social de

comunicación asertiva en su entorno escolar el estudiante queda expuesto a presentar la dificultad para crear una relación de comunicación entre profesional de la salud – paciente en un ámbito laboral.

Ahora bien, las estrategias de aprendizaje a nivel universitario están centradas en el estudiante. Para Monereo (1994) las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo dependen de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Las estrategias de aprendizaje colaborativo permiten que cada estudiante aprenda a trabajar en equipo y a su vez desarrollar habilidades actitudinales y habilidades sociales que favorecen su proceso de aprendizaje. En este sentido Leidner y Jarvenpaa (1995 citado por Lund y Aballay, 2020) el aprendizaje colaborativo, además de ser una estrategia pedagógica, ayuda a desarrollar estas habilidades blandas. Promueve el pensamiento crítico en los estudiantes, mejora las relaciones interpersonales, pues implica que cada uno de los miembros aprenda a escuchar, discernir y comunicar sus ideas u opiniones a los otros con respeto, con un enfoque positivo y constructivista. Una vez expuesta la problemática surgen las siguientes interrogantes de investigación.

Pregunta general

¿Qué habilidades sociales se desarrollan con el uso de estrategias de aprendizaje colaborativas en el aula en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas secundarias

- ¿Cuál es el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023?
- ¿De qué manera influyen las estrategias de aprendizaje colaborativo en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes?

- ¿Qué habilidades sociales se desarrollan en los estudiantes al implementar estrategias de aprendizaje colaborativo?

I.3 Objetivos

I.3.1 Objetivo general

Evaluar el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo que favorecen el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023.

I.3.2 Objetivo específicos

- Identificar las habilidades sociales en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023.
- Aplicar estrategias de aprendizaje colaborativo para favorecer el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023
- Determinar las habilidades sociales generadas mediante la implementación de estrategias de aprendizaje colaborativo de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023

I.4 Supuesto

Al aplicar estrategias de aprendizaje colaborativo de manera frecuente en el aula en los estudiantes de TSU en Citología Cervical del segundo periodo del Ciclo Escolar 2022-2023 las habilidades sociales desarrolladas con mayor énfasis son las habilidades sociales avanzadas y habilidades sociales de planificación que tienen un impacto positivo en el ambiente escolar que contribuye de manera favorable a la integración y desarrollo de la práctica docente desde la participación activa de los estudiantes.

I.5 Justificación

Actualmente las propuestas educativas son orientadas a la educación integral de los estudiantes mismo que se enmarca en esta institución educativa. La conveniencia de llevar a cabo esta investigación en el ámbito escolar se desprende de la importancia que implica el desarrollo efectivo de habilidades sociales en los estudiantes ya que influye en su desarrollo profesional y personal, es decir, los estudiantes de Citología Cervical a través de las estrategias colaborativas de aprendizaje fortalecerán habilidades sociales que les permitirán mantener relaciones interpersonales y desenvolverse en su ámbito educativo y en un futuro en el ámbito laboral.

A su vez, se contribuye en el perfil de egreso de estos y, por ende, a la formación de recursos humanos capaces de enfrentarse a las exigencias actuales, en el marco a la naturaleza y fines de la unidad académica. La relevancia social de esta investigación como entes sociales nos encuéntranos en constante interacción con su entorno ya sea escolar, familiar y laboral. Esto es trascendental, como sociedad ya que los diversos que se desenvuelve el ser humano se requiere de comunicación asertiva, relaciones interpersonales saludables, personas con capacidades de solución de conflictos, una sociedad empática. Como profesionales en salud la retribución social y humanista es que los estudiantes brinden un trato digno y oportuno. Además, de mantener una comunicación de manera respetuosa en la relación de personal de salud-paciente y a su vez con sus compañeros de trabajo.

En cuanto, a las implicaciones prácticas se exponen mediante el análisis de los datos obtenidos de las habilidades sociales y las estrategias de aprendizaje colaborativo como rompecabezas, debate y estudio de caso, se brinda a la unidad académica información para desarrollar programas de intervención sobre habilidades sociales en estudiantes de ciencias de la salud, que permitan comunicarse de manera clara, empática y efectiva con los pacientes.

El valor teórico mediante esta investigación aporta conocimiento para identificar el nivel de habilidades sociales de los estudiantes de ciencias de la salud, sobre todo en esta disciplina de citología, ya que no se cuenta con información en este contexto. Los resultados obtenidos podrán verificar el cumplimiento de lo establecido en el modelo educativo que se

orienta al desarrollo integral. Además, de ser referente teórico para futuras investigaciones en estudiantes de ciencias de la salud.

La utilidad metodológica brinda las pautas para estudiar una población de esta índole en el área de la salud, posicionan aquellos métodos, técnicas y herramientas para el procedimiento de investigación, ya que el aula el aula es un espacio idóneo para el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo que permiten la comunicación entre profesor y estudiantes con expresiones asertivas. Finalmente, la viabilidad de este proyecto es posible porque la investigadora labora en la institución educativa e imparte la asignatura en la carrera de TSU en Citología Cervical. Además, se dispone de recursos humanos, recursos materiales y tiempo necesarios para desarrollar la investigación sin inconveniente.

CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE

En este apartado se muestra los resultados de la búsqueda de trabajos realizados en orden internacional, nacional y local, con respecto a la relación que guardan las variables de estudio que permite establecer un marco referencial en torno a la situación actual de estos temas. Del mismo modo, las aproximaciones metodológicas desde las que se han abordado. A continuación, se describen estos referentes con aspectos importantes como objetivo, metodología, resultados y conclusiones.

II.1 Internacionales

En su tesis Soriano (2021) *“Nivel de salud mental positiva y habilidades sociales en estudiantes de enfermería de una universidad pública antes y durante la pandemia covid-19. Lima 2020”* en Perú. Con el objetivo de comparar el nivel de salud mental positiva y habilidades sociales en estudiantes de enfermería de una universidad pública antes y durante la pandemia covid-19. Aplicó la metodología cuantitativa de naturaleza descriptiva, comparativa, no experimental. De la cual se obtuvo como resultados, de los 216 estudiantes entrevistados de enfermería en ambos periodos presentan un nivel medio en las variables de SMP y HS. La resolución de problemas y actualización en ambos periodos se encuentran en un nivel medio, aunque mayor en el 2019 (64,1%) que el año 2020 (63,7%). Por último, la habilidad de relacionarse en ambos momentos se reportó un nivel medio, con mayor predominio en el año 2020 (82.3%) que durante el año 2019 (75,7%). Conclusiones, debido a la situación de pandemia de larga duración y medidas onerosas como el encierro y las órdenes de quedarse en casa es necesario implementar programas y estrategias con la finalidad de mantener e incrementar la SMP y HS, así mismo contribuir con una salud mental óptima en los estudiantes de enfermería.

Por su parte, Jaramillo, Rincón y Rincón-Leal (2021) en su artículo *“Relación de las habilidades sociales y rendimiento académico en la asignatura de física en estudiantes universitarios”* en Colombia. Se plantearon como objetivo identificar la relación que existe entre las habilidades sociales y el rendimiento académico de los estudiantes del programa académico de licenciatura en Matemáticas. Con una metodología de enfoque cuantitativo, de

diseño no experimental y de alcance correlacional, con una muestra de 29 alumnos, el instrumento que aplicaron fue escala de Habilidades Sociales de Goldstein (1978) . Los resultados que obtuvieron como promedio general de las habilidades sociales registra un promedio de 73.35, una mediana aritmética de 73.33, desviación estándar de 13.94, y un rango entre 50 y 100 puntos. El grupo I primeras habilidades sociales fue un promedio de 74,3. El grupo II habilidades sociales avanzadas con un promedio de 72,41. El promedio de 71,8 fue el grupo III habilidades relacionadas con los sentimientos. El resultado de 77,54 fue del grupo IV Habilidades de alternativa a la agresión. Por su parte, el grupo V, habilidades para hacer frente al estrés con promedio 73,5. Por último, el promedio el 77,67 en el grupo VI habilidades de planificación. Las conclusiones es que las habilidades sociales de los estudiantes se encuentran en un nivel normal, según los eneatis de la escala de valoración. Además, los autores manifiestan que existe la necesidad que, en los planes de estudio, el proponer programas de desenvolvimiento profesional y ciudadano en las carreras universitarias, con actividades de acción donde se evidencien la socialización

El estudio de Montoya y Crisóstomo (2020) en su tesis de *“Habilidades Sociales en Estudiantes del primer Ciclo de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Privada de Huancayo Franklin Roosevelt 2020”* en Perú. El objetivo del tratado fue determinar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes del primer ciclo de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Privada de Huancayo “Franklin Roosevelt” 2020. Con un enfoque cuantitativo descriptivo simple, de diseño no experimental, transversal. Los resultados, de un total de 51 encuestados es que la habilidad social comunicación 49% de estudiantes demostraron un nivel alto seguido de 33% nivel medio y solo un 18 % de nivel bajo. Finalmente, en relación con la habilidad social de toma de decisiones predomina el nivel medio con 43 % seguido de nivel bajo con 35 % y un porcentaje de 22% de nivel alto. Por conclusiones, los estudiantes tienen una buena capacidad de ser asertivos, de expresar adecuadamente sus opiniones, sentimientos e ideas. Están preparados para integrarse al grupo social y comunicarse de manera efectiva, por lo tanto, se establece una buena relación interpersonal. Pero existe, cierta inseguridad al relacionarse con los demás, con miedo a equivocarse, miedo al juicio. La mayoría de ellos no pueden tomar buenas decisiones ante situaciones complicadas, lo que los llevará muchas veces a tomar decisiones precipitadas no adecuadas.

Ahora bien, el autor Unocc (2023) en su artículo “*El arte de clown como estrategia para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios*” en Perú. El objetivo consistió mostrar si la aplicación del Taller de Clown mejora las “habilidades de planificación” en un grupo de estudiantes universitarios. Se aplicó la metodología cuantitativa con un diseño pre-experimental, con pruebas pretest y postest del instrumento escala de Habilidades Sociales de Goldstein (1978) para un solo grupo no aleatorio. Los resultados obtenidos comprobaron que el taller de Clown mejora las habilidades sociales, al existir las diferencias estadísticamente significativas ($t=10,695$ y $p= 0,000 <0.05$), entre el pretest y postest (199.85). Conclusiones fomentar las habilidades sociales en los estudiantes, en todos los niveles educativos, ya que se vive en un mundo agresivo, entonces es vital que en las etapas de formación se tenga un constante adquirir y formación de estas habilidades, ya que ayudan a relacionarse mejor. Los docentes y capacitadores de estas habilidades sociales deben tener en cuenta, en usar las distintas formas en llegar a la persona.

El trabajo de Arhuis (2019) “*Habilidades Sociales, Bienestar Psicológico y Rendimiento Académico en Estudiantes de una Universidad Privada de Chimbote, 2018*” en Perú. Con el objetivo de determinar la relación entre habilidades sociales, bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de una Universidad Privada de Chimbote, 2018. La metodología utilizada es cuantitativa, tipo correlacional transversal. Se utilizó la técnica de la encuesta y se aplicaron los instrumentos de Inventario de Situaciones Sociales-ISS y bienestar psicológico. Los resultados mostraron la relación significativa entre habilidades sociales, bienestar psicológico con el rendimiento académico ($r =0.60$ y 0.71 , $p<0.05$), asimismo, la relación de habilidades sociales y bienestar psicológico mostró una relación positiva y significativa ($r=0.52$, $p<0.05$), el nivel de habilidades sociales, bienestar psicológico y rendimiento académico de los estudiantes universitarios obtuvieron nivel bajo 33.55%, nivel bajo 34.19% y nivel medio 42.49%, respectivamente. Se concluyó, que existe relación entre las habilidades sociales y bienestar psicológico con el rendimiento académico, asimismo el nivel de habilidades sociales fue bajo, bienestar psicológico bajo y rendimiento académico.

II.2 Nacionales

Para comenzar, Saavedra, Gonzales y Ruiz (2022) en su artículo “*Programa JADIMOG para las habilidades sociales en estudiantes que reciben educación virtual, Tarapoto 2021*” en México. El objetivo de los investigadores consistió en determinar el efecto del programa “JADIMOG” para las habilidades sociales en estudiantes que reciben educación virtual de la I.E Aplicación. Con la metodología de investigación cuantitativa con el diseño preexperimental, se aplicó el instrumento escala de Habilidades Sociales de Goldstein (1978). Los resultados demostraron que al principio de la aplicación del programa JADIMOG el 12.2% de estudiantes tenían bajo y deficiente nivel de habilidades sociales, después de aplicar el solo el 1.3% de estudiantes tiene bajo y deficiente nivel de habilidades sociales. Se evidenció un incremento en el porcentaje de estudiantes que tenían habilidades sociales buenas y excelentes. Se concluyó que el programa con el estadístico de Wilcoxon que el programa es efectivo y significativo (($Z = -7,266$; valor $P = 0.000$) en las habilidades sociales de los estudiantes.

Los autores Santana, Arellano, y Martínez (2020) en su artículo “*Habilidades para la vida: alternativa para la formación integral en estudiantes universitarios*” realizado en Guadalajara. Con el objetivo de describir las habilidades para la vida por sexo y nivel socioeconómico en estudiantes de dos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, para justificar la inclusión de la formación en habilidades para la vida. Metodología cuantitativa, no experimental, transversal y descriptiva. Los resultados, niveles más bajos de las habilidades de empatía, solución pacífica de conflictos, pensamiento crítico, pensamiento creativo y manejo de estrés, diferencias por sexo, el conocimiento de sí mismo es más bajo para mujeres y alto para hombres, en empatía fue más alta en mujeres en comparación con los hombres, en el manejo del estrés los resultados fueron bajos en mujeres que los hombres. Conclusiones, Con los resultados de esta investigación y la literatura revisada se resalta la necesidad de educación desde un enfoque en habilidades para la vida para incidir de manera directa en la formación y desarrollo integral de los estudiantes.

Enseguida Morales (2019) en su tesis “*Habilidades Sociales sobre el Rendimiento Académico en estudiantes de pregrado: estudio longitudinal*” en México. Objetivo analizar

si cambian las habilidades sociales a lo largo de los semestres y en función del rendimiento académico en los estudiantes. Metodología cuantitativa, descriptiva y no experimental longitudinal. Resultados las medias del grupo de bajo rendimiento de primer semestre fueron de $M= 31.48$ ($DE= 4.58$) y de quinto semestre de $M=31.78$ ($DE= 4.88$). Las subescalas que tienen mayores cambios son subescalas hablar en público ($p < .038$), interactuar con personas que me atraen ($p < .001$), expresar molestia ($p < .008$) e interactuar con desconocidos ($p < .006$). Las subescalas expresar sentimientos positivos ($p<.99$), rechazar peticiones ($p<.096$), quedar en evidencia ($p<.208$), expresar opiniones/pedir aclaraciones ($p<.057$) e pedir disculpas/reconocer ignorancia ($p<.255$) no presentan relaciones significativas. Conclusiones los factores como la autoestima, autoconfianza, autorregulación emocional, apoyo y clima social en la familia, manejo de ansiedad y posesión de habilidades sociales avanzadas se asocia con el alto rendimiento académico. Sin embargo, son pocos son los planes de estudio que integran habilidades sociales en los currículos universitarios de manera explícita.

Ahora bien, Sánchez, Osornio y Ríos (2019) “*Habilidades Sociales Básicas y su relación con la Ansiedad y las Estrategias de Afrontamiento en estudiantes de Medicina*” en México. Objetivo analizar la relación entre habilidades sociales, ansiedad y estrategias de afrontamiento y de los alumnos. Metodología cuantitativa correlacional, de corte transversal, no experimental. Resultados se encontró una correlación negativa estadísticamente significativa entre el puntaje total obtenido en el Inventario de Ansiedad Beck y la categoría de Habilidades Sociales Básicas de la Escala de Habilidades Sociales ($r = -.188, p<.05$) y una correlación significativa con Modos de Enfrentamiento al Estrés Problema ($r =.179, p<.05$). Respecto a la ansiedad, se observa que el 50% de los alumnos de la muestra presentan niveles que van de moderada a severa y en un 21% severa. Conclusiones a menores habilidades básicas mayores niveles de ansiedad y, que cuando los alumnos tienen más habilidades sociales, presentan más y mejores formas de enfrentar situaciones. La mitad de los estudiantes no cuenta con las habilidades sociales básicas.

En el artículo de Caldera, Reynoso, Angulo, Cadena, y Ortiz (2018) “*Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México*” en México. El objetivo de los investigadores se centró en estudiar la relación entre las habilidades sociales y el autoconcepto en estudiantes universitarios pertenecientes a una

institución tecnológica del estado de Jalisco, México. Enfoque utilizado cuantitativo con un muestreo no probabilístico incidental y se conformó por un total de 482 estudiantes. Los resultados indicaron que existe una correlación media y positiva entre las variables del estudio. Conclusiones el autoconcepto emocional es el aspecto que más incide en el nivel de habilidades sociales debido probablemente a que éstas dependen en buena parte de que los jóvenes que se conciben a sí mismos como emocionalmente poco vulnerables se relacionan con lo demás de manera más asertiva, negociadora y con soportes psicológicos más firmes para exigir sus derechos y expresar sus opiniones.

II. 3 Locales

La autora Gómez (2023) en su tesis *“Estrategias de enseñanza aprendizaje en el modelo por competencias profesionales”* en Sinaloa. Cuyo objetivo consistió en analizar las características que definen la motivación que se genera a partir de aplicar las estrategias colaborativas de juego de roles, Jigsaw y debate en grupos pequeños de estudiantes de la licenciatura en Psicología en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo. La metodología con un diseño mixto con predominio cualitativo, exploratorio descriptivo, la muestra fue de 34 estudiantes a quienes; se aplicó el MSLQ-SF como pre- test y post-test y la implementación de estrategias colaborativas. Resultados la aplicación de las estrategias colaborativas de Jigsaw y debate no se obtuvieron diferencias significativas en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, en cambio, la estrategia colaborativa <Juego de Roles> tuvo un impacto significativo ya que movilizó al estudiante a la obtención de aprendizaje de la unidad vista. Conclusiones las actividades colaborativas son clave para potenciarla motivación y el proceso de adquisición de conocimientos, genera en los estudiantes motivación intrínseca y extrínseca.

En el estudio realizado por Núñez (2020) *“El Trabajo Colaborativo como Estrategia de Aprendizaje, para favorecer el Empoderamiento en estudiantes de Educación Superior (Caso Facultad De Psicología UAS)”*, en Sinaloa. Con el objetivo de analizar si la implementación de estrategias colaborativas, favorecen el proceso de empoderamiento de estudiantes que cursan el 7mo semestre, en la materia Manejo de conflictos de la Licenciatura en Psicología. La metodología empleada fue cuasi experimental, exploratorio-correlacional,

con enfoque mixto. Los resultados muestran que el nivel de empoderamiento total aumentó en un nivel alto, de un 38% a un 42%, reflejándose una disminución en los niveles en proceso y bajo de un 59% a un 57% y de un 2% a un 0%. Según los resultados encontrados se concluye que las actividades colaborativas son claves para favorecer el proceso de empoderamiento, genera sentido de logro y de pertenencia, donde el contexto escolar universitario es el espacio clave para favorecerlo, ya que es aquí donde cada estudiante socializa, de manera que obtienen logros personales, sociales y académicos.

En cuanto a Beltrán (2020) *“Elaboración de Video tutoriales como Estrategia Colaborativa en la materia de Ejercicios Terapéuticos Licenciatura En Fisioterapia UAS”* en Sinaloa. Cuyo objetivo fue implementar una propuesta educativa con la utilización de estrategias colaborativas para el bosquejo y elaboración de video tutoriales, que contribuyan al fortalecimiento de la materia de ejercicios terapéuticos en la licenciatura de Fisioterapia de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Aplicó una metodología con enfoque mixto, para el método cualitativo se utilizó la observación y entrevista semiestructurada y para el método cuantitativo el cuasi experimento, cuasi experimental-transversal. De la cual los resultados obtenidos fueron, en primer lugar, se aprecia la utilidad que encuentran los estudiantes con el uso de la estrategia para mejorar los conocimientos de la materia se encuentra una tendencia positiva en sus respuestas concluyen que el trabajo ayudó favorablemente en la comprensión de la asignatura. La opinión de los encuestados sobre el trabajo fue en general favorable, se logró un resultado positivo en la aplicación de este. Por último, las conclusiones son que el uso y elaboración de video tutoriales si mejora el aprendizaje en los alumnos ya que al ser ellos los que realizan el material audiovisual, los involucra totalmente pues tienen que documentarse de manera correcta, a la vez que practican los ejercicios un mayor número de veces, por otra parte, al enseñar a otros se convierten en expertos en el tema propicia la apropiación de aprendizaje significativo.

Por su parte, Meza (2020) *“Aprendizaje Basado en Problemas y Compromiso Académico en estudiantes de Medicina General”* en Sinaloa. El objetivo consistió en comparar el compromiso académico de los estudiantes en la Licenciatura en Medicina General que reciben enseñanza con el método tradicional vs ABP de la unidad de aprendizaje Propedéutica con Práctica Clínica II durante ciclo escolar 2018-2019 en la Universidad

Autónoma de Sinaloa. Metodología mixta, específicamente con un Diseño Añadido o Incrustado Concurrente de modelo dominante (DIAC), donde existe un dominio de la parte cualitativa que se refuerza a través del dato cuantitativo. CCA refirió que el 28.3% de los estudiantes que reciben enseñanza con el MT presentan engagement en comparación con 14.9% del grupo ABP; con relación al UWES se mostró una media de 4.72 en el grupo de MT y 4.66 en el grupo ABP. Conclusión el compromiso académico se ve influenciado por diversos factores del aprendiz, no solamente el contexto; la vocación y el profesionalismo médico que desarrolla el estudiante a lo largo de sus estudios universitarios afecta el engagement.

El trabajo realizado por Lozoya (2020) *“Evaluación de metodologías activas: estudio de caso y simulación, con estudiantes de medicina”* en Sinaloa. El objetivo fue evaluar las metodologías activas: estudio de caso y simulación, con estudiantes de medicina. La metodología empleada fue mixta con un enfoque interpretativo. Los resultados indicaron desde la perspectiva del estudiante que la metodología activa simulación favorece más el desempeño en situaciones de salud. Conclusiones el modelo educativo de la Facultad de Medicina invita a la participación, estimula a la innovación educativa, los estudiantes en las aulas necesitan la guía que favorezca su formación integral, requieren prácticas docentes con metodologías activas que trascienden el contexto áulico, que lo posicionen en una realidad de atención, de posibles respuestas y alternativas de soluciones. Las metodologías activas: estudio de caso y simulación, son relevantes para su aplicación y evaluación en cualquier unidad de aprendizaje. Se rescata también, la importancia de propiciar en el estudiante la toma de decisiones, así como asumir la consecuencia de sus actos que influyen en su formación integral, como persona y profesional médico.

En resumen, este análisis referencial permite ver las habilidades sociales y las estrategias colaborativas de aprendizaje fueron investigadas desde perspectivas, los temas más recurrentes son cinco de estrategias colaborativas de aprendizaje, entre cuales se emplearon: trabajo colaborativo, estudio de caso, simulación, aprendizaje basado en problemas, juego de roles, debate y rompecabezas. Por su parte, de las habilidades sociales, se relaciona con rendimiento académico, bienestar emocional, salud mental, y programas de intervención.

Las metodologías empleadas en general fueron cinco con enfoque mixto y diez con enfoque cuantitativo. Lo investigado en el nivel internacional de este marco referencial es que los niveles de habilidad social en los estudiantes universitarios se encuentran en un nivel medio y se asocia al bajo rendimiento académico. A nivel nacional se propone que la institución educativa se centre en la formación del estudiante en un ambiente en el que el proceso de enseñanza aprendizaje se fundamente en el respeto, compromiso y comunicación.

Los resultados revelan que la carencia de estas habilidades impacta en la interacción social, el desarrollo personal y el rendimiento académico del individuo. Por lo tanto, esto puede ocasionar dificultades en su desempeño escolar. En tal sentido, se consideran importantes los estudios de estrategias colaborativas de aprendizaje que contribuyen a la habilidad social manejo de conflictos de los estudiantes, como el aprendizaje basado en problemas ABP, simulación y estudio de caso favorecen en los estudiantes la habilidad social de comunicación asertiva y habilidad social de solución y manejo de conflictos. Estas habilidades sociales se encuentran suscritas en las competencias que debe desarrollar el profesional durante su formación académica.

Finalmente, este marco referencial contribuye significativamente a esta investigación al servir como base teórica para las estrategias colaborativas empleadas, tales como rompecabezas, debates y estudios de casos. Asimismo, permite la visualización de instrumentos relacionados con las habilidades sociales en diferentes contextos.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

La educación es un proceso de formación de los individuos que se presenta en marcos generales y específicos, en espacios extraescolares y en la institución educativa. Dentro de este marco, la educación escolar presupone modelos pedagógicos, éticos y didácticos desde donde se establece el ser, hacer y deber hacer, conocer y convivir de la escuela, por ello se sustenta de los aportes teóricos de Maslow (1943), Vygotsky (1978), y (Piaget, 1952). Entre los principales conceptos son aprendizaje, estrategias colaborativas, definición del rompecabezas, debate, estudio de casos. Asimismo, se abordan los conceptos de habilidades sociales y las dimensiones de habilidades sociales.

III.1 Paradigmas Educativos

El término Paradigma hace referencia a la aplicación de supuestos teóricos, leyes y técnicas dentro de una determinada comunidad científica. De acuerdo con Morín (1994) un “paradigma está constituido por un cierto tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones clave, principios clave” (p.34). El paradigma educativo es el modelo por el cual se rige una institución educativa, su función consiste en explicar la concepción de la educación, los objetivos de la enseñanza y concepciones de alumno, docente y aprendizaje. Asimismo, Hernández (2006) plantea que un paradigma es

Un conjunto ordenado de prescripciones consensuadas por la comunidad científica y que poseen la virtud de dar soluciones concretas a problemas diversos y tienen la finalidad de poner de manifiesto los principales problemas sobre los que se ha de profundizar y contrastar los temas con la realidad evalúan en todo el proceso de investigación (p.52).

Toda institución educativa como comunidad científica profesa un paradigma. Existen diversos paradigmas educativos como: el paradigma conductista; el paradigma cognitivo; el paradigma humanista; y el paradigma constructivista. A continuación, se realiza un breve análisis de cada uno.

III.1.1 Paradigma humanista

El pionero de la corriente humanista de la psicología es Abraham Maslow (1943). El paradigma humanista cuenta con dos bases teóricas. La primera es el existencialismo, el cual ve como la persona crea mediante sus elecciones y la segunda es la fenomenología considerada como el estudio de la percepción externa o interna como un acontecimiento subjetivo. Ahora bien, este paradigma propone una educación integral para lograr el desarrollo total de la persona.

Es importante resaltar lo que Hamachek (1994 como se citó en Hernández, 1997) desde el punto de vista de los humanistas la educación debería estar centrada en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que ellos quieren llegar a ser. La educación humanista se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás. En este sentido se considera que es necesario ayudar a los estudiantes a explorar y comprender más adecuadamente el conocimiento de su persona y los significados de sus experiencias vivenciales (pp. 6).

Dicho lo anterior, los alumnos son entes individuales, únicos, diferentes de los demás concebidos como seres humanos completos; vistos no solo como seres que participan conscientemente en las lecciones, sino también como personas con sentimientos y experiencias especiales. Además, este paradigma enfoca la educación desde una perspectiva integral del ser humano. Según Maslow (1943), la autorrealización y el desarrollo de las capacidades personales son los fines últimos de la educación. Las estrategias de aprendizaje están diseñadas para fomentar la autonomía, la creatividad y el desarrollo emocional (Rogers, 1951).

En sí, el autor enfatizó la importancia de la empatía, la congruencia y el respeto incondicional en el proceso educativo. Estos principios respaldan un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se sienten valorados, escuchados y respetados, lo que contribuye a su desarrollo personal y a la construcción de habilidades sociales saludables.

Por tanto, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la empatía son algunas de las habilidades sociales que este paradigma busca cultivar en los estudiantes (Goleman, 1995). Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables y para el éxito en la vida personal y profesional.

III.1.2 Paradigma sociocultural

Las ideas de Vygotsky (1978), fundador del paradigma sociocultural están influenciadas por el materialismo dialéctico, lo que refleja sus concepciones teóricas y metodológicas. Mismas que se han aplicado en el ámbito educativo mediante el uso del método genético en tres dominios: el filogenético, el histórico y el ontogenético, donde el filogenético se centra en el papel causal que el aprendizaje desempeña en el ontogenético, por otro lado, el método genético histórico se refiere a la propuesta de la zona de desarrollo próximo en la enseñanza, en cuanto a el método genético ontogenético vincula la enseñanza y la evaluación, al considerar los procesos en curso de desarrollo potencial del aprendizaje

El propósito de aplicar el paradigma sociocultural en el ámbito educativo es enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje al considerar la interacción entre el individuo y su entorno cultural. Según este enfoque, el aprendizaje es un proceso social en el que los estudiantes asimilan conocimientos y habilidades a lo largo de diferentes etapas de su vida, necesitando apoyo externo, es decir, el andamiaje de acuerdo con la terminología de Brunner.

Para Cole (1985 como se citó en Hernández, 1997) el docente se concibe como guía o experto, facilitador, orientador e incluso en contextos de educación informal o fuera del entorno escolar, que promueve un tipo de aprendizaje dirigido, en sí guía a los estudiantes es a través del aprendizaje, permitiéndoles alcanzar niveles superiores de desempeño y ejecución.

El estudiante debe ser considerado como un individuo social, que desempeña un papel activo y es moldeado por las diversas interacciones sociales en las que participa durante su educación formal y en otros ámbitos. Las habilidades cognitivas superiores, de hecho, surgen

de estas interacciones sociales y comparten propiedades organizativas comunes (Hernández, 1997)

Ahora bien, el trabajo en colaboración y la cooperación entre estudiantes se consideran estrategias efectivas para el aprendizaje. A través de la discusión, la resolución de problemas en grupo y el intercambio de ideas, los estudiantes pueden construir un entendimiento más profundo de los conceptos. Así pues, la cultura y el contexto social influyen en la forma en que se abordan las prácticas de enseñanza y el aprendizaje. El aprendizaje se enmarca en un contexto cultural específico, y las prácticas educativas pueden variar según la cultura y la sociedad en la que se desarrollen (Vygotsky, 1978).

Por último, según Bandura (1977) la relevancia de la competencia social y la habilidad para trabajar de manera efectiva en grupo. Dentro de esta perspectiva, se reconoce que las habilidades sociales juegan un papel crucial en el proceso de aprendizaje y en la interacción con los demás. Asimismo, se enfatiza en su teoría del aprendizaje social la importancia de observar, imitar y aprender de las interacciones sociales. El desarrollo de competencias como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos se considera esencial para alcanzar el éxito en entornos sociales y de colaboración.

III.1.3 Paradigma constructivista

El paradigma constructivista propuesto por Piaget (1952). Tiene como meta principal de la educación el desarrollo moral e intelectual de los alumnos. Estos son considerados como constructores activos de su conocimiento y el profesor es entendido como un guía que promueve el aprendizaje.

Afirma Hernández (2010) el profesor pasa a constituirse como un guía, facilitador o mediador de la actividad constructivista de los alumnos. Esta actividad de guía mediadora que puede proporcionar el profesor es imprescindible para que las construcciones de los alumnos se aproximen a interpretar los contenidos curriculares según los significados socialmente valorados que se tiene de ellos.

En sí, el estudiante es visto como un ente activo que construye su propio aprendizaje, es decir, el alumno que de manera activa durante el proceso de conocimiento tiene la capacidad de llevar a cabo la construcción mediante la interacción con el objeto de conocimiento. Mientras que el docente es guía que debe interesarse en promover el aprendizaje autogenerado y auto estructurante en los alumnos, mediante enseñanza indirecta.

El paradigma constructivista sugiere que el aprendizaje es un proceso activo donde el alumno construye su propio conocimiento (Piaget, 1952). Este paradigma se centra en el aprendizaje como un proceso dinámico y en constante evolución. Este enfoque considera que el aprendizaje no es un proceso pasivo de absorción de información, sino un proceso dinámico y en constante evolución.

Por otro lado, este paradigma también reconoce la importancia de las habilidades sociales, particularmente en el contexto de la colaboración y la negociación con los demás para la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1978). Este enfoque destaca la importancia de las habilidades sociales, como la comunicación efectiva, la empatía y la colaboración, en la construcción del conocimiento. Las interacciones sociales enriquecen la experiencia de aprendizaje y promueven un desarrollo integral de los estudiantes.

En resumen, los paradigmas humanista, sociocultural y constructivista ofrecen perspectivas diversas pero complementarias para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que el paradigma humanista pone énfasis en el desarrollo personal y la autorrealización (Rogers, 1951; Maslow, 1943), el paradigma sociocultural se centra en cómo el entorno y las interacciones sociales contribuyen al aprendizaje (Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991). El paradigma constructivista, por su parte, destaca el papel del estudiante como un agente activo en la construcción de su propio conocimiento (Piaget, 1952; Bruner, 1961).

Estos paradigmas influyen no sólo en cómo se enseña, sino también en cómo se aprende. El aprendizaje autodirigido (Knowles, 1975), el aprendizaje social (Bandura, 1977), y el aprendizaje colaborativo (Johnson & Johnson, 1989) son ejemplos de cómo diferentes teorías pueden ser aplicadas para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

III.2 Aprendizaje

El aprendizaje es una función compleja que involucra diversos elementos como el entorno, los estímulos y la interacción. Desde las perspectivas de una educación constructivista, humanista y social, la docencia se centra en el aprendizaje. El deber del profesor en todo proceso de enseñanza-aprendizaje es cumplir con estas tres posturas teóricas. Es necesario desprender del proceso enseñanza-aprendizaje cada uno de los conceptos para ser analizados de manera independiente.

II.2.1 Proceso de enseñanza

El concepto de enseñanza desde su sentido etimológico del latín *insignare* se concibe como “la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, para ello se emplea un conjunto de métodos, técnicas, en definitiva, procedimientos, que se consideran apropiados. En pocas palabras la enseñanza es un acto entre dos o más personas comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimiento o habilidades de una a otra. Aunado a esto, el modo de concebir la enseñanza se trata del manejo eficiente y efectivo del aprendizaje.

La enseñanza se puede concebir por medio de tres enfoques de acuerdo con Fenstermacher y Soltis (1998) que son: el enfoque ejecutivo, el enfoque del terapeuta y el enfoque del liberador. Cada uno de los enfoques con sus características se mencionan a continuación.

Para comenzar el enfoque ejecutivo es aquel que señala que el docente se puede concebir como un gerente que se encarga de conducir la clase, en este enfoque la actividad de enseñar consiste en administrar tiempos y contenidos para ofrecer las mejores oportunidades para aprender. Por otra parte, el estudiante es aquel que debe retener conocimientos específicos. El objeto sobre el que opera el proceso de aprendizaje es el de contenidos, datos, ideas temas o perspectivas, los propósitos de este enfoque son la adquisición de los saberes específicos. Por último, este enfoque se basa en una perspectiva psicológica conductista y en un marco filosófico que es el positivismo.

Para el enfoque del terapeuta la concepción del docente es ser la guía y asistente del alumno, por lo cual enseñar es formar al estudiante en las tareas de elegir, elaborar y evaluar, lo que aprende. Mientras que el estudiante no se puede separar de lo que aprende, entonces el proceso de aprendizaje es un atributo del estudiante en el cual el docente se compromete a guiarlo. El propósito de este enfoque es el desarrollo del yo a lo cual llamamos autenticidad, la perspectiva es humanista y el marco filosófico es el existencialismo.

Por último, el enfoque del liberador considera al docente como un modelo y ejemplo para el alumno, y la enseñanza se enfoca en liberar la mente del estudiante del pensamiento estereotipado, por ello en el estudiante su conocimiento implica también una manera particular de vincularse con el saber, el proceso de aprendizaje es el contenido complejo y profundo, la manera del docente es parte del contenido. El propósito de este enfoque es el desarrollo integral, la perspectiva es cognitivista y el marco filosófico la teoría crítica.

Ahora bien, el proceso de enseñanza es una interacción planificada y estructurada entre el docente y el estudiante, en la que se busca facilitar el aprendizaje. Según Bruner (1961) la enseñanza eficaz es aquella que produce descubrimiento y comprensión, en lugar de mera memorización. El proceso de enseñanza implica una interacción planificada y estructurada entre el docente y el estudiante, con el objetivo de facilitar el aprendizaje.

Una enseñanza efectiva se centra en el descubrimiento y la comprensión, promueve el aprendizaje activo y adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes. La comunicación efectiva y la evaluación formativa son componentes clave de este proceso. Existen métodos de Enseñanza en Diversos Paradigmas, de acuerdo con los tres paradigmas podemos ver que el paradigma humanista: fomenta la autoexploración y el desarrollo personal (Rogers, 1951). Mientras que el paradigma sociocultural: alienta la interacción y la colaboración (Vygotsky, 1978). Y el paradigma constructivista: facilita el proceso de construcción de conocimiento a través de la resolución de problemas (Piaget, 1952).

III.2.2 Proceso de aprendizaje

El aprendizaje es un conjunto de procesos que se desarrollan naturalmente en la mente de los sujetos y cuyo conocimiento es necesario para adaptarse a ellos, sino que también es

necesario entender que algunos de esos procesos deben aprenderse y, al mismo tiempo, deben enseñarse. Desde la postura del Modelo pedagógico educativo es el estudiante quien lo construye con las mediaciones potenciadoras del aprendizaje por parte de su profesor, en su interacción con el contenido de aprendizaje y los demás estudiantes del grupo.

La interacción entre los estudiantes y docente promueve el aprendizaje colaborativo, desde la postura del teórico Vygotsky la educación se coordina mediante el proceso de la zona de desarrollo próximo, es decir, la distancia entre el nivel real y el nivel del desarrollo potencial. Así pues, desde el enfoque constructivista, el docente juega el rol de detonador del conflicto cognitivo del alumno, provoca en él, desde diversas situaciones de aprendizaje, el ejercicio permanente en la construcción de sus propios significados (UAS, 2022, p.22).

Además, el aprendizaje es un proceso activo y continuo de adquisición y aplicación de conocimientos y habilidades. Se destaca que el aprendizaje social tiene un papel crucial, donde los individuos aprenden con la observación y al imitar a otros (Bandura, 1977). De acuerdo con los paradigmas educativos, en el humanista es un aprendizaje auto dirigido (Knowles, 1975). En el sociocultural es aprendizaje social y culturalmente contextualizado (Lave & Wenger, 1991). Mientras que en el constructivista es aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión (Blumenfeld et al., 1991).

Ahora, el aprendizaje colaborativo se adquiere mediante el empleo de técnicas didácticas de trabajo grupal caracterizado por la interacción y el aporte de todos en la construcción del conocimiento, el cual apunta a compartir la autoridad, a aceptar la responsabilidad, el punto de vista del otro y, a construir consenso con los demás. Asimismo, de acuerdo con Lau (2006) sostiene que el aprendizaje colaborativo entre iguales y rol del docente en la interacción de estudiantes es el punto de partida para desarrollo de papeles grupales interdependientes y la asignación de tareas estructuradas, para alentar el razonamiento individual y grupal (entre otras funciones cognitivas de orden superior), y, por ende, el aprendizaje colectivo.

Entonces, desde el enfoque teórico-conceptuales del aprendizaje colaborativo apuntan a la necesidad de, primero, aprender a trabajar con otras personas en actividades que tienen un efecto en el aprendizaje. En ese sentido, el estudio del aprendizaje colaborativo no

es reciente. Se origina en el enfoque constructivista impulsado por autores como Alavi (1994), y cuyo tema central es que el aprendizaje activo, cuya base es que el aprendizaje que se apoya en la interacción entre alumnos y sus pares y entre alumnos y sus instructores, aporta a lograr metas académicas.

El aprendizaje colaborativo implica que los estudiantes trabajen juntos para lograr objetivos de aprendizaje comunes. Johnson y Johnson (1989) argumentan que la cooperación y la competencia son fundamentales en este enfoque (Johnson & Johnson, 1989). El aprendizaje colaborativo promueve la adquisición de habilidades sociales, como la comunicación, la resolución de conflictos y la toma de decisiones. También fomenta la construcción de un conocimiento más profundo y una comprensión más rica del contenido.

Por último, los cinco principios del aprendizaje colaborativo: 1) Interdependencia positiva dentro del grupo; implica la adopción de distintos roles que posibilitan que el grupo avance hacia el logro de una meta común; 2) interacción recíproca entre pares; 3) desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en grupo; 4) Autonomía; y 5) Actividades estructuradas que conducen a compromisos: responsabilidad personal con el grupo y con uno mismo (Soler, 2001).

III.2.3 Estrategias de aprendizaje colaborativo

Las estrategias colaborativas son aquellas que obtienen su energía del grupo, lo capitaliza el potencial que procede de puntos de vista diferentes. El objetivo básico consiste en ayudar, posibilitar y experimentar el trabajo, el estudio conjuntamente para plantear y resolver problemas de naturaleza académica y social. A continuación, se describen algunas estrategias de aprendizaje colaborativo: rompecabezas, debate, estudio de caso, panel, aprendizaje basado en problemas, y juego de roles.

La estrategia de rompecabezas (Jigsaw) propuesta originalmente por Aronson en 1971 en la Universidad de Texas y en la Universidad de California, la cual se caracteriza en educación por integrar actividades que requieren construir el conocimiento a partir de su división en diferentes partes y a su vez promueve el trabajo colaborativo en los estudiantes.

Para Quiroga et al. (2018) el rompecabezas es una nueva forma más activa de aprender dentro del aula, mediante el implemento de esta estrategia los estudiantes participan más, y a su vez desarrollan la capacidad de generar ideas y resolver problemas, es decir, habilidades sociales, en ese sentido los autores expresan que los estudiantes trabajan de manera cooperativa y responsable. Lo que orienta a fortalecer las habilidades de comunicación y solución de problemas.

El debate consiste en la discusión formal de ideas sobre un tema realizado por un grupo bajo la conducción de un guía que dinamiza y estimula a los grupos (Zarzar y Díaz, 2010; Jonhson y Jonhson, 1998). Para Pimienta (2012) el debate es una competencia intelectual que debe efectuarse en un clima de libertad, tolerancia y disciplina. Se elige un moderador, quien se encarga de hacer la presentación del tema y de señalar los puntos a discutir. El debate se caracteriza por ser una disputa abierta con réplicas por parte de un equipo defensor y por otro que está en contra de la afirmación planteada. Esta estrategia requiere de una investigación documental rigurosa para poder replicar con fundamentos. Por tanto, se puede utilizar como una estrategia a trabajar con los alumnos dentro del salón de clases o se puede llevar al grupo a observar y escuchar debates relacionados con la profesión (Pimienta, 2012, p.108).

Los estudios de caso constituyen una metodología que describe un suceso real o simulado complejo que permite al profesionista aplicar sus conocimientos y habilidades para resolver un problema. Es una estrategia adecuada para desarrollar competencias, pues el estudiante pone en marcha tanto contenidos conceptuales y procedimentales como actitudes en un contexto y una situación dados. En el nivel universitario es recomendable que los casos se acompañen de documentación o evidencias que proporcionen información clave para analizarlos o resolverlos. Se pueden realizar de forma individual o grupal. Se puede estudiar un caso en el cual se haya presentado el problema y la forma en cómo se enfrentó (Pimienta, 2012, p.137).

El panel es una estrategia que reúnen varias personas para exponer ideas sobre un tema determinado, en este caso las personas no debaten, sino que en el panel está compuesto por expertos en el tema a tratar (Zarzar y Díaz, 2010; Jonhson y Jonhson, 1998). Por su parte,

el Aprendizaje Basado en Problemas: este permite la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes compuesto por pequeños grupos de estudiantes que se enfocan en resolver dicho problema (Zarzar y Díaz, 2010; Jonhson y Jonhson, 1998).

También es importante tener en cuenta, que las estrategias de aprendizaje desde los tres paradigmas educativos: humanista, sociocultural y constructivista. Las estrategias de aprendizaje en el paradigma humanista favorecen la autoexploración y el desarrollo de la empatía como medio para lograr un aprendizaje significativo (Knowles, 1975).

Desde la perspectiva del paradigma sociocultural la colaboración y la interacción social son fundamentales para el aprendizaje dentro de este paradigma (Lave y Wenger, 1991). Las estrategias como el aprendizaje cooperativo son comunes (Johnson y Johnson, 1989). Este enfoque resalta la importancia de aprender a través de la participación en contextos sociales y culturales. Las estrategias como el aprendizaje cooperativo son comunes en este paradigma. La teoría de la comunidad de práctica, propuesta por Lave y Wenger (1991), también destaca la influencia de la interacción social en el aprendizaje, donde las personas se involucran en actividades compartidas y aprenden juntas en un entorno de colaboración y la participación.

En última instancia el paradigma constructivista. las estrategias aquí son diseñadas para fomentar la resolución de problemas y el razonamiento crítico (Bruner, 1961). Métodos como el aprendizaje basado en proyectos son comunes en este enfoque (Blumenfeld et al., 1991). El Paradigma Constructivista promueve estrategias de enseñanza que desafían a los estudiantes a pensar de manera crítica, resolver problemas y construir su propio conocimiento. Métodos como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas auténticos son comunes en este enfoque, y se centran en la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

III.3 Habilidades sociales

Las habilidades sociales son las capacidades para interactuar efectivamente con otros y son cruciales para el bienestar y el éxito en la vida. Estas habilidades permiten a las personas interactuar de manera efectiva con otros, comprender y expresar emociones, resolver

conflictos y colaborar en equipos. Asimismo, Goldstein (1978) ha definido las habilidades sociales como aquel repertorio de pensamientos, hábitos, conductas y emociones que los individuos disponen para la interacción con su entorno social.

En sí, las referencias de las dimensiones de la persona ética, cognitiva, afectiva, comunicativa, corporal, social, y cultural, sirven a lo largo de la vida, estas son necesarias para que el ser humano se desarrolle tanto en lo individual como colectivamente que le permitan enfrentar las complejidades del mundo actual. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) se requiere que la educación que sustenta sus bases en un enfoque humanista, mediante el cual se reafirman los principios éticos universales.

Sumado a lo anterior, los cuatro pilares de la educación según lo informado por Delors (1997) las cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. De lo anterior, los últimos dos pilares, aprender a ser y aprender a vivir juntos se relacionan con las habilidades sociales y emocionales que contribuyen al desarrollo personal de los estudiantes. Para efectos prácticos, se define el término habilidades sociales, como un conjunto de capacidades y destrezas que implican la combinación del entorno socio afectivo de una persona; cuya importancia radica en el desarrollo del ser humano que le permite enfrentarse a los retos de la vida de una forma competente. (Roca, 2014).

Dentro de las habilidades sociales se incluyen: la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales, y el manejo de problemas y conflictos. Si bien, el ser humano desde su infancia adquiere la capacidad de relacionarse, en un principio en su propio hogar y en el ámbito escolar se desarrollan estas habilidades sociales. Tal como establece Vygotsky (1978) el desarrollo del ser humano se encuentra relacionado con su contexto socio histórico-cultural. A través de las habilidades socioemocionales que se fortalecen en el ámbito escolar, los estudiantes aprenden a resolver conflictos enfrentándose con una actitud emocional y racional.

Las habilidades de esta competencia social incluyen el autoconocimiento y valoración, como el saber comunicarse en diferentes contextos, expresar las propias ideas y escuchar las opiniones de los demás, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender

su punto de vista de otra persona y toma de decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, se valora conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Asimismo, la práctica del diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como medio de resolución de conflictos, tanto en el ámbito personal como social (Martínez Ruíz, 2014)

Además, la conducta socialmente habilidosa es un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, se respeta esas conductas en los demás, y que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 2007, p.6).

III.3.1 Dimensiones de habilidades sociales

De acuerdo con Goldstein et al. (1989) ofrecen una clasificación de las habilidades sociales en seis dimensiones o grupos:

1. Habilidades sociales básicas. Son todas aquellas habilidades básicas para poder interactuar y comunicarse con las personas, abarcan la escucha, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse y presentar a otras personas y hacer un cumplido (Goldstein et al., 1989).
2. Habilidades sociales avanzadas. Son habilidades que le permiten a la persona desarrollarse dentro de su entorno con mayor facilidad, permitiéndole además formar parte de un grupo. Está conformado por habilidades como pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás, consensuar, actuar con cordialidad, aceptar reglas, cumplir disposiciones, tareas y horarios; todas estas habilidades forman parte de las competencias necesarias para encarar el nivel universitario y el desempeño laboral (Goldstein et al., 1989).
3. Habilidades relacionadas con los sentimientos. Son todas aquellas habilidades que ayudan a la persona a tener una estabilidad emocional y desarrollar vínculos afectivos adecuados, tales como: conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado de otro, expresar afecto, resolver el miedo, y autorrecompensarse; el reconocimiento de estas habilidades permite avanzar en el proceso de diferenciación de los demás, lo cual hará posible que

las personas se definan como individuos únicos con necesidades e intereses propios (Goldstein et al., 1989).

4. Habilidades alternativas a la agresión. Son aquellas que sirven para solucionar conflictos, están relacionadas con el autocontrol y la empatía en situaciones tensas e incómodas, ayudar a la persona a salir airoso de conflictos sin necesidad de usar actitudes agresivas. Entre estas se encuentran el pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás y no entrar en peleas. Este grupo de habilidades facilitará la convivencia con los demás, pues supone el establecimiento de vínculos y formas de participación en los grupos a los cuales se pertenece (Goldstein et al., 1989).
5. Habilidades para hacer frente al estrés. Son habilidades que ayudan al individuo a formar sus mecanismos para poder afrontar un fracaso y aprender de este, que sobrellevan una manera adecuada situaciones tensas: exponer una queja, responder ante una queja, deportividad tras el juego, manejo de situaciones embarazosas, ayudar a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, manejo de mensajes contradictorios, manejo de una acusación, prepararse para una conversación difícil, y manejar la presión de grupo (Goldstein et al., 1989).
6. Habilidades de planificación. Son habilidades enfocadas en establecer metas, objetivos, que ayuden al sujeto a tomar decisiones y elegir la mejor opción. Comprenden: tomar decisiones, discernir sobre la causa de un problema, establecer una meta, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea. Estas habilidades son particularmente importantes en el ambiente universitario pues ellas permiten la participación crítica y creativa en la toma de decisiones, en la perseverancia, el sentido de la organización y la disposición para el diálogo (Goldstein et al., 1989).

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

El proceso metodológico de esta investigación fue mediante enfoque cualitativo que implicó la utilización de técnicas como la observación participante, notas de campo durante la intervención de las estrategias colaborativas de aprendizaje y el instrumento de Habilidades Sociales de Goldstein (1978) . A continuación, se describe el diseño, método, población, muestra, técnicas e instrumentos. Es importante mencionar que se recurrió al uso de estadística básica para el análisis y validación de datos con el propósito de dar mayor fortaleza al estudio.

IV.1 Diseño

El término diseño se refiere la estrategia para obtener la información, con el fin de responder el planteamiento del problema (Wentz, 2014; McLaren, 2014; Creswell, 2013a, Hernández et al., 2013 y Kalaian, 2008, citados por Hernández et al, 2014, p.114). Se implementó el diseño de estudio de casos en esta investigación. Para Stake (1986) esta herramienta de investigación optimiza una aproximación a la realidad, ya que el investigador se aproxima al contexto haciéndose conocedor de la realidad.

De acuerdo con Hernández et al. (2014) quienes explican que los estudios cualitativos de caso, el ambiente o contexto está constituido por el mismo caso y su entorno. Es menester afirmar que esta investigación educativa se centra en un solo contexto y con ello cumple con los parámetros mencionados por los autores. Se estableció como interrogante de investigación indagar ¿Qué habilidades sociales se desarrollan con el uso de estrategias de aprendizaje colaborativas en el aula en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023?

El supuesto planteado fue descrito para afirmar que al “aplicar estrategias de aprendizaje colaborativo de manera frecuente en el aula en los estudiantes de TSU en Citología Cervical del segundo periodo del Ciclo Escolar 2022-2023 se observa que las habilidades sociales desarrolladas con mayor énfasis son las habilidades sociales avanzadas y habilidades sociales de planificación que tienen un impacto positivo en el ambiente escolar que contribuye de manera favorable integración y desarrollo de la práctica docente desde la

participación activa de los estudiantes”. Por lo que dicho supuesto es parte de la ruta que guía la elección del método que coadyuva a la obtención de las respuestas y al cumplimiento de los objetivos.

IV. 2 Método

El método empleado fue un enfoque cualitativo. Para Taylor y Bogdán (1987) la investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. En sí, la investigación cualitativa cuenta con sus respectivas técnicas e instrumentos, que son estratégicos para reunir datos con el fin de establecer inferencia, interpretación, explicación y predicción de la investigación.

La investigación cualitativa es un tipo de investigación que ofrece técnicas especializadas para obtener respuestas a fondo acerca de lo que las personas piensan y sienten. Este tipo de investigación es de índole interpretativa y se realiza con grupos pequeños de personas cuya participación es activa durante todo el proceso investigativo y tienen como meta la transformación de la realidad. (Pineda, 1994).

Un punto relevante es la interpretación que se ajusta al tipo de muestra para esta investigación, la cual fue un grupo pequeño dieciséis estudiantes (en el siguiente apartado se describirá con mayor detalle). Ahora, la recolección y análisis de datos cualitativos son aquellos que abonan a la interpretación, en este orden de ideas se puede citar que:

La investigación cualitativa se nutre epistemológicamente de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. El pensamiento hermenéutico parte del supuesto que los actores sociales no son meros objetos de estudio como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos. También pueden ser observados como subjetividades que toman decisiones y tienen capacidad de reflexionar sobre su situación, lo que los configura como seres libres y autónomos ante la simple voluntad de manipulación y de dominación. El pensamiento hermenéutico interpreta, se mueve en significados no en datos, está abierto en forma permanente frente al cerrado positivo. Se interesa por la necesidad de comprender el significado de los fenómenos y no solamente de explicarlos en términos de

causalidad. Da prioridad a la comprensión y al sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos. Se refiere menos a los hechos que a las prácticas (Monje, 2017).

Sobre la cita anterior se destaca que por medio de las influencias teóricas es como se llega a la reflexión, comprensión, interpretación y explicación descriptiva de los fenómenos sociales que investiga. Asimismo, desde este método el sujeto y objeto de estudio, ambos son participantes de la misma realidad o contexto. En el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al abordaje general que habremos de utilizar en el proceso de investigación (Hernández, 2014, p.470).

IV.3 Población y Muestra

La población es definida por Monje (2011) como un conjunto de objetos, sujetos o unidades que comparten la característica que se estudia y a la que se pueden generalizar los hallazgos encontrados en la muestra para ser sometidos a la observación. Para esta investigación la población corresponde a los estudiantes del programa de estudios de Técnico Superior Universitario en Citología Cervical de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Por lo que se refiere a muestra se entiende como subgrupo de la población. En este estudio se seleccionó una muestra no probabilística, la cual también es nombrada muestras dirigidas, este tipo de muestras suponen un procedimiento de selección informal. Además, se utilizan para estudiar un grupo o una comunidad (Hernández et al., 2007). La muestra seleccionada corresponde a los estudiantes pertenecientes al grupo 1 de segundo grado del programa de estudios Citología Cervical, que cursan el primer año en el segundo periodo del ciclo escolar 2022- 2023. En relación con los datos del Padrón General de Alumnos por Control Escolar de la Facultad de Medicina, es un grupo integrado por veintiún estudiantes.

Se determinan los criterios de inclusión y exclusión de la muestra; por lo que en referencia a los criterios de inclusión se considera a los participantes inscritos en el grupo 1 de segundo grado de Citología Cervical, que cursen la unidad de aprendizaje de criterios de calidad de la muestra y de manera voluntaria y por escrito acepten su participación mediante

la Carta de Consentimiento Informado para la Participación en Proyectos de Docencia. Por su parte, los criterios de exclusión que se aplicaron, es no pertenecer al grupo de grupo II-I de Citología Cervical, que los participantes no otorguen por escrito su consentimiento de participación en el estudio. También se excluyeron aquellos participantes que no realizaron el llenado los instrumentos del estudio.

IV.4 Técnicas e Instrumentos

Uno de los puntos esenciales en una investigación es la recolección de datos, para ello se utilizan técnicas e instrumentos que juegan un papel crucial para la confiabilidad de los datos. Las técnicas empleadas fueron la observación participante y las notas de campo, que se obtuvieron durante la aplicación de las estrategias colaborativas de aprendizaje: rompecabezas, debate y estudio de casos clínicos (véase anexo 3 planeación didáctica de unidad de aprendizaje de criterios de calidad de la muestra). El tipo de análisis de los datos obtenidos con estas técnicas fue por medio del programa Atlas ti.

El instrumento que se aplicó en dos momentos fue habilidades sociales EHS de Goldstein (1978) (Anexo 4). Esta escala cuenta con 50 reactivos mismos que reflejan de manera numérica las habilidades sociales de las personas, está dividida en seis dimensiones: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades frente al estrés y habilidades de planificación; es decir califica el uso de ellas frente a estas situaciones.

Cada reactivo se responde de acuerdo con las opciones de respuesta de una escala tipo Likert del 1 al 5: 1) Nunca utiliza bien la habilidad, 2) Casi nunca utiliza bien la habilidad; 3) A veces utiliza bien la habilidad, 4) Casi siempre utiliza bien la habilidad y 5) Siempre utiliza bien la habilidad (Aguirre, 2004, citado por Rodríguez, et., 2014). Este instrumento fue creado en el año de 1978 por Arnold Goldstein y fue traducido en el año de 1983 al español. La versión utilizada por Lascano en México en 2020, en estudiantes universitarios de la escuela Politécnica Nacional, fue la que se adaptó y validado por Rojas en el Perú en los años de 1994-1995 y, es el que se ha utilizado en esta investigación.

La confiabilidad del instrumento medida a través del Alpha de Cronbach fue de 0.936 en los 32 participantes, del pretest con 16 participantes fue de Alpha de Cronbach 0.907 y de posttest con 16 participantes se obtuvo Alpha de Cronbach de 0.842. Los datos obtenidos nos indican que la utilización del instrumento es lo suficientemente confiable, por lo tanto, es válida la información que se obtiene a partir del mismo. En cuanto al análisis de datos, se realizó por medio programas SPSS (versión 27).

IV.5 Procedimiento o ruta crítica

Este apartado es de suma importancia ya que la fase de campo responde a las preguntas de investigación y las condiciones de la aplicación de los técnicas e instrumentos. Los autores Taylor y Bogdan (1987) señalan sobre el trabajo de campo que incluye tres actividades principales. 1) Se relaciona con una interacción social no ofensiva, es decir, lograr que los informantes se sientan cómodos y ganar su aceptación. 2) se enfoca en de obtener datos, esto por medio de estrategias y tácticas de campo. Y 3) el registro de los datos.

Esta investigación constó de tres etapas primordiales: etapa de diagnóstico, etapa de intervención y etapa final. Las actividades de las tres etapas fueron:

Etapa 1. Diagnóstico: Se aplicó en los estudiantes el instrumento de pretest de escala de habilidades sociales de Goldstein (1978). Con el fin de identificar en qué nivel se encontraban los estudiantes nivel bajo, nivel medio o nivel alto de acuerdo con la valoración de la escala habilidades sociales de Goldstein (1978) se realizó la sumatoria de los ítems correspondientes:

Las “Primeras habilidades sociales” 12 en nivel intermedio y 4 en nivel alto. Las “Habilidades sociales avanzadas” 14 en nivel intermedio y 2 en nivel alto. Por su parte, las “Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos” 3 en nivel bajo, 11 en nivel intermedio y 2 en nivel alto. En cuanto, las “Habilidades alternativas a la agresión” 13 en nivel intermedio y 3 en nivel alto. Las “Habilidades sociales para hacer frente al estrés” 2 en nivel bajo, 10 en nivel intermedio y 4 en nivel alto. Y, las “Habilidades sociales de planificación” 1 en nivel bajo, 13 en nivel intermedio y 4 en nivel alto.

Los resultados obtenidos del instrumento en la etapa de diagnóstico fueron el punto partida sobre el nivel de las habilidades sociales de participantes, en las dimensiones la mayoría poseen un nivel intermedio. También, estos resultados son clave en la asignación de los equipos de colaboración durante la intervención.

En la etapa 2. Intervención: Se inició con la aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo de acuerdo con la planeación didáctica de la unidad de aprendizaje criterios de calidad de la muestra, a través de las técnicas de observación participante y con apoyo de notas de campo, que posteriormente pasaron a registros de observación.

La estrategia colaborativa de “rompecabezas” se consideró aplicarlo en el tema de “Elementos celulares de origen epitelial del exocérvix”. En relación con que los estudiantes poseen un nivel intermedio de habilidades sociales y las características de la estrategia colaborativa se determina asignar cuatro integrantes por equipo. Los pasos para desarrollar el rompecabezas son:

- Paso 1. Docente organiza los equipos y el material del tema los “elementos celulares de origen epitelial del exocérvix” son cuatro subtemas a)Células superficiales, b) células intermedias, c) células parabasales y d) células basales.
- Paso 2. Los estudiantes integran el equipo base
- Paso 3. Los estudiantes de los equipos base, de manera individual realizan lectura del tipo de célula asignada:
- Paso 4. Los estudiantes integran el equipo de expertos: a)Equipo de expertos de células superficiales, b) equipo de expertos de células intermedias, c) equipo de expertos de células parabasales y d) equipo de expertos de células basales.
- Paso 5. Los integrantes de los equipos expertos realizan actividad de discusión y argumentación del tipo de célula que les fue asignado. En conjunto realizan una descripción de la citomorfología de la célula.
- Paso 6. Los integrantes regresan a su equipo base, en orden socializan la citomorfología de los elementos celulares: a)Células superficiales, b) células intermedias, c) células parabasales y d) células basales.
- Paso 7. Participación del grupo sobre el tema y opinión de la estrategia

Para la estrategia colaborativa “debate” se consideró dos asignar dos equipos para debatir el tema “Tipos de muestra de citología cervical: Citología Convencional VS Citología en Base Líquida”. Esta estrategia colaborativa al ser una discusión estructurada, debe contar: un moderador, quien no interfiere con opiniones personales sobre el tema en cuestión, sino que solo se remite a regular la participación de los debatientes y a regular los tiempos de intervención. Los pasos para desarrollar el debate son los siguientes:

- Paso 1. Docente organiza los equipos y el tema “Tipos de muestra de citología cervical. Asigna una moderadora para el debate, un equipo representante del “tipo de muestra de citología convencional” y otro equipo representante de “tipo de muestra de citología en base líquida”
- Paso 2. El grupo realiza la investigación sobre el tema y rol asignado.
- Paso 3. La moderadora inicia el debate con la presentación del tema a discutir e integrantes de los equipos.
- Paso 4. La moderadora interviene en las participaciones de los equipos representantes, para el desarrollo del debate, dirige preguntas.
- Paso 5. Los integrantes de los equipos argumentan sobre sus tipos de muestras de citología cervical
- Paso 6. La moderadora concluye argumentaciones de participantes, resaltando sus argumentos más relevantes.
- Paso 7. Participación del grupo sobre el tema y opinión de la estrategia.

Para la estrategia colaborativa estudio de casos se consideró dividir al grupo en dos equipos con en el Tema de Calidad de la Muestra. Los pasos para desarrollar la estrategia de estudio de casos son:

- Paso 1. Docente organiza los equipos y material del tema “Calidad de la muestra” se entrega dos muestras de citología convencional a los equipos para que evalúen el caso y determinen calidad de la muestra.
- Paso 2. Los integrantes del equipo visualizan de manera individual al microscopio las muestras de citología cervical
- Paso 3. Los integrantes del equipo discuten sobre lo visualizado al microscopio

- Paso 4. Los integrantes del equipo elaboran informe de resultados de citología cervical, destacando si la calidad de la muestra es satisfactoria para su evaluación o insatisfactoria para su evaluación
- Paso 5. Participación del grupo sobre el tema y opinión de la estrategia

Por último, la etapa 3. Final: Se aplicó el post-test de habilidades sociales de Goldstein. (1978), después de la intervención de estrategias colaborativas con el fin de determinar las habilidades sociales que se movilizaron en los estudiantes ya que estas habilidades son esenciales para el éxito personal y académico de los individuos. Además, el integrar el post-test del instrumento en una investigación sirve para visualizar el efecto de la intervención.

IV.6 Cuestiones éticas

Todo proceso de investigación se rige bajo la ética profesional del investigador al aplicar los instrumentos y técnicas. Las cuestiones éticas bajo cual se condujo este proyecto de investigación fueron: Solicitar aval ante el comité de investigación de la Facultad de Medicina y los participantes se solicitó carta de consentimiento informado (anexo 2).

Para Noreña et al., (2012) la finalidad del consentimiento es que los individuos acepten participar en la investigación cuando esta concuerda tanto con sus valores y principios como con el interés que les despierta el aportar su experiencia frente al fenómeno estudiado, sin que esta participación les signifique algún perjuicio moral. Finalmente, se prestó especial atención a la correcta referencia de las citas de los autores, en la cual se aseguró que los trabajos anteriores estuvieran debidamente citados para otorgar el crédito correspondiente.

CAPÍTULO V. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

Este capítulo se presenta en dos apartados, los resultados, el análisis y discusión de los datos. El primer apartado describe los resultados obtenidos del instrumento (pretest y postest) Habilidades Sociales de Goldstein (1978) primero los niveles de valoración por dimensión: 1) “primeras habilidades sociales”, 2) “habilidades sociales avanzadas”, 3) “habilidades sociales relacionadas con los sentimientos”, 4) “habilidades alternativas a la agresión” 5) “habilidades sociales para hacer frente al estrés” y 6) “habilidades sociales de planificación” del instrumento. Además, con ayuda del programa SPSS (versión 27) las frecuencias de las opciones de respuesta de escala tipo Likert proporcionadas por los estudiantes, 5= “siempre lo haces”, 4= “a menudo lo haces”, 3= “algunas veces lo haces”, 2= “muy pocas veces lo haces” y 1= “nunca lo haces”.

Asimismo, se describen los resultados de los registros de observación de las estrategias de aprendizaje colaborativo como rompecabezas, debate y estudio de casos fueron procesadas en Atlas ti (versión 23) para ello se establecieron las categorías en relación con las dimensiones del instrumento Habilidades sociales de Goldstein (1978) y sus indicadores. El segundo apartado de este capítulo es análisis y discusión de los datos, mismo que se presenta en orden de objetivos específicos de esta investigación.

V.1 Resultados

Los resultados tienen el propósito de cumplir con los objetivos y dar respuesta a las preguntas de investigación. A continuación, se detallan los resultados obtenidos del instrumento (pretest) Habilidades sociales de Goldstein (1978), la valoración por niveles de dimensión y las frecuencias de las opciones de respuesta de escala tipo Likert. Luego se describen los resultados de los datos de los registros de observación de las estrategias de aprendizaje colaborativo como rompecabezas, debate y estudio de casos. Por último, los resultados de la segunda aplicación del instrumento (postest) Habilidades sociales de Goldstein (1978) inicia la valoración por niveles de dimensión y frecuencias de las opciones de respuesta de la escala tipo Likert.

V.1.1 Resultados de pretest de Habilidades Sociales Goldstein (1978)

Para la etapa de diagnóstico de esta investigación se aplicó en un primer momento (pretest) instrumento Habilidades sociales de Goldstein (1978) , con el fin de responder al primer objetivo específico identificar las habilidades sociales en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023

El orden de los datos es con relación a las seis dimensiones del instrumento: 1) “primeras habilidades sociales”, 2) “habilidades sociales avanzadas”, 3) “habilidades sociales relacionadas con los sentimientos”, 4) “habilidades alternativas a la agresión” 5) “habilidades sociales para hacer frente al estrés” y 6) “habilidades sociales de planificación”. En primer lugar, la tabla correspondiente la dimensión de valoración de nivel de la propia escala, y en segundo lugar la tabla de frecuencias respuesta de escala tipo Likert proporcionadas por los estudiantes, 5= “siempre lo haces”, 4= “a menudo lo haces”, 3= “algunas veces lo haces”, 2= “muy pocas veces lo haces” y 1= “nunca lo haces”.

En la “Tabla 1” se observa resultados de primera dimensión “Primeras Habilidades Sociales”, los niveles alcanzados por la muestra de estudiantes, se caracteriza de la siguiente manera 12 (75%) alcanzan el nivel medio según los puntajes correspondientes, luego 4 (25%) estudiantes en el nivel alto de la escala y no se encontraron estudiantes en el nivel bajo. Esto implica que los niveles de “primeras habilidades sociales” son medios.

Tabla 1

Resultados de Pretest de los niveles de Primeras Habilidades Sociales

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	8 - 18	0	0%
Nivel Medio	19 - 29	12	75%
Nivel Alto	30 - 40	4	25%
Total		16	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Ahora, en la “Tabla 2” los resultados de las frecuencias esta dimensión esta dimensión de “primeras habilidades sociales” se compone de los ítems 1 al 8 (anexo 4). El ítem “1. Prestas atenciones a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo

que te está diciendo” cinco estudiantes “siempre lo haces”, es decir, 31.3% del total de 16 estudiantes, mientras que 8 estudiantes son 50% que “a menudo lo haces”, 18.8% son 3 estudiantes que “algunas veces lo haces”. Por su parte, “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” no se obtuvo respuesta de los participantes.

Tabla 2
Dimensión Primeras Habilidades Sociales (Pretest)

Siempre lo haces Frecuencia (Porcentaje)	A menudo lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Algunas veces lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Muy pocas veces lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Nunca lo haces Frecuencia (Porcentaje)
Ítem 1. Prestas atenciones a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo				
5 (31.3%)	8 (50.0%)	3 (18.8%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 2. Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes				
0 (0%)	2 (12.5%)	11 (68.5%)	2 (12.5%)	1 (6.3%)
Ítem 3. Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos				
2 (12.5%)	8 (50.0%)	6 (37.5%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 4. Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada				
3 (18.8%)	5 (31.3%)	7 (43.8%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 5. Permites que los demás sepan que les agradeces los favores				
5 (31.3%)	3 (18.8%)	8 (50.0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 6. Te das a conocer a los demás por propia iniciativa				
0 (0%)	7 (43.8%)	7 (43.8%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)
Ítem 7. Ayudas a que los demás se conozcan entre sí				
1 6.3%	0 0%	8 50.0%	7 43.8%	0 (0%)
Ítem 8. Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza				
0 (0%)	7 (43.8%)	6 (37.5%)	3 (18.8%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Asimismo, en la “Tabla 2” el ítem “2. Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes”, ninguno de los estudiantes señaló “siempre lo haces”, solo 2 (12.5%) “a menudo lo haces”, 11 (68.8%) “algunas veces lo haces”, 2 (12.5%) “muy pocas veces lo haces” y 1 (6.3%) “nunca lo haces”.

En relación con el ítem “3. Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos”, los resultados obtenidos fueron 2 estudiantes que representan 12.5% “siempre lo haces”, 50% son 8 estudiantes “a menudo lo haces”, 37.5% son 6 estudiantes que “algunas veces lo haces”, sin embargo, no hubo resultados en opciones de respuesta de “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” (consultar “Tabla 2”).

Ahora bien, los resultados obtenidos del ítem “4. Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada” (véase “Tabla 2”). En cuanto a las respuestas de los estudiantes en “siempre lo haces” son 3 (18.8%), “a menudo lo haces” 5 (31.3%), algunas veces lo hacen 7 (43.8%), “muy pocas veces lo haces” 1 (6.3%), la opción de respuesta “nunca lo haces” no fue seleccionada.

El ítem “5. Permites que los demás sepan que les agradeces los favores”. Los resultados que se obtuvieron son 31.3% cinco estudiantes que “siempre lo haces”, 18.8% tres estudiantes que “a menudo lo haces”, 50% ocho estudiantes que “algunas veces lo haces”. Por su parte, no se obtuvo respuesta de estudiantes en opciones “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” (véase “Tabla 2”).

Además, como se observa en la “Tabla 1”, no hubo respuesta en la opción “siempre lo haces” por parte de los estudiantes en el ítem “6. Te das a conocer a los demás por propia iniciativa”, aunque se visualiza que siete de estos 43.8% “a menudo lo haces”, al igual que 43.8% siete estudiantes que algunas veces lo hace, 6.3% un estudiante “muy pocas veces lo haces”, de mismo modo 6.3% que es un estudiante que “nunca lo haces”.

En esta misma dimensión de “primeras habilidades sociales” (véase “Tabla 2”) del ítem “7. Ayudas a que los demás se conozcan entre sí”, un estudiante señala que “siempre lo haces” esto es 6.3%, ninguno de los estudiantes respondió que “a menudo lo haces”, ocho estudiantes son 50% “algunas veces lo haces”, siete estudiantes son 43.8% “muy pocas veces lo haces” y nadie de estos indicó “nunca lo haces”.

Por su parte, el ítem “8. Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza”, ningún estudiante seleccionó el “siempre lo haces”, la respuesta “a menudo lo haces” tiene un 43.8% con siete participantes, 37.5% son seis

estudiantes que “algunas veces lo haces”, 18.8% son tres estudiantes que “muy pocas veces lo haces” y ninguno seleccionó “nunca lo haces”.

Ahora, la segunda dimensión del instrumento es “Habilidades Sociales Avanzadas”, se observa en la “Tabla 3” los niveles de los estudiantes en son 14 (87%) alcanzan el nivel medio, luego 2 (13%) estudiantes quedan ubicados en el nivel alto de la escala y no se encontraron estudiantes en el nivel bajo. Esto implica que los niveles de “habilidades sociales avanzadas” son predominantemente medios.

Tabla 3

Resultados de Pretest de los niveles de Habilidades Sociales Avanzadas.

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	6-13	0	0%
Nivel Medio	14-22	14	87%
Nivel Alto	23-30	2	13%
Total		16	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Esta dimensión “Habilidades Sociales Avanzadas” engloba los ítems 9 al 14 (anexo 4), como se muestra en la “Tabla 4” las frecuencias pretest, donde se visualizan los ítems correspondientes de esta dimensión, y todas las respuestas de los estudiantes. A continuación, se desglosan cada uno de los ítems de esta dimensión que se visualizan en la “Tabla 4”. Si bien, en ítem “9. Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad”, las respuestas que no tuvo selección fueron “siempre lo haces”, en cambio hubo 8 (50%) estudiantes que indicaron “a menudo lo haces”, 7 (43.80%) estudiantes “algunas veces lo haces”, 1 (6.30%) estudiante “muy pocas veces lo haces” y tampoco seleccionaron “nunca lo haces”.

Para el ítem “10. Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad”, 2 (12.50%) estudiantes seleccionaron “siempre lo haces”, 5 (31.30%) de los estudiantes indicaron “a menudo lo haces”, 7 (43.80%) estudiantes señalaron “algunas veces lo haces”, 2 (12.50%) estudiantes “muy pocas veces lo haces” y nadie seleccionó “nunca lo haces”.

En relación con el ítem “11. Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica”, los resultados son 1 (6.30%) estudiante “siempre lo haces”, 8 (50%) de los estudiantes “a menudo lo haces”, 6 (37.50%) “algunas veces lo haces”, nadie seleccionó “muy pocas veces lo haces” y solo 1 (6.30%) estudiante “nunca lo haces”.

Tabla 4.

Dimensión Habilidades Sociales Avanzadas (Pretest)

Siempre lo haces Frecuencia (Porcentaje)	A menudo lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Algunas veces lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Muy pocas veces lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Nunca lo haces Frecuencia (Porcentaje)
Ítem 9. Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad				
0 (0%)	8 (50%)	7 (43.8%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 10. Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad				
2 (12.5%)	5 (31.3%)	7 (43.8%)	2 (12.5%)	0 (0%)
Ítem 11. Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica				
1 (6.3%)	8 (50%)	6 (37.50%)	0 (0%)	1 (6.30%)
Ítem 12. Presta atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente				
2 (12.5%)	5 (31.3%)	7 (43.8%)	2 (12.5%)	0 (0%)
Ítem 13. Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal				
4 (25%)	3 (18.8%)	8 (50%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 14. Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona				
0 (0%)	1 (6.3%)	5 (31.3%)	5 (31.3%)	5 (31.3%)

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

La “Tabla 4” muestra resultados del ítem “12. Presta atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente”, las respuestas fueron 2 (12.50%) estudiantes seleccionaron “siempre lo haces”, 5 (31.30%) de los estudiantes indicaron “a menudo lo haces”, 7 (43.80%) estudiantes señalaron “algunas veces lo haces”, 2 (12.50%) estudiantes “muy pocas veces lo haces” y nadie seleccionó “nunca lo haces”.

Por su parte, el ítem “13. Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal”, 4 (25%) de los estudiantes “siempre lo haces”, 3 (18.8%) de los estudiantes “a menudo lo haces”, 8 (50%) “algunas veces lo haces”, solo 1 (6.30%) estudiante “muy pocas veces lo haces” y no hubo selección en “nunca lo haces”.

Del ítem “14. Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona”, ningún estudiante seleccionó “siempre lo haces”, solo 1 (6.30%) estudiante, 5 (31.30%) de los estudiantes “a menudo lo haces”, 5 (31.30%) de los estudiantes “algunas veces lo haces”, 5 (31.30%) de los estudiantes “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces”.

La tercera dimensión del instrumento es “Habilidades Sociales relacionadas con los sentimientos” como se muestra en "Tabla 5" los niveles alcanzados por la muestra de estudiantes, se caracteriza de la siguiente manera 11 (69%) alcanzan el nivel medio, 3 (19%) quedan ubicados en el nivel bajo y 2 (12%) en el nivel alto.

Tabla 5

Resultados de Pretest de los niveles de Habilidades Sociales relacionadas con los sentimientos

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	7- 16	3	19%
Nivel Medio	17 – 25	11	69%
Nivel Alto	26 – 35	2	12%
Total		16	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Asimismo, se establece la frecuencia y porcentaje de cada ítem con su opción de respuesta, que comprende esta dimensión de los ítems 15 al 21 (anexo 4), en la “Tabla 6”. Del ítem “15. Intentas reconocer las emociones que experimentas”, ningún estudiante seleccionó “siempre lo haces”, 3(18.80%) estudiantes indicaron “a menudo lo haces”, 7 (43.80%) estudiantes “algunas veces lo haces”, 5 (31.30%) estudiantes “muy pocas veces lo haces” y solo 1 (6.30%) estudiante “nunca lo haces” (consultar “Tabla 6”).

Ahora, las respuestas “siempre lo haces” y “a menudo lo haces” no fueron seleccionadas por los estudiantes, en el ítem “16. Permites que los demás conozcan lo que sienten”, 5 (31.30%) estudiantes señalaron “algunas veces lo haces”, 6 (37.50%) estudiantes indicaron “muy pocas veces lo haces” y 5 (31.30%) estudiantes “nunca lo haces” (véase “Tabla 6”).

Las frecuencias de respuesta en el ítem “17. Intentas comprender lo que sienten los demás”, son solo 1 (6.30%) estudiantes “siempre lo haces”, 4 (25%) de los estudiantes “a menudo lo haces”, 7 (43.8%) estudiantes escogieron, 2 (12.5%) estudiantes “algunas veces

lo haces”, “muy pocas veces lo haces” y otros 2 (12.5%) estudiantes “nunca lo haces” (consultar “Tabla 6”).

Tabla 6

Dimensión Habilidades Sociales relacionadas con los sentimientos (Pretest)

Siempre lo haces Frecuencia (Porcentaje)	A menudo lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Algunas veces lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Muy pocas veces lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Nunca lo haces Frecuencia (Porcentaje)
Ítem 15. Intentas reconocer las emociones que experimentas				
0 (0%)	3 (18.8%)	7 (43.8%)	5 (31.3%)	1 (6.3%)
Ítem 16. Permites que los demás conozcan lo que sientes				
0 (0%)	0 (0%)	5 (31.3%)	6 37.50%	5 (31.3%)
Ítem 17. Intentas comprender lo que sienten los demás				
1 (6.3%)	4 (25%)	7 (43.8%)	2 (12.5%)	2 (12.5%)
Ítem 18. Intentas comprender el enfado de la otra persona				
1 (6.3%)	6 37.50%	7 (43.8%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)
Ítem 19. Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos				
2 (12.5%)	4 25.00%	7 (43.8%)	2 (12.5%)	1 (6.3%)
Ítem 20. Piensas porqué estás asustado y haces algo para disminuir tu miedo				
0 (0%)	1 (6.3%)	7 (43.8%)	7 (43.8%)	1 (6.3%)
Ítem 21. Te dices a ti mismo o haces cosas agradables cuando te mereces una recompensa				
1 (6.3%)	1 (6.3%)	8 (50%)	4 (25%)	2 (12.5%)

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

La “Tabla 6” hace referencia a los resultados obtenidos del ítem “18. Intentas comprender el enfado de la otra persona”, las respuestas seleccionadas por estudiantes es 1(6.30%), “siempre lo haces”, 6 (37.5%) “a menudo lo haces”, 7 (43.8%) “algunas veces lo haces”, 1 (6.3%) “muy pocas veces lo haces” y 1 (6.3%) “nunca lo haces”.

Con respecto al ítem “19. Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos”, 2 (12.5%) estudiantes “siempre lo haces”, 4 (25%) estudiantes “a menudo lo haces”, 7 (43.8%) estudiantes “algunas veces lo haces”, 2 (12.5%) estudiantes “muy pocas veces lo haces” y 1 (6.3%) estudiante “nunca lo haces” (véase “Tabla 6”)

A su vez, se observa en la “Tabla 6” que ningún estudiante seleccionó “siempre lo haces” en el ítem “20. Piensas porqué estás asustado y haces algo para disminuir tu miedo”, y en la tabla 23 se visualiza como 1 (6.3%) estudiante seleccionó “a menudo lo haces”, 7 (43.8%) estudiantes “algunas veces lo haces”, también 7 (43.8%) estudiantes “muy pocas veces lo haces” y 1 (6.3%) estudiante “nunca lo haces”.

Por último, en esta dimensión se encuentra el ítem “21. Te dices a ti mismo o haces cosas agradables cuando te mereces una recompensa”, 1 (6.3%) estudiante “siempre lo haces”, 1 (6.3%) estudiante “a menudo lo haces”, 8 (50%) estudiantes “algunas veces lo haces”, 4 (25%) estudiantes “muy pocas veces lo haces” y 2 (12.5%) estudiantes “nunca lo haces” (consulta “Tabla 6”).

La cuarta dimensión es “Habilidades Sociales alternativas a la agresión” de acuerdo con los niveles en la “Tabla 7” se muestra que 13(81%) estudiantes alcanzan el nivel medio, 3(19%) estudiantes quedan ubicados en el nivel alto de la escala y no se encontraron estudiantes en el nivel bajo. Esto implica que los niveles de “habilidades sociales alternativas a la agresión” son predominantemente medios.

Tabla 7.

Resultados de Pretest de los niveles de Habilidades Sociales alternativas a la agresión.

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	9-20	0	0%
Nivel Medio	21-33	13	81%
Nivel Alto	34-45	3	19%
Total		16	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Esta dimensión “habilidades sociales alternativas a la agresión” incluye los ítems 22 al 30, como se muestra en la “Tabla 8” de pretest, donde se visualizan los ítems correspondientes de esta dimensión, todas las opciones de respuesta del instrumento: “siempre lo haces”, “a menudo lo haces”, “algunas veces lo haces”, “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces”. Asimismo, se establece la frecuencia y porcentaje cada ítem con su opción de respuesta.

El ítem “22. Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona indicada”, 2 (12.5%) estudiantes “siempre lo haces”, 5 (31.30%) estudiantes “a menudo lo haces”, 5 (31.30%) estudiantes “algunas veces lo haces”, 3 (18.80%) estudiantes “muy pocas veces lo haces” y 1 (6.30%) estudiante “nunca lo haces”.

Para el ítem “23. Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás”, las opciones “siempre lo haces” y “a menudo lo haces” no fueron seleccionadas por los estudiantes (véase tabla 25), en cambio 3 (18.80%) estudiantes indicaron “algunas veces lo haces”, 11 (68.5%) estudiantes “muy pocas veces lo haces” y solo 2 (12.50%) estudiantes seleccionaron “nunca lo haces” (véase “Tabla 8”).

Tabla 8
Dimensión Habilidades Sociales alternativas a la agresión (Pretest)

Siempre lo haces Frecuencia (Porcentaje)	A menudo lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Algunas veces lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Muy pocas veces lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Nunca lo haces Frecuencia (Porcentaje)
Ítem 22. Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona indicada				
2 (12.5%)	5 (31.3%)	5 (31.3%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)
Ítem 23. Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás				
0 (0%)	0 (0%)	3 (18.8%)	11 (68.5%)	2 (12.5%)
Ítem 24. Ayudas a quien lo necesita				
3 18.80%	6 37.50%	6 37.50%	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 25. Llegas a establecer un sistema de negociación que te satisface tanto a ti mismo como a quienes sostienen posturas diferentes				
0 (0%)	3 (18.8%)	8 (50%)	4 (25%)	0 (0%)
Ítem 26. Controlas tu carácter de modo que no se te escapan las cosas de la mano				
3 (18.8%)	3 (18.8%)	6 (37.5%)	4 (25%)	0 (0%)
Ítem 27. Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu postura				
2 (12.5%)	2 (12.5%)	10 (62.5%)	2 (12.5%)	0 (0%)
Ítem 28. Te las arreglas sin perder el control cuando los demás te hacen bromas				
5 (31.3%)	2 (12.5%)	7 (43.8%)	2 (12.5%)	0 (0%)
Ítem 29. Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas				
2 (12.5%)	4 (25%)	7 (43.8%)	2 (12.5%)	1 (6.3%)
Ítem 30. Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte				
4 25.00%	3 18.80%	9 (56.3%)	0 (0%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

En cuanto al ítem “24. Ayudas a quien lo necesita”, 3 (18.80%) estudiantes marcaron “siempre lo haces”, mientras que 6 (37.50%) “a menudo lo haces”, también 6 (37.50%) “algunas veces lo haces”, 1 (6.30%) estudiante “muy pocas veces lo haces” y ningún estudiante indicó “nunca lo haces” (Consultar “Tabla 8”).

Los resultados de frecuencia del “siempre lo haces” y “nunca lo haces” ningún estudiante seleccionó estas opciones en el ítem “25. Llegas a establecer un sistema de negociación que te satisface tanto a ti mismo como a quienes sostienen posturas diferentes” (véase tabla 25), en cuanto a 3 (18.80%) estudiantes escogieron “a menudo lo haces”, 8 (50%) de los estudiantes “algunas veces lo haces”, y 4 (25%) de los estudiantes “muy pocas veces lo haces” (véase “Tabla 8”).

Para el ítem “26. Controlas tu carácter de modo que no se te escapan las cosas de la mano”, 3 (18.80%) estudiantes señalaron “siempre lo haces”, 3 (18.80%) estudiantes “a menudo lo haces”, 6 (37.50%) estudiantes “algunas veces lo haces”, 4 (25%) estudiantes “muy pocas veces lo haces” y ningún estudiante “nunca lo haces” (véase “Tabla 8”).

Además, el ítem “27. Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu postura”, las respuestas de los estudiantes fueron 2 (12.5%) “siempre lo haces”, 2 (12.5%) “a menudo lo haces”, 10 (62.5%) “algunas veces lo haces”, 2 (12.5%) “muy pocas veces lo haces” y no hubo selección en “nunca lo haces” (véase “Tabla 8”).

La “Tabla 8” muestra respuestas del ítem “28. Te las arreglas sin perder el control cuando los demás hacen bromas”², son 5 (31.3%) estudiantes “siempre lo haces” 2 (12.5%) estudiantes “a menudo lo haces”, 7 (43.8%) estudiantes “algunas veces lo haces”, 2 (12.5%) estudiantes “muy pocas veces lo haces” y ningún estudiante seleccionó “nunca lo haces”.

Los resultados del ítem “29. Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas”, 2 (12.5%) “siempre lo haces”, 4 (25%) “a menudo lo haces”, 7 (43.8%) “algunas veces lo haces”, 2 (12.50%) “muy pocas veces lo haces” y 1 (6.30%) “nunca lo haces” (consultar “Tabla 8”).

El último ítem “30. Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin

tener que pelearse”, 4 (25%) “siempre lo haces”, 3 (18.80%) “a menudo lo haces”, 9 (56.30%) “algunas veces lo haces”, las opciones de respuestas “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” no fue seleccionado por los estudiantes (consultar “Tabla 8”).

La quinta dimensión del instrumento es “Habilidades Sociales para hacer frente al estrés” en la “Tabla 9” los niveles son 4 (25%) nivel alto, 10 (63%) nivel medio y 2 (12%) en el nivel bajo. Esto implica que los niveles de “habilidades sociales para hacer frente al estrés” son nivel medio.

Tabla 9

Resultados de Pretest de los niveles de Habilidades Sociales para hacer frente al estrés

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Nivel Bajo	12-27	2	12%
Nivel Medio	28-44	10	63%
Nivel Alto	45-60	4	25%
Total		16	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Los ítems 31 al 42 como se muestra en la “Tabla 10” de pretest de dimensión de “habilidades sociales para hacer frente al estrés”, se describen la frecuencia y porcentaje de todas las opciones de respuesta del instrumento.

En la “Tabla 10”, resultados del ítem “31. Dices a los demás cuándo han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución”. Las respuestas de los estudiantes 1(6.3%) “siempre lo haces”, 3 (18.8%) “a menudo lo haces”, 9 (56.3%) “algunas veces lo haces”, 3 (18.8%) “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” no fue seleccionada por los estudiantes.

El ítem “32. Intentas llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien”. Se observan las respuestas de los estudiantes en la tabla 5, donde 1 (6.3%) estudiante indicó “siempre lo haces”, 6 (37.5%) “a menudo lo haces”, 8 (50%) “algunas veces lo haces”, 1 (6.3%) “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” no fue seleccionada por los estudiantes (consultar “Tabla 10”).

Tabla 10

Dimensión Habilidades Sociales para hacer frente al estrés (Pretest)

Siempre lo haces	A menudo lo haces	Algunas veces lo haces	Muy pocas veces lo haces	Nunca lo haces
Frecuencia (Porcentaje)	Frecuencia (Porcentaje)	Frecuencia (Porcentaje)	Frecuencia (Porcentaje)	Frecuencia (Porcentaje)
Ítem 31. Dices a los demás cuándo han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución				
1 (6.3%)	3 (18.8%)	9 (56.3%)	3 (18.8%)	0 (0%)
Ítem 32. Intentas llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien				
1 (6.3%)	6 (37.5%)	8 (50%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 33. Expresas un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado				
1 (6.3%)	3 (18.8%)	7 (43.8%)	5 (31.3%)	0 (0%)
Ítem 34. Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido				
1 (6.3%)	2 (12.5%)	9 (56.3%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)
Ítem 35. Eres consciente cuando te han dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en ese momento				
1 (6.3%)	6 (37.5%)	7 (43.8%)	0 (0%)	2 (12.5%)
Ítem 36. Manifiestas a los demás que han tratado injustamente a un amigo				
4 (25%)	5 (31.3%)	6 (37.5%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 37. Consideras con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hacer				
0 (0%)	4 (25%)	9 (56.3%)	3 (18.8%)	0 (0%)
Ítem 38. Comprendes la razón por la cual has fracasado en una determinada situación y qué puedes hacer para tener más éxito en el futuro				
2 (12.5%)	4 (25%)	9 (56.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 39. Reconoces y resuelves la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa, pero dicen o hacen otras que se contradicen				
1 (6.3%)	1 (6.3%)	8 (50%)	5 (31.3%)	1 (6.3%)
Ítem 40. Comprendes lo que significa la acusación y por qué te la han hecho y, luego, piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que te ha hecho la acusación				
0 (0%)	3 (18.8%)	8 (50%)	5 (31.30%)	0 (0%)
Ítem 41. Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática				
0 (0%)	3 (18.8%)	9 (56.3%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)
Ítem 42. Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta				
1 (6.30%)	4 (25.00%)	9 (56.3%)	1 (6.30%)	1 (6.30%)

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Asimismo, la “Tabla 10”, muestra el ítem “33. Expresas un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado”. Las respuestas de los estudiantes 1 (6.35) “siempre lo haces”, 3 (18.8) “a menudo lo haces”, 7 (43.8%) “algunas veces lo haces”, 5 (31.3%) “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” no fue seleccionada por los estudiantes. Por su parte, del ítem “34. Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido”. Se obtuvieron las respuestas de los estudiantes, 1 (6.3%) “siempre lo haces”, 2 (12.5%) “a menudo lo haces”, 9 (56.3%) “algunas veces lo haces”, 3 (18.8%) “muy pocas veces lo haces” y 1 (6.3%) “nunca lo haces” (consultar “Tabla 10”).

En cuanto al ítem “35. Eres consciente cuando te han dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en ese momento”. Las respuestas de los estudiantes 1 (6.3%) “siempre lo haces”, 6 (37.5%) “a menudo lo haces”, 7 (43.8%) “algunas veces lo haces”, 2 (12.5%) “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” no fue seleccionada por los estudiantes (consultar “Tabla 10”).

El ítem “36. Manifiestas a los demás que han tratado injustamente a un amigo”. Las respuestas de los estudiantes 4 (25%) “siempre lo haces”, 5 (31.3%) “a menudo lo haces”, 6 (37.5%) “algunas veces lo haces”, 1 (6.3%) “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” no fue seleccionada por los estudiantes (consultar “Tabla 10”). Por su parte, el ítem “37. Consideras con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hacer”. Las respuestas de los estudiantes “siempre lo haces” no fue seleccionada, 4 (25%) “a menudo lo haces”, 9 (56.3%) “algunas veces lo haces”, 3 (18.8%) “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” tampoco fue seleccionada.

En la “Tabla 10”, los resultados del ítem “38. Comprendes la razón por la cual has fracasado en una determinada situación y qué puedes hacer para tener más éxito en el futuro” fueron estudiantes 2 (12.5%) “siempre lo haces”, 4 (25%) “a menudo lo haces”, 9 (56.3%) “algunas veces lo haces”, 1 (6.3%) “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” no fue seleccionada por los estudiantes.

En el ítem “39. Reconoces y resuelves la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa, pero dicen o hacen otras que se contradicen”. Las respuestas de los estudiantes 1 (6.3%) “siempre lo haces”, 1 (6.3%) “a menudo lo haces”, 8 (50%) “algunas

veces lo haces”,5 (31.3%) “muy pocas veces lo haces” y 1 (6.3%) “nunca lo haces”. (consultar “Tabla 10”).

En sí, las respuestas obtenidas del ítem “40. Comprendes lo que significa la acusación y por qué te la han hecho y, luego, piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que te ha hecho la acusación”. La opción “siempre lo haces” no fue seleccionada, 3 (18.8%) “a menudo lo haces”, 8 (50%) “algunas veces lo haces”, 5 (31.3%) “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” tampoco fue seleccionada por los estudiantes (véase “Tabla 10”).

Para el ítem “41. Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática”. Las respuestas de los estudiantes “siempre lo haces” no fue seleccionada, 3 (18.8%) “a menudo lo haces”, 9 (56.3%) “algunas veces lo haces”, 3 (18.8) “muy pocas veces lo haces” y 1 (6.3%) “nunca lo haces” no fue seleccionada por los estudiantes (consultar “Tabla 10”).

Por último, se observa el ítem “42. Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta”. Del cual las respuestas de los estudiantes 1 (6.3%) “siempre lo haces”, 4 (25%) “a menudo lo haces”, 9 (56.3) “algunas veces lo haces”, 1 (6.3%) “muy pocas veces lo haces” y 1 (6.3%) “nunca lo haces”.

La sexta dimensión como se observa en “Tabla 11” “habilidades sociales de planificación” los niveles de estudiantes fueron 13 (81%) nivel medio, 2(13%) nivel alto y 1 (6%) en el nivel bajo de la escala. Esto implica que los niveles de habilidades sociales de planificación son predominantemente medios.

Tabla 11

Resultados de Pretest de los niveles de Habilidades Sociales de Planificación.

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	8 - 18	1	6%
Nivel Medio	19 - 29	13	81%
Nivel Alto	30 - 40	2	13%
Total		16	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Las “Habilidades Sociales de planificación” abarca los ítems 43 al 50, como se muestra en la “Tabla 12” de pretest, donde se visualizan los ítems correspondientes de esta dimensión. El primer ítem de esta dimensión es el ítem “43. Resuelves la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante”, el cual las respuestas de los estudiantes fueron 1 (6.3%) “siempre lo haces”, 1 (6.3%) “a menudo lo haces”, 8 (50%) “algunas veces lo haces”, 6 (37.5%) “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” no fue seleccionada por los estudiantes (véase “Tabla 12”).

Tabla 12
Dimensión Habilidades Sociales de planificación (Pretest)

Siempre lo haces Frecuencia (Porcentaje)	A menudo lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Algunas veces lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Muy pocas veces lo haces Frecuencia (Porcentaje)	Nunca lo haces Frecuencia (Porcentaje)
Ítem 43. Resuelves la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante				
1 (6.3%)	1 (6.3%)	8 (50%)	6 (37.5%)	0 (0%)
Ítem 44. Reconoces si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo tu control				
0 (0%)	6 (37.5%)	6 (37.5%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)
Ítem 45. Tomas decisiones realistas sobre lo que eres capaz de realizar antes de comenzar una tarea				
1 (6.3%)	2 (12.5%)	10 (62.5%)	3 (18.8%)	0 (0%)
Ítem 46. Eres realista cuando debes dilucidar cómo puedes desenvolverte en una determinada tarea				
0 (0%)	3 (18.80%)	9 (56.3%)	3 (18.80%)	1 (6.30%)
Ítem 47. Resuelves qué necesitas saber y cómo conseguir la información				
1 (6.30%)	3 (18.80%)	9 (56.3%)	3 (18.80%)	0 (0%)
Ítem 48. Determinas de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que deberías solucionar primero				
2 (12.5%)	4 (25%)	8 (50%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)
Ítem 49. Consideras las posibilidades y eliges la que te hará sentir mejor				
1 (6.3%)	6 (37.5%)	9 (56.3%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 50. Te organizas y te preparas para facilitar la ejecución de tu trabajo				
1 (6.3%)	2 (12.5%)	11 (68.5%)	2 (12.5%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

A su vez en la “Tabla 12”, se observa el ítem “44. Reconoces si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo tu control”. Las respuestas “siempre

lo haces” no fue seleccionada, 6 (37.5%) estudiantes indicaron “a menudo lo haces”, otros 6 (37.5%) estudiantes “algunas veces lo haces”, 3 (18.8%) estudiantes “muy pocas veces lo haces” y solo 1 (6.3%) estudiante “nunca lo haces”.

El ítem “45. Tomas decisiones realistas sobre lo que eres capaz de realizar antes de comenzar una tarea”. Las respuestas de los estudiantes fueron 1 (6.3%) “siempre lo haces”, 2 (12.5%) “a menudo lo haces”, 10 (62.5%) “algunas veces lo haces”, 3 (18.8%) “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” no fue seleccionada (véase “Tabla 12”).

Las respuestas de los estudiantes de la “Tabla 12”, que corresponde al ítem “46. Eres realista cuando debes dilucidar cómo puedes desenvolverte en una determinada tarea” no hubo selección en “siempre lo haces” por los estudiantes, 3 (18.8%) estudiantes indicaron “a menudo lo haces”, 9 (56.3%) estudiantes “algunas veces lo haces”, 3 (18.8%) estudiantes “muy pocas veces lo haces” y 1 (6.3%) estudiante “nunca lo haces”.

La “Tabla 12”, describe los resultados del ítem “47. Resuelves qué necesitas saber y cómo conseguir la información”. Solo 1 (6.3%) estudiante seleccionó “siempre lo haces”, 3 (18.8%) estudiantes “a menudo lo haces”, 9 (56.3%) estudiantes “algunas veces lo haces”, 3 (18.8%) estudiantes “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” no fue seleccionada por los estudiantes.

Además, las respuestas de los estudiantes fueron 2 (12.5%) “siempre lo haces”, 4 (25%) “a menudo lo haces”, 8 (50%) “algunas veces lo haces”, 1 (6.3%) “muy pocas veces lo haces” y 1 (6.3%) “nunca lo haces”, en el ítem “48. Determinas de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que deberías solucionar primero” (véase “Tabla 12”).

La “Tabla 12”, representa los resultados del ítem “49. Consideras las posibilidades y eliges la que te hará sentir mejor”, los cuales fueron 1 (6.3%) “siempre lo haces”, 6 (37.5%) “a menudo lo haces”, 9 (56.3%) “algunas veces lo haces”, “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” no fueron seleccionadas por los estudiantes. El último ítem “50. Te organizas y te preparas para facilitar la ejecución de tu trabajo”, de esta dimensión las respuestas de los estudiantes fueron 1 (6.3%) “siempre lo haces”, 2 (12.5%) “a menudo lo

haces”, 11 (68.8%) “algunas veces lo haces”, 2 (12.5%) “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” no fue seleccionada por los estudiantes.

Para cerrar este apartado de resultados, se destaca la prevalencia de ciertas habilidades sociales en las diferentes dimensiones evaluadas durante el pretest del instrumento aplicado: En la dimensión de "Primeras habilidades sociales", el ítem "Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes" fue respondido "algunas veces lo haces" por el 68.5% de los estudiantes.

Ahora las "Habilidades sociales avanzadas", los ítems "Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad" y "Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica" registraron una frecuencia de "a menudo lo haces" en el 50% de los estudiantes, mientras que el ítem "Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal" obtuvo una frecuencia de "algunas veces lo haces" en el 50% de los estudiantes.

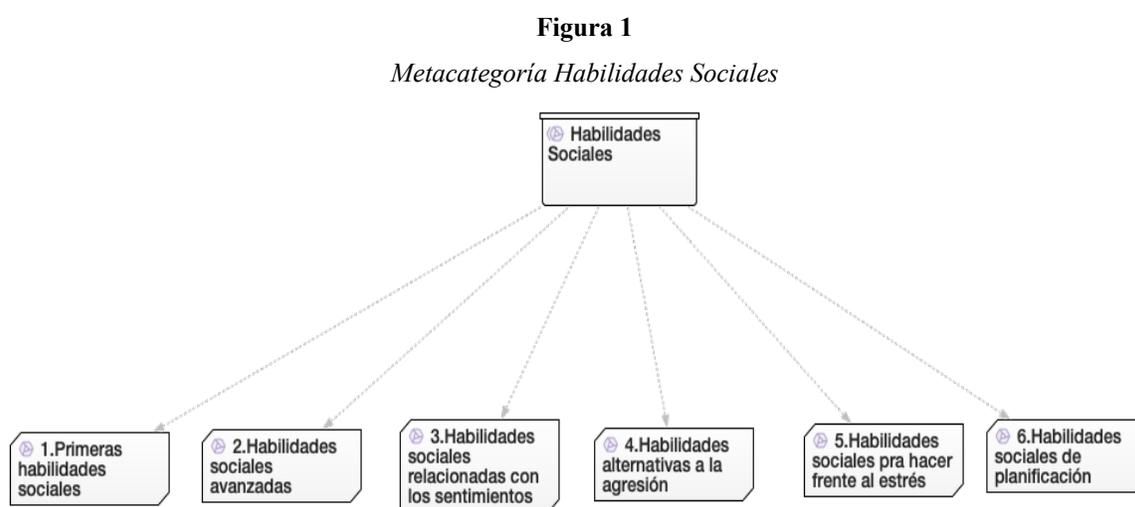
En cuanto a las "Habilidades sociales alternativas a la agresión", el ítem "Te dices a ti mismo o haces cosas agradables cuando te mereces una recompensa" fue respondido "algunas veces lo haces" por el 50% de los estudiantes, mientras que el ítem "Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás" registró una frecuencia de "muy pocas veces lo haces" en el 68.5% de los estudiantes. Por último, en la dimensión de "Habilidades sociales alternativas para hacer frente al estrés", el ítem "Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás" mostró una frecuencia de "muy pocas veces lo haces" en el 68.5% de los estudiantes.

V.1.2 Resultados de registros de observación

En la etapa de intervención implementaron estrategias de aprendizaje colaborativo como el rompecabezas, debate y estudios de casos clínicos, durante la intervención se tomaron notas de campo mismas que se ampliaron en registros de observación, los fueron codificados y categorizados por Atlas ti (versión 23). Los datos obtenidos del registro de observación dan respuesta al segundo objetivo que es aplicar estrategias de aprendizaje colaborativo para favorecer el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de

Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023

Por medio de las transcripciones de las notas de campo que fueron ampliadas en registros de observación, con ayuda del programa Atlas ti, se estableció la metacategoría “Habilidades Sociales” como podemos ver en la Figura 1, se compone de seis categorías: 1) “primeras habilidades sociales”, 2) “habilidades sociales avanzadas”, 3) “habilidades sociales relacionadas con los sentimientos”, 4) “habilidades alternativas a la agresión”, 5) “habilidades sociales para hacer frente al estrés” y 6) “habilidades sociales de planificación”

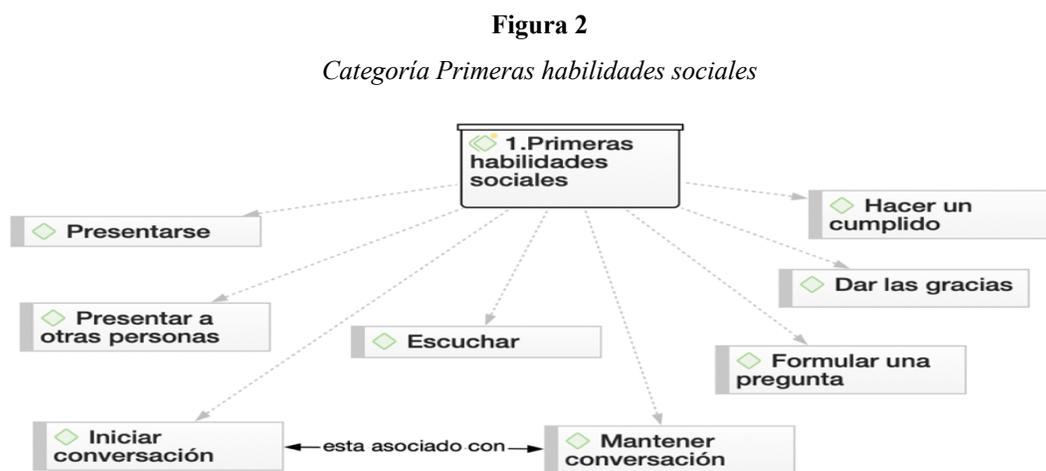


Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Durante la implementación de las estrategias colaborativas de aprendizaje: Rompecabezas, debate y estudio de casos. Es necesario dejar en claro que la simbología que se utilizó para elaborar las notas de campo son las siguientes.:

- Es: Se refiere a todos estudiantes del grupo
- Ea: Hace alusión a estudiantes de sexo femenino,
- Eo: Son los estudiantes de sexo masculino
- Ea (CC): Estudiante de sexo femenino que representa en el debate el tipo de muestra de citología convencional
- Eo: (CC): Estudiante de sexo masculino que representa en el debate el tipo de muestra de citología convencional

En la Figura 2 se muestra la categoría “Primeras habilidades sociales” con sus subcategorías: “escuchar,” “iniciar una conversación”, “mantener una conversación”, “formular una pregunta”, “dar las gracias”, “presentarse”, “presentar a otras personas” y “hacer un cumplido”.



Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Los hallazgos en la categoría “Primeras habilidades sociales” en la subcategoría “escuchar” durante la implementación de la estrategia de aprendizaje colaborativo de estudio de casos clínicos una estudiante manifestó su escucha activa “En la actividad estaba concentrada en escuchar lo que mis compañeras decían, para yo participar, si no me quedaba claro si les volvía a preguntar, fue una buena experiencia y una manera de aprender” Ea15.

Por su parte en la subcategoría “iniciar una conversación”, cuando se realizó la estrategia de aprendizaje colaborativo de debate, la estudiante que asumió el rol de la moderadora inicia la conversación al saludar al grupo y con una breve introducción al contenido temático “Buenos días tengan todos ustedes, para comenzar con esta dinámica voy a mencionar que la citología cervical es la toma de muestra de las células del útero y del cuello del útero... Esta se utiliza para el diagnóstico de las lesiones precursoras del cáncer de cuello uterino o del propio cáncer, así como de otras infecciones” Ea13.

La subcategoría “mantener una conversación” es un elemento de la categoría de primeras habilidades sociales, que se observó en diversos momentos. En la estrategia de rompecabezas, la docente inicia la conversación con una interrogante “¿Alguna vez han

armado un rompecabezas?” afirma una estudiante: “Yo sí” Ea13, después de la docente se dirige una directamente a la estudiante mencionando su nombre “¿Usted A?”, la estudiante dice “Sí, pero hace mucho” Ea13.

Otro estudiante, también participan en la conversación sobre el rompecabezas señaló “A mi si tienen muchas piezas luego me da flojera” Eo16, la docente responde al estudiante y a su vez genera una pregunta para el grupo “A J. este rompecabezas enfocado en el tema de la clase ¿alguien recuerda que tema veríamos hoy?”

Ningún estudiante responde, solo se escuchan risas, por lo que la docente realiza otra interrogante “¿Apoco no se acuerdan?” una estudiante responde “Las células” Ea14. La docente continúa interroga al grupo ¿Qué células? A lo que responden dos estudiantes, el primer estudiante dice “Las células del exocérvix” Eo16 y la estudiante, señala “Si las células del exo” Ea2.

Asimismo, otro hallazgo de esta misma subcategoría durante la estrategia del debate la docente inicia la conversación con una interrogante a una estudiante “¿Cómo se ha realizado el debate donde participó?” la estudiante responde “Uno cuando estaba en la prepa se realizó un debate sobre el tema del aborto” Ea2.

Además, la estudiante comenta “profe en el debate un equipo es a favor y otro equipo en contra” Ea2. Después de que una estudiante levanta la mano, la docente agradece la participación y le da la palabra a otra estudiante que expresa “En el debate hay moderador, y dos equipos uno a favor y otro en contra” Ea11.

Luego, otra estudiante expresó sobre los tipos de debate “Profe, también los que salen los políticos son debates” Ea1. De nueva cuenta la docente agradece las participaciones y explica al grupo la actividad a realizar “Gracias, así es existen diferentes tipos de debate en esta ocasión será un debate académico entre citología convencional y citología en base líquida, ya que estos dos tipos de muestras son importantes para detección temprana de cambios en células cervicales” Ea13.

El debate del contenido temático de citología convencional vs citología en base líquida, el rol de los estudiantes como moderadoras y representantes de equipos mantenían la conversación del contenido temático, la estudiante moderadora indicó “Una vez que sabemos que la citología base líquida es tiene una calidad para reducir los falsos negativos” Ea13.

La misma estudiante prosigue “Ahora vamos a conocer dos ventajas de la citología convencional” continua una estudiante del equipo de citología convencional “Este tipo de muestra permite realizar un escaneo en grandes grupos poblacionales” Ea4 (CC). y posteriormente otra integrante del mismo equipo “Y también es una técnica de bajo costo por lo que puede ser implementaría en el sector público” Ea10 (CC).

Al momento de implementarse el rompecabezas se observa que un estudiante realiza una pregunta a la docente lo cual es parte de la subcategoría “formular una pregunta” un estudiante dijo “Profe ¿los que nos tocó el color de pieza donde estamos ya sentados?” Eo16, la docente responde el cuestionamiento “Ustedes ahí se quedan van a esperar al resto de sus compañeros expertos”

Además, en el rompecabezas se observó acciones de los estudiantes entre los grupos expertos una estudiante del equipo rosa cuestiona a otra “Si lo ¿ponemos al final está mal?” Ea3, la compañera responde “Mejor hay que hacerlo de nuevo” Ea15-. Por último, una estudiante del equipo amarillo formula una pregunta dirigida hacia la docente: “Profe si hay ¿dos tamaños del núcleo?” Ea1, la docente responde “Podemos poner el rango de medida” y la estudiante solo realiza una expresión “Ah” Ea1.

La subcategoría “dar las gracias”, entre las acciones de los estudiantes es visible en la estrategia del debate la estudiante de moderadora cierra agradeció a sus compañeros la actividad, “Bueno, agradecemos su presencia a este debate de tipos de muestra de citología cervical, en conclusión, tenemos que ambos equipos nos señalaron ventajas y desventajas... de parte del público ¿tenemos alguna duda?” Ea13.

Por otro lado, cuando se implementó el debate la estudiante moderadora olvida el nombre de sus compañeros por ello estos se presentan de manera personal ante el grupo, esta acción es parta de la subcategoría presentarse, comienzan los estudiantes del equipo de

citología en base líquida dijo “Yo Soy A” Ea15, otra de ellas se presentó “Mi nombre es K” Ea2, y el estudiante menciona “A mí ya me habían presentado, soy J” Ea2. En cambio, los integrantes del equipo de citología convencional comienzan a decir solo sus nombres, la primera integrante “M” Ea2, la segunda integrante “K” Ea12 y la última integrante “D” Ea11.

En la subcategoría “presentar a otras personas” durante el debate la estudiante moderadora inicio con la presentación de los integrantes de equipo “El equipo de tipo citología base líquida, está conformado por J... y.... ay disculpen, maestra no se me los nombres de todos” Ea13. Sin embargo, no termino de presentar a todos los compañeros de un equipo, una vez que estos se presentaron, de nueva cuenta quiso presentar al otro equipo de citología convencional, pero solo menciona el nombre “De mi lado derecho tenemos al equipo de tipo citología convencional, que está conformado por Dania” Ea13.

La última subcategoría “hacer un cumplido” de las primeras habilidades sociales se presentó en las participaciones de dos estudiantes mientras realizaban una expresión de cumplido hacia la estrategia de aprendizaje colaborativo de rompecabezas, la primera estudiante dice “Fue una estrategia bonita, en lo personal requerí leer más o no aprendí rápidamente y por completo la información” Ea13 y la otra estudiante “Me gustó mucho porque convivimos más en el salón, fue una manera muy creativa de trabajar y aprender” Ea3.

En resumen, hemos expuesto los hechos visualizados sobre las 'Primeras habilidades sociales' junto con sus subcategorías: “escuchar,” “iniciar una conversación”, “mantener una conversación”, “formular una pregunta”, “dar las gracias”, “presentarse”, “presentar a otras personas” y “hacer un cumplido” que los estudiantes manifestaron al momento de desarrollar las estrategias colaborativas de aprendizaje, el que más destacó fue “mantener una conversación”.

Ahora, nos adentraremos en la siguiente categoría: “Habilidades sociales avanzadas”, que se muestra en la Figura 3 con sus subcategorías: “pedir ayuda”, “participar”, “dar instrucciones”, “seguir instrucciones”, “disculparse” y “convencer a los demás”.

Figura 3

Categoría Habilidades sociales avanzadas



Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

La subcategoría “pedir ayuda” de las “Habilidades sociales avanzadas” Durante la actividad del rompecabezas, se pudo observar cómo una estudiante del equipo rosa, perteneciente al grupo experto, solicitó ayuda a la docente para verificar la actividad realizada, expresando: “Profe, ¿puede venir?” (Ea3). La docente respondió afirmativamente con un “Sí, voy”, mientras se dirigía hacia el equipo de grupo experto. Al llegar la docente, la estudiante señaló la hoja blanca donde se encontraba la descripción de la célula y preguntó: “¿Así, profe?” (Ea3), en ese momento se pudo apreciar cómo la estudiante mostró la descripción escrita por una compañera. Después de unos segundos, la docente leyó lo escrito y señaló: “Les faltó un aspecto con relación núcleo y citoplasma”

Por otro lado, en subcategoría “participar”, se presenció en diferentes momentos. En primer lugar, las participaciones del contenido “elementos celulares de origen epitelial, durante el rompecabezas, al finalizar la actividad la docente solicitó participaciones de lo realizado en su actividad colaborativa, por ello una estudiante comenzó con la lectura del trabajo realizado: “Las células superficiales tienen un tamaño de cincuenta a sesenta micras, son de forma poligonal, con una coloración eosinófila, poseen un citoplasma traslucido con gránulos de queratohialina y su relación núcleo/citoplasma de 1:7, su núcleo mide siete micras es picnótico” Ea1.

En segundo lugar, las participaciones de los estudiantes en cuanto a su percepción de la estrategia de aprendizaje colaborativa el rompecabezas, “Me gustó mucho la actividad del

rompecabezas y me pareció muy interesante, ya que con ella se me hizo más fácil comprender las características de cada una de las células” Ea11, otra estudiante dice “Divertida, fue algo diferente de lo que estamos acostumbrados a trabajar en equipo y se nos facilitó más y acabamos rápido” Ea18.

Cada estudiante señaló su opinión “Me pareció una estrategia muy didáctica y cooperativa, fue una manera divertida e interesante de aprender ya que, ya que leíamos, y es cuando empezamos a redactar sobre cómo describir las células, lo cual al inicio fue algo complicado, pero se fue mejorando, además con la dinámica aprendimos ya que lo leíamos, lo compartíamos en el grupo y ya compartiéndolo y explicándolo a nuestras compañeras nos quedaba más información sobre el tema” Ea15.

Para un estudiante la estrategia fue “Muy divertida y entretenida, una manera más fácil de interactuar de relacionarlo” Eo16. Otro expresó “Me gustó, sentí que al principio fue algo confusa, pero en el trayecto y cuando analicé correctamente de que se trataba y con la explicación de la profesora pude comprender todo más fácil” Ea8. Asimismo, otra coincidió “Me gustó, creo que al inicio es difícil distinguir una célula de otra, si logras recordar su tamaño y forma podrás hacerlo mucho más rápido y que con la práctica podrás hacerlo con mucha más facilidad” Ea3.

Algunas participaciones fueron concretas, “Una estrategia bonita, en lo personal requerí leer más o no aprendí rápidamente y por completo la información” Ea13, dijo otra estudiante “Se me hizo una clase interesante porque aprendimos de manera divertida” Ea4. El punto de vista de otra estudiante fue “En lo personal me gustó mucho ya que es una manera diferente y divertida de aprender y trabajar en equipo, además de que el no saber de qué se trataba me mantenía expectante” E10.

En tercer lugar, las participaciones de los estudiantes en la implementación del debate los integrantes del equipo de citología convencional argumentaban ventajas del tipo de muestra asignado “Mejora la calidad e interpretación de las láminas” Ea15 y “Reduce el número de falsos negativos” Ea2. Posteriormente el equipo contrario realizó su participación sobre las ventajas de citología convencional “Este tipo de muestra permite realizar un escaneo

en grandes grupos poblacionales” Ea11 y el otro integrante del equipo menciona “Y también es una técnica de bajo costo por lo que puede ser implementaría en el sector público” Ea8.

En cuarto lugar, las participaciones de las opiniones de los estudiantes en cuanto sobre la estrategia de aprendizaje colaborativa el debate “Profe, a mí me parecido demasiado interesante ya que aprendí los buenos y lo malo de cada citología, además pude resolver las dudas que tenía sobre cada una de ellas, se investiga más porque me quedé con curiosidad de aprender más sobre ambas, y sobre la manera en la que se toman para dominar mejor el tema” Ea15.

Los estudiantes que participaron brevemente, uno de ellos expresó “Interesante y buena información, fueron buenos comentarios por ambos equipos” Ea18, otra dijo “Yo, me pareció interesante, ya que podemos ver y tener más en cuenta lo bueno y lo malo de algo” Ea10, por su parte una estudiante “A mí me gustó estuvo muy interesante el saber los tipos de muestras sus ventajas, desventajas y que cada compañero tenía su punto de vista y es respetable” Ea3 y una estudiante que estuvo en el público indicó “Estuvo entretenido y divertido, una manera más de ver lo que son las tipos de muestra en citologías” Ea1.

En quinto lugar, las participaciones de los estudiantes en el momento de estudio de casos clínicos, una estudiante del equipo comienza a leer. Es un tipo de muestra convencional, calidad insatisfactoria para su evaluación, interpretación muestra procesada pero insatisfactoria para su evaluación por insuficiencia de celularidad escamosas.” Ea4. Seguido un estudiante del otro equipo realiza su participación “Es casi igual, tipo de muestra citología convencional, calidad de la muestra insatisfactoria para su evaluación, interpretación muestra procesada y examinada pero insatisfactoria debido a pocas células escamosas” Ea2.

En sexto lugar, de esta subcategoría de participaciones, se enlista opiniones de estudiantes de estrategia de aprendizaje colaborativo de estudio de casos clínicos, una estudiante expresó “Me gusta trabajar con mis compañeros en el laboratorio ya que entre todos podemos apoyarnos y cada uno enseñar a los demás lo que sabe y lo que ya logra identificar en las muestras de citología” Ea11. Además, otra dijo “Entrar al laboratorio es interesante para poder ver todo lo que podemos visualizar en cada una de las muestras y que,

aunque parezcan iguales no lo son, trabajar así juntos nos ayuda al cómo debe ser interpretado” Ea5.

Otros estudiantes expresaron sus opiniones, para un estudiante resultó “Muy interesante compartir diferentes opiniones” Eo16. Destacó otro estudiante “Me gusta trabajar con ellos y sentir el apoyo que todos aportamos ya que son muy buenos en lo que hacen y si surge alguna duda entre todos nos ayudamos” Ea3. Sin embargo, una estudiante mencionó “Bien, pero a veces no nos ponemos de acuerdo” Ea4. Asimismo, una estudiante hace referencia “Bien, pero si batallamos poco para ponernos de acuerdo” Ea18. Por otra parte, otra opinión de una estudiante “Es actividad buena porque complementamos lo aprendido con la práctica y entre todas encontramos como solucionarlo” Ea10.

La subcategoría “dar instrucciones”, fue visualizada durante el debate cuando la estudiante moderadora explica a los participantes de equipos como será la ronda de participación, Dice el moderador *Buenooo... mmm... vamos a comenzar esta primera ronda, donde cada equipo va a señalar dos ventajas del tipo de muestra que representa, primero van a comenzar los de citología base líquida, los escuchamos* Ea13.

En cuanto a la subcategoría “seguir instrucciones”, se observó desde la organización de los espacios por los estudiantes, por ejemplo, antes del rompecabezas los estudiantes se levantan de sus sillas y comenzaron a ordenar las mesas como indicó la maestra, se sentaron cuatro estudiantes en cada mesa. Asimismo, durante la implementación de las estrategias siguieron las instrucciones,

Durante el debate se lograron percibir la subcategoría “disculparse” la estudiante moderadora mencionó perdón mientras interrumpe su instrucción y la vez completa “Adelante equipo de base lí.. perdón, citología base líquida” Ea13. Por otro lado, la subcategoría “convencer a los demás”, una estudiante argumenta con convencimiento “La citología en base líquida es mejor porque Reduce el número de falsos negativos, en cambio la citología convencional entre sus desventajas es que Cerca de dos tercios de los falsos negativos resultan ser error en la toma de muestra” Ea2.

La última subcategoría “convencer a los demás” se presencié durante la argumentación de los participantes representantes del debate de “tipos de muestra de citología” como se percibe a continuación:

- La moderadora expresó “Vamos a pasar a la etapa de este debate donde cada uno de ustedes argumentara porque es mejor el tipo de muestra que el otro” La participación la comenzaron integrantes del equipo citología base líquida y luego de citología convencional Ea14.
- La estudiante comentó: “La citología en base líquida es mejor porque reduce el número de falsos negativos, en cambio la citología convencional entre sus desventajas es que cerca de dos tercios de los falsos negativos resultan ser error en la toma de muestra”Ea2(CBL).
- La estudiante argumentó: “La citología convencional ha sido una técnica utilizada por muchos años y el personal que realiza la toma de muestra está capacitado para reducir el número de falsos negativo. La estudiante realiza una pausa y continua su argumento, “además su capacidad diagnóstica con especificidad es del 98% y no podemos dejar de lado que es una técnica de bajo costo, incluso gratuita, en comparación a la citología en base líquida” Ea11(CC).

En sí, los debatientes mencionaron las ventajas del tipo de muestra que representaban señalando una desventaja del otro tipo de muestra, es decir, los equipos presentan argumentos sólidos, en el caso del equipo de citología de base líquida se enfocó en la mejora en la detección de falsos negativos y el equipo de citología convencional resaltó la eficacia, experiencia del personal y costos bajos.

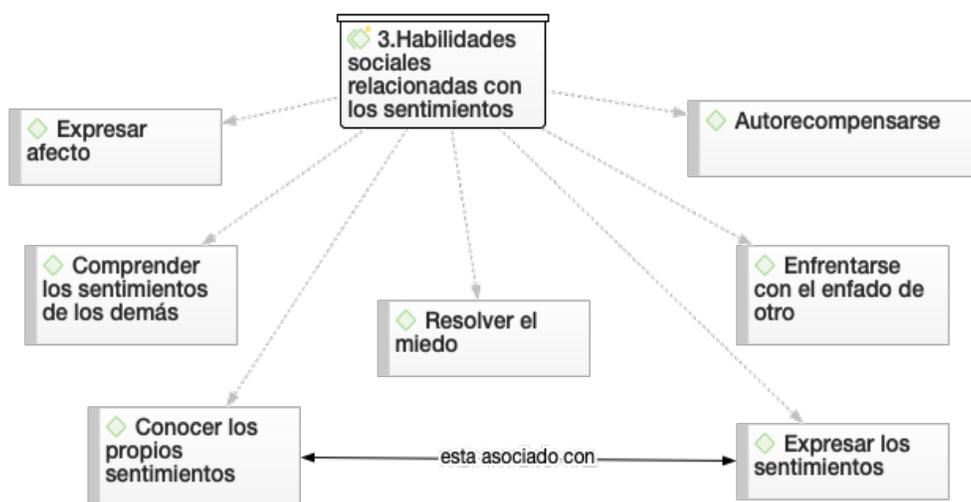
Para cerrar, esta categoría de habilidades sociales de sus subcategorías: “pedir ayuda”, “participar”, “dar instrucciones”, “seguir instrucciones”, “disculparse” y “convencer a los demás” se destacó “participar”, “seguir instrucciones” y el “convencer a los demás”.

Ahora, las subcategorías como: “conocer los propios sentimientos”, “expresar los sentimientos”, “comprender los sentimientos de los demás”, “enfrentarse con el

enfado del otro”, “expresar afecto”, “resolver el miedo”, “autorrecompensarse” pertenecen de la categoría “Habilidades relacionadas con los sentimientos” como se muestra en la Figura 4

Figura. 4

Categoría Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos



Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023)

De la categoría “Habilidades relacionadas con los sentimientos”, solo se lograron detectar tres subcategorías, la primera subcategoría “conocer los propios sentimientos” dos estudiantes participaron en el cierre del debate una de ellas menciona que sintió “Nervios al principio, pero siento que es un trabajo de todo el grupo se me hizo muy interesante” Ea11 y la otra estudiante hace referencia a su sentir de hablar en público “A veces me da pena hablar en público” Ea12.

La segunda subcategoría “expresar los sentimientos”, durante el rompecabezas una estudiante comentó “En lo personal me gustó mucho ya que es una manera diferente y divertida de aprender y trabajar en equipo, además de que el no saber de qué se trataba me mantenía expectante” Ea10. La siguiente expresión de sentimientos fue en el debate “A mi parecer fue una actividad más interesante, entretenida y fue la que más me ha gustado” Ea8.

En la tercera subcategoría “enfrentarse con el enfado del otro”, al observar a los estudiantes que estuvieron de público en el debate de tipos de muestra, se escucharon algunos

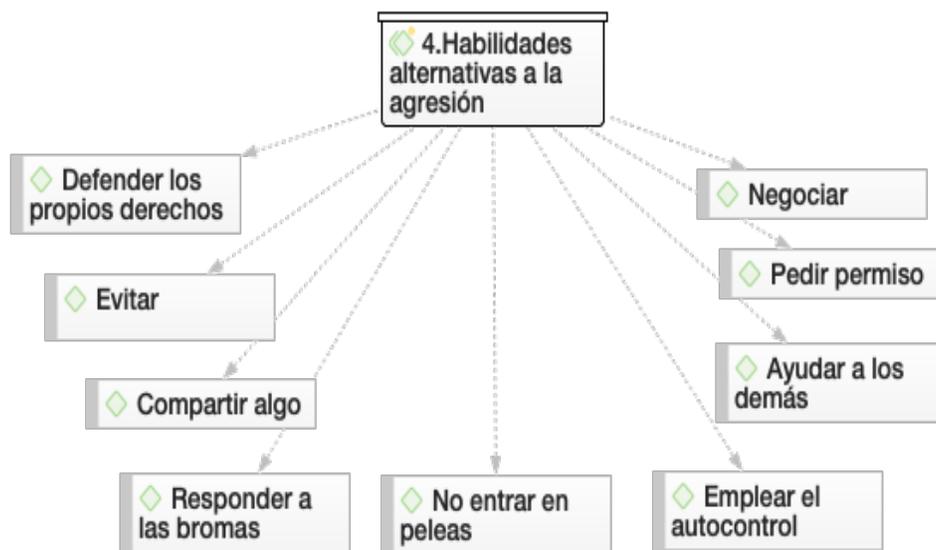
comentarios en tono molesto como “¡Ah, no!”, “Fíjate en los apuntes” y “¡Ay no, porque se quedaron callados!” mientras sus compañeras del equipo de citología convencional no respondían a las argumentaciones del equipo de citología base líquida.

De acuerdo con los datos obtenidos de la intervención, en relación con esta categoría de “habilidades sociales relacionadas con los sentimientos”, no fueron detectadas entre las acciones de los estudiantes, las subcategorías “comprender los sentimientos de los demás”, “expresar afecto”, “resolver el miedo” y “autorecompensarse”.

En la Figura 5, se continua con la categoría “Habilidades alternativas a la agresión” y sus subcategorías: pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar y no entrar en peleas.

Figura 5.

Categoría Habilidades alternativas a la agresión



Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

En la categoría “Habilidades alternativas a la agresión”, no se presenció en la intervención, subcategoría “compartir algo”, subcategoría “ayudar a los demás”, subcategoría “evitar”, subcategoría “no entrar en peleas” y subcategoría “defender los propios derechos”. En cambio, las subcategorías detectadas se describen a continuación.

La subcategoría "pedir permiso", en el momento que la docente pasa asistencia se escucha que tocan la puerta, y abren lentamente acomodándose una estudiante que se dirige a la maestra, E "Profe ¿puedo pasar?" Ea3, la docente responde con un "Si, J pásele", esta continúa en el pase de lista, mientras los estudiantes conversan entre sí, dice una estudiante Ea8: "Te acaban de mencionar J" Ea8.

Ahora, cuando los estudiantes en el rompecabezas seleccionan un color de la pieza en su equipo base, se distingue la subcategoría "negociar", un integrante de equipo base se dirige a una compañera "Te lo cambio el verde" Eo16 está respondió "No, ya ponte a leer" Ea11.

También, otro momento en que se presenta la negociación de los estudiantes en el estudio de caso clínico, una estudiante del equipo sentado a la izquierda dice Ea5 (Izquierda): "¿Quién empieza?" Ea5, su compañero dice "Ustedes, yo al último" Eo16 y dice otra compañera "Es la misma todos la vamos a ver" Ea11.

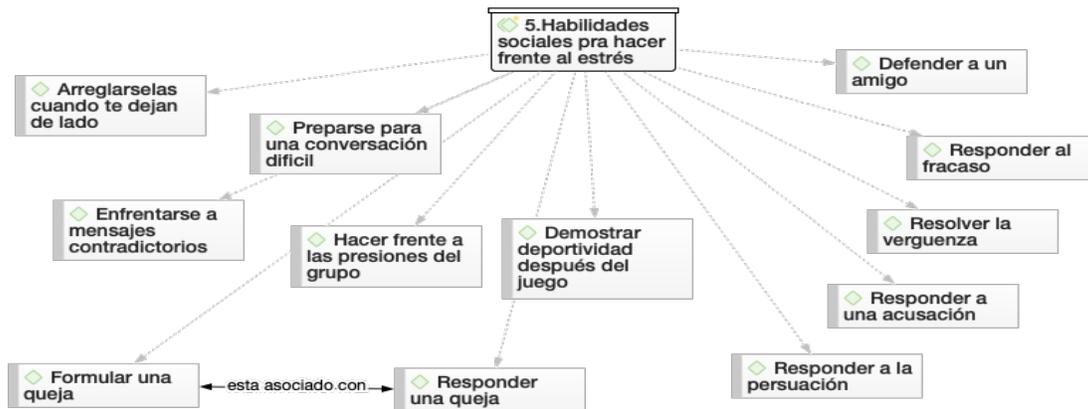
En la participación del rol de moderadora en el debate, se observa subcategoría "emplear el autocontrol" dice a todos "Llegados a este punto del proceso inflamatorio que son aquellos elementos de origen no epitelial como los polimorfonucleares ¿Qué sucede en la calidad de la muestra?" Ea13.

La subcategoría "responder a las bromas", cuando están realizaron el reporte de resultados del estudio de caso clínicos una estudiante del equipo de la izquierda "¿Quién va a llenar el reporte?" Ea5, su compañero responde "Tu porque preguntaste L" Eo16.

Por su parte, la categoría "Habilidades sociales para hacer frente al estrés" engloba subcategorías: "formular una queja", "responder a una queja", "demostrar deportividad después de un juego", "arreglárselas cuando le dejan de lado", "defender a un amigo", "resolver la vergüenza", "responder a la persuasión", "responder al fracaso", "enfrentarse a mensaje contradictorios", "responder a una acusación", "prepararse para una conversación difícil" y "hacer frente a las presiones del grupos", como se muestra en la Figura 5.

Figura 6.

Categoría Habilidades sociales para hacer frente al estrés



Fuente: Elaboración propia trabajo de campo (2023).

Solo se detectó subcategoría “formular una queja”, una estudiante expresó su queja cuando la docente los cambios de equipo base en el rompecabezas a equipo de expertos “Ay profe si nos cambió siempre” Ea1. Además, la subcategoría “enfrentarse a mensaje contradictorios”, en el debate una estudiante una desventaja del tipo de muestra que representa“ Pero otra cosa es que cuando la toma de la muestra convencional, se estima que se recoge entre 600.000 y 1,2 millones de células epiteliales cervicales en la espátula de Ayre pero se transfiere la laminilla menos del 20%, existe literatura que aporta rangos tan bajos como el 10%, por eso no es confiable que se realicen con esta técnica, sino con la base líquida, el material queda en el vial” Ea2.

De las “Habilidades sociales para hacer frente al estrés” que no se detectaron fueron: subcategoría “responder a una queja”, subcategoría “demostrar deportividad después de un juego”, subcategoría “arreglárselas cuando le dejan de lado”, subcategoría “defender a un amigo”, resolver la vergüenza”, subcategoría “responder a la persuasión”, subcategoría responder al fracaso”, subcategoría “responder a una acusación”, subcategoría “prepararse para una conversación difícil” y subcategoría “hacer frente a las presiones del grupo”.

Finalmente, en la Figura 7 se visualiza la categoría “Habilidades sociales de planificación” con sus subcategorías: tomar iniciativas, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger la información, resolver problemas según la importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea.

Figura 7.

Categoría Habilidades sociales de planificación



Fuente: Elaboración propia en trabajo de campo (2023).

La subcategoría “tomar iniciativas” se presenta en dos momentos, el primero en el rompecabezas cuando una estudiante toma la iniciativa de que su equipo sea el que va a participar, la docente pregunta “¿Qué equipo quiere socializarnos su información?” Una estudiante responde “Nosotros” Ea2 y una vez que la docente les indicó: “Adelante”.

La estudiante comienza a leer “Las células superficiales tiene un tamaño de cincuenta a sesenta micras, son de forma poligonal, con una coloración eosinófila, posee un citoplasma translucido con gránulos de queratohialina y su relación núcleo/citoplasma de 1:7, su núcleo mide siete micras es picnótico” Ea2.

El segundo momento, en el estudio de casos clínicos, cuando la docente solicita que los estudiantes describan su informe, una estudiante señaló que ella, entonces esta comenzó a leer el trabajo realizado por el equipo, la docente les dijo “Vamos a describir su informe” una estudiante responde “Yo, tipo de muestra convencional, calidad insatisfactoria para su evaluación, interpretación muestra procesada pero insatisfactoria para su evaluación por insuficiencia de celularidad escamosas” Ea3.

Otra subcategoría es “establecer un objetivo”, misma que se presencié por la estudiante que asumía el rol de moderadora durante el debate, primero señaló “Buenooo...

mmm... vamos a comenzar esta primera ronda, donde cada equipo va a señalar dos ventajas del tipo de muestra que representa, primero van a comenzar los de citología base líquida, los escuchamos” Ea13.

Las acciones de los estudiantes para la subcategoría “determinar las propias habilidades”, es su manera de desenvolverse en una tarea, como se observó durante el rompecabezas, los estudiantes que conformaron el equipo base luego asumieron su rol de expertos. En el debate, las habilidades de los roles de moderadora, representante del equipo.

Cuando los estudiantes expertos se desenvuelven con sus participaciones en sus equipos bases la docente dirigió a los estudiantes “Primero células superficiales” para ello los estudiantes socializaron con el resto del equipo la morfología de células superficiales, unos se pusieron a leer,

Después de unos minutos la docente indicó “Ahora células intermedias”, por lo cual otro integrante del equipo comienza a leer la morfología de las células intermedias, al terminar señaló la docente “Continuamos con células parabasales”, así cada integrante comparte morfología de células parabasales, y la docente dijo “Por último, células basales”, entonces el último integrante comparte con el resto de su equipo, las células basales.

Ahora, cabe señalar que en esta categoría de “habilidades sociales de planificación” que no se detectan en las acciones de los estudiantes son: subcategoría “discernir sobre la causa de un problema”, subcategoría “recoger la información”, subcategoría “resolver problemas según la importancia”, subcategoría “tomar una decisión” y subcategoría “concentrarse en una tarea”.

V.1.2 Resultados postest de Habilidades Sociales Goldstein (1978)

Los resultados obtenidos de la segunda aplicación (postest) de habilidades sociales Goldstein (1978) dan respuesta al tercer objetivo determinar las habilidades sociales generadas mediante la implementación de estrategias de aprendizaje colaborativo de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo

escolar 2022-2023. A continuación, se describe por dimensión los resultados y posteriormente las respuestas de frecuencias de respuesta de los estudiantes.

La “Tabla 13”, muestra los cambios entre pretest y postest de niveles de “primeras habilidades sociales” el nivel bajo permanece en 0 (0%) en el pretest y postest, el nivel medio en pretest de 12 (75%) disminuye a 9 (56%) en postest y el nivel alto del pretest de 4 (25%) se eleva a 7 (44%).

Tabla 13

Resultados de Pretest y postest de los niveles de Primeras Habilidades Sociales

Nivel	Rango	PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	8 – 18	0	0%	0	0
Nivel Medio	19 – 29	12	75%	9	56%
Nivel Alto	30 – 40	4	25%	7	44%
Total		16	100%	16	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Esta dimensión “primeras habilidades sociales”, incluyen las preguntas de la 1 a la 8 (véase anexo 4. Test de Habilidades Sociales Goldstein 1978). El concentrado de las frecuencias de pretest y postest de respuestas de acuerdo con las opciones de los ocho ítems mencionados, se pueden consultar en la “Tabla 14”, posteriormente se analiza de manera individual cada uno de los ítems.

En el ítem “1. Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo”, en la “Tabla 14” los resultados del postest 7 (43.8%) en “siempre lo haces” se visualizan dos aumentos, “a menudo lo haces” permanece igual en 8 (50%) pretest y postest de 8 (50%), “algunas veces lo haces” disminuye dos veces en pretest de 3 (18.8%) a 1 (6.3%) en postest, el 0 (0%) sin cambios en “muy pocas veces lo haces” entre pretest y postest y de mismo modo en “nunca lo haces 0 (0%).

Por su parte, el ítem “2. Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a más importantes”, de los resultados del postest 2 (12.5%) en “siempre lo haces” se obtuvieron dos aumentos, en respuesta 3 (18.8%) “a menudo lo haces” un aumento,

disminuye “algunas veces lo haces” de 11 (68.5%) a 8 (50.0%), en “muy pocas veces lo haces” 3 (18.8%) hubo un incremento y una disminución en “nunca lo haces” 0 (0%).

Tabla 14

<i>Dimensión Primeras Habilidades Sociales (pretest y postest)</i>									
Siempre lo haces		A menudo lo haces		Algunas veces lo haces		Muy pocas veces lo haces		Nunca lo haces	
PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Ítem 1. Prestas atenciones a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo									
5 (31.3%)	7 (43.8%)	8 (50.0%)	8 (50.0%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 2. Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes									
0 (0%)	2 (12.5%)	2 (12.5%)	3 (18.8%)	11 (68.5%)	8 (50.0%)	2 (12.5%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 3. Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos									
2 (12.5%)	3 (18.8%)	8 (50.0%)	9 (56.3%)	6 (37.5%)	4 (25%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 4. Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada									
3 (18.8%)	3 (18.8%)	5 (31.3%)	6 (37.5%)	7 (43.8%)	7 (43.8%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 5. Permites que los demás sepan que les agradeces los favores									
5 (31.3%)	6 (37.5%)	3 (18.8%)	8 (50.0%)	8 (50.0%)	1 (6.3%)	0 (0%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 6. Te das a conocer a los demás por propia iniciativa									
0 (0%)	2 (12.5%)	7 (43.8%)	5 (31.3%)	7 (43.8%)	4 (25%)	1 (6.3%)	4 (25%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)
Ítem 7. Ayudas a que los demás se conozcan entre sí									
1 (6.3%)	3 (18.8%)	0 (0%)	5 (31.3%)	8 (50.0%)	4 (25%)	7 (43.8%)	4 (25%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 8. Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza									
0 (0%)	7 (43.8%)	7 (43.8%)	5 (31.3%)	6 (37.5%)	1 (6.3%)	3 (18.8%)	2 (12.5%)	0 (0%)	1 (6.3%)

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Ahora, el ítem “3. *Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos*”, los resultados del postest muestran en la “Tabla 14”, un aumento 3 (18.8%) en “siempre lo haces”, un aumento 9 (56.3%) en “a menudo lo haces”, disminuyó dos veces en 4 (25%) en postest en “algunas veces lo haces”, sin cambios en “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces 0 (0%).

En cuanto al ítem “4. *Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada*”, las respuestas permanecieron en pretest 3 (18%) y postest 3 (18%) en el “siempre

lo haces”, solo un cambio más en el posttest 6(37%) “a menudo lo haces”, no hubo ningún aumento 7(43.8%) en el posttest de “algunas veces lo haces”, disminuyó una respuesta en el posttest 0(0%) en “muy pocas veces lo haces” y no hubo cambios 0(0%) en “nunca lo haces”.

Los resultados del ítem “5. *Permites que los demás sepan que les agradeces los favores*” (consultar “Tabla 14”) un aumento en posttest 6 (37.5%) en “siempre lo haces”, cinco aumentos 8(50.0%) en “a menudo lo haces”, disminuyó 7 (43.8%) posttest en “algunas veces lo haces”, aumento 1 (6.3%) en “muy pocas veces lo haces” y 0 (0%) en “nunca lo haces” pretest y posttest.

Mientras que el ítem “6. *Te das a conocer a los demás por iniciativa*”, aumento dos veces en postes 2 (12.5%) en “siempre lo haces”, disminuyó dos en el posttest 5(31.3%) en “a menudo lo haces” y disminuyó tres respuestas en el posttest a 4 (25%) en “algunas veces lo haces”, se visualizan tres incrementos en el posttest 4 (25%) “muy pocas veces lo haces” y ningún aumento 1 (6.3%) en “nunca lo haces” (véase “Tabla 14”).

Ahora el ítem “7. *Ayudas a que los demás se conozcan entre sí*”, en el posttest los resultados obtenidos, son dos estudiantes más 3 (18.8%) que seleccionaron “siempre lo haces”, cinco más 5 (31.3%) en “a menudo lo haces”, y disminuyó cuatro respuestas 4(25%) “algunas veces lo haces”, disminuyó tres 4 (25%) en “muy pocas veces lo haces” y ningún aumento 0 (0%) en “nunca lo haces”.

El último ítem de esta dimensión de primeras habilidades sociales es el “8. *Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza*”, los resultados son siete aumentos 7 (43.8%) en “siempre lo haces”, disminuyó dos respuestas en posttest 5 (31.3%) en “a menudo lo haces” y disminuyó cinco 1 (6.3%) en “algunas veces lo haces”, bajo una respuesta 2 (12.5%) en “muy pocas veces lo haces” y de igual manera disminuyó uno 1 (6.3%) en “nunca lo haces” (véase “Tabla 14”).

Ahora bien, se observa en la “Tabla 15” la diferencia entre pretest y posttest de los niveles de “habilidades sociales avanzadas” permaneciendo en cero en el nivel bajo y una disminución de 14 (87%) a 9 (56%) en nivel medio y presento un aumento en nivel alto de 2(13%) a 7(44%).

Tabla 15

Resultados de Pretest y postest de los niveles de Habilidades Sociales Avanzadas.

Nivel	Rango	PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	6-13	0	0%	0	0
Nivel Medio	14-22	14	87%	9	56%
Nivel Alto	23-30	2	13%	7	44%
Total		16	100%	16	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

La dimensión “habilidades sociales avanzadas”, comprende los ítems 9 al 14, los mismos que se visualizan en la “Tabla 16” el concentrado de las frecuencias de pretest y postest de respuestas de acuerdo con las opciones “siempre lo haces”, “a menudo lo haces”, “algunas veces lo haces”, “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces”.

Los cambios entre pretest y postest, dentro de la categoría de “habilidades sociales avanzadas” en referencia al ítem “9. Pides que te ayudan cuando tienes alguna dificultad” en “siempre lo haces” fueron cinco respuestas más 5(31.3%), disminuyó tres en postest 5(31.3%) en “a menudo lo haces”, “algunas veces lo haces” disminuyeron dos en postest 5(31.3%) y en postest disminuyó uno 0(0%) “muy pocas veces lo haces” y un incremento 1(6.3%) en “nunca lo haces”.

La “Tabla 16” muestra los resultados del ítem “10. Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o participar en una determinada actividad”, tres aumentos 5(31.3%) en “siempre lo haces”, disminuyó cuatro en respuesta de postest 1(6.3%) en “a menudo lo haces”, solo aumento uno 8(50%) “algunas veces lo haces”, la opción que permaneció igual en respuestas de pretest 2(12.5%) postest 2(12.5%) es “muy pocas veces lo haces” y sin aumentos pretest 0(0%) postest 0(0%) en “nunca lo haces”.

En ítem “11. Explicas con claridad a los demás cómo hace una tarea específica”, dos incrementos en postest 3 (18.8%) en “siempre lo haces”, y otros dos 10(62.5%) en “a menudo lo haces”, disminuyó cuatro 2 (12.5%) en “algunas veces lo haces”, solo un incremento 1 (6.3%) en “muy pocas veces lo haces” y no hubo aumento 0(0%) en “nunca lo haces”.

Los cambios entre pretest y aumentos de postest en el ítem “12. Presta atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante instrucciones correctamente”, fue de dos 4 (25%) en “siempre lo haces”, tres 8 (50%) en “a menudo lo haces”, disminuyó cuatro 3 (18.8%) en “algunas veces lo haces”, y disminuyó a 1 (6.3%) en “muy pocas veces lo haces” y no hubo cambios 0 (0%) en “nunca lo haces” (véase “Tabla 16”).

Tabla 16
Dimensión Habilidades Sociales Avanzadas (Pretest y postest)

Siempre lo haces		A menudo lo haces		Algunas veces lo haces		Muy pocas veces lo haces		Nunca lo haces	
PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Ítem 9. Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad									
0 (0%)	5 (31.3%)	8 (50%)	5 (31.3%)	7 (43.8%)	5 (31.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (6.3%)
Ítem 10. Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad									
2 (12.5%)	5 (31.3%)	5 (31.3%)	1 (6.3%)	7 (43.8%)	8 (50%)	2 (12.5%)	2 (12.5%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 11. Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica									
1 (6.30%)	3 (18.8%)	8 (50%)	10 (62.5%)	6 (37.5%)	2 (12.5%)	0 (0%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 12. Presta atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente									
2 (12.5%)	4 (25%)	5 (31.3%)	8 (50%)	7 (43.8%)	3 (18.8%)	2 (12.5%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 13. Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal									
4 (25.00%)	8 (50%)	3 (18.8%)	5 (31.3%)	8 (50%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 14. Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona									
0 (0%)	4 (25%)	1 (6.3%)	4 (25%)	5 (31.3%)	5 (31.3%)	5 (31.3%)	3 (18.8%)	5 (31.3%)	3 (18.8%)

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

En cuanto, al ítem “13. Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal” cuatro cambios más 8(50%) en opciones de respuesta “siempre lo haces”, dos cambios más 5(31.3%) en “a menudo lo haces”, cinco cambios menos 3(18.8%) “algunas veces lo haces”, un cambio menos 0(0%) “muy pocas veces lo haces” y ningún cambio 0(0%) en “nunca lo haces” (consultar “Tabla 16”).

Las transiciones de las habilidades sociales avanzadas en el ítem “14. Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona” aumento cuatro 4(25%) en “siempre lo haces”, tres aumentos 4 (25%) en “a menudo lo haces”, y ninguna variación pretest 5(31.3%) y posttest 5 (31.3%) en “algunas veces lo haces”, hubo dos cambios menos en posttest 3(18.8%) en “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” (véase “Tabla 16”).

Ahora, la “Tabla 17” muestra los niveles pretest y posttest de “habilidades sociales relacionadas con los sentimientos” se ve una disminución de 3(19%) a 0 (0%) en nivel bajo y nivel medio presentó una disminución de 11 (69%) a 5 (31%), mientras tanto se observó aumento en nivel alto de 2 (12%) a 11 (69 %).

Tabla 17

Resultados de Pretest y posttest de los niveles de Habilidades Sociales relacionadas con los sentimientos

Nivel	Rango	PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	7- 16	3	19%	0	0%
Nivel Medio	17 – 25	11	69%	5	31%
Nivel Alto	26 – 35	2	12%	11	69%
Total		16	100%	16	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Esta dimensión de “habilidades sociales relacionadas con los sentimientos” abarca de los ítems 15 al 21. En la “Tabla 18” se muestran las respuestas del posttest del ítem “15. Intentas reconocer las emociones que experimentas”, cinco aumentos 5:31.3%) en “siempre lo haces”, uno 4(25%) en “a menudo lo haces”, y hubo cuatro respuestas menos 3(18.8%) en “algunas veces lo haces”, una respuesta menos 4(25%) en “muy pocas veces lo haces” y una respuesta menos 0(0%) en “nunca lo haces”.

Del ítem “16. Permites que los demás conozcan lo que sientes”, fueron dos aumentos en posttest 2(12.5%) en “siempre lo haces”, cuatro selecciones de los estudiantes 4(25%) en “a menudo lo haces”, en cambio una respuesta menos 4(25%) en “algunas veces lo haces”, también disminuyó a tres elecciones de estudiantes 3(18.8%) en “muy pocas veces lo haces” y disminuyó dos 3(18.8) en “nunca lo haces” (consultar la “Tabla 18”).

Tabla 18

Dimensión Habilidades Sociales relacionadas con los sentimientos (Pretest y postest)

Siempre lo haces		A menudo lo haces		Algunas veces lo haces		Muy pocas veces lo haces		Nunca lo haces	
PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Ítem 15. Intentas reconocer las emociones que experimentas									
0 (0%)	5 (31.3%)	3 (18.8%)	4 (25%)	7 (43.8%)	3 (18.8%)	5 (31.3%)	4 (25%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 16. Permites que los demás conozcan lo que sientes									
0 (0%)	2 (12.5%)	0 (0%)	4 (25%)	5 (31.3%)	4 (25%)	6 (37.5%)	3 (18.8%)	5 (31.3%)	3 (18.8%)
Ítem 17. Intentas comprender lo que sienten los demás									
1 (6.3%)	7 (43.8%)	4 (25%)	5 (31.3%)	7 (43.8%)	4 (25%)	2 (12.5%)	0 (0%)	2 (12.5%)	0 (0%)
Ítem 18. Intentas comprender el enfado de la otra persona									
1 (6.3%)	4 (25%)	6 (37.5%)	10 (62.5%)	7 (43.8%)	2 (12.5%)	1 (6.3%)	0 (0%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 19. Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos									
2 (12.5%)	7 (43.8%)	4 (25%)	7 (43.8%)	7 (43.8%)	0 (0%)	2 (12.5%)	2 (12.5%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 20. Piensas porqué estás asustado y haces algo para disminuir tu miedo									
0 (0%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)	4 (25%)	7 (43.8%)	3 (18.8%)	7 (43.8%)	4 (25%)	1 (6.3%)	2 (12.5%)
Ítem 21. Te dices a ti mismo o haces cosas agradables cuando te mereces una recompensa									
1 (6.3%)	5 (31.3%)	1 (6.3%)	5 (31.3%)	8 (50%)	2 (12.5%)	4 (25%)	2 (12.5%)	2 (12.5%)	2 (12.5%)

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

En el ítem “17. Intentas comprender lo que sienten los demás”, seis incrementos más en postest7(43.8%) en “siempre lo haces”, uno 5(31.3%) en “a menudo lo haces”, y disminuyó tres 4(25%) en “algunas veces lo haces”, disminuyó dos 0(0%) en “muy pocas veces lo haces” y disminuyó dos 0(0%) en “nunca lo haces” (consultar “Tabla 18”).

Los resultados en postest el ítem “18. Intentas comprender el enfado de la otra persona”, fueron tres 4(25%) en “siempre lo haces”, cuatro 10(62.5%) en “a menudo lo haces”, y disminuyó cinco 2(12.5%) en “algunas veces lo haces”, disminuyó uno 0(0%) en “muy pocas veces lo haces” y disminuyó 0(0%) en “nunca lo haces” (véase “Tabla 18”).

Los aumentos en selección de respuestas por los estudiantes que se observan en la “Tabla 18” del ítem “19. Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos”, son cinco aumentos 7(43.8%) en “siempre lo haces” tres 7(43.8%) en “a menudo lo

haces” disminuyó siete 0(0%) en “Algunas veces lo haces” no hubo cambios de respuesta 2(12.5) en pretest y postest “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” hubo un cambio menos 0(0%)

Otro ítem “20., *Piensas por qué estás asustado y haces algo para disminuir tu miedo*”, se observa en la “Tabla 18” que las opciones de respuesta “siempre lo haces” aumentó tres 3(18.8%) y “a menudo lo haces” aumentaron en tres más 4(25%), por su parte las opciones “Algunas veces lo haces” disminuyó cuatro 3(18.8%) y disminuyó tres 4(25%) en “muy pocas veces lo haces” “nunca lo haces” hubo un incremento 2(12.5%).

El último ítem de esta dimensión es el “21. *Te dices a ti mismo o haces cosas agradables cuando te mereces una recompensa*”, las opciones de respuesta “siempre lo haces” aumento cuatro 5(31.3%) y “a menudo lo haces” tuvo un incremento de cuatro estudiantes más 5(31.3%), y en “Algunas veces lo haces” disminuyo seis 2(12.5%), y “muy pocas veces lo haces” disminuyo dos 2(12.5%) y “nunca lo haces” no hubo incrementos 2 (12.5%) (véase “Tabla 18”).

La siguiente dimensión es “habilidades sociales alternativas a la agresión” como se observa en la “Tabla 19” los resultados de pretest y postest se obtuvieron fueron una disminución del 13(81%) en pretest a 5(31%) en postest según los puntajes correspondientes al nivel medio, en cambio en nivel alto según la valoración de niveles del instrumento presentó un aumento de 3(19%) pretest a 11(69%) postest estudiantes. En cuanto al nivel bajo tanto en pretest y postest no se encontraron estudiantes.

Tabla 19

Resultados de Pretest de los niveles de Habilidades Sociales alternativas a la agresión.

Nivel	Rango	PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	9-20	0	0%	0	0
Nivel Medio	21-33	13	81%	5	31%
Nivel Alto	34-45	3	19%	11	69%
Total		16	100%	16	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Esta dimensión “habilidades sociales alternativas a la agresión” contempla los ítems 22 al 30, en la “Tabla 20” se visualizan las movilizaciones de las opciones de respuesta. El ítem “22. *Reconocer cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a persona indicada*, la opción en “siempre lo haces” incrementó siete más 9(56.3%), en “a menudo lo haces” “disminuyó dos 3(18.8%), en “algunas veces lo haces” disminuyó uno 4(25%) y “muy pocas veces lo haces” disminuyó tres 0(0%), y en “nunca lo haces” disminuyó uno 0(0%) (véase “Tabla 20”).

Ahora, los aumentos de posttest del ítem “23. *Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás*, en “siempre lo haces” fueron tres 3(18.8%) y “a menudo lo haces” tuvo siete cambios menos 7(43.8%), “algunas veces lo haces” “tuvo dos aumentos 5(31.3%), “muy pocas veces lo haces” hubo diez cambios menos 1(6.3%) y “nunca lo haces” hubo dos cambios menos 0(0%) (véase "Tabla 20")

Las elevaciones del posttest del ítem “24. *Ayudas a quien lo necesita*, se visualiza en la tabla 20 en “siempre lo haces” el incrementó siete estudiantes 10(62.5%), un cambio menos 5(31.3%) en “a menudo lo haces”, cinco cambios menos 1(6.3%) en “algunas veces lo haces”, un cambio menos 0(0%) en “muy pocas veces lo haces” y ningún cambio 0(0%) en “nunca lo haces”.

En esta dimensión de “habilidades sociales alternativas a la agresión” en su ítem “25. *Llegas a establecer un sistema de negociación que te satisface tanto a ti mismo como a quienes sostienen posturas diferentes*”, la respuesta “siempre lo haces” incrementó un estudiante en su selección de posttest 1(6.3%) para la opción “a menudo lo haces” dos estudiantes más 5(31.3%) y no se observan elevaciones en la opción de respuesta 8(50%) en “algunas veces lo haces”, hubo dos cambios menos 2(12.5%) en “muy pocas veces lo haces” y no hubo cambios 0(0%) en “nunca lo haces”(consultar "Tabla 20").

La "Tabla 20", en los resultados del ítem “26. *Controlas tu carácter de modo que no se te escapan las cosas de la mano*, muestra que en “siempre lo haces” no hubo incremento 3(18.8%). en “a menudo lo haces” un aumento de dos estudiantes 5(31.3%), y no hubo elevaciones 6(37.5%) en “algunas veces lo haces”, “muy pocas veces lo haces” disminuyó dos estudiantes 2(12.5%) y en “nunca lo haces” no hubo cambios 0(0%).

Tabla 20

Dimensión Habilidades Sociales alternativas a la agresión (Pretest y postest)

Siempre lo haces		A menudo lo haces		Algunas veces lo haces		Muy pocas veces lo haces		Nunca lo haces	
PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Ítem 22. Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona indicada									
2 (12.5%)	9 (56.3%)	5 (31.3%)	3 (18.8%)	5 (31.3%)	4 (25%)	3 (18.8%)	0 (0%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 23. Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás									
0 (0%)	3 (18.8%)	0 (0%)	7 (43.8%)	3 (18.8%)	5 (31.3%)	11 (68.8%)	1 (6.3%)	2 (12.5%)	0 (0%)
Ítem 24. Ayudas a quien lo necesita									
3 (18.8%)	10 (62.5%)	6 (37.5%)	5 (31.3%)	6 (37.5%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 25. Llegas a establecer un sistema de negociación que te satisface tanto a ti mismo como a quienes sostienen posturas diferentes									
0 (0%)	1 (6.3%)	3 (18.8%)	5 (31.3%)	8 (50%)	8 (50%)	4 (25%)	2 (12.5%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 26. Controlas tu carácter de modo que no se te escapan las cosas de la mano									
3 (18.8%)	3 (18.8%)	3 (18.8%)	5 (31.3%)	6 (37.5%)	6 (37.5%)	4 (25%)	2 (12.5%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 27. Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu postura									
2 (12.5%)	3 (18.8%)	2 (12.5%)	8 (50%)	10 (62.5%)	4 (25%)	2 (12.5%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 28. Te las arreglas sin perder el control cuando los demás te hacen bromas									
5 (31.3%)	7 (43.8%)	2 (12.5%)	7 (43.8%)	7 (43.8%)	2 (12.5%)	2 (12.5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 29. Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas									
2 (12.5%)	5 (31.3%)	4 (25%)	5 (31.3%)	7 (43.8%)	5 (31.3%)	2 (12.5%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 30. Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte									
4 (25%)	9 (56.3%)	3 (18.8%)	4 (25%)	9 (56.3%)	2 (12.5%)	0 (0%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023)

Con respecto al ítem “27. Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu postura” se observa en la “Tabla 20” las opciones de respuesta “siempre lo haces” donde un estudiante más seleccionó la opción en el postest 3(18.8%), seis estudiantes 8(50%) en “a menudo lo haces” y hubo seis cambios menos en postest 4(25%) en opciones “algunas veces lo haces” “muy pocas veces lo haces” “disminuyó un estudiante 1(6.3%) y no hubo cambios 0(0%) en “nunca lo haces”.

En el ítem “28. Te las arreglas sin perder el control cuando los demás hacen bromas, las opciones de respuesta “siempre lo haces” donde dos estudiantes seleccionaron la opción

en el postest 7(43.8%), cinco estudiantes 7(43.8%) en “a menudo lo haces” y disminuyó cinco respuestas en postest 2(12.5%) en opciones “algunas veces lo haces” y “muy pocas veces lo haces” disminuyó dos 0(0%) y en “nunca lo haces” no hubo cambios 0(0%) (véase "Tabla 20”).

Ahora, el ítem “29. *Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas*”, se observa en la "Tabla 20” las opciones de respuesta “siempre lo haces” tres estudiantes más seleccionaron esta opción en el postest 5(31.3%), un estudiante 5(31.3%) en “a menudo lo haces” y hubo dos cambios en postest 5(31.3%) en la opción de “algunas veces lo haces”, hubo un cambio menos 1(6.3%) en “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” tuvo un cambio menos 0(0%).

El último ítem de esta dimensión es el ítem “30. *Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte*, se observa en la "Tabla 20” las opciones de respuesta “siempre lo haces” donde cinco estudiantes más seleccionaron el postest 9(56.1%), un estudiante más 4(25%) en “a menudo lo haces” y hubo siete cambios en postest 2(15.5%) en “algunas veces lo haces”, solo un aumento 1(6.3%) en “muy pocas veces lo haces” y ninguno 0(0%) en “nunca lo haces”.

Los resultados de la dimensión “habilidades sociales para hacer frente al estrés” se observa en la “Tabla 21” los niveles de habilidades sociales en un nivel alto de pretest 4 (25%) aumento a 8 (50%), un nivel medio 10(63%) pretest disminuyó a un 50%, el nivel medio de 2 (12%) disminuyó a 0 (0%) en postest.

Tabla 21.

Resultados de Pretest y postest de los niveles de Habilidades Sociales para hacer frente al estrés

Nivel	Rango	PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	12-27	2	12%	0	0
Nivel Medio	28-44	10	63%	8	50%
Nivel Alto	45-60	4	25%	8	50%
Total		16	100%	16	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

La dimensión de “*Habilidades Sociales para hacer frente al estrés*” son de los ítems 31 al 42, como se muestra en la “Tabla 22” donde se visualizan los ítems correspondientes de esta dimensión, todas las opciones de respuesta del instrumento: “siempre lo haces”, “a menudo lo haces”, “algunas veces lo haces”, “muy pocas veces lo haces” y “nunca lo haces” con los resultados obtenidos de pretest y postest.

Tabla 22

<i>Dimensión Habilidades Sociales para hacer frente al estrés (Pretest y postest)</i>									
Siempre lo haces		A menudo lo haces		Algunas veces lo haces		Muy pocas veces lo haces		Nunca lo haces	
PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Ítem 31. Dices a los demás cuándo han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución									
1 (6.3%)	6 (37.5%)	3 (18.8%)	6 (37.5%)	9 (56.3%)	4 (25%)	3 (18.8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 32. Intentas llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien									
1 (6.3%)	6 (37.5%)	6 (37.5%)	6 (37.5%)	8 (50%)	4 (25%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 33. Expresas un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado									
1 (6.3%)	3 (18.8%)	3 (18.8%)	3 (18.8%)	7 (43.8%)	9 (56.3%)	5 (31.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 34. Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido									
1 (6.3%)	2 (12.5%)	2 (12.5%)	4 (25%)	9 (56.3%)	6 (37.5%)	3 (18.8%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)
Ítem 35. Eres consciente cuando te han dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en ese momento									
1 (6.3%)	5 (31.3%)	6 (37.5%)	5 (31.3%)	7 (43.8%)	2 (12.5%)	0 (0%)	4 (25%)	2 (12.5%)	0 (0%)
Ítem 36. Manifiestas a los demás que han tratado injustamente a un amigo									
4 (25%)	5 (31.3%)	5 (31.3%)	6 (37.5%)	6 (37.5%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)	2 (12.5%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 37. Consideras con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hacer									
0 (0%)	5 (31.3%)	4 (25%)	4 (25%)	9 (56.3%)	7 (43.8%)	3 (18.8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 38. Comprendes la razón por la cual has fracasado en una determinada situación y qué puedes hacer para tener más éxito en el futuro									
2 (12.5%)	7 (43.8%)	4 (25%)	6 (37.5%)	9 (56.3%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 39. Reconoces y resuelves la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa, pero dicen o hacen otras que se contradicen									
1 (6.3%)	2 (12.5%)	1 (6.3%)	5 (31.3%)	8 (50%)	8 (50%)	5 (31.3%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 40. Comprendes lo que significa la acusación y por qué te la han hecho y, luego, piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que te ha hecho la acusación									
0 (0%)	4 (25%)	3 (18.8%)	5 (31.3%)	8 (50%)	6 (37.5%)	5 (31.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 41. Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática									
0 (0%)	6 (37.5%)	3 (18.8%)	4 (25%)	9 (56.3%)	5 (31.3%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 42. Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta									
1 (6.3%)	3 (18.8%)	4 (25%)	4 (25%)	9 (56.3%)	9 (56.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)	1 (6.3%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

En el ítem “31. Dices a los demás cuando han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución” en la “Tabla 22” con 6(37.5%) en “siempre lo haces” donde se visualizan cinco aumentos, en “a menudo lo haces” con 6(37.5%) son tres aumentos, en “algunas veces lo haces” disminuye del pretest al posttest y queda con 4(25%), también disminuye en posttest con 0(0%) en “muy pocas veces lo haces” y en el caso de “nunca lo haces” permanece igual 0(0%).

En el ítem “32. Intentas llegar a una solución justa ante la queja de alguien”, en la “Tabla 22” con 6(37.5%) estudiantes en “siempre lo haces” fueron cinco aumentos en posttest, por su parte permanece igual con 6(37.5%) en “a menudo lo haces”, con 2(12.5%), en “algunas veces lo haces” fueron cuatro disminuciones a 4(25%), una disminución en “muy pocas veces lo haces” 0(0%) y “nunca lo haces” permaneció igual 0(0%) en ambas aplicaciones del instrumento (vease “Tabla 22”).

En el ítem “33. Expresar un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado”, en la “Tabla 22” con 3(18.8%) en “siempre lo haces” con dos aumentos, permanece igual en pretest y posttest con 3(18.8%) en “a menudo lo haces”, con 9(56.3%) en “algunas veces lo haces” fueron dos aumentos, con 1(6.3%) en “muy pocas veces lo haces” son cuatro disminuciones, y en ambos momentos de aplicación del instrumento en 0(0%) en “nunca lo haces” .

En cuanto, a los resultados del ítem “34. Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido”, en la “Tabla 22” con un aumento a 2(12.5%) en “siempre lo haces”, en “a menudo lo haces” 4(25%) fueron dos aumentos, en “algunas veces lo haces” con 6(37.5%) fueron tres disminuciones, permanece igual en pretest y posttest con 3(18.8%) “muy pocas veces lo haces”, y de mismo modo en “nunca lo haces” 1(12.5%).

Por su parte, los resultados de posttest en el ítem “35. Eres consciente cuando te han dejado de lado en alguna actividad, y luego haces algo para sentirte mejor en ese momento”, en la “Tabla 22” se observa cuatro aumentos a 5(31.3%) en “siempre lo haces”, en “a menudo lo haces” una disminución 5(31.3%), en “algunas veces lo haces” 2(12.5%) fueron cinco disminuciones, en cambio “muy pocas veces lo haces” 4(25%) son cuatro incrementos en posttest y dos disminuciones en “nunca lo haces” 0(0%).

Además, en la “Tabla 22”, también se muestran los cambios entre pretest y posttest del ítem 36. *Manifiestas a los demás que han tratado injustamente a un amigo*”, con 5(31.3%) en “siempre lo haces” fue un aumento, al igual que aumento una vez 6(37.5%) en “a menudo lo haces”, por su parte disminuyó trece veces en “algunas veces lo haces” a 3(18.8%), en cambio hubo un aumento a 2(12.5%) en “muy pocas veces lo haces”, y la opción de respuesta “nunca lo haces” permaneció en 0(0%) en ambos momentos de aplicación del instrumento.

Ahora bien, en el ítem “37. *Considerar con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hacer*”, con 5(31.3%) en “siempre lo haces” fueron cinco aumentos, con 25(25%) en “a menudo lo haces” permanece igual en ambas aplicaciones del instrumento, con 7(43.8%) en “algunas veces lo hace” fueron dos disminuciones, al igual disminuyó tres veces 0(0%) en “muy pocas veces lo haces” y la opción de respuesta “nunca lo haces” permaneció en 0(0%) en ambos momentos de aplicación del instrumento.

En esta dimensión para hacer frente al estrés el ítem “38. *Comprendes la razón por la cual has fracasado en una determinada situación y qué puedes hacer para tener más éxito en el futuro*” con 7(43.8%) estudiantes en “siempre lo haces” fueron cinco aumentos en selección de respuesta, con 6(37.5%) en “a menudo lo haces” fueron dos aumentos, en cambio en “algunas veces lo haces” con 3(18.8%) se presentaron seis disminuciones, también disminuyó una vez a 0(0%) en “muy pocas veces lo haces” y la opción de respuesta “nunca lo haces” permaneció en 0(0%) en ambos momentos de aplicación del instrumento (consultar “Tabla 22”).

El ítem “39. *Reconocer y resolver la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa, pero dicen o hacen otras que se contradicen*”, los resultados del posttest son 2 (12.5%) en “siempre lo haces” se obtuvo un aumento, en “a menudo lo haces” con 5(31.3%) fueron cuatro aumentos, en “algunas veces lo haces” permaneció igual con 8(50%), en ambas aplicaciones del instrumento, en cambio en “muy pocas veces lo haces” con 1(6.3%) fueron cuatro disminuciones y también disminuyó una vez a 0(0%) en “nunca lo haces”.

Del postest los resultados en el ítem “40. *Comprendes lo que significa la acusación y por qué te la han hecho y luego piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que te ha hecho la acusación*” se obtuvieron 4(25%) en “siempre lo haces” fueron cuatro aumentos, con 5(31.3%) en “a menudo lo haces” fueron dos aumentos, se registraron dos disminuciones (37.5%) en “algunas veces lo haces” a 6(37.5%), también se disminuyó cuatro veces en en “muy pocas veces lo haces” a 1(6.3%) y la opción de respuesta “nunca lo haces” 0(0%) en ambas aplicaciones del instrumento (consultar “Tabla 22”).

La “Tabla 22” muestra el ítem “41. *Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática*” los resultados de postest con 6(37.5%) en “siempre lo haces” fueron seis aumentos, con 4(25%) en “a menudo lo haces” fue un aumento, en cambio con 5(31.3%) en “algunas veces lo haces” fueron cuatro disminuciones, con 1(6.3%) en “muy pocas veces lo haces” con dos disminuciones, con 1(0%) en “nunca lo haces” una disminución.

El último ítem de esta dimensión es el ítem “42. *Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta*”, con 3(18.8%) en “siempre lo haces” con dos aumentos, con 4(25%) en “a menudo lo haces” permanece igual en ambas aplicaciones del instrumento, de mismo modo con 9(56.3%) en “algunas veces lo haces” en ambas aplicaciones del instrumento, en cambio se registro una disminución en “muy pocas veces lo haces” con 0(0%) mismo caso con 0(0%) en “nunca lo haces” una disminución (véase “Tabla 22”).

Finalmente, la dimensión “habilidades sociales de planificación” se observa en la “Tabla 23” los resultados del instrumento aplicado se registró solo 2 (13%) estudiantes en pretest mientras que en postest la cifra aumentó a 12(75%) en nivel alto. Por otro lado, en el nivel medio, hubo una reducción del número de estudiantes, pasando de 13 (81%) en el pretest a 4 (25%) en el postest. Durante las dos aplicaciones del instrumento el nivel bajo permaneció en 0(0%).

Tabla 23*Resultados de Pretest y postest de los niveles de Habilidades Sociales de Planificación.*

Nivel	Rango	PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	8 – 18	1	6%	0	0
Nivel Medio	19 – 29	13	81%	4	25%
Nivel Alto	30 - 40	2	13%	12	75%
Total		16	100%	16	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Las “habilidades sociales de planificación” del instrumento de Goldstein (1978) abarca los ítems del 43 al 50 que se observan en “Tabla 24”, misma que se observa a continuación. Ahora, los ítems de esta dimensión “habilidades sociales de planificación”, se comienzan con el ítem “43. Resuelves la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesantes”, en la “Tabla 24”. Se visualiza con 4(25%) en “siempre lo haces” tres aumentos, con 7(43.8%) en “a menudo lo haces” con seis aumentos, con 3(18.8%) en “algunas veces lo haces” con cinco disminuciones, con 2(12.5%) en “muy pocas veces lo haces” con cuatro disminuciones, y con 0(0%) en “nunca lo haces” sin cambios en ambas aplicaciones del instrumento.

El siguiente ítem es “44. Reconoces si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo tu control”, con 5(31.3%) en “siempre lo haces” fueron cinco aumentos, con 7(43.8%) en “a menudo lo haces” fue un aumento, con 4(25%) en “algunas veces lo haces” se registraron dos disminuciones, con 0(0%) en “muy pocas veces lo haces” fueron tres disminuciones, con 0(0%) en “nunca lo haces” fue una disminución. (véase “Tabla 24”).

En referencia al ítem “45. Tomas decisiones realistas sobre lo que eres capaz de realizar antes de comenzar una tarea” con 3(18.8%) en “siempre lo haces” fueron dos aumentos, con 7(43.8%) en “a menudo lo haces” fueron cinco aumentos, con 4(25%) en “algunas veces lo haces” se registraron dos disminuciones, con 2(12.5%) en “muy pocas veces lo haces” fue una disminución y “nunca lo haces” 0(0%) sin cambios en ambas aplicaciones del instrumento.

Por su parte, en el ítem “46. *Eres realista cuando debes dilucidar cómo puedes desenvolverte en una determinada tarea*” con 5(31.3%) en “siempre lo haces” fueron cinco aumentos, con 6(37.5%) en “a menudo lo haces” fueron tres aumentos. con 4(25%) en “algunas veces lo haces” se registraron seis disminuciones, con 1(6.3%) en “muy pocas veces lo haces” fueron dos disminuciones y con 0(0%) en “nunca lo haces” una disminución. (véase “Tabla 24”).

El ítem “47. *Resuelves qué necesitas saber y cómo conseguir la información*”, con 4(25%) en “siempre lo haces” con tres incrementos, con 7(43.8%) en “a menudo lo haces” con cuatro aumentos, con 5(31.3%) en “algunas veces lo haces” fueron cuatro disminuciones, con 0(0%) en “muy pocas veces lo haces” se registraron tres disminuciones y “nunca lo haces” con 0(0%) en ambas aplicaciones del instrumento (consultar “Tabla 24”).

En la “Tabla 24”, en los resultados del ítem “48. *Determinan de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que deberías solucionar primero*”, con 9(56.3%) con “siempre lo haces” con siete aumentos, con 3(18.8%) en “a menudo lo haces” fue una disminución, con 4(25%) en “algunas veces lo haces” fueron cuatro disminuciones, con 0(0%) en “muy pocas veces lo haces” se registro una disminución y “nunca lo haces” con 0(0%) hubo una disminución.

Los resultados del postest en el ítem “49. *Consideramos las posibilidades y eliges la que te hará sentir mejor*” con 8(50%) en “siempre lo haces” fueron siete aumentos, con 6(37.5%) en “a menudo lo haces” permanecio igual en ambas aplicaciones del instrumento, con 9(12.5%) en “algunas veces lo haces” fueron siete disminuciones, y con 0(0%) en ‘muy pocas veces lo haces’ en ambas aplicaciones del instrumento y de mismo modo en “nunca lo haces” con 0(0%) (véase “Tabla 24”).

El último ítem “50. *Te organizas y te preparas para facilitar la ejecución de tu trabajo*” con 8(50%) en “siempre lo haces” se registran siete aumentos, con 5(31.3%) en “a menudo lo haces” fueron tres aumentos, con 3(18.8%) en “algunas veces lo haces” fueron ocho disminuciones, con 0(0%)” muy pocas veces lo haces” se registran dos disminuciones y “nunca lo haces” con 0(0%) en ambas aplicaciones del instrumento (vease “Tábla 24”).

Tabla 24

Dimensión Habilidades Sociales de planificación (Pretest y postest)

Siempre lo haces		A menudo lo haces		Algunas veces lo haces		Muy pocas veces lo haces		Nunca lo haces	
PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Ítem 43. Resuelves la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante									
1 (6.3%)	4 (25%)	1 (6.3%)	7 (43.8%)	8 (50%)	3 (18.8%)	6 (37.5%)	2 (12.5%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 44. Reconoces si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo tu control									
0 (0%)	5 (31.3%)	6 (37.5%)	7 (43.8%)	6 (37.5%)	4 (25%)	3 (18.8%)	0 (0%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 45. Tomas decisiones realistas sobre lo que eres capaz de realizar antes de comenzar una tarea									
1 (6.3%)	3 (18.8%)	2 (12.5%)	7 (43.8%)	10 (62.5%)	4 (25%)	3 (18.8%)	2 (12.5%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 46. Eres realista cuando debes dilucidar cómo puedes desenvolverte en una determinada tarea									
0 (0%)	5 (31.3%)	3 (18.8%)	6 (37.5%)	9 (56.3%)	4 (25%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 47. Resuelves qué necesitas saber y cómo conseguir la									
1 (6.3%)	4 (25%)	3 (18.8%)	7 (43.8%)	9 (56.3%)	5 (31.3%)	3 (18.8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 48. Determinas de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que deberías solucionar primero									
2 (12.5%)	9 (56.3%)	4 (25%)	3 (18.8%)	8 (50%)	4 (25%)	1 (6.3%)	0 (0%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 49. Consideras las posibilidades y eliges la que te hará sentir mejor									
1 (6.3%)	8 (50%)	6 (37.5%)	6 (37.5%)	9 (56.3%)	2 (12.5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 50. Te organizas y te preparas para facilitar la ejecución de tu trabajo									
1 (6.3%)	8 (50%)	2 (12.5%)	5 (31.3%)	11 (68.8%)	3 (18.8%)	2 (12.5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

V.2 Análisis y discusión

Este apartado de análisis y discusión constituye una evaluación crítica de los resultados obtenidos en esta investigación. Se realizó un análisis descriptivo de los tres objetivos específicos mismos que se detallan a continuación. Se aplicó el instrumento habilidades sociales del Goldstein (1978) en los 16 estudiantes de Citología Cervical para el primer objetivo específico que consistió en identificar las habilidades sociales en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023.

El análisis de los resultados obtenidos para este objetivo inicia con las seis dimensiones del instrumento utilizado: 1) habilidades sociales básicas; 2) habilidades sociales avanzadas; 3) habilidades sociales relacionadas con los sentimientos; 4) alternativas a la agresión; 5) habilidades sociales para hacer frente al estrés; y 6) habilidades sociales de planificación. Los resultados se organizan según cada dimensión, seguidos de la evaluación de los niveles de competencia, clasificados en bajo, medio y alto. Posteriormente, se ofrece una discusión teórica y se destacan las implicaciones de los resultados de frecuencia de los indicadores en cada dimensión, enfatizando si son favorables o desfavorables."

Lo anterior, en si es favorable o desfavorable, señala Namakforoosh (2003) que el investigador en escalas tipo Likert puede determinar el poder discriminativo para selección y análisis de ítems, ya sea de con puntuación total o al separar los ítems que tiene un actitud alta o favorable, y los que tienen una actitud baja o desfavorable. Acorde a lo anterior, lo "favorable" fue la suma de resultados en opciones de respuesta "siempre lo haces" y "a menudo lo haces", por su parte, lo "desfavorable" fue de la suma de resultados de opciones de respuesta "algunas veces lo haces" "muy pocas veces lo haces" y "nunca lo haces", asimismo algunos indicadores quedaron en un punto intermedio.

La dimensión "primeras habilidades sociales" según Goldstein et al. (1989) son fundamentales para poder interactuar y comunicación efectiva con las personas. Los hallazgos de esta investigación revelaron que la mayoría de los estudiantes se situaron en un nivel intermedio, se logró identificar poseen habilidades como escuchar, mantener conversaciones, formular preguntas y expresar gratitud. No obstante, enfrentan dificultades al iniciar conversaciones, presentarse a sí mismos o a otros, y ofrecer cumplidos. Los aportes de Sánchez et al. (2019) sugieren que los estudiantes que tienen más habilidades sociales básicas presentan más y mejores formas de enfrentar situaciones.

En la dimensión de "habilidades sociales avanzadas" también la mayoría de los estudiantes se situó en intermedio, la habilidad que poseen es solicitar ayuda, pero enfrentan dificultades para participar activamente, seguir instrucciones, disculparse y persuadir a los demás. Para Goldstein et al. (1989) habilidades sociales avanzadas facilitan el desarrollo personal en el entorno social y la integración en grupos. Los hallazgos de Morales (2019) la

ausencia de entrenamiento en habilidades sociales en los planes de estudio universitarios. También evidencia la conexión entre la autoestima, la regulación emocional, el ambiente familiar y las habilidades sociales avanzadas con el rendimiento académico. En sí, el dominio de habilidades sociales avanzadas no solo promueve el desarrollo personal en entornos sociales, sino que también facilita la integración en grupos lo cual es fundamental en este contexto universitario.

Ahora bien, en las “habilidades sociales relacionadas con los sentimientos” de acuerdo con Goldstein et al. (1989) estas habilidades son aquellas que ayudan a la persona a tener una estabilidad emocional y desarrollar vínculos afectivos adecuados. Los hallazgos de en esta investigación encontró que la mayoría de los estudiantes poseen nivel intermedio, aunque también hay quienes poseen un nivel bajo y un nivel alto.

Todos los indicadores relativos a estas habilidades mostraron resultados desfavorables. Es evidente que los estudiantes enfrentan dificultades para reconocer sus propios sentimientos, expresarlos, comprender los sentimientos de los demás, lidiar con la ira de otros, demostrar afecto, superar el miedo y practicar la autorregulación emocional. Lo encontrado por Caldera et al. (2018), es que los estudiantes que se consideran menos vulnerables emocionalmente suelen establecer relaciones de manera más asertiva y negociadora. Esta capacidad se fundamenta en una base psicológica sólida que les permite afirmar sus derechos y expresar sus emociones de manera adecuada.

Por su parte, Goldstein et al. (1989) definen las habilidades alternativas a la agresión como aquellas que resuelven conflictos sin recurrir a la agresión, basándose en el autocontrol y la empatía en situaciones incómodas. En esta dimensión los resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes se sitúan en un nivel intermedio. Estos poseen habilidades ayudar a los demás y evitar peleas, aunque se les dificulta solicitar permiso, compartir, , negociar, ejercer el autocontrol, defender los propios derechos, responder ante bromas, y evitar los problemas con los demás. Según Soriano (2021), las habilidades sociales en la resolución de problemas se mantuvieron en un nivel medio antes y durante la pandemia.

Las "habilidades sociales para hacer frente al estrés", según Goldstein et al. (1989), son aquellas que ayudan al individuo a desarrollar mecanismos para afrontar el fracaso y

aprender de él, así como a manejar situaciones tensas de manera adecuada. Los hallazgos revelaron que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel intermedio en habilidades sociales, aunque algunos están en niveles altos o bajos. Se destacó la habilidad de defender a un amigo.

Sin embargo, se encontraron dificultades en otras áreas como formular y responder a quejas, mostrar deportividad después de un juego, manejar la vergüenza y el rechazo, responder a la persuasión, enfrentar el fracaso, manejar mensajes contradictorios y acusaciones, prepararse para conversaciones difíciles y enfrentar presiones grupales. Estas áreas de oportunidad son importantes dado que los estudiantes se enfrentarán a diversas situaciones en el ámbito universitario. Los estudios realizados por Santana et al. (2020) resaltan la importancia de adoptar un enfoque centrado en habilidades para la vida para influir directamente en la formación y desarrollo integral de los estudiantes.

Con respecto a la dimensión de “habilidades sociales de planificación” definidas por Goldstein et al. (1989) como aquellas destrezas centradas en establecer metas y objetivos que asisten al individuo en la toma de decisiones y la elección de la opción más adecuada. Aunque la mayoría de los estudiantes tienen un nivel intermedio, todos los indicadores relacionados con estas habilidades mostraron resultados desfavorables.

En habilidades como tomar iniciativas, discernir la causa de un problema, establecer objetivos, determinar habilidades personales, recopilar información, resolver problemas según su importancia, tomar decisiones y concentrarse en una tarea. Por su parte, en la investigación de Montoya y Crisóstomo (2020) la habilidad social de toma de decisiones predomina el nivel medio con 43% seguido de nivel bajo con 35 % y un porcentaje de 22% de nivel alto.

Para cerrar con este análisis descriptivo del primer objetivo específico, es necesario rescatar que Monjas y González (1998) señalan la importancia de desarrollar habilidades que promuevan la integración social y resalten la necesidad de alcanzar autonomía e independencia personal, especialmente en el ámbito de las relaciones interpersonales.

Los resultados generales de esta investigación muestran que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en un nivel intermedio, en contraste con los hallazgos de otros estudios que utilizaron el mismo instrumento. En el estudio realizado por Gusqui et al. (2022) en 64 estudiantes en carreras del área de Salud se evidenció nivel bueno en todas las dimensiones. En cambio, en Sánchez (2002) los 152 estudiantes de Ciencias Humanas se ubicaron en su mayoría en un nivel deficiente en las seis dimensiones.

Ahora, el análisis del segundo objetivo específico que consistió en aplicar estrategias de aprendizaje colaborativo para favorecer el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023. Este se cumplió de manera total el aplicar las estrategias de aprendizaje colaborativo, y de manera parcial ya que no se logró detectar que se favorecieron todos los indicadores de las seis dimensiones de las habilidades sociales.

Para el análisis de este objetivo específico, se ha establecido un enfoque organizado en tres etapas distintas. En primer lugar, se examina el impacto de la estrategia de aprendizaje colaborativo conocida como rompecabezas. Luego, se profundiza en el efecto del debate como herramienta pedagógica. Finalmente, se estudia el papel del análisis de estudio de casos en el desarrollo de habilidades sociales. En cada una de estas etapas, se evalúan las seis dimensiones clave de las habilidades sociales, y se procede a describir los indicadores específicos detectados en relación con cada dimensión.

En primer lugar, del rompecabezas la dimensión “primeras habilidades sociales” los indicadores que se detectaron fueron “mantener una conversación”, “formular una pregunta” y “hacer un cumplido”. La dimensión “habilidades sociales avanzadas” sus indicadores “pedir ayuda”, “participar” y “seguir instrucciones”.

En las “habilidades sociales relacionadas con los sentimientos” el indicador “expresar sentimientos”. Con respecto a las “habilidades sociales alternativas a la agresión” los indicadores “pedir permiso” y “negociar”. En las “habilidades para hacer frente al estrés” el indicador “formular una queja”. Por último, en “habilidades sociales de planificación” los indicadores “tomar iniciativas” y “determinar las propias habilidades”.

Afirman Quiroga et al. (2018) que el rompecabezas es una nueva forma más activa de aprender dentro del aula, los estudiantes participan más, y a desarrollan la capacidad de generar ideas y resolver problemas. En sí, los estudiantes trabajan de manera cooperativa y responsable son aquellos que favorecen las habilidades sociales de comunicación que entra en las habilidades sociales avanzadas y la solución de problemas que son habilidades sociales alternativas a la agresión.

Cabe resaltar que en la aplicación del rompecabezas de la dimensión primeras habilidades sociales en el indicador “mantener una conversación” la docente inició la conversación y los estudiantes son aquellos que mantienen el diálogo “¿Alguna vez han armado un rompecabezas?” una estudiante responde: “Yo sí” Ea13. Postulan Almoloto et al. (2021) que la habilidad de relaciones interpersonales deriva también una serie de beneficios, como son la comunicación positiva con el docente y entre compañeros. En el suceso presenciado se logró apreciar la comunicación entre docente y estudiantes, aunque también se mantuvo el diálogo entre iguales.

Otro suceso de esta dimensión de “primeras habilidades sociales” en el indicador “hacer un cumplido” dos estudiantes dijeron “Fue una estrategia bonita...”Ea13 y la otra estudiante “Me gustó mucho porque convivimos más en el salón, fue una manera muy creativa de trabajar y aprender” Ea3. Para Bernal et al. (2021) el rompecabezas fomenta en los participantes colaboración, reflexión y discusión del tema, también se despierta el interés, el sentido de compromiso por actividades diferentes a exposiciones magistrales y estimula la creatividad. Los resultados demuestran que la estrategia despierta el interés de las estudiantes su gusto por la actividad en el aula favorece el trabajo colaborativo.

Ahora un suceso que es de la dimensión “habilidades sociales avanzadas” el indicador “pedir ayuda” una estudiante del equipo rosa de un grupo experto solicita la verificación de la actividad realizada “Profe ¿puede venir?” Ea3, la docente responde con un “Si voy” mientras camina al equipo y la estudiante señala “¿Así profe?” Ea3. Señala Valles, (2006) que vigorizar y admitir refuerzos sociales, del sujeto puede verbalizar sus deseos y dificultades de manera coherente. En tal sentido, este suceso refleja la dinámica entre la

estudiante y la docente para solicitar una orientación, lo cual es parte de un docente en el aprendizaje colaborativo y crear interacciones.

En segundo lugar, en la estrategia de debate se detectó de la dimensión “primeras habilidades sociales” los indicadores “iniciar una conversación”, “mantener una conversación”, “dar las gracias”, “presentarse”, y “presentar a otras personas”. Las “habilidades sociales avanzadas” sus indicadores “participar”, “dar instrucciones”, “disculparse”, “convencer a los demás”.

La dimensión “habilidades sociales relacionadas con los sentimientos” los indicadores “conocer los propios sentimientos” y “enfrentarse con el enfado del otro”. En las “habilidades alternativas a la agresión” el indicador “emplear el autocontrol”. El indicador “enfrentarse a los mensajes contradictorios” de “habilidades para hacer frente al estrés”. Finalmente, las “habilidades de planificación” los indicadores “establecer un objetivo” y “determinar las propias habilidades”.

Como se hace referencia a los resultados, al aplicarse la estrategia del debate, se logró detectar indicadores en cada dimensión. Los autores Zarzar et al. (2010) mencionan que los debates consisten en la discusión formal de ideas sobre un tema realizado por un grupo bajo la conducción de un guía que dinamiza y estimula a los grupos. Las habilidades sociales clave de un debate desde nuestro punto de vista son las habilidades sociales avanzadas sobre todo cuando los participantes que son representantes del tema que se argumenta.

A continuación, se describe un suceso presenciado de dimensión de primeras habilidades sociales en “iniciar una conversación”, la moderadora saludó al grupo y dio una breve introducción “Buenos días, para comenzar con esta dinámica voy a mencionar que la citología cervical es la toma de muestra de las células del útero ...Ea13.

Para Alomoto et al. (2021) las primeras habilidades sociales, son aquellas que permiten el primer contacto con el otro, el saber ganarse un voto de confianza, así como también establecer una conversación como parte del saber interactuar, hacerse conocer, escuchar y mostrar respeto mutuo. En sí, lo realizado por la estudiante demostró sus primeras

habilidades sociales de comunicación, lo cual permite la integración grupal de sus compañeros por la actividad y motivación para el aprendizaje.

Ahora, un suceso del indicador “participar” de dimensión “habilidades sociales avanzadas” , se presenciaron varias ocasiones, los integrantes del equipo de citología base líquida argumentaban ventajas “Mejora la calidad e interpretación de las láminas” Ea15 y “Reduce el número de falsos negativos” Ea2.

Posteriormente el equipo contrario participo. De acuerdo con Córdova (2018) el sujeto puede relacionarse correcta y positivamente con los sujetos de su entorno social. Además, Alomoto et al. (2021) mencionan que el individuo tendrá la capacidad de realizar un trabajo colaborativo, sea entre pares y aparte de saber escuchar como ser escuchado. Los estudiantes son capaces de participar en un contexto colaborativo de aprendizaje lo cual es beneficioso para ellos.

En tercer lugar, del estudio de caso, se observó el indicador “escuchar” de dimensión “primeras habilidades sociales”. El indicador “participar” de “habilidades sociales avanzadas”. Las “habilidades alternativas a la agresión” los indicadores “negociar” y “responder a las bromas”. En “habilidades sociales de planificación” el indicador “tomar iniciativas”. No obstante, las dimensiones “habilidades sociales relacionadas con los sentimientos” y las “habilidades sociales para hacer frente al estrés” no fueron detectadas.

Para Pimienta (2012) los estudios de caso describen un suceso real o simulado complejo que permite al profesionista aplicar sus conocimientos y habilidades para resolver un problema. Las habilidades sociales de los estudiantes son indispensables para el desarrollo de la actividad de estudio de casos desde las primeras habilidades sociales hasta las habilidades sociales de planificación.

Un suceso detectado de las “primeras habilidades sociales” fue en el indicador “escuchar” una estudiante manifestó su escucha activa dijo “En la actividad estaba concentrada en escuchar lo que mis compañeras decían para yo participar, si no me quedaba claro si les volvía a preguntar, fue una buena experiencia y una manera de aprender” Ea15. Para Bisquerra (s/f) la capacidad de mantener buenas relaciones deriva de dominar

habilidades sociales básicas y la primera de ellas es escuchar. La capacidad de escucha activa contribuyó en la comprensión del contenido de la estudiante, como en su participación para su aprendizaje.

Por último, el análisis descriptivo del tercer objetivo específico que consistió en determinar las habilidades sociales generadas mediante la implementación de estrategias de aprendizaje colaborativo de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023. Este se cumplió en su totalidad para ello se aplicó en un segundo momento el instrumento habilidades sociales del Goldstein (1978) en los 16 estudiantes de Citología Cervical.

Se describe en relación con las seis dimensiones de las habilidades sociales, que incluyen: 1) primeras habilidades sociales; 2) habilidades sociales avanzadas; 3) habilidades sociales relacionadas con los sentimientos; 4) habilidades alternativas a la agresión; 5) habilidades sociales para hacer frente al estrés; y 6) habilidades sociales de planificación.

En la dimensión de “primeras habilidades sociales” aunque los estudiantes poseen habilidades de escucha activa, capacidad para sostener una conversación, formular preguntas y expresar gratitud, se encontraron algunos cambios favorables después de la intervención.

A su vez, se observó mejora significativa en el indicador desfavorable de capacidad para hacer cumplidos. Sin embargo, persisten como áreas de oportunidad el inicio de una conversación, la presentación personal y con otros. Según Pacheco (2009), las habilidades sociales básicas son fundamentales para el desenvolvimiento oportuno en los contextos situacionales definidos y el aprendizaje de estas habilidades debe basarse en la comunicación eficaz. Estos hallazgos subrayan la importancia de continuar fortaleciendo las habilidades sociales de los estudiantes para su crecimiento personal y éxito en su entorno social y académico.

En cuanto a las "habilidades sociales avanzadas", se observó una mejora notable en la capacidad de solicitar ayuda y proporcionar instrucciones, habilidades que los estudiantes ya poseían previamente. Además, se han notado cambios significativos en indicadores antes desfavorables, como seguir instrucciones y disculparse. Sin embargo, persisten áreas de

oportunidad, como la participación y la habilidad para persuadir a los demás. Los hallazgos de Gonzales (2010) señalan que, las personas con estas habilidades demuestran una capacidad convincente, fundamental para alcanzar cualquier meta que se propongan, así como la habilidad para solicitar ayuda y disculparse de manera adecuada frente a los demás.

Ahora bien, las “habilidades sociales relacionadas con los sentimientos” mostraron avances entre los estudiantes, incluyendo mejoras en aspectos como el reconocimiento de los propios sentimientos, la comprensión de las emociones de los demás, la gestión del enojo ajeno, la expresión del afecto y la autorregulación emocional.

A pesar de lo anterior , es importante mencionar que se identificaron áreas de oportunidad, particularmente en lo que respecta a la expresión de los propios sentimientos y la superación del miedo. De acuerdo con Rojas (2008) los sujetos que ejercen estas habilidades relacionadas con los sentimientos son aquellos que pueden corregir las dificultades de su ámbito, se entiende las emociones de las personas y el saber autocompensarse.

En relación con las “habilidades sociales alternativas a la agresión”, se observó que, aunque los estudiantes poseen habilidades para asistir a los demás y evitar conflictos, estas han mejorado. Además, muestran beneficios en habilidades previamente deficientes, tales como solicitar permiso, compartir, defender los propios derechos, responder a bromas y evitar conflictos con los demás.

Por lo contrario, en cuanto a habilidades de negociación y el empleo de autocontrol, aún no se logra el objetivo. Los hallazgos de Alomoto et al. (2021)siguieren que las habilidades para hacer frente a la agresión se demuestran mediante el autocontrol. Por ello, los resultados de esta investigación respaldan la importancia de abordar de manera integral el desarrollo de habilidades sociales en el contexto educativo.

En la dimensión de “habilidades sociales para hacer frente al estrés” la única habilidad que los estudiantes demostraron poseer es la capacidad de defender a un amigo, se han visto

resultados, incluso después de la intervención. En cuanto hallazgos positivos, se promueve la formulación y dar respuesta a quejas, manejar situaciones de exclusión, enfrentar el fracaso y prepararse para conversaciones difíciles.

Sin embargo, persisten dificultades en mostrar deportividad después de un juego, manejar la vergüenza, enfrentar mensajes contradictorios y lidiar con las presiones del grupo. Los resultados de la investigación revelan que los estudiantes han experimentado mejoraría .Estos hallazgos son consistentes con la idea de Rojas (2008) sobre que los estudiantes viven un ambiente de ansiedad en el ámbito laboral, académico por ello es relevante que los estudiantes asuman deportivamente los momentos de tensión y afronten la vergüenza y fracasos.

Por último, en el apartado sobre las “habilidades sociales de planificación” hubo hallazgos sumamente significativos en los cambios experimentales, donde inicialmente fueron desfavorables, dieron un giro a favorables en todos los indicadores.

Estos incluyen la capacidad para tomar iniciativas, discernir sobre la causa de un problema, establecer objetivos, evaluar las propias habilidades, recopilar información, abordar problemas según su relevancia, tomar decisiones y mantener la concentración en una tarea. Para los autores Almoloto et al. (2021) mencionan que a medida en que se avanza y se aprenden destrezas, que permiten reconocer habilidades como buscar alternativas frente a una dificultad y sobre todo iniciar con objetivos a corto, mediano y largo plazo.

A modo de cierre, en este análisis descriptivo del tercer objetivo, es necesario rescatar que Lozoya (2024) resalta la importancia de propiciar en el estudiante la toma de decisiones, así como asumir la consecuencia de sus actos que influyen en su formación integral, como persona y profesional médico. Cabe señalar que los resultados generales de esta investigación revelan que la mayoría de los estudiantes se encontraban en un nivel intermedio en todas las dimensiones antes de la intervención, y posteriormente se observaron mejoras en las habilidades relacionadas con la gestión de emociones, la búsqueda de alternativas a la agresión y la capacidad para hacer frente al estrés.

Estos cambios significativos se asemejan a los hallazgos de Unocc (2023) y Rodríguez et al. (2014), quienes también observaron mejoras tras la aplicación del instrumento en dos momentos distintos. Las habilidades de planificación solo mostraron mejoras en el contexto de esta investigación. Sin embargo, las habilidades iniciales y avanzadas se mantuvieron mayormente en niveles intermedios en los tres estudios.

Finalmente, en relación al supuesto establecido al aplicar estrategias de aprendizaje colaborativo manera frecuente en el aula en los estudiantes de TSU en Citología Cervical del segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023 las habilidades sociales desarrolladas con mayor énfasis son las habilidades sociales avanzadas y habilidades sociales de planificación que tienen un impacto positivo en el ambiente escolar que contribuye de manera favorable a la integración y desarrollo de la práctica docente desde la participación activa de los estudiantes. Los resultados revelan que las habilidades sociales avanzadas como seguir instrucciones y disculparse fueron las que mayormente se observaron en la implementación de las tres estrategias colaborativas de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Durante el curso de esta investigación sobre las estrategias de aprendizaje colaborativo para el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa, hemos adquirido una comprensión más profunda en el contexto de las megatendencias de la educación superior. En particular, hemos reconocido el papel fundamental de los docentes como facilitadores y motivadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las actividades es su responsabilidad administrar una variedad de estrategias para implementar el trabajo colaborativo dentro de los grupos.

Es crucial destacar que, previo a esta investigación, se tenía la comprensión de que la pandemia por covid-19 causó una interrupción en el aprendizaje y las habilidades de sociales de comunicación entre los estudiantes. En el estudio realizado por Soriano (2021), se observó que las habilidades sociales en la resolución de problemas mostraban un nivel medio tanto a antes como durante a pandemia.

Para Goldstein (1978) las habilidades sociales son un repertorio de pensamientos, hábitos, conductas y emociones que los individuos disponen para la interacción con su entorno social. Entonces, las habilidades sociales no se limitan únicamente a la comunicación verbal, sino que también incluyen la capacidad de comprender las señales no verbales, interpretar el contexto social y responder de manera apropiada.

En el contexto educativo, la habilidad social se requiere para desenvolverse en la interacción con otros compañeros, docentes y profesionales, el mejorar la convivencia grupal es benéfico para el aprendizaje. De acuerdo con Goldstein et al. (1989) ofrecen una clasificación de las habilidades sociales en seis dimensiones o grupos: : 1) “primeras habilidades sociales”, 2) “habilidades sociales avanzadas”, 3) “habilidades sociales relacionadas con los sentimientos”, 4) “habilidades alternativas a la agresión” 5) “habilidades sociales para hacer frente al estrés” y 6) “habilidades sociales de planificación”.

La realización del pretest inicial del instrumento posibilitó dar respuesta a la primera interrogante específica de la investigación ¿Cuál es el nivel de habilidades sociales en los

estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023?

Lo encontrado en relación con la valoración del instrumento nivel bajo, nivel medio y nivel alto. De dieciséis estudiantes, los niveles bajos se presentaron en tres estudiantes en dimensiones de “habilidades sociales relacionadas con los sentimientos”, dos estudiantes en “habilidades alternativas a la agresión” y un estudiante en “habilidades sociales de planificación”.

Por su parte, los niveles intermedios fueron los sobresalieron en las frecuencias de respuesta entre diez a catorce estudiantes en todas las dimensiones. En cambio, los niveles altos se identificaron entre dos a cuatro estudiantes en todas las dimensiones. Estos hallazgos proporcionan una visión inicial del panorama de las habilidades sociales entre los estudiantes lo que sugiere áreas potenciales para intervención y desarrollo.

Aunado a lo anterior, el primer objetivo específico se logró en su totalidad, este objetivo consistió en identificar las habilidades sociales en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023. Los hallazgos de la investigación muestran que los estudiantes tienen habilidades sociales positivas, como escuchar y conversar, así como una disposición para ayudar a los demás en lugar de recurrir a la agresión. También se observa una actitud favorable hacia la defensa de un amigo en situaciones estresantes.

En tal sentido, los estudiantes no solo demuestran estas habilidades de forma individual, sino que también muestran una notable capacidad de apoyarse mutuamente. En ocasiones, entre los compañeros se brinda apoyo emocional y buscan soluciones colaborativas ante situaciones de estrés social. Este tipo de interacciones no solo contribuyen al desarrollo de habilidades sociales, sino que también promueven un sentido de solidaridad y comunidad dentro del entorno escolar.

Ahora con respecto a la segunda pregunta específica ¿De qué manera influyen las estrategias de aprendizaje colaborativo en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes? Las estrategias de aprendizaje colaborativo influyen significativamente en el

desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes ya que promueven la interacción interpersonal, la comunicación efectiva, la cooperación, el liderazgo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en un entorno de trabajo en equipo. Estas habilidades son fundamentales para el éxito académico, profesional y personal de los estudiantes en la sociedad actual.

Acorde a lo anterior, el segundo objetivo específico se logró en su totalidad, este consistió en aplicar estrategias de aprendizaje colaborativo para favorecer el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023. Primero se aplicó el rompecabezas, luego el debate y por último el estudio de casos.

Según Quiroga et al. (2018), el uso del rompecabezas en el aula representa una modalidad de aprendizaje más activa, donde los estudiantes se involucran de manera más intensa. Lo que se detectó en los estudiantes durante la implementación en cada categoría: 1) primeras habilidades sociales: mantener conversación, formular preguntas y hacer cumplidos, 2) habilidades sociales avanzadas: pedir ayuda, participar, seguir instrucciones, 3) habilidades sociales relacionadas con los sentimientos: expresar sentimientos, 4) habilidades alternativas a la agresión: pedir permiso, 5) habilidades sociales para hacer frente al estrés: formular una queja y 6) habilidades sociales de planificación: tomar iniciativas y determinar las propias habilidades.

En definitiva, el rompecabezas permite que los estudiantes no solo participantes activamente, sino también desarrollar su capacidad para generar ideas y resolver problemas. El trabajo colaborativo fomenta las habilidades sociales de comunicación efectiva y resolución de problemas.

El debate es una estrategia colaborativa para el desarrollo de habilidades intelectuales y sociales en el ámbito educativo. Para su implementación es guiado por un moderador que dinamiza la discusión, este ejercicio fomenta la libertad de expresión, la tolerancia y la disciplina, tal como señalan Zarzar y Díaz (2010) y Johnson y Johnson (1998). Cabe señalar que fue la estrategia colaborativa de aprendizaje que más evidenció habilidades sociales en los estudiantes de citología cervical.

Se observaron los indicadores de cada dimensión: 1) primeras habilidades sociales: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, dar las gracias, presentarse y presentar a otras personas , 2) habilidades sociales avanzadas: participar, dar instrucciones, convencer a los demás 3) habilidades sociales relacionadas con los sentimientos: conocer los propios sentimientos, y enfrentarse con el enfado de otro, 4) habilidades alternativas a la agresión: emplear autocontrol, 5) habilidades sociales para hacer frente al estrés: enfrentarse a mensajes contradictorios y 6) habilidades sociales de planificación: establecer un objetivo y determinar las propias habilidades.

Según Pimienta (2012), el debate exige una rigurosa investigación documental para sustentar los argumentos. Asimismo, la confrontación abierta entre equipos defensores y refutadores promueve el pensamiento crítico y la argumentación fundamentada. Esta estrategia puede implementarse efectivamente en el aula, permitiendo a los alumnos desarrollar habilidades de investigación, expresión oral y trabajo en equipo.

Aunque los estudios de caso son estrategias para el desarrollo de competencias en el ámbito universitario, que permiten describir situaciones complejas, tanto reales como simuladas, en las cuales los estudiantes aplican sus conocimientos y habilidades para abordar problemas concretos. En esta investigación no fue tan efectiva, los indicadores que se detectaron de cada dimensión: 1) primeras habilidades sociales: escuchar, 2) habilidades sociales avanzadas: participar, 3) habilidades sociales relacionadas con los sentimientos: no se detectó ningún indicador 4) habilidades alternativas a la agresión: negociar y responder a bromas, 5) habilidades sociales para hacer frente al estrés: no se detectó ningún indicador y 6) habilidades sociales de planificación: tomar iniciativas.

Ahora, cabe señalar que las estrategias de aprendizaje colaborativo pueden estar influenciada por teorías como la de Vygotsky, quien destacó la importancia del entorno social y la interacción con los demás en el aprendizaje y el desarrollo. Los que nos lleva a dar respuesta a la interrogante de la tercera pregunta específica de esta investigación acerca de, ¿Qué habilidades sociales se desarrollan en los estudiantes al implementar estrategias de aprendizaje colaborativo?

En esta investigación, se ha tenido un impacto significativo en distintas habilidades sociales entre los estudiantes. Observando una mejora notable en habilidades básicas como iniciar conversaciones y presentarse, así como un progreso significativo en habilidades más complejas, como resolver conflictos y trabajar en equipo. Asimismo, se manifiesta la habilidad relacionada con los sentimientos, incluyendo el aumento de la empatía y la capacidad de reconocer y gestionar tanto las propias emociones como las de los demás. Lo cual es significativo ante lo postulado por Goleman, quien sostiene que las habilidades sociales y emocionales, son tan importantes como las habilidades intelectuales en el éxito personal y profesional.

De la misma manera, en cuanto a las habilidades alternativas a la agresión, se percibió una reducción en las tendencias agresivas, lo que demuestra un mayor uso de habilidades de resolución de conflictos y comunicación asertiva. Aunque se ha mantenido un nivel estable de habilidades para hacer frente al estrés después de la intervención, se notaron cambios positivos de manera sustancial en la capacidad de planificación y organización de actividades sociales.

En respuesta a la pregunta inicial, se concluye que la implementación de estrategias de aprendizaje colaborativo ha fortalecido significativamente la capacidad de los estudiantes para interactuar efectivamente, gestionar emociones, resolver conflictos y planificar actividades sociales de manera exitosa.

Sumado a lo anterior, el tercer objetivo específico consistió en determinar las habilidades sociales, generadas mediante la implementación de estrategias de aprendizaje colaborativo en estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS, durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023.

Los resultados del postest, indican el desarrollo en diversas áreas de habilidades sociales, lo que sugiere un crecimiento significativo en la competencia social de los estudiantes hacer un cumplido, seguir instrucciones, disculparse, conocer los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado de los demás, expresar afecto, autocompensarse, pedir permiso, compartir algo, defender los

propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, formular y responder una queja.

También habilidades en responder a la persuasión, de responder al fracaso, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, tomar iniciativas, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea. Encontrándose que los estudiantes, mostraron empatía y a su vez disposición en su participación en la intervención.

Por último, se resalta que el trabajo en equipo y la colaboración son excelentes oportunidades para que los estudiantes pongan en práctica sus habilidades sociales. A continuación, se desglosa la respuesta a la pregunta de investigación ¿Qué habilidades sociales se desarrollan con el uso de estrategias de aprendizaje colaborativas en el aula en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023?

El uso de estrategias colaborativas de aprendizaje en el aula, como la estrategia del rompecabezas contribuye al desarrollo de habilidades sociales clave en los estudiantes, desde la perspectiva humanista al fomentar la autoexpresión y la autoestima, desde la perspectiva constructivista al promover la construcción conjunta de conocimiento, y desde la perspectiva social al facilitar la interacción y cooperación entre pares. Estas habilidades sociales son fundamentales no solo para el éxito académico, sino también para la vida personal y profesional de los estudiantes.

El objetivo general de esta investigación consistió en evaluar el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo que favorecer el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023. Se concluye que, al aplicar las estrategias colaborativas de aprendizaje en el contexto educativo de los estudiantes, tiene mayor aceptación fue el rompecabezas, aunque en el debate se preció mayor desarrollo de habilidades sociales. También, es importante resaltar que el estudio de caso clínico, que se realizó en dos equipos solo para uno de ellos resultado efectivo.

Con relación al supuesto de esta investigación que consistió en que al aplicar estrategias de aprendizaje colaborativo de manera frecuente en el aula en los estudiantes de TSU en Citología Cervical del segundo periodo del Ciclo Escolar 2022-2023 las habilidades sociales desarrolladas con mayor énfasis son las habilidades sociales avanzadas y habilidades sociales de planificación que tienen un impacto positivo en el ambiente escolar que contribuye de manera favorable a la integración y desarrollo de la práctica docente desde la participación activa de los estudiantes.

Se concluye, en tal sentido, la aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo, como el rompecabezas, el debate y el estudio de casos, fomentaron tanto el crecimiento personal como la participación colaborativa, estas actividades propician un ambiente educativo enriquecedor y estimulante, especialmente notable es el impacto positivo observado en las habilidades sociales avanzadas y habilidades de planificación durante la realización de actividades como el rompecabezas y el debate.

Estos resultados respaldan la idea de que el aprendizaje colaborativo no solo enriquece el proceso educativo, sino que también crea un entorno estimulante que favorece el intercambio de ideas y el desarrollo integral de los participantes.

Las diferentes perspectivas teóricas y paradigmas educativos sugieren una solidez en los hallazgos obtenidos. Desde los paradigmas humanista, sociocultural y constructivista proporcionan enfoques diversos pero complementarios para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar que el enfoque humanista resalta la importancia del desarrollo personal y la autorrealización (Rogers, 1951; Maslow, 1943), el paradigma sociocultural se enfoca en cómo el entorno y las interacciones sociales influyen en el aprendizaje (Vygotsky, 1978). Por su parte, el paradigma constructivista destaca el papel del estudiante como agente activo en la construcción de su propio conocimiento (Piaget, 1952; Bruner, 1961).

Lo anterior, se suma a la filosofía institucional UAS vigente, desde el enfoque humanista y constructivista centrado en el estudiante y el aprendizaje, por ello se promueve la convivencia y disciplina escolar que es esencial para el trabajo, tal como se estableció en el supuesto de esta investigación. Por ello, para el buen funcionamiento del proceso de

enseñanza-aprendizaje fueron planeadas la implementación de las estrategias colaborativas de aprendizaje rompecabezas, debate y estudio de casos, con el fin de construir en ellos el aprendizaje deseado de la unidad de aprendizaje “Criterios de calidad de la muestra” en estudiantes de TSU en Citología Cervical.

Ahora, al tener en cuenta los en los enfoques del Modelo Educativo UAS 2022: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque humanista y enfoque constructivista, al aplicar las estrategias colaborativas de aprendizaje el mayor énfasis de las dimensiones de habilidades sociales son las habilidades sociales avanzadas y habilidades sociales de planificación.

Debido a que estas dos dimensiones de habilidades sociales tanto avanzadas y de planificación son parte fundamental del contexto universitario, en la formación de los profesionales de salud. Desde el enfoque centrado en el aprendizaje con el propósito de lograr aprendizajes significativos aplicables en su entorno. En el rompecabezas el tema de “Elementos celulares de origen epitelial del exocérvix. Por su parte, en debate en el tema “Tipos de muestra de citología cervical: Citología Convencional VS Citología en Base Líquida”. Y para estudio de casos tema “Calidad de la Muestra”.

A través de lo planificado con las estrategias colaborativas de aprendizaje en los diversos contenidos temáticos de la unidad de aprendizaje, se empodera a los estudiantes en del desarrollo de competencias, participación, resolución de problemas, además de considerar su desarrollo integral. Este desarrollo integral del estudiante es aunado al enfoque humanista, es decir, el humanismo aplicado en la educación es potenciar las habilidades y aptitudes.

Por último, desde el enfoque constructivista del modelo educativo y pedagógico, el estudiante que desempeñó varios roles en el equipo colaborativo de aprendizaje, desde el rompecabezas hasta actuar como experto, y en el debate como representante del equipo o moderador, contribuyó tanto individualmente como al compañerismo y la convivencia social. Estas experiencias se reflejan en aspectos como el conocimiento adquirido, las habilidades desarrolladas, la identidad personal y la interacción social, todos ellos fundamentales para el aprendizaje integral.

PROPUESTAS

De acuerdo con el modelo educativo UAS 2022, es importante fortalecer los saberes actitudinales que van a fortalecer los teóricos y prácticos, ya que son parte de la formación integral de los profesionales que se forman en las aulas universitarias. Entre sus directrices los docentes son responsables de orientar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y hábitos de trabajo colaborativos en contextos inter y transdisciplinarios de sus estudiantes.

Los hallazgos de esta investigación respaldan la idea de que la comunicación eficaz y el desarrollo de habilidades sociales son aspectos esenciales para el éxito en contextos académicos y profesionales. Existen instrumentos que nos permiten identificar las habilidades sociales en los estudiantes, como se utilizó en esta investigación el instrumento Habilidades Sociales De Goldstein (1978).

Resulta conveniente ampliar este estudio sobre habilidades sociales en los estudiantes de las diferentes carreras de la Facultad de Medicina del Campus I que son Podología, Gericultura, Imagenología y Fisioterapia, ya que una de las utilidades de estas investigaciones de esta índole sería de ayuda para mejorar y fortalecer el perfil de egreso. En este sentido, se proponen tres acciones concretas que para su implementación se pueden respaldar del programa institucional de tutorías del Campus I:

- 1) Taller de Construcción de relaciones saludables en profesionales de ciencias de la salud, donde se aborden temas de empatía, comunicación asertiva, resolución de problemas, y clima escolar.
- 2) Sesiones grupales e individuales para la en profesionales de salud enfocadas en la autorregulación de emociones.
- 3) Taller de habilidades para la vida para promover desarrollo profesional y personal.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1963). *Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning*. E.U Journal of teacher education.
- Arhuis Inca, W. S. (2019) *Habilidades Sociales, Bienestar Psicológico y Rendimiento Académico en Estudiantes de una Universidad Privada de Chimbote, 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/5508>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2000). *La educación superior en el S. XXI: líneas de desarrollo*. ANUIES. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf
- Alavi, M. (1994). Computer-mediated collaborative learning: an empirical evaluation. *MIS Quarterly*, 6(1), 159-174. <https://www.jstor.org/stable/249763>
- Bandura, A. (1977). *Teoría del Aprendizaje Social*. Prentice Hall.
- Beltrán Sánchez, M. R. (2020) *Elaboración De Videotutoriales como Estrategia Colaborativa en la materia de Ejercicios Terapéuticos Licenciatura en Fisioterapia UAS*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa]. <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2020/1.pdf>
- Bertely Busquets, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivando el Aprendizaje Basado en Proyectos: Sosteniendo la Acción, Apoyando el Aprendizaje. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. <https://dx.doi.org/10.447/remie.2020.4493>
- Bruner, J. (1961). El Acto del Descubrimiento. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142938071>

- Bujaico, M. y González, G. (2015) *Estrategias de enseñanza cooperativa, rompecabezas e investigación grupal, en el desarrollo de habilidades sociales en quinto grado de educación primaria en una I.E.P. de Canto Grande*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú] <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6469>
- Caldera Montes, J. F., Reynoso González, O. U., Ángulo Legazpi, M., Cadena García, A. y Ortiz Patiño, D. E. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*, 11(3), pp. 144-153. <https://revistas.uma.es/index.php/espsi/article/view/9284>
- De la Cruz Lablanca, I. (2014). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Área-Educación. http://descargas.pntic.mec.es/mentor/visitas/comunicacion_efectiva_trabajo_equipo.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Diario Oficial de la Federación. (2021, 20 de abril). Ley General de Educación Superior. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Durante Montiel, M. B., Lozano Sánchez, J. R., Martínez González, A., Morales López, S., & Sánchez Mendiola, M. (2012). *Evaluación de Competencias en Ciencias de la Salud*. Médica Panamericana.
- Facultad de Medicina [FM-UAS] (2013). Reseña histórica de Facultad de Medicina. <http://medicina.uas.edu.mx/>
- Facultad de Medicina [FM-UAS]. (2023) Misión y Visión Facultad de Medicina. <https://medicina.uas.edu.mx/>

- Facultad de Medicina [FM-UAS]. (2005). *Programa Educativo Carreras Técnicas*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Félix Amézquita, M. A. (2017). Estrategias de enseñanza aprendizaje en el modelo por competencias profesionales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(7). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/655>
- Fernández Escárzaga, J. Domínguez Varela, J. G. y Martínez Martínez, P. L. . (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 7(14), 87–110. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>
- Figueroa Páez J. F. (2018). *Estrategia De Aprendizaje Colaborativo en grupos pequeños, para el curso Matemáticas Avanzadas en la Facultad de Ingeniería, UNAM*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.161.133:8080/jspui/handle/123456789/5267>
- Fenstermacher, G., y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/fenstermacher-soltis_2_unidad_1.pdf
- Flores, E., Garcia, M., Calsina, W., & Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano – Punto. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(39), 1689-1699. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449849320001>
- Goldstein, A. (1978). *Escala de Habilidades Sociales*, Trad. Ambrosio Tomás (1994- 1995).
- Goldstein, A. Sprafkin, R. Gershaw, J. y Klein P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Martínez Roca.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Bantam Books.

- Gómez Acosta G. J. (2023). *Estrategias colaborativas para la motivación en los estudiantes de la licenciatura en psicología*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de Sinaloa]. http://repositorio.uas.edu.mx/jspui/handle/DGB_UAS/364
- Gudiño, D. (2011). El Conductismo y el Cognoscitivismo. Dos entramados psicológicos de aprendizaje del siglo XX. *Revista Ciencias de la Educación*, 21(38), pp. 297-309. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n38/art16.pdf>
- Gutiérrez, E. M., Salmerón, D., Alonso, A., y Morales Delgado, N. (2020). Aprendizaje colaborativo en odontología conservadora mediante el uso de la lluvia de ideas como recurso educativo. *Revista Española de Educación Médica*. 2. Pp. 90-104. <https://doi.org/10.6018/edumed.454371>
- Hernández Rojas, G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. ILCE- OEA.
- Hernández Rojas, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. Paidós.
- Jaramillo-Benítez, J., Rincón Leal, O. L., & Rincón-Leal, J. F. . (2021). Relación de las habilidades sociales y rendimiento académico en la asignatura de física en estudiantes universitarios. *Eco Matemático*, 12(2), 65-70. <https://doi.org/10.22463/17948231.3238>
- Jiménez Diez, O. y Ojeda López, R. (2017). Estudiantes universitarios y el estilo de vida. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/723>
- Jauregui Soriano, K. (2021) *Nivel de salud mental positiva y habilidades sociales en estudiantes de enfermería de una universidad pública antes y durante la pandemia covid-19. Lima 2020* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/16653>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperación y Competencia: Teoría e Investigación*.
- Knowles, M. S. (1975). *Aprendizaje Autodirigido*. Association Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Breviarios. Fondo de Cultura Económica.
- Lara Figueroa Y. L (2018). *Estrategias de Trabajo para el Aprendizaje Colaborativo de Jóvenes Y Adultos de la Plaza Comunitaria Juárez Lincoln*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/ficha/estrategias-de-trabajo-para-el-aprendizaje-colaborativo-de-jovenes-y-adultos-de-la-plaza-comunitaria-juarez-lincoln-3472944>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje Situado: Participación Periférica Legítima*. Cambridge University Press.
- Lozoya Angulo, A. D. (2020). *Evaluación de metodologías activas: estudio de caso y simulación, con estudiantes de medicina*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa]. <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2020/4.pdf>
- Lund, M. I. y Aballay, L. N. (2020). Promoviendo el desarrollo de habilidades blandas en entornos distribuidos y colaborativos. Una estrategia de enseñanza aprendizaje en tiempos de pandemia. *Sociedad Argentina de Informática e Investigación Operativa. II Simposio Argentino de Educación en Informática (SAEI 2020) - JAIIO 49 (Modalidad virtual)*. Pp. 50-63. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/116616>
- Madueña M., J. (2021). Plan de Desarrollo Institucional. Con Visión de Futuro 2025. UAS.
- Maslow, A. H. (1943). Una Teoría de la Motivación Humana. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

- Martínez Ruiz, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo* (63), 61-89. <https://doi.org/10.21500/01212753.1488>
- Meza Morales, S. N. (2020) *Aprendizaje Basado en Problemas y Compromiso Académico en estudiantes de Medicina General*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa]. <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2020/6.pdf>
- Monereo. C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Montoya Canales, C. S. y Crisóstomo Cuadros S. M. (2020) *Habilidades Sociales en Estudiantes del primer Ciclo de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Privada de Huancayo Franklin Roosevelt 2020*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Roosevelt] <https://repositorio.uroosevelt.edu.pe/handle/20.500.14140/239>
- Morales Toledo, K. A. (2021). *Aprendizaje basado en simulación para la toma de Citología Cervical en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional de Loja*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Loja]. https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/24389/1/KevinAlexander_MoralesToledo.pdf
- Moreno Jiménez, B., Blanco Donoso, L. M., Aguirre Camacho, A., De Rivas, S., & Herrero, M. (2014). Habilidades sociales para las nuevas organizaciones. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(3), 585-602. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/11.Moreno_22-3oa.pdf
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=74124948006>

Núñez Chaidez, Y. L. (2020). *El Trabajo Colaborativo como Estrategia de Aprendizaje, para favorecer el Empoderamiento en estudiantes de Educación Superior (Caso Facultad De Psicología UAS)*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa] <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2020/5.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Estrategia de Educación de la UNESCO. 2014-2021*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017) *La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785_spa

Piaget, J. (1952). *Los Orígenes de la Inteligencia en los Niños*. International Universities Press.

Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. ACDE. <https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>

Rodríguez Matamoros, L. Y., Cacheiro González, M. L., & Gil Pascual, J. A. (2014). Desarrollo de Habilidades Sociales en Estudiantes Mexicanos de Preparatoria a través de actividades virtuales en la Plataforma Moodle. *Teoría de la Educación. Educación Y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3), 149-171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201032662009>

Rogers, C. R. (1951). *Terapia Centrada en el Cliente: Su Práctica Actual, Implicaciones y Teoría*. Houghton Mifflin. <https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2022/05/RogersC-Psicoterapia-centrada-en-el-cliente.pdf>

- Saavedra Meléndez, J., Gonzales Cordova, G. L., & Ruiz Fasabi, E. M. (2022). Programa JADIMOG para las habilidades sociales en estudiantes que reciben educación virtual, Tarapoto 2021. *Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3659-3676. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2119
- Sóller, A. L. (2001). Sporting social interaction in an inteligente collaborative learning sistema. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 12(1), 40–62. <https://telearn.hal.science/hal-00197321/document>
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Modelos Educativos y Académicos*. Hispamer Breviarios Universitarios.
- Universidad Autónoma de Sinaloa [UAS]. (2022). *Modelo Educativo UAS 2022*. UAS
- Unocc Soller, G. A. (2023). El arte de clown como estrategia para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 493–508. <https://orcid.org/0000-0002-6357-1957>
- Vygotsky, L. S. (1978). *La Mente en la Sociedad: El Desarrollo de Procesos Psicológicos Superiores*. Harvard University Press. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Zamora García, N. A. (2020) Estrategias de aprendizaje colaborativo y estilos de solución de conflictos escolares. *Revista San Gregorio*. 20. pp. 90-100. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i40.1382>

ANEXOS

Anexo 1. Mapa Curricular de Técnico Superior Universitario en Citología Cervical

 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA FACULTAD DE MEDICINA															
SEMESTRE I					SEMESTRE II			SEMESTRE III			SEMESTRE IV			SEMESTRE V	
CLAVE 0001			CLAVE 1007			CLAVE 2012			CLAVE 3017			CLAVE 4022			
ANATOMÍA HUMANA CON DISECCIÓN I			ANATOMÍA HUMANA CON DISECCIÓN II			BIOQUÍMICA GENERAL CON LABORATORIO Y SEMINARIO I			BIOQUÍMICA MÉDICA CON LABORATORIO Y SEMINARIO II			CITOPATOLOGÍA CERVICAL III			
T:120	P:60	C:30	T:120	P:50	C:30	T:60	P:60	C:15	T:60	P:60	C:15	T:60	P:150	C:15	
CLAVE 0002			CLAVE 1008			CLAVE 2013			CLAVE 3018			CLAVE 4023			
EMBRIOLOGÍA CON LABORATORIO			MEDICINA SOCIAL			FISIOLOGÍA MÉDICA			CITOPATOLOGÍA CERVICAL II			ADMINISTRACIÓN			
T:80	P:40	C:15	T:60	P:00	C:10	T:60	P:00	C:10	T:60	P:60	C:15	T:60	P:30	C:10	
CLAVE 0003			CLAVE 1009			CLAVE 2014			CLAVE 3019			CLAVE 4024			
HISTOLOGÍA CON LABORATORIO I			HISTOLOGÍA CON LABORATORIO II			PATOLOGÍA GENERAL			ÉTICA MÉDICA			INGLÉS II			
T:80	P:50	C:15	T:60	P:50	C:15	T:70	P:10	C:10	T:60	P:00	C:10	T:60	P:00	C:08	
CLAVE 0004			CLAVE 1010			CLAVE 2015			CLAVE 3020			CLAVE 4025			
MICROBIOLOGÍA			METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN			CITOPATOLOGÍA CERVICAL I			INGLÉS I			SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN			
T:80	P:60	C:15	T:60	P:00	C:10	T:60	P:60	C:15	T:60	P:00	C:10	T:60	P:00	C:10	
CLAVE 0005			CLAVE 1011			CLAVE 2016			CLAVE 3021			CLAVE 4026			
TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE MUESTRAS			CRITERIOS DE CALIDAD DE LA MUESTRA			PRÁCTICAS DE LABORATORIO I			PRÁCTICAS DE LABORATORIO II			PRÁCTICAS DE LABORATORIO IV			
T:80	P:150	C:15	T:60	P:120	C:15	T:00	P:120	C:10	T:00	P:120	C:10	T:00	P:120	C:10	
CLAVE 0006			CLAVE 1012			CLAVE 2017			CLAVE 3022			CLAVE 4027			
FUNDAMENTOS DE ENFERMERÍA			FUNDAMENTOS DE ENFERMERÍA			FUNDAMENTOS DE ENFERMERÍA			FUNDAMENTOS DE ENFERMERÍA			FUNDAMENTOS DE ENFERMERÍA			
T:80	P:60	C:15	T:80	P:60	C:15	T:80	P:60	C:15	T:80	P:60	C:15	T:80	P:60	C:15	

ÁREAS	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS	CRÉDITOS
Sociales y Humanidades	420	30	58
Básicas	780	760	200
Técnicas Clínicas	310	640	90

Anexo 2. Carta de Consentimiento Informado para Participación en Proyectos de Investigación en Docencia



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA

Por medio de la presente Yo _____
alumno (a); profesor (a) [subrayar uno u otro] del curso de: _____
acepto de manera voluntaria participar en
el proyecto de investigación titulado:

_____,
registrado ante el comité de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la
Universidad Autónoma de Sinaloa, Maestría avalada ante el Conacyt con referencia
001004. El objetivo del estudio es: _____

_____, se me ha explicado
que mi participación consistirá en: _____.

Declaro que luego de haber conocido y comprendido en su totalidad la información sobre
dicho proyecto, los riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi
participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación como alumno no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de profesor, no repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de mi participación como alumno o profesor se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso de enseñanza – aprendizaje, se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

Lugar y fecha: _____.

Nombre y firma del participante: _____.

Nombre y firma del investigador: _____.

Nombre y firma del director de tesis: _____.

Anexo 3. Planeación de Intervención



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

FACULTAD DE MEDICINA

TSU EN CITOLOGÍA CERVICAL

PLANEACIÓN DE INTERVENCIÓN

PROGRAMA EDUCATIVO:	TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO EN CITOLOGÍA CERVICAL				
UNIDAD DE APRENDIZAJE O MÓDULO:	CRITERIOS DE CALIDAD DE LA MUESTRA				
Competencia(s) a la(s) que aporta:	<p>COMPETENCIA GENERAL: ANALIZA LAS CARACTERÍSTICAS ANATÓMICAS DEL CÉRVIX UTERINO, ASÍ COMO TENER LA CAPACIDAD DE CUMPLIR CON LAS NORMAS Y PROCEDIMIENTOS EN MATERIA DE SEGURIDAD INTEGRAL, ESTABLECIDOS POR LA INSTITUCIÓN.</p> <p>COMPETENCIA ESPECIFICA: ELABORAR INFORMES PERIÓDICOS DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS</p> <p>COMPETENCIA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE: JUZGAR LA CALIDAD TÉCNICA DEL ESTUDIO REALIZADO Y DISCERNIR SOBRE LA NECESIDAD Y POSIBILIDAD DE EFECTUAR NUEVOS PROCEDIMIENTOS.</p>				
Componentes de la competencia:	Teóricos:	<ul style="list-style-type: none"> IDENTIFICA LOS ELEMENTOS CELULARES DE UN MATERIAL CITOLÓGICO DESCRIBE Y CONOCE LOS TIPOS DE MUESTRA EN CITOLOGÍA CERVICAL CONOCE LOS CRITERIOS DE CALIDAD DE UNA MUESTRA EN CITOLOGÍA CONVENCIONAL Y BASE LIQUIDAD 			
	Prácticos:	<ul style="list-style-type: none"> REALIZA INTERPRETACIONES SOBRE MATERIAL CITOLÓGICO 			
	Actitudinales:	<ul style="list-style-type: none"> ÉTICA PROFESIONAL AL TRATAR CON PACIENTES ACTITUD POSITIVA Y RESPETUOSA PERMANENTE RESPETA SU IMAGEN PERSONAL ACEPTA CRÍTICAS CONSTRUCTIVAS 			
Ciclo Escolar:	2022-2023	SEMESTRE:	SEMESTRE PAR (II)	Fechas (días) y horarios:	LUNES A VIERNES 09:00 AM A 10:00 AM



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

FACULTAD DE MEDICINA

TSU EN CITOLOGÍA CERVICAL

PLANEACIÓN DE INTERVENCIÓN

FACILITADOR(A): LIC. MARIANA BELMAR MORALES						
Etapa	Tema(s) y subtema(s)	Actividades	Materiales y Recursos	Evidencias de aprendizaje	Trabajo(s) de estudio independiente	Evaluación
Diagnóstico	Diagnóstico de aprendizaje previos	-Carta de Consentimiento Informado de Participación en Proyecto -Aplicación de Pretest Habilidades sociales de goldestin	Pintarrón Plumrones Proyector Bibliografía básica	Dominio de aprendizajes previos Actividad de clase	Tareas de investigación	Examen Diagnóstico
Intervención	UNIDAD 01. ELEMENTOS CELULARES 1.1 Elementos celulares de origen epitelial 1.1.1 Células del epitelio plano estratificado no queratinizado 1.1.1.1 Células superficiales 1.1.1.2 Células intermedias 1.1.1.3 Células parabasales 1.1.1.4 Células basales	Se inicia la clase con la explicación de estrategia colaborativa de rompecabezas Desarrollo de actividad de clase con estrategia de rompecabezas Paso 1. Se colocan cuatro participantes para formar el equipo origen o rompecabezas Paso 2. Se reúnen los grupos de expertos (de acuerdo al color de la pieza rompecabezas) Paso 3. Regresar a su grupo origen y dialogar lo aprendido Paso 4. Participación del equipo	Hojas blancas Bibliografía básica y complementaria	Participación de cinco minutos por equipo Reportes de prácticas	Investigación en equipo sobre el tema	Presentación de contenido



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

FACULTAD DE MEDICINA

TSU EN CITOLOGÍA CERVICAL

PLANEACIÓN DE INTERVENCIÓN

	<p>UNIDAD 02. CARACTERISTICAS DE MUESTRAS CITOLÓGICAS</p> <p>Tipo de muestras</p> <p>2.1.1 Citología convencional</p> <p>2.1.2 Citología en base líquida</p>	<p>Debate</p> <p>Debate Citología Convencional VS Citología en Base Líquida</p> <p>Se solicita previo a la clase a los estudiantes realicen una búsqueda de tipos de muestra.</p> <p>Se asigna dos equipos y moderador.</p>	Bibliografía	Lectura comentada por equipos	Investigación individual del tema	Tabla comparativa
	<p>2.1 Criterios de calidad de la muestra</p> <p>2.2.1 Celularidad escamosa de preparaciones convencionales</p> <p>2.2.2 Celularidad escamosa en medio líquido</p>	<p>Elaboración de dos casos</p> <p>Estudio de caso</p> <p>Caso 1. Muestra Insatisfactoria para su evaluación (Citología convencional)</p> <p>Caso 2. Muestra Satisfactoria para su evaluación (Citología en Base líquida)</p>	Bibliografía Microscopio	Presentación de casos	Lectura e investigación	Informe de resultados de citología cervical
Final	Aplicación de Postest Habilidades sociales de goldstein		Instrumento			Análisis de resultados



Anexo 4. Test de Habilidades Sociales De Goldstein (1978)

Este instrumento tiene como objetivo evaluar las habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos y habilidades sociales alternativas de estudiantes de Técnico Superior Universitario en Citología Cervical. La información obtenida mediante esta prueba será confidencial y se usará solamente con fines académicos.

Edad: _____ Años	Género:	Femenino	Masculino	Prefiero no decirlo
------------------	---------	----------	-----------	---------------------

Sección 1. Instrucciones: Lee cada una de las interrogantes y contesta lo que se te pide

1. ¿Qué entiendes por habilidades sociales?					
2- ¿Qué es para ti el trabajo colaborativo?					
	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
3-Durante las clases en el aula prefieres realizar actividades en equipo					
4-Durante las clases en el aula tus docentes aplican actividades para realizar en equipo					
5- Durante las clases tus docentes seleccionan los equipos para las actividades					
6-Durante las clases sugiero a mis docentes que realicemos actividades en el aula para realizar en equipo					
7-Menciona actividades que realizan en equipo dentro del aula					
8-Menciona actividades extra-clase que realizan en equipo					
9-Describe tu experiencia al trabajar en equipo con tus compañeros					



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

Sección 2. Instrucciones: Por favor indica a continuación según la siguiente escala la frecuencia con la cual realizas las siguientes actividades siendo: 1.- Nunca lo haces. 2.- Muy pocas veces lo haces. 3.- Alguna vez lo haces. 4.- A menudo lo haces. 5.- Siempre lo haces.

HABILIDADES SOCIALES		1	2	3	4	5
1	Prestas atenciones a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo					
2	Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes					
3	Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos					
4	Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada					
5	Permites que los demás sepan que les agradeces los favores					
6	Te das a conocer a los demás por propia iniciativa					
7	Ayudas a que los demás se conozcan entre sí					
8	Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza					
9	Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad					
10	Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad					
11	Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica					
12	Presta atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente					
13	Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal					
14	Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona					
15	Intentas reconocer las emociones que experimentas					
16	Permites que los demás conozcan lo que sientes					
17	Intentas comprender lo que sienten los demás					
18	Intentas comprender el enfado de la otra persona					
19	Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos					
20	Piensas por qué estás asustado y haces algo para disminuir tu miedo					
21	Te dices a ti mismo o haces cosas agradables cuando te mereces una recompensa					
22	Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona indicada					
23	Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás					
24	Ayudas a quien lo necesita					
25	Llegas a establecer un sistema de negociación que te satisface tanto a ti mismo como a quienes sostienen posturas diferentes					



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

26	Controlas tu carácter de modo que no se te “escapan las cosas de la mano”					
27	Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu postura					
28	Te las arreglas sin perder el control cuando los demás te hacen bromas					
29	Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas					
30	Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte					
31	Dices a los demás cuándo han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución					
32	Intentas llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien					
33	Expresas un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado					
34	Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido					
35	Eres consciente cuando te han dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en ese momento					
36	Manifiestas a los demás que han tratado injustamente a un amigo					
37	Consideras con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hacer					
38	Comprendes la razón por la cual has fracasado en una determinada situación y qué puedes hacer para tener más éxito en el futuro					
39	Reconoces y resuelves la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa, pero dicen o hacen otras que se contradicen					
40	Comprendes lo que significa la acusación y por qué te la han hecho y, luego, piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que te ha hecho la acusación					
41	Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática					
42	Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta					
43	Resuelves la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante					
44	Reconoces si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo tu control					
45	Tomas decisiones realistas sobre lo que eres capaz de realizar antes de comenzar una tarea					
46	Eres realista cuando debes dilucidar cómo puedes desenvolverte en una determinada tarea					
47	Resuelves qué necesitas saber y cómo conseguir la información					
48	Determinas de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que deberías solucionar primero					
49	Consideras las posibilidades y eliges la que te hará sentir mejor					
50	Te organizas y te preparas para facilitar la ejecución de tu trabajo					

Fuente: Retomado de Ruíz (2019).

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

Anexo 5. Instrumento Registro de Observación

REGISTRO DE OBSERVACIÓN No. __*	
Localidad:	
Fecha	
Unidad académica:	
Carrera:	
Ciclo Escolar:	
Unidad de aprendizaje:	
Docente:	
Grado y grupo:	
Total de estudiantes en el grupo:	
Estudiantes en clase:	
Horario de observación:	
Observadora:	

CONTEXTO	
Unidad Académica:	
Aula:	
Estudiantes:	
Representación gráfica del aula:	

HORA	TRANSCRIPCIÓN*	INTERPRETACIÓN
	<small>*Ob: Observadora M: Maestra A: Alumnos Aa: Alumna Ao: Alumno</small>	

Fuente: Bertely (2000)