



ACUERDO NO. _____ CON FECHA DEL _____ DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**“LAS HABILIDADES PARA LA VIDA Y EL
DESEMPEÑO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES DEL GRADO 5° DE PRIMARIA
DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN”**

TESIS PARA: **MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNITIVOS**

PRESENTA(N):

ELIZABETH CRISTINA DAZA CASTAÑEDA

DIRECTOR(A) DE TESIS:

DRA. NIDIA JOHANNA BONILLA CRUZ

, mes y, s y año.

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 2 de Noviembre de 2022.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

“LAS HABILIDADES PARA LA VIDA Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL GRADO 5° DE PRIMARIA DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN ”

Elaborado por la **Mtra.Elizabeth Cristina Daza Castañeda**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Maestría en Ciencias de la Educación y Procesos Cognitivos**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



Dr. Nidia Johana Bonilla Cruz

A Quien Corresponda
Presente

Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, **ELIZABETH CRISTINA DAZA CASTAÑEDA**, con matrícula EMCO19138 egresada del programa Maestría en Ciencias de la Educación y Procesos Cognitivos, de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con CC, N.º 52268311 pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado: “LAS HABILIDADES PARA LA VIDA Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL GRADO 5º DE PRIMARIA DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN”

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaría de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes.

ELIZABETH CRISTINA DAZA
CASTAÑEDA
elizcrisotmail.com
57- 3134247582

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTO	8
DEDICATORIA	9
RESUMEN	2
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 Planteamiento del problema	13
1.1.2 Definición del problema.	26
1.2. Pregunta de Investigación	28
1.2.1.1 Preguntas específicas.	28
1.3. Justificación	29
1.3.2. Relevancia social.	30
1.3.3. Implicaciones prácticas.	32
1.3.4. Utilidad metodológica.	33
1.3.5. Utilidad teórica.	34
1.3.6 Viabilidad.	36
1.4. Hipótesis	37
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	38
2.2 Habilidades para la Vida	43
2.2.1 Orígenes.	43
2.2.2 Análisis Conceptual.	45
2.2.3 Fundamentación teórica.	47
2.2.4 Características de las Habilidades para la Vida.	49
2.2.5 Categorías.	50
2.2.6 Dimensiones.	52
2.2.6.1 <i>Conocimiento de sí mismo.</i>	52
2.2.6.2 <i>Empatía.</i>	53
2.2.6.3 <i>Comunicación efectiva y asertiva.</i>	54
2.2.6.4 <i>Relaciones interpersonales:</i>	55
2.2.6.5 <i>Toma de decisiones.</i>	56
2.2.6.6 <i>Solución de problemas y conflictos:</i>	57

2.2.6.7 <i>Pensamiento creativo.</i>	59
2.2.6.8 <i>Pensamiento crítico.</i>	60
2.2.6.9 <i>Manejo de sentimientos y emociones.</i>	61
2.2.6.10 <i>Manejo de tensiones y estrés.</i>	62
2.2.4 Estudios empíricos.	63
2.3 Desempeño académico	69
2.3.1 Definición.	69
2.3.2 Tipos.	73
2.3.3 Factores que influyen en el desempeño académico.	74
2.3.4 Estudios empíricos.	75
2.4 Estudios empíricos sobre las dos variables	81
2.5 La adolescencia temprana	84
CAPÍTULO III MÉTODO	88
3.1. Objetivos	89
3.1.1. General	89
3.1.2. Específicos	89
3.2. Participantes	90
3.3. Escenario	91
3.4. Instrumentos de recolección de información	92
3.4.1 Test de Habilidades para la Vida.	93
3.4.1.1 <i>Características del test.</i>	94
3.4.1.2 <i>Confiabilidad y validez.</i>	95
3.4.2 Boletín de notas	96
3.5 Procedimiento	98
3.5.1 Etapa preliminar.	99
3.5.2 Etapa intermedia.	99
3.5.2 Etapa final.	101
3.6.1. Diseño.	101
3.6.2. Momento del estudio.	102
3.6.3. Alcance del estudio.	103
3.6.4. Tipo o enfoque de investigación.	104
3.7 Operacionalización de las variables	105
3.8. Análisis de datos	111

3.9. Consideraciones éticas	111
<i>CAPÍTULO IV RESULTADOS</i>	113
4.1 Datos sociodemográficos	114
4.2 Estadísticas descriptivas	117
4.2.1 Dimensiones de HpV.	118
4.2.3 Desempeño Académico.	123
4.3 Resultados de las pruebas de estadística correlacional.	129
<i>CAPÍTULO V DISCUSIÓN</i>	141
<i>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES</i>	154
<i>REFERENCIAS</i>	165
<i>APÉNDICES</i>	186
<i>ANEXOS</i>	188

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Grado de confiabilidad test HpV versión adaptada	93
Tabla 2. Estadístico de coeficientes de validez - test HpV	93
Tabla 3. Escalas valorativas institucional y nacional del desempeño académico.	95
Tabla 4. Operacionalización de la variable HpV y sus diez dimensiones.	104
Tabla 5. Operacionalización de la variable desempeño académico.	107
Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de puntuaciones directas en las diez dimensiones de las HpV según categoría de desarrollo.	116
Tabla 7. Escala de valoración numérica y cualitativa de la I.E. Ciro Mendía	121
Tabla 8. Estadística general de las calificaciones de los estudiantes del grado quinto.	122
Tabla 9. Porcentajes de desempeño académico grado quinto.	123
Tabla 10. Frecuencia de desempeño académico según edad y género	127
Tabla 11. Correlación de Spearman-Brown dimensiones de habilidades para la vida y desempeño académico	129
Tabla 12. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión conocimiento de sí mismo y nivel de desempeño académico.	130
Tabla 13. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión Empatía y nivel de desempeño académico.	131
Tabla 14. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión Comunicación Efectiva y Asertiva y nivel de desempeño académico.	131
Tabla 15. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión Relaciones interpersonales y nivel de desempeño académico.	132
Tabla 16. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión Toma de decisiones y nivel de desempeño académico.	133
Tabla 17. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión Solución de Problemas y Conflictos y nivel de desempeño académico.	133
Tabla 18. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión Pensamiento Creativo y nivel de desempeño académico.	134
Tabla 19. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión Pensamiento Crítico y nivel de desempeño académico	135
Tabla 20. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión Manejo de Sentimientos y Emociones y nivel de desempeño académico.	135
Tabla 21. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión Manejo de Tensiones y Estrés y nivel de desempeño académico.	136
Tabla 22. Porcentajes por género de niveles de desempeño en las HpV y Rendimiento académico.....	137

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentajes de estudiantes según sexo.	111
Figura 2. Porcentajes de estudiantes según edad.	112
Figura 3. Porcentajes de estudiantes según edad y género.	114
Figura 4. Frecuencias y porcentajes de puntuaciones directas en dimensiones conocimiento de sí mismo y empatía.	116
Figura 5. Frecuencias y porcentajes de puntuaciones directas en dimensiones comunicación efectiva y asertiva y relaciones interpersonales.	116
Figura 6. Frecuencias y porcentajes de puntuaciones directas en toma de decisiones y solución de problemas y conflictos.	117
Figura 7. Frecuencias y porcentajes de puntuaciones directas en dimensiones pensamiento creativo y pensamiento crítico.	117
Figura 8. Frecuencias y porcentajes de puntuaciones directas en dimensiones manejo de sentimientos y emociones.	118
Figura 9. Distribución de probabilidad de valoraciones numéricas o calificaciones.	123
Figura 10. Valoraciones numéricas de los estudiantes por género.	125

AGRADECIMIENTO

Al Creador por la vida y el aliento de cada día para superar los obstáculos y las pruebas que finalmente nos llevan a crecer como seres humanos.

A mi esposo por su paciencia, comprensión y acompañamiento pues no es fácil renunciar a ciertos privilegios para cumplir nuestras metas.

A mi mami por su amor incondicional que siempre me ha dado seguridad y confianza para lograr lo que me he propuesto.

A las familias y estudiantes del grado quinto de la I.E. Ciro Mendía, sede Arzobispo García por su disposición y colaboración.

A todos aquellos que de una u otra forma estuvieron presentes aportando y apoyando en cada una de las fases de este proceso: asesora Dra. Nidia Bonilla, docentes y directivos Universidad Cuauhtémoc Aguas Calientes, compañeros de trabajo y de postgrado, familiares y amigos.

DEDICATORIA

A todos los niños, niñas y adolescentes de la escuela Arzobispo García, mi segundo hogar.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar la relación de las diez dimensiones de las Habilidades para la Vida (HpV) y el desempeño académico en 89 estudiantes del grado 5° de básica primaria de una institución educativa oficial de la ciudad de Medellín, Colombia. El estudio fue llevado a cabo desde un enfoque cuantitativo por medio de un diseño no experimental-correlacional de tipo transversal. Para la descripción de las HpV de la muestra de la población se aplicó el Test de HpV tipo escala de Likert de Díaz, Rosero, Melo y Aponte (2021) adaptado al grupo etario el cual se compone de 32 ítems. El desempeño académico fue examinado a partir de los datos obtenidos de los reportes académicos del primer período escolar, año 2021, contenidos en la plataforma institucional (PC Académico). Para el análisis correlacional se realizó una prueba de coeficiente de correlación de Spearman-Brown entre dichas variables con el software R-Studio el cual arrojó que los p-value o valores de significancia de cada una de las dimensiones evaluadas son mayores a 0.05, indicando así, que se acepta la hipótesis nula pues los datos no muestran correlación. Se encontró que, las dimensiones con un p-value más cercano al 0,05 fueron relaciones interpersonales (0.1078), pensamiento creativo (0.3054) y manejo de tensiones y estrés (0.3358). Aunque los valores críticos emitidos por el análisis estadístico no se acercan al porcentaje de confiabilidad para demostrar la hipótesis alternativa, se considera que los datos de frecuencia arrojados por los instrumentos sugieren un grado mínimo de relación entre las variables lo cual se tuvo en cuenta en el análisis y discusión de los resultados.

Palabras Claves: Habilidades para la vida, desempeño académico, desarrollo humano, psicología cognitiva, constructivismo.

ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze the relationship between the ten dimensions of Life Skills (LS) and academic performance in 89 students in the 5th grade of elementary school in an official educational institution in the city of Medellin, Colombia. The study was carried out from a quantitative approach by means of a non-experimental-correlational cross-sectional design. For the description of the HpV of the sample population, the HpV test Likert scale of Díaz, Rosero, Melo and Aponte (2021) adapted to the age group, which consists of 32 items, was applied. Academic performance was examined from the data obtained from the academic reports of the first school period, year 2021, contained in the institutional platform (Academic PC). For the correlational analysis, a Spearman-Brown correlation coefficient test was performed between these variables with the R-Studio software, which showed that the p-values or significance values of each of the dimensions evaluated are greater than 0.05, thus indicating that the null hypothesis is accepted since the data do not show correlation. It was found that the dimensions with a p-value closer to 0.05 were interpersonal relationships (0.1078), creative thinking (0.3054) and stress and tension management (0.3358). Even though the critical values issued by the statistical analysis are not close to the percentage of reliability to demonstrate the alternative hypothesis, it is considered that the frequency data yielded by the instruments suggest a minimum degree of relationship between the variables, which was taken into account in the analysis and discussion of the results.

Key words: Life skills, academic performance, human development, cognitive psychology, constructivism.

INTRODUCCIÓN

Desde que la OMS abrió la discusión en 1994 sobre las habilidades para la vida y la importancia de su desarrollo en los niños, niñas y adolescentes de todas las latitudes para alcanzar mejores estilos de vida saludable, diversos sectores y organizaciones del mundo han continuado la reflexión en torno a estas. Es así como durante esta conversación mundial han surgido diferentes términos para referirse a estas tales como habilidades psicosociales, habilidades del siglo XXI, habilidades transferibles o habilidades blandas, entre otras. A pesar de esta diversidad en su terminología, hay un punto en común como el de considerarlas como esas estrategias y/o comportamientos personales esenciales que debe desarrollar todo ser humano en las diferentes etapas de su vida para enfrentar los retos y demandas de las nuevas sociedades. El abordaje de las habilidades para la vida ha sido mayormente en el ámbito de la salud al promover conductas de prevención de situaciones de riesgo como abuso de sustancias o violencia sexual. Sin embargo, desde el campo de la educación también han sido contempladas como factores predictores del desempeño académico siendo este un elemento priorizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ya que el desempeño académico constituye un punto álgido de reflexión y trabajo en el todo acto educativo, este es un foco de atención en todas las discusiones pedagógicas máxime cuando se evidencian dificultades en el mismo. En las diferentes culturas y épocas se han tratado de encontrar respuestas al porqué de las diferencias en los niveles de desempeño de cada estudiante (bajo o alto, bueno o deficiente, adecuado o no adecuado, etc.) y así mismo, de identificar estrategias de intervención educativa. De

este modo, se ha logrado reconocer la naturaleza multifactorial de este constructo, entendiendo que son muchos los elementos que confluyen en un estudiante para que evidencie cierto nivel de desempeño.

Por su parte, la institución educativa Ciro Mendía de la ciudad de Medellín, Colombia, tiene como misión formar sujetos capaces de enfrentar los retos de su entorno inmediato y transformarlo positivamente. Para esto, busca ofrecer una educación con miras al desarrollo integral de los individuos desde lo axiológico, académico y técnico. No obstante, se han identificado en los estudiantes, desde hace algunos años, bajos niveles de desempeño académico exhibidos tanto en las pruebas externas estandarizadas que aplica el estado colombiano con cierta regularidad, como en las pruebas internas que se llevan a cabo en el aula o en la institución durante cada período o semestre escolar como parte de los procesos de evaluación de los aprendizajes. Igualmente, se han reconocido problemáticas socio-culturales que se observan de años atrás en la población del sector donde se encuentra ubicada la institución que, bien podrían estar incidiendo en los comportamientos de los estudiantes y el desarrollo favorable o no de sus procesos escolares como falta de hábitos de estudio, dificultades de relacionamiento, dificultades de manejo de emociones, ausencia de metas académicas, entre otros.

En razón de este panorama se consideró pertinente realizar esta investigación para establecer la relación entre las características de esas habilidades de tipo psicosocial y cognitivo llamadas habilidades para la vida y el desempeño académico evidenciado en las calificaciones escolares. Poder determinar dicha situación permitirá identificar las características y necesidades de la población de estudio en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje y establecer planes de acción entre los diversos

miembros de la comunidad educativa en concordancia con la misión institucional.

Con respecto a lo anterior, la psicología cognitiva, específicamente el constructivismo, ofrece una postura teórica clara al plantear que los seres humanos aprendemos gracias a la interacción de nuestras diversas operaciones mentales (factores internos) y al contexto inmediato (factores externos), por lo que no sería sensato en la actualidad, considerar una forma lineal y unidireccional del aprendizaje. El desarrollo de este pensamiento teórico nos ha permitido entender que los factores individuales como la motivación, el autoconcepto, las estrategias cognitivas, entre otros, deben ser tenidos en cuenta a la hora de analizar el fenómeno del desempeño académico, así como también los elementos contextuales como la familia, la cultura y los estilos de enseñanza. De ahí la importancia de identificar y comprender esos elementos para establecer estrategias de intervención educativas realmente eficaces y oportunas.

Para este estudio, entonces, se indagó en la literatura acorde con el abordaje de las habilidades para la vida, mayormente en el campo de la educación infantil y su tratamiento en relación al desempeño académico. Fueron detectadas diferentes fuentes de información como libros, artículos científicos e investigaciones actuales sobre el tema en cuestión para desarrollar una perspectiva teórica y metodológica que posibilitara la construcción de nuevo conocimiento en torno al planteamiento del problema como lo era el análisis de la relación de las variables propuestas.

Finalmente, se determinó el método para resolver la pregunta de investigación el cual se basó en el enfoque cuantitativo con diseño no experimental – correlacional de tipo transversal con muestreo no probabilístico y por conveniencia (grupos intactos). La muestra tomada fue de 89 estudiantes del grado quinto de la institución en mención con

una representatividad adecuada para cada género (50 hombres y 39 mujeres). Las habilidades para la vida, como variable independiente, fueron medidas a través del Test de HpV de Díaz, Rosero, Melo y Aponte (2021) el cual es una adaptación del original a las edades de la muestra. El desempeño académico como variable dependiente fue examinado a través de los promedios o ponderados de todas las asignaturas reportados para el primer período escolar.

El análisis correlacional se realizó por medio de la sistematización de los datos de cada instrumento en el programa estadístico R-Studio aplicando la prueba de correlación de Spearman-Brown la cual entregó unos valores de significancia mayores a 0,05 en las diez habilidades para la vida con lo cual se aceptó la hipótesis nula que niega la relación significativa entre las variables. Sin embargo, aun cuando la estadística correlacional no mostró asociación, se consideró hacer un análisis o contraste de las frecuencias observadas en las dos variables reconociendo una relación entre las mismas, aunque el abordaje fue por cada dimensión en forma separada y por género.

La discusión de los hallazgos condujo a establecer que estudios como este requieren de un abordaje más controlado en cuanto a la aplicación de los instrumentos de medición y el tratamiento de la población, además del contexto en el que se desarrollen, ya que se requiere más investigación que contemple este tipo de población y la consideración de las diez habilidades en su conjunto y no de forma aislada.

A continuación, se señalan los aspectos desarrollados en cada uno de los capítulos de este documento:

El capítulo I presenta los elementos fundamentales del planteamiento del

problema de investigación que permitieron estructurar y afinar la idea de investigación. En primer lugar, se relaciona el contexto histórico desde donde surgió el enfoque de las Habilidades para la Vida en relación al rendimiento académico como parte de la contextualización y definición del problema. Luego de evaluar la deficiencia en el conocimiento del problema se establece la importancia o justificación del estudio y las hipótesis que emergieron y que se plantean como explicaciones tentativas sobre el mismo.

En el capítulo II se plantean los referentes teóricos que sustentan el estudio como modelos explicativos para dar respuesta a las preguntas de la investigación. Por un lado, se expone la perspectiva educativa constructivista desde la cual se aborda el problema y, por otro los planteamientos teóricos bajo los cuáles se ha desarrollado en los últimos años el enfoque de las habilidades para la vida y cada una de sus dimensiones, así como también el análisis del desempeño académico. Por último, se presentan las características psicoevolutivas de la etapa del ciclo vital adolescencia temprana como parte de la caracterización de la población que hace parte del trabajo de investigación.

El capítulo III exhibe la ruta metodológica bajo la cual se desarrolló el estudio. Incluye los objetivos que se formularon, la muestra de la población estudiada, la caracterización del contexto como escenario en el que se llevó a cabo la investigación, los instrumentos que se aplicaron para la recolección de datos, las etapas del procedimiento, el diseño de investigación abordado y la estrategia de análisis de la información recabada, así como las aclaraciones de tipo ético para el uso de ésta.

En el capítulo IV se describen los hallazgos de la investigación en relación a los objetivos planteados. Los datos se muestran a través de tablas y figuras que surgen del

análisis de la sistematización de los datos en el software R-Studio usado para tal fin. Primero, se relacionan los datos sociodemográficos por género y edad y, posteriormente, se presentan las estadísticas descriptivas de cada una de las variables (Las diez dimensiones de las Habilidades para la Vida y el desempeño académico). Igualmente, se establecen los resultados de las pruebas de la estadística correlacional bajo la técnica de Spearman-Brown para finalizar con un análisis de frecuencia por género en relación a nivel de desempeño académico y nivel de desarrollo de cada una de las dimensiones de las Habilidades para la Vida.

El capítulo V presenta la discusión sobre los interrogantes planteados en el estudio a partir de los objetivos y en contraste con los hallazgos de otras investigaciones relacionadas con el campo de investigación identificando diferencias o similitudes e implicaciones teóricas y prácticas.

Finalmente, en el último apartado del documento (capítulo VI) se pretende dar respuesta a los objetivos que se plantearon desde el inicio del estudio, señalar las fortalezas y debilidades de la investigación y posibles proyecciones para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Formulación del problema

El presente trabajo de investigación se enmarca en el análisis de la relación de las habilidades para la vida y el rendimiento académico de un grupo poblacional específico. Se abordará, en primer lugar, el contexto histórico en el que **se origina** el enfoque de las Habilidades para la Vida, en adelante, HpV, para luego, desde la misma perspectiva, tratar la variable del rendimiento académico y cómo se ha estudiado este tópico a partir de las HpV.

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Contextualización.

Ante la inminente influencia ejercida por la globalización y la rapidez con la que el conocimiento humano se ha ido transformando, todas las sociedades y culturas **han identificado la necesidad de contar con un** recurso humano más competente. Pero esta formación pretende ser, no sólo desde el aspecto puramente cognitivo y académico sino, además, desde las otras dimensiones del desarrollo humano como la social, emocional y aquellas relacionadas con el afrontamiento de situaciones en diferentes entornos (laboral, personal, social, etc.). Se les ha llamado, habilidades para la vida, competencias psicosociales, habilidades socioemocionales, habilidades para el siglo XXI, habilidades

blandas o habilidades transferibles. (UNICEF, 2020)

Y es que estas habilidades entraron en el panorama mundial desde que la fuerte problemática del consumo de tabaco y drogas en la población joven de los años ochenta comenzó a visibilizar la necesidad del desarrollo de sistemas de prevención primaria en el área. Al inicio dicha prevención se implementó en términos informativos, esto es, brindar conocimiento a la población sobre las consecuencias negativas del consumo de estas sustancias para así lograr una modificación de actitudes y conductas frente al tema. (Rull, Muñoz, Pérez y González, 2019) A esto se le llamó “aproximación educativa” (p. 184) Sin embargo, con el tiempo se evidenció que no era suficiente dicha estrategia, por lo que surgieron otras que contemplaron la teoría de la influencia social como modelo explicativo que describe la importancia de desarrollar las habilidades de resistencia a la presión social para evitar el consumo por persuasión (Hawkins, Catalano y Miller, 1992; Petratis, Flay y Miller, 1995, citados en Rull, et al., 2109) así como también las habilidades para alcanzar metas de tipo social, académico y laboral entre otras. (Botvin, 2000, citado en Rull et al., 2109)

Todo lo anterior favoreció el surgimiento de diferentes propuestas de intervención para la prevención primaria del consumo de drogas y tabaco con múltiples elementos enfocados en las habilidades relacionadas con la gestión de emociones, toma de decisiones, asertividad y la comunicación interpersonal, todas estas habilidades para la vida (Tobler, 1986, 1992; Tobler y Stratton, 1997, citados en Rull et al., 2109). A partir de allí, los programas de las habilidades para la vida dentro del contexto educativo fueron creados no sólo para demorar la edad de inicio del consumo de sustancias nocivas sino para prevenir comportamientos que afectan el buen desarrollo general relacionados con el área sexual,

autocuidado de la salud, manejo de la ira, actitudes prosociales, desempeño escolar, entre otros. (Piedrahíta, 2020)

Con este contexto a espaldas, el origen del enfoque específico de las HpV o Habilidades para la Vida, lo refiere la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud en adelante, OMS, (World Health Organization [WHO], 1994) al coordinar en el año de 1992 la creación de la Red de Habilidades para Vivir como espacio para reflexionar en torno a la situación a nivel mundial de los niños, niñas y adolescentes y las estrategias con las que ellos contaban o no en su repertorio de conductas para la prevención de consumo excesivo de sustancias, embarazo en población adolescente, bullying, entre otros. (León Rubio & Medina, 1994) Igualmente, al evidenciarse que, los escenarios tradicionales para la formación de estas habilidades ya no eran funcionales (familia o las figuras confiables para tal fin), se consideró también si la adquisición de éstas debía seguir siendo fortuita o, por el contrario, se deberían formalizar en el currículo escolar. (Martínez, 2016)

Así pues, en 1997, la OMS emitió un documento compartiendo una propuesta a nivel internacional para el desarrollo de las HpV que permitiera promover mejores estilos de vida en los niños, niñas y adolescentes. Estas fueron definidas como “habilidades para el comportamiento positivo y adaptable, que permiten a los individuos lidiar eficazmente con las demandas y los retos de la vida cotidiana” (WHO, 1994, p. 1). Se unieron a esta causa, en el año 2000, otras entidades mundiales como la UNICEF, la UNESCO, el Banco Mundial y UNFPA bajo el proyecto FRESH [Focusing Resources on Effective School Health: Concentración de Recursos para la Salud en la Escuela] (United Nations Fund for Population Activities: Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA],

2008, citado en Martínez, 2016)

Esta propuesta realizada inicialmente en el marco de la salud, se fue articulando con los años en el ámbito educativo y, su desarrollo en los países de Latinoamérica y el Caribe, no fue la excepción. El proceso ha sido liderado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) promoviendo la salud específicamente en problemas como el tabaquismo, abuso sexual, violencia, drogadicción, etc., basados en la creencia de que la formación de estas habilidades **en el aspecto social, cognitivo y de gestión de emociones** son fundamentales en la formación de cualquier persona. (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001)

Particularmente, en Colombia, desde que en 1993 y 1994 se realizaron en el país las reformas en las áreas de salud y educación (Ley 100 y Ley 115), el fomento de la salud y el bienestar de los niños, niñas y adolescentes ha venido ampliando su horizonte promoviendo más espacios hacia el fortalecimiento de acciones por parte de diferentes entidades y sectores del país. Es así como se concreta la Política de Salud Mental y la Estrategia de Escuelas Saludables para el desarrollo de HpV en los escenarios escolares. (Mantilla, 2001) En este contexto, en 1996 la ONG Fe y Alegría en Colombia, impulsada por el médico psiquiatra Leonardo Mantilla, diseñó e implementó un programa de HpV en escuelas con jóvenes marginales. Dicho trabajo surgió del estudio llevado a cabo por el Ministerio de Salud en el año 1993 por medio del **cual reconoció el asesinato como el factor más destacado de muerte** en Colombia, mayormente, en jóvenes. Dicho proyecto adaptó la propuesta de HpV de la OMS y fue acreditado por la OPS y socializado en otros 10 países de la región. (Martínez, 2016) Así mismo, el Ministerio de Educación ha venido reconociendo su trayectoria y la importancia del enfoque de HpV en la práctica pedagógica para la formación de competencias ciudadanas y el desarrollo integral.

(Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004)

A partir de los trabajos desarrollados por Fe y Alegría, siguen surgiendo en el país propuestas y estudios en torno a este enfoque tanto en los campos de la salud como en la educación. Las investigaciones han abordado cuestiones como creación y validación de instrumentos para la medición de HpV para población joven de 15 a 25 años (Díaz, Rosero, Melo, & Aponte, 2013), HpV como propuesta de formación humana (Martínez, 2014), HpV como propuesta de formación docente (Mantilla-Uribe & otros, 2015; Martínez, 2016), estudios descriptivos comparativos de las HpV de jóvenes de 18 a 25 años (Moreno, Pérez, Salinas, Carrillo, & Bonilla, 2019), proyectos educativos rurales en la básica primaria desde las HpV (Espinosa, Cortés, Melo, & Rojas, 2019), estudios descriptivos correlacionales de la relación de HpV y riesgos vitales en adolescentes de 12-17 años (Andrade, Portillo, & Calle, 2019).

A nivel local, esto es, **Antioquia y concretamente, Medellín**, se registran algunas aproximaciones a esta perspectiva a partir de los Planes de Desarrollo para los años 2012 a 2015; 2016 a 2019 y 2020 a 2023, divulgados por cada gobierno de turno de la Alcaldía de Medellín en los que las HpV son mencionadas en distintos programas y proyectos, especialmente para la primera infancia y los adolescentes. (Alcaldía de Medellín, 2012; 2016 y 2020) Cada uno de estos planes esboza diferentes acciones para promover estilos de vida saludables y conductas de prevención para la violencia, consumo de drogas y otras problemáticas propias de la ciudad. Con todo esto, cabe aclarar que, no se advierte ninguna propuesta enfocada exclusivamente en HpV sino como un componente más entre los diferentes aspectos a intervenir.

En cuanto a investigaciones en el campo académico a nivel regional, se encontraron pocos registros que den cuenta de un estudio formal del tema. Por ejemplo,

Acevedo, Londoño, & Retrepo (2017), presentaron los resultados de una investigación de corte cualitativo que evidenció los efectos de la estimulación de HpV en estudiantes de una universidad del municipio de Bello, Antioquia. Su propósito fue entregar un insumo para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una carrera profesional. Por su parte, Díaz & Mejía (2018), realizaron un análisis crítico del modelo existente propuesto por la OMS en el que lo señalan de asistencialista e insuficiente **a la hora de evitar el abuso de sustancias psicoactivas en** estudiantes entre los 12 y 14 años escolarizados en instituciones oficiales de la ciudad de Medellín. Al mismo tiempo, García (2018) analizó el rol de la escuela en el fomento las HpV de estudiantes en Carepa, región de Urabá, en el contexto de postconflicto colombiano.

Por otra parte, pese a que este enfoque ha venido haciendo aportes importantes en la interpretación de las HpV como dimensiones fundamentales, especialmente, en la formación integral de niños y adolescentes, este conocimiento se supedita a temas de salud como se evidencia en lo expuesto anteriormente. Es en este contexto donde surge la consideración de escudriñar dicha postura, pero ahora, frente al criterio del desempeño académico estrictamente.

Y es que, el rendimiento académico también es un punto álgido de discusión pues constituye uno de los pilares del proceso de enseñanza aprendizaje que debe abordarse desde el reconocimiento de que en el mismo pueden estar presentes factores de diversa naturaleza como socioeconómicos, pedagógicos, didácticos, de las características personales de los estudiantes, realidades familiares, entre muchos más. De ahí que, tratar de indagar en toda la arquitectura que incide en el desempeño académico es buscar más allá de las aptitudes cognitivas; es, por demás, avizorar en las dimensiones personales y contextuales de cada estudiante que también ejercen un papel primordial

en los procesos escolares (aspectos sociales y afectivos). (Edel, 2003)

En razón de esta premisa, el tratamiento del rendimiento académico no se debe limitar al estudio de algunas dimensiones dado que es un fenómeno multifactorial como lo señala Edel (2003), pero sí es necesario plantearse qué tanta influencia podrían tener las características individuales sobre este, como por ejemplo las que contempla la **propuesta de la OMS sobre las Habilidades para la Vida** y, de esta manera, sea posible considerarlas en la toma de decisiones implicadas en el acto educativo.

El término rendimiento escolar, aptitud escolar o desempeño académico, expresiones tratadas como sinónimos en la literatura del tema, según Edel (2003), es referido por Jiménez (2000) como ese grado de dominio demostrado **en un área o materia según la etapa evolutiva y el nivel educativo que se esté cursando**. Desde hace varios años el desempeño de los estudiantes se ha evaluado desde su expresión cuantitativa en las evaluaciones académicas formales a nivel internacional como las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) o el Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO (ERCE), que miden la evolución de los sistemas educativos en distintos países. De igual forma, a nivel local se llevan a cabo dichas evaluaciones en el aula de clase periódicamente para el seguimiento individual e institucional.

Así, desde los organismos internacionales se ha venido observando el rendimiento o desempeño escolar en los estudiantes de varias latitudes a partir de investigaciones y análisis de resultados de pruebas estandarizadas de competencias básicas, inicialmente. Por ejemplo, la UNICEF (2020) afirma que, aun cuando ha mejorado el acceso a la educación en los países de América Latina y el Caribe desde hace 30 años, esto no se ha evidenciado en logros de aprendizaje más notables. Advierte que estudios realizados

en 2015 a niños de tercer y sexto grado, arrojaron porcentajes bajos para las habilidades fundamentales como la lectura y el pensamiento matemático (61%-70% y 71%-83%, respectivamente). Se comprobaron resultados similares en adolescentes evaluados el mismo año, en las pruebas PISA y PISA-D.

Particularmente, en Colombia, la calidad de la educación y la medición del desempeño académico inicia en el año 1968 con la creación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el cual recolectaría información para el mejoramiento de la calidad educativa del país por medio de la aplicación de pruebas estandarizadas que, en comienzos, se realizaron a estudiantes del grado once (11°), pero que posteriormente, abarcaron los grados 3°, 5° y 9°. Dichos datos describen los niveles de desempeño de los estudiantes en áreas como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales e inglés integrados respectivamente en los niveles básico, medio y superior. (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2018; Ministerio de Educación Nacional [M.E.N.], 2008)

La implementación de estas pruebas busca, además, analizar la variación del desempeño académico y sus causas. (Ramírez, Ordoñez, & Hidalgo, 2021) Es así como en su informe de resultados nacionales de las pruebas aplicadas en los años 2009 a 2012 en áreas básicas como lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y pensamiento ciudadano para los grados tercero, quinto y noveno, el ICFES reporta un aumento de los puntajes del grado tercero, mientras que, en los grados quinto y noveno, se mantiene estable, en comparación con los descritos en años anteriores (mejora del 37%). Relaciona dicho incremento con el hecho de un número mayor de estudiantes en nivel avanzado y satisfactorio. Refiere, además que, matemáticas es el área con mayor cantidad de estudiantes sin responder las preguntas menos complejas de las pruebas.

Aunque sólo en el tercer grado, el área de Lenguaje es la única que evidencia un cambio favorable importante. (ICFES, 2016) En el 2018 publica otro informe sobre las pruebas realizadas en los años 2012 a 2017. (ICFES, 2018) Dicho reporte exhibe una tendencia positiva de la educación primaria y secundaria en Colombia en relación a la línea base del 2012. Las áreas de matemáticas y lenguaje en el grado tercero obtuvieron un crecimiento de 11 y 12 puntos y de un avance en el caso de grado quinto, 9 y 4 puntos en las mismas áreas.

Ahora bien, es necesario resaltar que, estas pruebas nacionales desde hace unos años atrás han venido observando el desempeño de los estudiantes del país en otros tipos de ámbitos y no sólo en competencias de las áreas fundamentales. A saber, el reporte de 2018, presenta un estudio de resiliencia afirmando que subyacen unos resultados referentes a los estudiantes que llama resilientes pues sus puntajes se ubican entre los más altos a pesar de estar en niveles socioeconómicos bajos. Las cifras arrojadas muestran que hay un mayor número de estudiantes resilientes en grados 5° y 9° (18% en el área de matemáticas y 15% en lenguaje para el grado quinto). Así pues, lo anterior indica mayor reconocimiento de los aspectos individuales y contextuales de los estudiantes como clima escolar, observación constante al aprendizaje y conductas y actitudes ciudadanas, como factores asociados al aprendizaje y que repercuten en el rendimiento escolar. (ICFES, 2019) Dichos análisis tienen como objetivo ganar insumos coadyuvantes en las determinaciones que se toman en materia de política educativa. No obstante, el acceso a los resultados se ha entregado por entidad territorial y no institucional.

Ahora bien, desde el punto de vista del contexto estrictamente local que enmarca el presente estudio, la institución Educativa Ciro Mendía, no se ha destacado los últimos

años por su buen ranking en el tema de desempeño académico bajo la vara medidora de las pruebas externas nacionales y de ciudad. El histórico de las pruebas saber 11°, por ejemplo, arroja crecimiento gradual del promedio ponderado desde el año 2011 hasta el 2019. Sin embargo, en los comparativos por períodos y jornadas este crecimiento disminuyó en el 2015 por debajo del promedio teórico (50) obteniendo los niveles más bajos en el área de ciencias naturales. El área que presenta una constante de desempeño bajo en comparación a las demás que se evalúan, es inglés mostrando un promedio por debajo del teórico en la mayoría de los períodos. Para el 2020 los promedios de todas las áreas se redujeron considerablemente. (Corporación Leo Doncel, 2020)

En relación a los estudiantes de la básica primaria de la institución, sólo se cuenta hasta la fecha de realización de la investigación con el **comparativo** entre los años 2016 – 2017 en la prueba **Saber tercero, quinto y noveno grados** en las áreas de lenguaje y matemáticas. (ICFES, 2018) Dicho informe registra que, en el área de lenguaje para el grado tercero, el mayor porcentaje de los estudiantes evidencian un desempeño entre mínimo y satisfactorio entre el rango de tiempo mencionado, 28% a 37% para mínimo y 29% a 31% para satisfactorio. Algo diferente sucede en el grado quinto para la misma área: la mayoría de los estudiantes se ubican en un desempeño mínimo siendo el 41% en el 2016 y el 57% para el 2017. **Así mismo, el 33% de los alumnos que cursaban el grado tercero, para el área de matemáticas** se ubicó en nivel satisfactorio, mientras que en el 2017 el 39% reveló un desempeño mínimo. En cuanto al grado quinto, es de notar el reporte para esta misma área en el que gran parte de los estudiantes se ubicaron en desempeño mínimo para ambos períodos: el 38% en el 2016 y el 44% en el 2017.

Por otro lado, otro criterio diferente a las pruebas estandarizadas externas para la

medición o evaluación del desempeño académico son las calificaciones escolares que arrojan las pruebas internas tanto de aula como a nivel institucional. Estas, como parámetro que se estudia en el contexto de la realidad del aula, pretende también poner de manifiesto los conocimientos adquiridos por los alumnos en distintas áreas o materias considerados como necesarios y suficientes para ser promovido a un siguiente nivel.

Las calificaciones se han tenido en cuenta en relación al desempeño académico desde Coleman (1966, citado en Tuñón & Poy, 2016) quien reportó por primera vez el valor del origen social en dichos resultados de los estudiantes. En un estudio de análisis factorial realizado a 361 estudiantes se evidenció las bondades de las calificaciones escolares como medida predictiva del logro escolar e indicador de la variabilidad del desempeño. (Cascón, 2000; Carabana, 1979, citado en Solano, 2015) Para otros autores (Camarena, Chávez G., & Gómez V., 1985, Solano, 2015), las calificaciones son las representaciones empíricas o el rasero por el cual se define operativamente el desempeño como resultado de evaluaciones periódicas del maestro durante los procesos escolares del año (pruebas internas). No obstante, deben usarse con mesura por el carácter subjetivo que conllevan y por no existir un método estandarizado en los establecimientos educativos para todas las áreas o asignaturas, niveles, grupos y docentes. (Álvaro, 1990, citado en Solano 2015)

En lo que respecta al tema de las pruebas internas medidas en las calificaciones en la institución *Ciro Mendía*, en particular los niveles de la básica primaria, estas han revelado durante varios años bajos desempeños en los estudiantes de los diferentes grados. Esta alarma se pone de manifiesto periódicamente en los espacios de reflexión con las Comisiones de Evaluación y Promoción, órgano de participación del gobierno escolar, establecido en el Manual de Convivencia (*I.E. *Ciro Mendía*, 2018*). Es allí donde

cada docente y orientador de grupo, comunica los resultados de los seguimientos que realiza por medio de las diferentes estrategias o herramientas de evaluación que implementa en su aula, basados en los consolidados de las calificaciones por grupo y estudiante, además de otras fuentes.

Las observaciones más comunes que informan los docentes es el bajo desempeño en las competencias de comprensión lectora, el pensamiento lógico-matemático y conductas relacionadas con actitudes hacia el aprendizaje como falta de tolerancia al fracaso, desmotivación, apatía, inconstancia y desinterés. Igualmente, se menciona de manera regular el componente familiar como el acompañamiento deficiente de los padres o cuidadores en los procesos académicos de los estudiantes y poca disposición en ser partícipes en los mismos, así como una comunicación deficiente con la escuela.

Con base en todo lo planteado hasta ahora, se hace manifiesta la necesidad de considerar que existen múltiples factores implicados que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que conllevan al éxito o fracaso académico (Castro, 1998, citado en Domínguez & Camach, 2021) y que, no se trata sólo de las capacidades, aptitudes o inteligencia de un individuo (Torres Velázquez & Rodríguez Soriano, 2006) pues es más bien, la evidencia de la interacción de variados fenómenos a nivel personal (estilos de aprendizaje, motivación hacia el logro, desarrollo fisiológico, psicológico, socioemocional, etc.) y contextual (familia, entorno sociocultural, prácticas de enseñanza, etc.). Como lo advierte Flores (2016) “el rendimiento académico es el producto del entramado de los diversos elementos biológicos, psicológicos, pedagógicos y ambientales que se entretajan en los niveles grupal, individual e institucional donde la subjetividad le da sentido y significado a la vida”. (p. 24)

González (2003), por su parte, sugiere que estos factores o variables que influyen en el desempeño escolar son difíciles de delimitar por su complejidad y complementariedad. Los identifica como condicionantes del rendimiento académico desde los nuevos modelos causales o explicativos que han venido surgiendo en su estudio y los demarca en dos niveles: los de naturaleza personal y los de tipo contextual. Los primeros, agrupando, por un lado, aspectos de tipo cognitivo tales como saberes previos, inteligencia y estilos de aprendizaje y, por otro, la autoestima o autoconcepto y metas académicas, estos últimos relacionados con la motivación. En el segundo nivel se concentran los factores socioambientales e institucionales como la familia, los compañeros, el establecimiento educativo, el clima de aula, las competencias de los docentes, etc. Para este autor, estas variables se pueden intervenir desde un acto instruccional para mejorar el rendimiento recordando que éstas operan en conjunto con las demás.

Dicho lo anterior, emerge, entonces, la situación problema que convoca este estudio acerca de la necesidad de examinar la relación entre las HpV que poseen los estudiantes y su desempeño escolar o académico expresado en el reporte formal de calificaciones que las instituciones educativas emiten como resultado de la evaluación periódica de los procesos de aprendizaje. Las HpV vistas como esos factores condicionantes de tipo personal y como variables predictoras del aprendizaje.

Esta cuestión será analizada en estudiantes del grado 5° de la institución Ciro Mendía, de la sede Arzobispo García de la ciudad de Medellín. En primer lugar, describiendo las HpV a partir de sus respuestas a una prueba psicométrica adaptada para el grupo de edades que participan en este estudio. En segunda instancia, se examinarán los promedios académicos o ponderados desde el reporte de calificaciones

de todas las asignaturas como insumos para la observación del desempeño académico de los estudiantes, correspondiente al primer período académico del año 2021 y, por último, estableciendo la relación que se presenta entre estas dos variables a partir del análisis cuantitativo de los resultados.

1.1.2 Definición del problema.

Uno de los grandes desafíos en las últimas décadas que han venido enfrentando todos los sistemas educativos en el mundo es la transición de una educación como actos puramente transmisores de información a una que genere experiencias de aprendizaje contextualizadas y significativas; esto es, que favorezca en los alumnos **el desarrollo o apropiación de competencias para el buen y eficaz desenvolvimiento en la vida.** (González, 2003) Este es el mismo objetivo que persigue el enfoque de HpV de la OMS. No obstante, su estudio y evaluación como enfoque de intervención educativa, como ya se mencionó, se ha inclinado hacia los aspectos de desarrollo personal en el **área** de la salud, primordialmente. Con base en esto, la revisión de la literatura para esta investigación se orientó hacia la búsqueda de datos empíricos que dieran cuenta de un tema que compete fundamentalmente al ámbito educativo, es decir, la relación del desempeño académico de los niños, niñas y adolescentes escolarizados y el enfoque de la OMS sobre las HpV como factores determinantes en el mismo.

Tal como lo advierten Hayes y Prince (2017), la discusión sobre el rendimiento académico está enfocada en transformar currículos, contenidos o métodos que por

demás son temas de tipo más formal que estructural, en vez de centrarse en el desarrollo personal, emocional y relacional. Resaltan, por tanto, la importancia de no limitar la formación en la escuela a la memorización de información o transmisión de contenidos disciplinares y en vez de ello, desarrollar un saber y un saber hacer vinculado al saber ser y saber convivir, todos adquiridos por medio del desarrollo de las habilidades para la vida.

Esta cuestión del desarrollo de estas habilidades fundamentales en los procesos escolares (aprender ser y a convivir) ya se había puesto sobre la mesa por parte de la UNESCO señalando en su informe que,

la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe como un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo. (UNESCO 1972, citado por Hayes y Prince, 2017, p.220)

Este enfoque más humanista de la educación sigue presente en su informe Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial? (UNESCO, 2015) en el que se señala que el cambio que experimenta la sociedad actual también debe permear el sistema educativo reorientando los procesos de aprendizaje hacia una dimensión más humana.

A pesar de que desde hace varias décadas se ha dado este debate, siguen siendo muy pocos los avances reales en investigación e implementación al respecto y que, si bien existen informes, documentos, guías de implementación, sobre todo en lengua inglesa, aún no se ha documentado el tema del desarrollo de las habilidades para la vida, en el

contexto escolar, con excepción del material de las autoras arriba citadas.

Así pues, dicha pesquisa evidenció que no se documentan muchos estudios formales que analicen individualmente la variable del desempeño académico y las diez dimensiones de HpV en su conjunto. Por esto y, lo anteriormente expuesto en el apartado de la contextualización del problema, se hace importante realizar la investigación.

1.2. Pregunta de Investigación

1.2.1 Pregunta General

¿Cuál es la relación entre las dimensiones de las Habilidades para la Vida y el desempeño académico de estudiantes del grado 5° de primaria de una institución oficial de la ciudad de Medellín?

1.2.1.1 Preguntas específicas.

- ¿Cuáles son las características de las dimensiones de las HpV de los niños y niñas del grado 5° de una institución educativa oficial de la ciudad de Medellín?
- ¿Cómo es el desempeño académico de los estudiantes del grado 5° de

primaria de la institución educativa *Ciro Mendía*, sede *Arzobispo García* de la ciudad de *Medellín*, exhibido en el informe de notas o calificaciones del primer período académico del año 2021?

- ¿Cómo se establece la relación de las dimensiones de las habilidades para la vida y el desempeño académico del grupo poblacional estudiado?

1.3. Justificación

1.3.1. Conveniencia.

Dada la poca evidencia empírica que permita comprender expresamente cuál es la relación que hay entre las HpV de los estudiantes como las propone la OMS en su conjunto y su desempeño escolar, sería notable examinar este fenómeno desde la comprensión del componente académico y no sólo desde la perspectiva del sector salud. Así pues, el estudio de la influencia de las HpV en el desempeño académico es crucial para la comprensión de esos factores condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje que deben ser tenidos en cuenta por los diferentes agentes educativos tanto en el antes como en el durante y después del acto pedagógico y del aprendizaje. (González, 2003) Las diferentes dimensiones de las HpV como variable independiente del rendimiento académico deben ser analizadas en detalle como insumo para el abordaje efectivo y transformador de la enseñanza toda vez que al entender que el éxito o fracaso escolar está condicionado por

múltiples factores, es posible también, determinar planes de acción o intervención. (Martínez, 2014)

Y es que, el enfoque de HpV para el desarrollo de destrezas psicosociales permite, no solamente establecer un vínculo o enlace entre las actitudes y valores que determinan la adquisición de conocimiento sino que, además, aborda aspectos que se consideran factores influyentes en el desempeño escolar como el autoconcepto (Villaroel, 2001; Herrera, Al-Lal y Mohamed, 2017), la motivación y el manejo de emociones (González, 2003; Dweck, 1986; Bisquerra, 2003; Briceyda Lopez & Lopez Cortez, 2018), las habilidades interpersonales o sociales (Diekstra, 2008), y la autoeficacia (Cartagena, 2008; Eccles & Roeser, 2009), entre otros. Por lo cual, lograr establecer de manera concreta la relación entre HpV y desempeño académico será crucial, a todas luces, al conocimiento más profundo de esas causas del éxito o fracaso escolar y, por ende, orientará el camino de su intervención.

1.3.2. Relevancia social.

Las diversas investigaciones que analizan las distintas aristas del desempeño académico dan cuenta de su vital importancia en el acto educativo. (Edel, 2003) Entonces, comprender la relación entre HpV y desempeño académico se traduce, ineludiblemente, en avances para el mejoramiento de la calidad educativa y, por ende,

contribuye al progreso de la sociedad. La calidad educativa debe ser pensada desde las prácticas de aula, desde las políticas públicas, desde el involucramiento familiar, el entorno social y otros tantos sectores de la sociedad que con sus acciones construyen un sistema escolar que favorezca espacios para el desarrollo integral de los estudiantes. Tal como lo advierte Glaser (1985, citado en Edel, 2003), es la sociedad la directamente responsable de brindar un sistema escolar que desde su concepción y estructura encamine los procesos hacia el éxito.

Así también lo plantea la Nueva Agenda de Desarrollo propuesta desde el 2015 por 193 países del mundo, la cual contiene como uno de sus diecisiete objetivos para el desarrollo sostenible, una educación de calidad. (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2019) A la vez, desde el plano local institucional, el Manual de Convivencia de la institución Ciro Mendía en su capítulo II, numeral 2, afirma que, el servicio educativo que presta busca formar de manera integral a sus estudiantes para que sean competentes en el afrontamiento de los retos que la sociedad les plantea.

Reconocer, entonces, las formas en que las HpV actúan como uno de los tantos factores condicionantes del desempeño académico, potenciaría una visión mucho más integral y holística de los procesos de enseñanza aprendizaje y la toma de decisiones en cuanto a planeaciones de aula y replanteamiento del currículo. De la misma manera, propiciaría la deconstrucción de derroteros a nivel institucional que den prioridad al desarrollo de dichas habilidades, no solamente para la prevención en temas de salud, sino, además, para la generación de situaciones de aprendizaje en avance de esa formación integral del estudiantado tanto en los aspectos cognitivos como aquellos vinculados al desarrollo de competencias para la vida. Así lo han señalado la UNESCO,

UNICEF, WHO y FAO en sus constantes deliberaciones sobre la calidad de la educación la cual no sólo debe buscar el desarrollo de habilidades concretas sobre ciertas técnicas o contenidos, sino que, además es necesario que busque el desarrollo del pensamiento y habilidades psicosociales en pro de individuos más aportantes a esta sociedad. (Portillo, 2017)

1.3.3. Implicaciones prácticas.

Los resultados obtenidos de esta investigación bien podrían convocar una reflexión institucional de nuestras prácticas pedagógicas de aula, en coherencia con las necesidades más significativas de la población y generar propuestas desde nuestro campo de trabajo para aportar al desarrollo de la propuesta planteada por la OMS como parte del camino a un mejor nivel de vida en nuestros territorios. Así mismo, el conocimiento que se pueda producir sería útil para construir propuestas desde la transversalidad de las áreas o asignaturas del currículo dando inicio a una sensibilización de todos los agentes educativos partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre las HpV.

Adicionalmente, la información contribuirá a repensar los planes curriculares de la institución que, a su vez repercuten en los resultados de desempeño de las pruebas estandarizadas como indicador de calidad educativa. La comprensión de la influencia o no de las HpV en el desempeño académico de los estudiantes brindaría sentido en la consideración que se tiene de esos factores que impactan dicho fenómeno y determinaría

planes de acción a nivel de aula replanteando los objetivos institucionales toda vez que, aunque los actuales rezan estar encauzados hacia la formación integral de los estudiantes, las prácticas de aula demuestran mayor abordaje de asuntos asociados al desarrollo de contenidos académicos.

1.3.4. Utilidad metodológica.

La investigación se desarrolla aplicando esquemas de análisis cuantitativos para las dos variables (HpV y desempeño académico), por lo que la ruta que se siga puede guiar futuros trabajos investigativos en la población de estudio coadyuvando a la elaboración de otras formas y técnicas de investigación en ese ámbito concreto. Por ejemplo, el instrumento planteado para la recolección de los datos es una prueba psicométrica para la medición de HpV adaptada al grupo de edades del estudio (9-13 años) y que es pionera para la medición de las mismas nacional e internacionalmente. De igual manera, el estudio puede contribuir conceptualmente a la definición de la relación que existe entre las variables planteadas, así como a la forma más conveniente u oportuna de estudiar la población seleccionada. Finalmente, el producto académico de esta investigación se refleja en el reporte de resultados del análisis de los datos y la discusión que se desarrolla en torno a los mismos. Dicho reporte será compartido con la comunidad educativa de la institución en la cual se lleva a cabo el trabajo de investigación como insumo para el debate y la reflexión pedagógica y **determinaciones** a nivel institucional acerca de la pertinencia o no de las HpV como factores condicionantes del

éxito escolar y su papel en el currículo.

1.3.5. Utilidad teórica.

De acuerdo con la OMS, la formación o desarrollo de HpV en contextos escolares no solo se traduce en cambios de conducta en relación con la salud, sino que además las investigaciones indican el mejoramiento de las relaciones maestro-alumno, disminución de la deserción escolar, mejores vínculos escuela-familia, entre otros. Además, recomienda que este aprendizaje debe suceder en edades tempranas antes de la instauración de patrones de conducta negativos. (WHO, 1994)

Por su parte, Bisquerra (2003) y Hurrelmann (1997) señalan que el fracaso escolar está correlacionado con la inmadurez emocional y estados importantes de estrés, baja autoestima, apatía, conducta de inadaptación social, etc. Además, que, estas necesidades afectivas y sociales no han sido atendidas eficientemente desde el currículo escolar. En este sentido, la relevancia de la educación es protagónica dado que su falta de pertinencia ha sido una de las causas de deserción escolar y desarticulación entre las exigencias de la sociedad y las competencias adquiridas en el entorno educativo. (UNICEF, 2020)

Desde esta perspectiva, si bien existen numerosos estudios que indagan en la relación de las habilidades psicosociales o socioemocionales y el rendimiento académico, son pocos los que se centran específicamente en la influencia de las diez dimensiones de las HpV desde el enfoque integrador de la OMS en el desempeño académico. Así pues, la

investigación planteada contribuirá a robustecer el conocimiento que se tiene hasta el momento sobre cómo ese grupo de competencias interpersonales, cognitivas y de control de emociones (Mangrulkar et al., 2001) afecta favorable o desfavorablemente el desempeño académico medido a partir de las calificaciones escolares. Proponer, entonces, una variable menos común como el desempeño académico para el análisis de la actuación del enfoque de HpV, enriquecerá el conocimiento que de estas se tiene hasta ahora y puede ofrecer parámetros para continuar explorando este fenómeno, así como recomendaciones o hipótesis para otras indagaciones.

De esta forma, estos insumos pueden ser significativos para orientar futuros estudios tanto a nivel nacional como regional y local. En Colombia aún falta información vinculada con las HpV que aborde población diferente a los adolescentes y jóvenes. Este estudio examinará la cuestión en estudiantes que se encuentran en edades entre los 10 y 13 años de edad, por lo que puede enriquecer la visión que se tiene hasta el momento del tema ya que en la actualidad no hay estudios de HpV aplicados en infancia. Para el departamento de Antioquia y la ciudad de Medellín los estudios son aún escasos y no se cuentan con propuestas precisas que traten el enfoque de las HpV desde los ámbitos escolares y en conjunto con el análisis del desempeño académico; así, entonces, también puede ser un aporte sensible para los sectores interesados como entidades gubernamentales, privadas y grupos cívicos.

Por último, este trabajo se enmarca en la línea de investigación de desarrollo humano y procesos de aprendizaje por lo que como producto académico es fundamental para seguir construyendo conocimiento en torno al eje central que la convoca, esto es, el desarrollo humano entendido como el “proceso complejo, no necesariamente lineal, que involucra el despliegue de potencialidades del individuo en la medida en que este

encuentra las posibilidades necesarias.” (Sen, 2000) Dichas posibilidades referidas a una vasta y heterogénea cantidad de elementos que envuelven muchas dimensiones del ser humano, entre estas las relacionadas con sus procesos de aprendizaje **en espacios formales o no** y que le permiten afrontar los desafíos de su entorno.

1.3.6 Viabilidad.

La investigación es posible ya que los casos que se estudian hacen parte de la comunidad educativa donde labora quien presenta este estudio. En este sentido, se vislumbra contar con los permisos respectivos tanto de los directivos docentes como de las familias de los estudiantes con quienes se lleva a cabo el trabajo. Los espacios y tiempos para adelantar las acciones pertinentes a cada fase del proyecto están determinados por el cronograma institucional en relación a actividades académicas las cuales, hasta el momento de la redacción de este documento, se efectuaron bajo el modelo de alternancia por efectos de la pandemia proclamada en el año 2020. Este modelo contempló el trabajo académico virtual por seis meses, para luego, retornar a presencialidad bajo el modelo de alternancia con ciertas condiciones específicas para el segundo semestre.

Otro de los retos es la autenticidad de los datos que ingresen los estudiantes en el cuestionario sobre HpV, ya que es un autoinforme y, por tanto, la información puede contener un sesgo al mediar los sentimientos de aceptación o rechazo en quienes responden este tipo de instrumentos.

1.4. Hipótesis

H0: No hay relación entre las dimensiones de las HpV de los estudiantes del grado 5° de una institución oficial de la ciudad de Medellín con su desempeño académico expresado en las calificaciones del reporte del primer período escolar del año 2021.

H1: Existe relación entre las dimensiones de las HpV de los estudiantes del grado 5° de una institución oficial de la ciudad de Medellín con su desempeño académico expresado en las calificaciones del reporte del primer período escolar del año 2021.

Lo expuesto en este capítulo formaliza, entonces, la idea de investigación encaminada a descubrir la relación entre las dos variables, a saber, las dimensiones de habilidades para la vida y desempeño académico. Determinar dicho vínculo favorece la comprensión con más detalle de algunos de esos factores asociados a un fenómeno tan abordado en el campo de la educación como los temas de fracaso o éxito escolar. Así mismo, se visualizará cuál es el valor o relevancia del desarrollo de esas otras habilidades diferentes a las académicas o cognitivas ya reconocidas en diversos campos y que, son actualmente, tema de discusión en muchos ámbitos a nivel global.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se tratarán los fundamentos que soportan teóricamente el trabajo investigativo tales como la perspectiva que orienta el análisis desde el campo educativo, las HpV y sus aspectos más relevantes como variable independiente y el rendimiento académico como variable dependiente en el estudio.

2.1 Teoría educativa

Por años la educación y la psicología han guardado una relación estrecha. Esta última, está relacionada con la educación ya que se interesa por comprender la conducta humana y lo concerniente al proceso de aprender (cómo piensan, qué sienten, cómo perciben y aprenden los seres humanos) abordando diversas dimensiones como etapas de desarrollo bio-psico-sociales y el entorno o contexto y, organizando esta información de manera sistemática hasta producir teorías que explican dichos fenómenos. (Garzón González, Rojas Londoño, Cañizares Vasconez, & Culqui Cerón, 2019) De esta relación, la educación ha sido beneficiada pues gracias a los aportes de la psicología se explican cada vez mejor los aspectos implicados en el aprendizaje y, por ende, en el acto educativo.

Uno de los grandes aportes lo hizo la llamada psicología cognitiva. Dicho modelo explicativo de la mente considera la idea de que los seres humanos aprendemos gracias a la interacción de nuestras diversas operaciones mentales con su contexto en todo el sentido de la palabra; de ahí que ya no es factible considerar una forma lineal y

unidireccional del aprendizaje como lo planteaba el conductismo. (Pozo, 2006) A partir de estos planteamientos surgen cuestionamientos distintos desde el ámbito de lo educativo como ¿es necesario respetar, entonces, el estilo de aprendizaje del estudiante, así como sus diferentes formas de expresarlo y socializarlo?, ¿se identifican adecuadamente las situaciones internas y externas que influyen en el aprendizaje?, ¿qué tanto se conoce de su motivación hacia el mismo? ¿de qué manera las características personales de cada estudiante, así como la naturaleza de su relación con su entorno determinan la calidad de su desarrollo como individuo e integrante de la sociedad? Nacen así, las corrientes cognitivas que sostienen que el aprendizaje en el ser humano se da por la interacción de sus diferentes estructuras mentales y el entorno.

Una de las líneas del cognitivismo es el constructivismo. De acuerdo con Santivañez (2004) el constructivismo, como corriente educativa, se soporta epistemológicamente de diferentes perspectivas psicológicas. El pensamiento de Vygotsky, autor de esta perspectiva, data de sus publicaciones en los años treinta; sin embargo, sólo hasta los setenta su obra alcanzó popularidad gracias al trabajo de otros autores como Brunner. La premisa fundamental de su teoría se basa en la creencia de que todas las funciones mentales del individuo tienen origen social. Vygotsky entiende al ser humano como producto de los actos sociales y culturales en los que está inmerso diariamente más que como un ser solitario que se construye a sí mismo. (Wertsch, 1988, citado en Tovar, 2005) La importancia de los procesos sociales y culturales guiando el desarrollo cognitivo del niño, hizo de la teoría sociocultural de Vygotsky algo nuevo para su época. Estos procesos los estudió y explicó por medio del método genético señalando cuatro ámbitos: filogenético, histórico-cultural ontogenético y microgenético. Igualmente, para Vygotsky

el lenguaje es fundamental en los procesos de desarrollo pues es el instrumento mediador de las interacciones sociales y por el cual se transforman las funciones psicológicas del individuo, es decir, por el cual se produce el aprendizaje. (Tovar Santana, 2005). Vygotsky establece, además, la Zona de Desarrollo Próximo, entendida como ese trayecto que hay entre lo que el niño puede realizar actualmente, y el nivel superior de desempeño que puede alcanzar bajo la supervisión de un adulto. Con respecto a ésta, Tovar (2005) señala que, “No hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo, como tampoco hay desarrollo sin aprendizaje.” (p. 67)

En cuanto a la dinámica de aula, Santiváñez, (2004) asevera que, desde la concepción pedagógica tradicional que, por muchos años tuvo lugar en el ámbito educativo, el estudiante o el sujeto llega a la escuela totalmente carente de conocimiento válido en el espacio escolar. Por tal razón, éste debe recibir y asimilar toda la información impartida por el docente. Bajo esta mirada, el rol del docente se limita a transmitir información o conocimiento mientras que el estudiante ocupa un lugar pasivo y poco participativo en este proceso. Para el constructivismo, en cambio, este proceso se da gracias a la intervención del entorno social y cultural sobre el sujeto en donde el papel del docente es facilitar la construcción de conocimiento y no lo impone. Con base en estos principios, la didáctica también se ve transformada; es decir, la construcción de contenidos y procedimientos para enseñar y aprender se entienden de forma distinta a la que el conductismo venía trazando, esto gracias al trabajo de autores como Piaget, Vygotsky, Ausubel, Novak y Bandura, entre otros.

Al respecto, el mismo autor, menciona que los fundamentos del constructivismo tienen unas implicaciones en el aula tales como las que se listan a continuación:

- El estudiante es el centro del acto educativo.
- El docente es mediador y facilitador de dicho proceso.
- La necesidad impulsa el aprendizaje.
- Implica un método activo, es decir, por experimentación o indagación.
- El estudiante cimienta su conocimiento con base en las propias experiencias.
(Ertmer & Newby, 1993)
- Aprendizaje por error.
- Elevación de la autoestima.
- El aula constituye una comunidad.

Ahora bien, según la OPS, la importancia de la perspectiva constructivista para el enfoque de las HpV radica en la idea de que el niño aprende en interacción con los otros. La resolución de problemas o el desarrollo de habilidades se llevan a cabo en situaciones de diálogo y acción con sus pares. A la vez, el contexto sociocultural juega un papel preponderante en el diseño de las propuestas de programas basados en el enfoque de HpV dando participación activa a los jóvenes, sus intereses y necesidades inmediatas según el entorno en que se desenvuelven quienes a su vez pueden influenciar los aprendizajes de sus pares, destacando así, el papel del liderazgo. (Mangrulkar et al., 2001) Es así como se toma, entonces, el constructivismo como la teoría educativa que soporta esta investigación, en tanto sus principios nutren en gran parte dicho planteamiento.

Y es que, el enfoque de las HpV contempla desde sus cimientos, precisamente, varios aspectos o dimensiones del comportamiento que, son fundamentadas, del mismo modo, desde varias perspectivas psicológicas y educativas para la estructuración de una

propuesta de formación para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. Así mismo, los postulados de las diferentes perspectivas educativas enmarcadas en el enfoque de la psicología cognitiva permiten inferir que la calidad de los aprendizajes está condicionada a diferentes situaciones o condiciones de tipo tanto individual como contextual. Bajo este panorama, en este trabajo investigativo se han considerado dos variables a observar: las HpV, como variable independiente que abordan distintas dimensiones del desarrollo humano y el desempeño académico, como variable dependiente con el fin de establecer su relación. A continuación, se analizarán conceptualmente cada una de ellas.

2.2 Habilidades para la Vida

2.2.1 Orígenes.

Mantilla (2006) afirma que por muchos años se ha tenido la creencia de que las HpV se aprenden “por el camino”, es decir, que no requieren de una educación intencionada o planificada para tal fin. Por esta razón, ni desde los hogares u otros espacios se habían tratado específicamente a pesar de que es evidente la necesidad de desarrollarlas dada la realidad actual de la sociedad en la que se debe enfrentar obstáculos diversos para alcanzar un nivel de vida sana y de bienestar. (WHO, 1994) En sus comienzos, la intervención en el tema de habilidades, **a saber**, esas capacidades para llevar a cabo una tarea, tenía un enfoque desde lo puramente laboral.

Posteriormente, se orientó más hacia el desarrollo personal y de conductas o cambios en el comportamiento para la prevención de conductas riesgosas como el consumo de tabaco y alcohol o las sustancias psicoactivas. (Becoña, 1999)

Pese a que la educación de estas habilidades se reconocía de forma intrínseca, no fue hasta los años 60 y 70 que se volvió tema de interés y parte de iniciativas internacionales. No obstante, por falta de resultados tangibles y cuantificables a pesar del evidente beneficio sobre el aspecto cognitivo y otras dimensiones del desarrollo de las personas, la iniciativa no tuvo tanta acogida como en los ochenta en Norteamérica, la cual abordó problemáticas concretas como el consumo de sustancias con tendencia a ser implementada en otros lugares. (Mantilla, 2006)

Como fruto de este continuo histórico se origina un trabajo estructurado en el campo de la educación con la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud en 1986 en donde se reconoce a las HpV en relación a las buenas decisiones en salud. En la Convención de Derechos del niño en 1989, las HpV ahora se vinculan con la formación para el desarrollo del potencial completo del niño y en la Declaración de Jomtien de la Conferencia Mundial EFA (Education For All) Educación para Todos en 1990 se incluyen como herramientas esenciales para la supervivencia, el desarrollo de las capacidades y la calidad de vida. Para 1994, entra al escenario la OMS lanzando un programa educativo para la promoción de estilos de vida saludables llamado Life Skills Education For Children and Adolescents in Schools. (WHO, 1994) En el 2000, en la Conferencia Dakar, las HpV son integradas dentro los seis objetivos de la EPT (Educación Para Todos) en una educación como derecho humano fundamental de jóvenes y adultos. (WHO, 2003; Portillo, 2017)

Es así como el concepto de “life skills” o habilidades para la vida surge por la necesidad de favorecer el desarrollo personal de la población en general, especialmente, de los niños, niñas y adolescentes en el sentido de alcanzar una vida de éxito, así como incorporar en el currículo escolar componentes que les permita tomar decisiones, afrontar riesgos y situaciones de carácter urgente en su diario vivir como factores de protección. (UNESCO, 2006)

2.2.2 Análisis Conceptual.

En 1994, cuando la OMS divulgó el enfoque HpV como propuesta educativa, las definió como esas competencias psicosociales que les posibilitan a **todas las personas hacer frente de forma exitosa los** diferentes desafíos de la vida, y que pueden variar según la cultura y el entorno. (WHO, 1994) Luego de esto, se ha producido una conversación mundial alrededor de las mismas en el que diversos sectores desde distintos contextos, realizan aportes dando al tema matices numerosos según cada realidad y perspectiva; lo que Mantilla Castellanos y Chahin Pinzón llamaron “diálogo global” (2006, p. 5). Esto lo hace un tema importante y en donde confluyen las voces de muchos sectores de la sociedad.

Por ejemplo, cuando en el año 2000, la OMS empieza a desarrollar trabajo en equipo con otras organizaciones internacionales, esta comprensión se fue transformando y, entre varios organismos como la ONU, UNESCO y UNICEF se llega a un acuerdo reiterando que las HpV son de naturaleza psicosocial y se aplican en diferentes esferas de la vida personal y social y que, permiten la transformación de nuestro entorno. (World

Health Organization [WHO], 2003) Por su lado, la UNICEF (2002, citado en Fundación Jacobs, 2011) las definió como “recursos psicosociales e interpersonales que ayudan a la gente a tomar decisiones con conocimiento de causa, comunicarse de forma efectiva y desarrollar unos recursos para manejar y autogestionar una vida saludable y productiva.” (p. 10) Mientras que Melero (2010) las resume como una compilación de habilidades afines al funcionamiento intrínseco de cada persona y su capacidad relacional.

Posteriormente, en 2020 la UNICEF introduce las HpV dentro de la categoría de habilidades transferibles refiriéndose a las mismas como esas destrezas que nos permiten adaptarnos a diferentes situaciones y contextos en la vida y que podemos, justamente, trasladar a distintas esferas como la social o laboral y que también se han denominado habilidades socioemocionales o para el Siglo XXI. Esta definición la plantea basándose en el informe de la UNESCO de 1996, La educación Encierra un Tesoro y del Marco Global de Habilidades Transferibles la cual aborda los aspectos del aprendizaje con miras al desarrollo humano integral. De suerte que, la definición del término Habilidades para la Vida ha estado enmarcada por un debate extenso a lo largo de los años en el que se ha abordado desde distintas organizaciones internacionales y en diferentes espacios de conversación global. (Mantilla et. al, 2006)

En el panorama colombiano, una investigadora y pionera de las HpV es Leidy Evelyn Díaz Posada y, además creadora del Test de Habilidades para la Vida que será, también el instrumento para la recolección de datos de este trabajo investigativo. Dicha autora, junto con su equipo de investigación, interpretan la propuesta de la OMS, sobre las HpV entendiéndolas como

destrezas para conducirse y actuar de cierto modo —reiterando que éstas tienen que ver con la motivación individual y el contexto en que se desenvuelva la persona— creándose un eslabón entre los factores motivadores del conocimiento, las actitudes y los valores con el comportamiento o fortalecimiento de un estilo de vida saludable (Díaz et al., 2013, p. 184)

Igualmente, refieren que, estas habilidades no son simplemente conductas descritas superficialmente, sino estrategias o herramientas de acción personales, interpersonales y sociales y les permiten a los individuos saber qué y cómo hacerlo dirigiendo el rumbo de sus vidas. Se activan en relación al apoyo social con el que cuentan y a la influencia de factores socioculturales. (Díaz et al., 2013)

2.2.3 Fundamentación teórica.

Un significativo cuerpo teórico constituye la base de la educación de HpV que se establece sobre el conocimiento existente del aprendizaje, la conducta y el desarrollo infantil situados en el contexto de los principios de derechos humanos. Según la OPS, cada teoría no se excluye entre la otra y todas contribuyen al desarrollo de la propuesta. Dichos planteamientos soportan los diversos aspectos de este enfoque desde la definición o identificación de esas habilidades y su categorización, el contenido informativo de los programas y la metodología de implementación de los mismos. (Mangrulkar, et al., 2001)

Lo anterior nos lleva a vislumbrar que la propuesta de HpV marcha desde un

abordaje multidisciplinar en donde cada planteamiento teórico compone un eslabón sustancial para todo su andamiaje. Cada teoría atiende diferentes aspectos como las formas verificables de la conducta, dando importancia a los resultados o el desarrollo de las habilidades mismas las cuales median en la conducta y funcionan por las aptitudes, valores y creencias. (Sandí Meza, Rosales Pérez, & Elizondo Solís, 2017)

Las siete teorías como las formuló Mangrulkar et al. en 2001 son:

- a. Teoría del desarrollo infantil y adolescente (biológico, cognitivo, social y moral)
- b. Teoría de Bandura, MacGuire y Evans sobre el aprendizaje y la influencia social.
- c. Teoría de Jessor sobre la conducta problemática.
- d. Solución cognitiva de problemas de Luria y Vygotsky.
- e. Inteligencias múltiples de Gardner.
- f. Teoría de resiliencia y riesgo.
- g. Constructivismo.

Cada una de las teorías expuestas por la OPS como base del enfoque o modelo educativo para el desarrollo de las HpV, se ha generado a partir de distintas áreas de conocimiento especialmente de la psicología, pero ninguna de ellas excluyente de las otras pues presumen acercamientos diversos en cuanto al desarrollo humano y el aprendizaje. (Mangrulkar, 2001) Esto valida la implementación de las HpV como enfoque para la prevención y fomento de la salud, entendida esta de **manera** integral, esto es como el bienestar en el aspecto no sólo físico manifestado en ausencia de enfermedad,

sino además **lo relacionado con la salud mental y social**. (WHO, 1948)

2.2.4 Características de las Habilidades para la Vida.

Al revisar el abordaje que se le ha dado al enfoque de las HpV desde que se propuso en 1994 por la OMS, se pueden distinguir algunas particularidades de las mismas que permiten su identificación **como planteamiento que promueve el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes**. Algunas de ellas son:

- Su naturaleza psicosocial. Como ya se mencionó anteriormente, según la OPS, está demostrado que la formación de las habilidades de tipo socio-cognitivo y de **gestión adecuada de las emociones constituyen el eje central en el desarrollo los individuos**. (Mangrulkar, et al., 2001)
- Son herramientas para ser psicosocialmente competente y ser mejor ciudadano. No son benéficas en sí mismas, sino de acuerdo al uso que los individuos hagan de ellas en su contexto inmediato. Ejemplo: un abusador puede llegar a tener la habilidad de mostrarse empático para engañar a sus víctimas y, sin embargo, sus conductas no son aceptadas por la sociedad. En suma, las HpV son el puente, que nos lleva desde la orilla de lo que sabemos (conocimiento), creemos, sentimos o pensamos (actitudes y valores), hasta la orilla de la capacidad (competencia) para hacer las cosas (qué hacer y cómo hacerlo). (Mantilla et al., 2006, p. 35)

- De acuerdo con Mantilla (2001) y Martínez (2016) las HpV son específicas en cada sociedad y cultura y determinadas por los factores sociales, de género, así como también la edad.
- Son genéricas y se complementan; es decir, pueden ser aplicadas a cualquier momento de la vida y por cualquier clase de persona. (Martínez, 2014)
- Son versátiles al poderse implementar en cualquier campo o contexto y presentan disposición a la acción esto es, inciden en múltiples esferas en tanto se enmarcan en el fomento de todas las capacidades humanas. (Martínez, 2014)
- Promueven la salud, la prevención de problemas psicosociales, la resiliencia (entendida como la aptitud de generar su propio bienestar en medio de circunstancias adversas) y el desarrollo humano.
- De acuerdo con Mantilla (2001, p.7) las HpV se consideran un “eslabón entre los factores motivadores del conocimiento, actitudes y valores y el comportamiento o estilo de vida saludable.”

2.2.5 Categorías.

A partir del análisis de la cuestión en torno a las HpV se puede identificar que hay un gran número de ellas y su categorización o agrupamiento está supeditado a los resultados que se esperan, la disciplina que aporta la perspectiva de implementación del programa o los fundamentos teóricos e investigativos que las soporten. (Mangrulkar et

al., 2001) Por consiguiente, se han agrupado de formas distintas de acuerdo al modelo teórico o al propósito de aplicación y contexto: enfoque OMS, 1994 (5 grupos), OPS, 2001 (3 grupos) y FRESH de la OMS, 2003 (3 grupos). (Martínez, 2016)

La primera categorización la ofreció la OMS partiendo de la premisa de promover los estilos de vida saludables en niños y adolescentes y sugiriendo que las HpV pueden combinarse o moverse dentro de cinco áreas, principalmente: Toma de decisiones y resolución de problemas; pensamiento creativo y pensamiento crítico; comunicación asertiva y relaciones interpersonales; autoconocimiento y empatía; manejo de emociones y manejo de tensiones y estrés. (WHO, 1994) Luego en 2001, la OPS presenta las habilidades agrupadas en tres categorías advirtiendo que ninguna es independiente de la otra, sino que actúan o están presentes de manera complementaria en los diferentes ámbitos y situaciones en las que las personas se tienen que desenvolver y de este mismo modo, sugiere que se aborden en los programas para el desarrollo de las mismas. El primer grupo corresponde a las habilidades interpersonales o sociales; el segundo exhibe las habilidades cognitivas y finalmente, refiere las habilidades personales o de control de las emociones. (Mangrulkar et al, 2001; Portillo, 2017)

Posteriormente, la OMS, propuso una nueva clasificación en 2003 en su publicación: "Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School". En el documento expone tres categorías: las habilidades interpersonales y comunicativas; las decisiones y el pensamiento crítico y las habilidades de afrontamiento y control de sí mismo. (WHO, 2003)

2.2.6 Dimensiones.

Aunque se está de acuerdo en la gran cantidad de habilidades que responden a los criterios propuestos por el cuerpo teórico que apoya el enfoque de las HpV, la OMS ha considerado diez de ellas que, hasta el momento se conservan, reconociéndolas como las más esenciales para fines del desarrollo de la salud y el bienestar de la niñez y adolescencia: conocimiento de sí mismo, empatía, comunicación efectiva y asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de sentimientos y emociones y manejo de tensiones y estrés. (WHO, 1994) Por su parte, Díaz et al. (2013), las llama dimensiones que, a su vez, las toma para desarrollar los indicadores conductuales del test que diseñó para su medición.

Dado que el presente trabajo investigativo hace uso de dicho test, se abordarán las diez HpV con los términos de la autora, esto es, dimensiones y las que a su vez serán el soporte de análisis de la variable independiente. A continuación, una descripción general de cada una de ellas

2.2.6.1 Conocimiento de sí mismo.

De acuerdo con Martínez (2016) es la identificación plena de nosotros mismos, nuestras fortalezas y debilidades y carácter; además, la percepción precisa de nuestras emociones y propios sentimientos.) Gracias al desarrollo de esta habilidad, un individuo

sería capaz de reconocerse como sujeto de derechos y deberes dentro de la sociedad y, de este modo, comprometerse con su transformación.

La formación del autoconcepto forma parte del desarrollo en la etapa de la transición a la adolescencia. Una de sus dimensiones es la auto eficiencia como la comprensión que tenemos de nuestra valía y papel determinante en los cambios o transformaciones de nuestras vidas y el entorno, así como del sentido como seres autónomos. (Tyler, 1992, citado en Mangrulkar et al., 2001) Desde las etapas propuestas por la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson, en cada una de estas surge una crisis de identidad como tendencia conflictiva. En la pubertad, concretamente, se da el reconocimiento de las habilidades propias y las de los demás y de un sentido de competencia. A su vez, Howard Gardner (2001) desarrolla el concepto de inteligencia intrapersonal como esa capacidad de identificar nuestras propias emociones y sentimientos, es decir, la conciencia de uno mismo. Por su parte, Armstrong (1999), **la define como aquella que nos permite conocer nuestras fortalezas y debilidades, ser consciente y observantes de nuestras emociones y sentimientos.** Así pues, quienes tienen mayor conocimiento de sí mismos rigen su vida personal con mayor seguridad. (Gardner, 2001)

2.2.6.2 Empatía.

Comúnmente se ha entendido como el reconocimiento de las emociones de los demás o capacidad para ponernos en el lugar del otro y advertir lo que necesitan o requieren dando como resultado una respuesta adecuada de ayuda o soporte. Empero, Muñoz y Chaves (2013), en su artículo La empatía: ¿un concepto unívoco?, trataron las

diferentes acepciones del término, señalando que muchos autores lo han abordado desde distintas miradas. En un principio, por ejemplo, los estudios planteaban un enfoque cognoscitivo de la empatía, es decir, que tiene un componente intelectual y que sería esa “habilidad de explicar y predecir el comportamiento de uno mismo y de los demás atribuyéndoles estados mentales independientes, tales como creencias, deseos, emociones o intenciones” (Fernández, 2008, p. 285, citado en Zapata & Castaño, 2013)

De otra parte, se relaciona la empatía con la reactividad emocional de cada persona, llevando a la compasión o a la angustia, es decir a un comportamiento positivo o negativo según cada caso. Sería, entonces, Davis (1980,1983; citado en Muñoz & Chaves, 2013), quien con su modelo integrador la describió como ese proceso en donde el sujeto es capaz de ponerse en el lugar del otro y el conjunto de sus respuestas ante ello las cuales pueden ser afectivas y no afectivas.

2.2.6.3 Comunicación efectiva y asertiva.

Las características o componentes de las habilidades están determinados por los criterios emitidos en cada contexto y cultura. La habilidad de comunicarse tendrá, entonces, elementos como la mirada, volumen de voz, lenguaje no verbal como la corporalidad y gestualidad que, de acuerdo a cada país variarán en sus formas y grados. Así pues, la habilidad de comunicación efectiva o asertiva nos permite expresar verbal y no verbalmente opiniones, deseos, necesidades o temores, de formas apropiadas para nuestra cultura y contexto propio. (Mantilla, 2001)

Para Lazarus y Folkman (1986) es definida como la habilidad social que capacita a cada individuo a expresarse de acuerdo a su propia identidad y principios y en defensa de sus derechos, pero de la manera más adecuada. Lo anterior hace considerar que el asertividad como habilidad social

involucra una relación entre el diálogo y la ética, lo que conlleva hacer valer los derechos del otro. Luego, esa forma de actuar va preparada para operar conflictos, conducir circunstancias de negociación y sostener conversaciones, estos se dan con varios individuos en diferentes ambientes. (Silva, Barrientos & Díaz, 2020, p. 15)

2.2.6.4 Relaciones interpersonales.

Esta habilidad contribuye a que un individuo pueda establecer y mantener relaciones sanas y constructivas con las demás personas, especialmente, con aquellos que forman parte vital de nuestro núcleo relacional como la familia a favor de nuestro bienestar social y mental. Mangrulkar et al. (2001) señala que la etapa de la adolescencia es crucial para el desarrollo de habilidades sociales en donde las relaciones con los otros constituyen un factor crítico para obtener éxito en ámbitos como el hogar, la escuela o el trabajo. Esto por esto que es importante implementar programas de formación que capaciten a las personas para desarrollar relaciones saludables ya que estas “son parte de nuestros mundos sociales, están enraizadas en las lógicas del significado y acción que gobiernan la forma como pensamos y actuamos.” (Barnett, 2010, p. 257)

En cuanto a la calidad de las relaciones interpersonales, algunos estudios han establecido su relación con la teoría de la inteligencia emocional que proponen Mayer y Salovey ya que se cree que, si una persona conoce y maneja su vida interior, tendrá la habilidad de extrapolar dicho conocimiento en relación con las percepciones, comprensión y manejo de las emociones de otros. (Extremera & Fernández, 2004) Igualmente, Gardner (2001) menciona a la inteligencia interpersonal como esa capacidad que tienen las personas para establecer relaciones productivas con los demás en términos de manejo de conflictos, cooperación y reconocimiento de las necesidades de los otros y canalizar ese conocimiento para beneficio mutuo.

2.2.6.5 Toma de decisiones.

Esta habilidad se encuentra categorizada por la OPS como de tipo cognitivo ya que favorece el manejo constructivo y analítico de nuestras decisiones sopesando las consecuencias y efectos para la salud o el bienestar en nuestra vida. (Mangrulkar, 2002) Una habilidad cognitiva es la capacidad para interactuar **de manera simbólica con su entorno**. (Gatti, 2005) Según el modelo de competencia de Raven (1984, citado en Gatti, 2005), ser competente en la toma de decisiones distingue un comportamiento efectivo, gracias a la cual se reconoce y se tiene en cuenta de manera subjetiva diversos factores frente a determinada situación entendiendo que no se puede descuidar ningún aspecto para una decisión adecuada.

Desde otras perspectivas teóricas, la toma de decisiones se ha considerado como una habilidad de tipo socioemocional y no cognitiva. Al respecto, Kyllonien (2012, citado en

García, 2018) señala que se asocia a la personalidad. Otros autores alegan que puede ser enseñada e influenciada (Duckworth & Yeager, 2015) y que tiene un papel activo y una intencionalidad y previsión que refleja a su vez la identidad del sujeto y otros aspectos personales como conocimientos y valores. (García, 2018)

2.2.6.6 Solución de problemas y conflictos.

Es la habilidad que consiste en manejar adecuadamente nuestros problemas o situaciones que nos causan conflicto para evitar generar estrés mental no saludable que conlleva a desequilibrios físicos. Kalvin, Bierman, & Erath (2015) sugieren que los niños **que presentan conflictos en este tipo de habilidades del aspecto relacional**, también llamadas socio-emocionales, pueden presentar mayor riesgo de tener problemas en sus relaciones interpersonales, haciéndolos a su vez vulnerables a desarrollar conductas riesgosas y no saludables para su vida y su desarrollo general. Esto hace que sea una prioridad la promoción del desarrollo social y emocional en edades tempranas. Mencionan además de estudios empíricos a favor de programas de intervención que tratan estas habilidades de manera específica como la comunicación, la cooperación, el autocontrol y solución de conflictos. Uno de esos programas validados como estrategias de entrenamiento explícitas es el Programa "I Can Problem Solve" (ICPS) (Yo puedo resolver el problema ICPS).

Este proyecto que pretende la formación de habilidades interpersonales es el que refiere la OPS como parte del fundamento teórico de las HpV. Cuando Shure y Spivack publicaron en 1982 su trabajo, plantearon que, por medio de una intervención enfocada

en la resolución de problemas cognitivos interpersonales o ICSP por sus siglas en inglés (Interpersonal Cognitive Problem-Solving) era posible reducir comportamientos impulsivos e inhibidos en niños pequeños de raza negra de bajo nivel socioeconómico. Concluyeron que, una capacitación intencionada de ICSP fomenta la salud mental pues involucra de manera activa al estudiante sobre habilidades de resolución de problemas y cómo usarlas, previniendo conductas disfuncionales a futuro tal como lo señala Cowen (1980, citado en Shure & Spivack, 1982). Por tanto, una forma de promover la salud mental es ayudar a las personas a aprender a resolver activamente los problemas interpersonales de la vida diaria, desarrollando así la fuerza cognitiva para hacer frente a las frustraciones y los conflictos y disminuir el riesgo de disfunción interpersonal grave. (Shure & Spivack, 1982)

La participación de estos razonamientos en la propuesta de la OMS para el desarrollo de HpV se circunscribe en su potencial para disminuir conductas sociales deficientes si se abordan en edades tempranas aportando un fundamento para aprendizajes posteriores. Considerar las consecuencias de nuestros actos o reflexionar sobre soluciones a las situaciones que enfrentamos diariamente y poder controlar emociones como la ira o la agresión física a partir de la conceptualización de dichas conductas, podría ayudar a tomar mejores y más saludables decisiones para la vida. (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001; WHO, 2003)

2.2.6.7 Pensamiento creativo.

Las investigaciones sobre la imaginación creadora surgen con el psicólogo estadounidense J. P. Guilford, quien revalorizó la creatividad e introdujo el pensamiento divergente, opuesto al convergente. Para este autor los rasgos distintivos de un individuo creativo son en cuanto a sus ideas: la sensibilidad (permite detectar los problemas), la fluidez (cantidad generosa), la flexibilidad (diversidad, capacidad de adaptación y reinterpretación), la elaboración (grado de desarrollo de las ideas), la originalidad (adopción de ideas inusuales o mínima frecuencia en una población determinada) y la redefinición. (Guilford, 1950, citado en Romo, 1987)

Para Ostrovsky (2013), el pensamiento creativo es la respuesta innovadora, adaptativa y flexible a las situaciones de nuestra vida diaria que nos permite tener una perspectiva más allá de lo que experimentamos directamente. Esta capacidad innovadora en el hombre arroja un producto novedoso, original.

Por su parte ICFES en su documento Marco para la Evaluación de Pensamiento Creativo en PISA 2021: tercera versión, lo define como “la competencia de ocuparse productivamente en la generación, evaluación y mejoramiento de ideas que pueden llevar a soluciones efectivas y originales, avances en el conocimiento y expresiones impactantes de la imaginación”. (ICFES, 2019, p.11) De otro lado, una propuesta de que la creatividad es de naturaleza social y multidimensional la sugieren Dow, Plucker & Beghetto (2004), quienes señalan que es **el resultado concreto, observable, nuevo y útil del intercambio entre competencia, proceso y entorno.**

2.2.6.8 Pensamiento crítico.

Es la capacidad de sentarse sobre un punto de vista u opinión en relación a cualquier temática a partir del análisis objetivo de la información en torno a este teniendo en cuenta valores, creencias, etc. No obstante, la anterior es una acepción general del término pues históricamente la conceptualización del pensamiento crítico ha evolucionado, filosóficamente hablando. (Ostrovsky, 2013)

Inicialmente, Kant y Marx aportaron un enfoque diferente para la explicación del pensamiento humano; el primero planteando la crítica de la razón y el segundo avanzando un paso más allá al referir que el pensamiento crítico no sólo debía por sí mismo analizar la naturaleza y los métodos de la razón, sino que además debía buscar la transformación social. Hasta que, Piere Bourder (2000, citado en Morales, 2014), complementa esta visión afirmando que el pensamiento crítico debe tener los mismos criterios del pensamiento científico para que tenga efectividad (observación, comprobación, argumentación). A partir de estos antecedentes Morales Zúñiga (2014) lo define como una

forma de razonamiento que combina el análisis epistemológico y científico social, con la finalidad de comprender la realidad y, además, cuestionar nuestra forma de comprenderla, nuestro aparato teórico y metodológico que nos sirve para el análisis de la realidad social, para finalmente pensar en posibilidades de acción sobre la realidad estudiada. (Morales Zúñiga, 2014, p. 9)

Desde una perspectiva psicológica, Villarini Jusino (2003), afirma que se refiere a esa habilidad para examinar mi propio pensamiento y el de los demás. Igualmente, plantea cinco dimensiones o perspectivas de acción de este tipo de pensamiento el cual surge

de la metacognición. Estas son la lógica, la sustantiva, la contextual, la dialógica y la pragmática. Dichos procesos mentales, están influenciados positiva o negativamente por factores emotivos y de carácter político y sociocultural lo que hace que esté ligado al desarrollo moral del individuo. (Villarini Jusino, 2003)

2.2.6.9 Manejo de sentimientos y emociones.

Se relaciona con el control de impulsos o conductas de alto riesgo. Daniel Goleman (1995), uno de los autores de la inteligencia emocional, argumenta que, se experimenta mayor satisfacción y se adquieren mejores hábitos de vida cuando educamos nuestras emociones. Para él la habilidad emocional se logra si, en un principio, somos capaces de desarrollar el propio sistema detector de emociones y si, posteriormente, aplicamos esta capacidad en la conducción del pensamiento y en los modos de acción.

Chaux & Velásquez (2004, p. 23), refieren que la habilidad de manejar o dirigir nuestras emociones posibilita una mejor gestión de las mismas sin ocultarlas sino teniendo un mejor control de estas. Al respecto Ibarrola (2004, p. 5)), afirma que, cuando identificamos las causas de que cierta emoción surja en nosotros es más fácil ser observadores de esos estímulos o situaciones potenciales que nos pueden llevar a perder el control. Por otra parte, Adam, y otros (2003), sostienen que es importante la identificación de las emociones como fundamento del autoconocimiento.

2.2.6.10 Manejo de tensiones y estrés.

Sánchez, González, Marsán, & Macías (2006, p.7), definen el estrés como la “sensación de tensión tanto física como psicológica, que puede ocurrir en situaciones difíciles o inmanejables”. Cada persona, entonces, percibe una situación como tensionante de acuerdo a su edad o nivel sociocultural, entre otros factores. Selye (1956, citado por Sánchez y otros, 2006), señala que el estrés afecta a la personalidad y produce cambios fisiológicos nocivos.

Uno de los procesos que regulan las consecuencias negativas del estrés es el llamado afrontamiento, asumido por Lazarus y Folkma, (1986, citados en Cassaretto, Chau, Oblitas, & Valdez, 2003) no como estrategia estable de la personalidad, sino que está formado por procesos cognitivos y comportamientos en reacción a situaciones estresantes. Proponen, a su vez dos maneras de afrontamiento. La primera enfocada en el problema y la segunda en la emoción. Otros como Rodríguez (1995, citado en Cassaretto, et al., 2003), señalan dos orientaciones del mismo: el afrontamiento aproximativo con estrategias de confrontación y enfrentamiento y, el evitativo expresado en comportamientos de escape. Con base en lo anterior, se puede inferir que el manejo de la ansiedad y el estrés es el reconocimiento oportuno de situaciones y fuentes de tensión para autorregular la intensidad y duración de estados de ansiedad o estrés y encontrar estrategias de cambio en nuestro entorno para alcanzar el equilibrio y evitar problemas de salud física y mental.

Como se observa, en todo lo que se ha expuesto hasta el momento para definir las diez dimensiones de las HpV, cada una de ellas aborda diferentes aspectos del desarrollo humano afirmando así el planteamiento de la OMS en el que se pretende una

mirada integral del mismo y llevando a formular programas que contemplen esas distintas esferas del comportamiento como factores predictivos del fracaso o éxito en la vida y sociedad.

2.2.4 Estudios empíricos.

Las HpV han sido objeto de estudio de diferentes investigaciones a nivel mundial. Sin embargo, se relacionarán aquí las que se consideran más pertinentes para el trabajo de investigación, es decir, vinculadas con la población objeto de estudio (niños, niñas y adolescentes) y el campo de la educación, mayormente.

En un estudio realizado por Chaves-Oviedo & Dorado-Martínez (2019) se halló que por medio de una estrategia llamada Escuela Móvil, niños y adolescentes entre los 6 y los 14 años adquirieron y fortalecieron un repertorio de conductas relacionadas sobre sus derechos como niños y lograron vincularse a actividades de comunidad que se consideran espacios como factores de prevención de conductas riesgosas. Su investigación fue desarrollada desde un enfoque cualitativo bajo la metodología investigación-acción implementando talleres basados en un enfoque de derechos humanos. Se usó un muestreo probabilístico por conveniencia agrupando como muestra a 20 menores de edad voluntarios, 9 hombres y 11 mujeres de varios barrios de la ciudad de Quito, Ecuador. Los criterios de selección de la muestra fueron las diferentes problemáticas dentro de la comunidad. Las técnicas de recolección de información fueron la observación participante (sistematización de experiencias en el diario de campo) y

talleres participativos con contenidos y actividades definidas. La evaluación o seguimiento de la propuesta se realizó de forma comunitaria cada dos meses, vinculando a padres, docentes y comunidad en general. Esta investigación revela la importancia del desarrollo de las habilidades para la vida como factor protector para los niños, niñas y adolescentes en contextos sociales difíciles tal como lo es la población de estudio del presente trabajo.

Por su parte, Meng-Jung et al. (2020), analizaron la eficacia de un programa de habilidades para la vida en estudiantes de primaria en Taiwán adaptado según las características del sistema escolar en dicha ciudad y las experiencias de vida de la población de estudio. Dicho programa fue evaluado en contraste con la implementación del programa tradicional que se implementa en dichos centros el cual está basado en clases magistrales. Las variables a medir fueron demografía, depresión y regulación emocional. Para ese fin tomaron como grupo de observación pre y post – test a 39 escuelas de primaria siendo 21 para el grupo experimental sobre el cual se implementó el programa de habilidades para la vida y 18 como grupo de control el cual continuó recibiendo la metodología tradicional. Dentro de los hallazgos reportados en este estudio se mencionan que las puntuaciones de los sujetos que participó en el programa de HpV aumentaron notablemente en contraste con el grupo de control. Así mismo, informa el estudio que se redujeron los síntomas de depresión entre los hombres. Este estudio permite reconocer las bondades de la propuesta de la OMS y sus orientaciones desde el enfoque de las HpV que, al implementarse en espacios como los centros educativos, propicia una reflexión considerable en torno al tema teniendo en cuenta las edades que se aborda, que en nuestro caso es la población de primaria. Igualmente queda en

discusión estudiar las implicaciones de la implementación de este tipo de programas en contextos socioculturales diversos, así como evaluar su pertinencia en grupos de género. Es interesante observar desde este estudio las diferencias de género evidenciadas, así como también que no todas las HpV enmarcadas en el enfoque de la OMS logran ser modificadas, tal vez por las características de la población de estudio o de la intervención educativa, sin dejar de lado que las HpV son muchas y cada una de ellas abarca distintos aspectos del desarrollo humano.

Palacio y Zuluaga (2020) estudiaron el impacto del aprendizaje experiencial en el desarrollo de habilidades para la vida en niños y niñas entre los 10 y 15 años de edad de la ciudad de Manizales. La metodología usada fue de enfoque mixto en el que la triangulación como diseño pretendió recolectar y analizar datos cuantitativos y cualitativos por medio de un planeador de participación YARKET (17 factores y 65 ítems). Igualmente aplicaron un Test Multifocal de Habilidades para la Vida, así como una entrevista semi estructurada. Los resultados de dicha investigación mostraron que las HpV de los niños, niñas y jóvenes se fortalecieron a partir de una intervención definida bajo el modelo de aprendizaje experiencial en un ambiente de práctica deportiva. Esto nos indica que el enfoque de HpV puede interactuar sin inconvenientes con otro tipo de propuestas educativas pues el carácter universal de las HpV favorece dicho abordaje. De este modo, un centro educativo que busque implementar en su currículo el fomento de las HpV, tiene la gran ventaja de adaptar el enfoque de acuerdo a sus modelos educativos y pedagógicos. Para el estudio presente el modelo desarrollista social y la filosofía que declara la institución donde se lleva a cabo, concuerda en gran manera con el enfoque de las HpV en tanto busca la formación integral de los estudiantes a partir de

metodologías que propendan el desarrollo del pensamiento crítico y de actitudes ante el entorno inmediato socio cultural.

En la misma línea de estudio, se llevó a cabo un cuasiexperimento de tipo descriptivo y explicativo para determinar la influencia de una estrategia educativa **tipo taller** en el desarrollo de las HpV de 120 estudiantes de educación básica primaria en Trujillo, Perú (60 del grupo experimental y 60 del grupo control). (Mendoza, 2019) Como instrumento de recolección de información se usó el cuestionario de Habilidades para la Vida, evaluado por el método Alfa Cronbach en su validez y confiabilidad y el coeficiente de correlación. Luego del análisis de la información arrojada en el pre-test y el post test (posterior a la intervención educativa), el grupo de control evidenció tanto antes como después del programa, un bajo nivel en el manejo de las diez dimensiones de las HpV evaluadas en el cuestionario (90% en el pre-test y 68% en el post-test). Mientras que el grupo experimental mostró un nivel bajo en el 88% de los evaluados en el pre-test y un 93% en nivel medio para el post-test, es decir, luego de la aplicación del taller. La autora concluye que la estrategia influyó considerablemente en las habilidades para la vida de los casos estudiados. Estos resultados nos indican que el abordaje de habilidades relacionadas con el autoconocimiento como lo refiere el enfoque de HpV desde el contexto escolar y con programas de intervención sistemáticos llega a tener un impacto significativo.

Por otro lado, se hallaron igualmente, otros estudios que abordan el tema particularmente en adolescentes. Por ejemplo, la investigación de Carrillo et al. (2018), en el cual se analizó el estado de la producción científica del enfoque de

HpV en adolescentes y jóvenes en tres fases: la primera, la investigación documental de fuentes secundarias; una segunda fase de lectura y registro en excel y **administrador** de referencias Mendeley y, por último, la elaboración del documento escrito. Algunos de los hallazgos que reportan los autores es la fluctuación en las variables que componen el enfoque de HpV divulgados respectivamente por la OMS y la OPS en diferentes momentos. Igualmente refieren que, luego de que la OMS propuso el constructo de HpV, este se ha fortalecido en cuanto a su divulgación e implementación permitiendo ser reinterpretado desde varios sectores, aunque su enfoque inicial haya sido en el campo de la salud y la educación. Esta investigación posibilita la comprensión de cómo ha surgido y se ha venido desarrollando el enfoque de las HpV propuesto por la OMS facilitando la delimitación de los conceptos y la terminología para la presente investigación. Se identifica, entonces, que, si bien las habilidades en cuestión no son un tema novedoso como tal pues se han ido planteando desde muchos años atrás, el enfoque de la OMS las agrupa y busca que sean integradas sistemáticamente en los contextos escolares.

En el contexto local que enmarca la realización de este trabajo, esto es, la ciudad de Medellín, se detectó una investigación reciente de Díaz y Mejía (2018) quienes analizaron las experiencias de aprendizaje relacionadas con promoción de la salud en tres instituciones educativas de carácter oficial en la ciudad de Medellín. Este estudio de corte cualitativo desde un enfoque hermenéutico, logró establecer **el nivel del desarrollo de las HpV en 75 adolescentes escolarizados de 12 a 14 años de edad al aplicar la versión adaptada de un cuestionario** que recogió información cuantitativa sobre sus habilidades sociales, cognitivas y emocionales. La triangulación de los datos se hizo con

base en los insumos de la encuesta, los datos recolectados en los grupos focales y la revisión bibliográfica pertinente, sistematizados a su vez en el programa Atlas.ti. Dentro de los resultados de la investigación se puntualiza que la intervención de las HpV desde las actividades específicas implementadas en cada institución no evidencia una mejora en las mismas. Las autoras plantean un desfase o ruptura entre lo que direccionan las políticas públicas en Colombia sobre el tema de consumo de drogas y las experiencias que los jóvenes reportan al participar en este tipo de programas. Destacan la importancia de replantear las acciones de este tipo de propuestas como la de la OMS, considerándolas desde el contexto local y sus verdaderas necesidades y realidades. (Díaz & Mejía, 2018) Para nuestro estudio en cuestión es relevante analizar justamente, el impacto que puedan tener las HpV en el desempeño académico y la investigación de las autoras arriba mencionadas invita a analizar la importancia de que las propuestas como las de la OMS deben estar conectadas con un conocimiento adecuado del contexto socio cultural si se dese generar un impacto positivo y significativo en los mismos.

Finalmente, es interesante mencionar el estudio de Hoyos, Peña y Salinas (2020) el cual realizó una validación del cuestionario de HpV diseñado por Díaz et. al, (2013). Dicho trabajo analizó las propiedades psicométricas del test aplicándolo a 840 estudiantes de colegios privados y públicos del departamento de Antioquia en edades desde los 10 a los 20 años. Para comprobar aspectos como el índice de discriminación y la validez convergente, se aplicó con otros instrumentos que midieron las habilidades de forma independiente y no en su conjunto como lo permite el cuestionario de Díaz. Los

resultados obtenidos permitieron concluir que dicho cuestionario tiene un adecuado nivel de consistencia interna teniendo en cuenta que el tamaño de la muestra es mucho mayor a la que usó el autor del mismo, lo que mejora la confiabilidad. Por otro lado, el rango de edad que se abarcó es amplio lo que favorece su uso en contextos escolares con este tipo de población. Al respecto, es importante recordar que este **el presente estudio tiene como objeto la población** de los 10 a los 13 años de edad y, por tanto, los hallazgos del estudio de los autores arriba referidos complementan la validez de la aplicación del instrumento para la recolección de datos con relación a la descripción de las HpV.

2.3 Desempeño académico

Como ya se mencionó, en el presente trabajo se pretende analizar la relación que ejercen las HpV que describan los estudiantes y su desempeño académico evidenciado en sus calificaciones. Por lo tanto, es pertinente realizar su conceptualización como variable independiente del estudio.

2.3.1 Definición.

La definición de desempeño académico o también llamado rendimiento académico, rendimiento escolar o aptitud escolar, es compleja ya que este ha sido un constructo social objeto de estudio por muchos años dada su importancia en el ámbito educativo y que se ha tratado desde múltiples enfoques y objetivos. (Edel, 2003; Lamas, 2015) Su origen, desde el concepto de desempeño como tal, se remite a la visión de

productividad y eficiencia de la era industrial que estableció instrumentos y escalas de medición para los trabajadores. Este modelo posteriormente fue adoptado por varios sectores como el de la educación buscando cuantificar y dejar en términos numéricos el estado de eficiencia de todo lo relacionado con el hecho educativo o insumos de educación (docentes, instituciones, investigadores, etc.) (Morales L., 2016) Entre esos insumos que se evalúan son los aprendizajes de los estudiantes como indicadores de calidad educativa y orientadores de las políticas del sector. (Flores, 2008)

El estudio del desempeño académico ha sido abordado desde tres perspectivas. La primera, como un producto expresado cuantitativamente según el modelo económico industrial. Bajo esta premisa, Tonconi y Palacios (1991 y 2010, citados en Montes y Lerner, 2011) lo definen como ese nivel de conocimiento o producto en un área concreta demostrado en una calificación promedio y que es aceptado socialmente. El segundo enfoque, lo considera como un juicio evaluativo del proceso de formación del estudiante ya sea que se refleje de manera cuantitativa o no. Desde esta mirada varios autores consideran los aspectos internos, conscientes o inconscientes del estudiante como sus emociones o autodeterminación. Y, por último, la perspectiva que combina las dos visiones, es decir, teniendo en cuenta tanto el producto final como el proceso, además de aspectos institucionales, familiares, sociales y personales del estudiante. (Chadwick 1979; citado en Montes y Lerner, 2011)

Así pues, varios autores han definido desempeño o rendimiento académico según el enfoque adoptado. Figueroa (2004, p. 13) por ejemplo, desde el enfoque cuantitativo, lo define como “el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio expresado en calificaciones dentro de una escala convencional”. No obstante, desarrolla

este concepto hacia la perspectiva cualitativa mencionando que se exterioriza a través de la personalidad en crecimiento y formación, fruto de la intervención pedagógica. Siguiendo el primer enfoque, Ibarra y Michalus (2010) refieren que este es el promedio de materias aprobadas anualmente y el indicador de los procesos de enseñanza aprendizaje al evaluar su eficacia y calidad marcando así una pauta para la planificación y toma de decisiones del acto educativo. (Basto, 2017). Para Camarena, Chávez y Gómez (1985, citados en Morales, 2016), consiste en la evaluación del aprovechamiento escolar de los estudiantes al final del proceso de formación medido por los maestros y que se manifiesta en las calificaciones y en la promoción al siguiente nivel.

Con base en el segundo enfoque, esto es, la visión cualitativa, Valencia y Henao (2012), opinan por su parte, que el desempeño académico refleja el aprendizaje logrado por el estudiante y sus capacidades individuales como producto de un proceso intencionado educativo. En este sentido, tradicionalmente se ha vinculado el aprendizaje a aspectos propios del estudiante. Sin embargo, Montero, Villalobos y Valverde (2007) señalan que el desempeño académico no mide únicamente las aptitudes personales, sino que este es la suma de distintos elementos que interactúan entre sí como factores psicosociales desde la motivación hasta los estilos de aprendizaje o factores externos como el ambiente de aula, el estilo de enseñanza del docente y su entorno social. De ahí que los estudios sobre el tema, según Valencia y Henao (2012), pueden enfocarse en el docente y sus prácticas pedagógicas o en los aspectos propios que afectan al estudiante (intra e intersíquicos).

Otra propuesta de conceptualización sentada en las bases de la fusión de los dos primeros enfoques (cuantitativo y cualitativo), la ofrecen Montes y Lerner (2011) al

realizar un proceso de desagregación del término partiendo de las definiciones de Moliner (2007) y el Diccionario de la Real Lengua Española de las palabras rendimiento, proceso y relación. Refieren que el concepto de rendimiento académico es

La relación entre el proceso de aprendizaje, que involucra factores extrínsecos e intrínsecos al individuo, y el producto que se deriva de él, expresado tanto en valores predeterminados por un contexto sociocultural como en las decisiones y acciones del sujeto en relación con el conocimiento que se espera obtenga de dicho proceso. (p. 15)

Dicho lo anterior, se puede notar la evolución que ha sufrido la conceptualización de desempeño académico justamente, por una demanda de evaluación del sistema educativo desde los años sesenta en sus distintos elementos. (Page, y otros, 1990) De este modo, de acuerdo a las transformaciones de las perspectivas y planteamientos filosóficos, psicológicos y del sector económico, se advierte que el rendimiento académico no sólo es un producto acabado que se mide numéricamente al final de un proceso; es la expresión de la interacción de diversos componentes que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje y que construyen un resultado medido, en ocasiones por instrumentos de control como las calificaciones, pero también valorados a lo largo del proceso. Sin embargo, sigue siendo un campo complejo por la diversidad de enfoques que han llevado a estudios aislados con pocos aportes desde el aspecto de su intervención. (Flores, Rivera, & Sánchez, 2016)

2.3.2 Tipos.

Describir los tipos de desempeño o rendimiento académico puede variar según los componentes que se pretendan evaluar. Bajo esta premisa, Page et al. (1990) señalan que diferentes autores han tomado la tipificación de esta variable de acuerdo a qué criterio se analice, es decir, en función del sujeto que aprende o de los elementos que operan en el desarrollo formativo. Por ejemplo, hay autores que señalan que al centrarse en el estudiante se debería tener en cuenta factores personales como el cognitivo, afectivo y psicomotor. (Fernández, 1976; Taba, 1977 & Bloom, 1972; Armstron, 1973; citados en Page et al., 1990) Otros estudios toman como criterios los conocimientos, destrezas, hábitos, aptitudes y actitudes, así como también si se pretende evaluar al estudiante aislado o al grupo de estudiantes, sería de tipo individual o grupal. Dependiendo de la forma de valoración puede ser objetivo y/o subjetivo, o analítico y sintético si se realiza en doble vía. En el caso de usar criterios internos llega a ser satisfactorio o insatisfactorio o suficiente e insuficiente si se promedia en niveles de objetivos de aprendizaje predeterminados (Page et al., 1990).

Por otra parte, y siguiendo a Page et al. (1990), si el foco está orientado a los elementos que intervienen en la educación, entonces se valorará el rendimiento del profesor en relación con la eficacia de su didáctica, de los establecimientos educativos (infraestructura, organización, gestión de recursos, etc.) y del sistema educativo. Al respecto Romero y González-Anleo (1974, citados en Page et al., 1990), advierten algunos indicadores como tasas de deserción, de graduación, de aprovechamiento, repitencia, absentismo, entre otros.

2.3.3 Factores que influyen en el desempeño académico.

Dado que el desempeño académico representa un elemento importante en los procesos educativos, se han realizado variados estudios para dilucidar las causas cuando el mismo evidencia un bajo nivel. Desde 1980 se ha creído que los factores asociados son diversos. Por un lado, los aspectos individuales del estudiante y, por otro, los de tipo externo como el nivel socioeconómico, las dinámicas familiares y, hasta el propio sistema educativo. (Flores Ortiz & Sánchez Cancino, 2016). Estos autores afirman que, dentro de los predictores del rendimiento académico que han sido analizados se encuentran el de la calidad de nutrición de los niños, el nivel socioeconómico y educativo de los padres y su participación en los procesos escolares, condiciones de maltrato intrafamiliar o en su entorno social y escolar, hábitos de estudio y frecuencia de lectura. Así mismo, se evidencian factores de tipo psicológico como la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto, la autoestima, toma de decisiones y tolerancia al fracaso. Lo anterior corrobora que el problema del bajo rendimiento está relacionado con componentes biológicos, sociales y psicológicos. (Flores & Sánchez, 2012)

El avance que se ha logrado gracias a las investigaciones permite acotar el problema del bajo rendimiento académico a partir de un modelo explicativo más que predictivo como hasta hace unos años. Es así como González (2003), advierte que hay unas variables que condicionan el rendimiento escolar llamándolas condicionantes de tipo personal y contextual. El autor afirma que es posible intervenir estos condicionantes del rendimiento en situaciones formativas o instruccionales considerando que funcionan de manera conjunta con las demás.

Por su parte, Edel (2003) reitera también una causal multifactorial del desempeño

académico. Sin embargo, destaca tres aspectos como significativos a la hora de evaluar el rendimiento escolar: **la motivación, el autocontrol y las habilidades de tipo social**. Respecto a la primera, Woolfolk (1995) menciona que se puede abordar desde el planteamiento conductual a partir del modelo de recompensa o castigo; el humanista que defiende la naturaleza intrínseca de la motivación del estudiante y sus necesidades de autorrealización, actualización y autodeterminación (Maslow, Rogers y Deci, citados por Woolfolk, 1995) y, finalmente, la perspectiva del aprendizaje social que integra ambos enfoques. (Bandura, 1993) De otro lado, el “locus de control”, mencionado por las teorías de atribución del aprendizaje está relacionado con el éxito escolar por las expectativas optimistas y de control que el propio individuo tiene de su futuro, sus capacidades y sus emociones (Almaguer, 1998; Goodnow, 1976; y Goleman, 1996, citados en Edel, 2003) Por último dicho autor asevera que, además de las dimensiones de motivación y el autocontrol, el desarrollo de las habilidades sociales tanto desde **el ámbito familiar social y escolar**, también impactan significativamente en el rendimiento, tal como lo señalan Moore (1997), McClellan y Katz (1996), Hartup (1992) y Katz y McClellan, (1991) (citados en Edel, 2003)

2.3.4 Estudios empíricos.

El estudio del rendimiento académico ha sido rico y variado. Desde el abordaje de los diferentes componentes o aspectos, pasando por muchos modelos explicativos que lo impactan hasta su valoración en distintos niveles educativos. Con todo, en este apartado se tratarán las investigaciones que han tocado el tema en población infantil o adolescentes, mayormente y, con aspectos a fines a las dimensiones de las HpV.

Desde el ámbito internacional se encuentra el estudio de Sáinz López & Serrada Gutiérrez (2019), quienes analizaron la relación entre autoestima, autoconcepto y rendimiento escolar. Este trabajo no experimental ex post facto de tipo descriptivo y correlacional, se llevó a cabo con 94 estudiantes del grado quinto y sexto de primaria en España (no se especifica ciudad), en edades entre los 11 y 13 años. Los instrumentos usados para recabar datos fueron tests para cada variable. Por un lado, el rendimiento académico se examinó a través de las calificaciones escolares en varias asignaturas (Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Plástica, Religión y Educación Física) De otra parte, se utilizó el Cuestionario Escala de autoestima de Rosenberg (1965) para evaluar la variable de la autoestima en los estudiantes. Por último, se aplicó el Cuestionario multidimensional de autoconcepto de García-Gómez (2001). Con los datos arrojados se llevó a cabo un análisis correlacional mediante el programa IBM SPSS STATISTICS versión 22. Los resultados evidenciaron correlaciones positivas significativas entre el autoconcepto global y el rendimiento evaluadas ($<0,01$); correlación moderada pero estadísticamente significativa entre autoconcepto global y autoestima global ($<0,01$) y finalmente una correlación más baja pero estadísticamente significativa entre autoestima global y rendimiento académico ($<0,05$). Estos autores concluyeron entonces que, las variables analizadas como la autoestima y el autoconcepto influyen de manera importante los niveles de aprendizaje expresados en el desempeño escolar y de ahí la necesidad de enfocar los procesos de aprendizaje no sólo en contenidos académicos sino de desarrollo personal y socioemocional.

Una de las dimensiones a analizar en la presente investigación es la llamada conocimiento de sí mismo; por lo tanto, los resultados del estudio citado pueden brindar

orientaciones para el análisis de los datos que buscan describir las diez dimensiones y su relación con el desempeño académico. Comprender el papel de los factores individuales como la autoestima y el autoconcepto deben ser tenidos en cuenta como dimensiones importantes a desarrollar en un enfoque de HpV como se busca probar o establecer en esta investigación.

Por su parte, Valiente, Suárez y Martínez (2020), desarrollaron un estudio no experimental, transversal, descriptivo y correlacional para establecer la relación entre el estrés manifestado por los estudiantes y el rendimiento académico en 519 estudiantes de 5º y 6º curso de educación primaria en Cantabria, España que surgieron por medio de muestreo probabilístico. Para los datos relacionados con las variables de estrategias y motivación al aprendizaje usaron el cuestionario Diagnóstico Integral del Estudio (DIE) con un Alpha Croach de 0.85 en fiabilidad. Las variables de deberes escolares fueron medidas por medio de un cuestionario ad hoc evaluando temas como frecuencia en la realización de las tareas, tiempo y esfuerzo invertido, entre otros. Por último, el estrés cotidiano en niños fue evaluado a través del Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI), instrumento que mide el estrés cotidiano en niños que cursan la básica primaria. El rendimiento académico se calculó con las base en las notas numéricas en tres asignaturas (Lengua Castellana, Matemáticas y Lengua inglesa). Luego de realizar un análisis de los datos, los autores reportaron como resultados relaciones directas de las estrategias de aprendizaje, actitud adecuada hacia el aprendizaje y la autorregulación con el logro escolar. Igualmente, el estrés cotidiano infantil repercute negativamente. Dentro de las HpV se menciona la habilidad de toma de decisiones y la de manejo de tensiones y estrés. Los resultados de este estudio en mención aportan insumos para el

análisis de dichas dimensiones en relación con el desempeño académico evidenciado en la población de estudio.

Otros estudios como los de Nieto, García y Nieto (2021), han considerado los otros condicionantes personales del desempeño académico, tal como lo son los aspectos cognitivos del estudiante. Dichos autores indagaron sobre las variables desde el aspecto de la motivación que inciden en el desempeño académico. La investigación fue llevada a cabo en Madrid con una muestra de 354 estudiantes en edades de 8 a 11 años del nivel de primaria. Para la recolección de datos utilizaron diferentes instrumentos según la variable a medir. Así, fueron aplicados diferentes instrumentos para medir la motivación hacia el aprendizaje, las estrategias de metacognición y las funciones ejecutivas. De este trabajo, los autores concluyeron que existe un efecto de la **motivación en capacidad del cerebro de adaptarse a nuevas situaciones, la memoria de trabajo** y el control inhibitorio en estudiantes orientados al aprendizaje, relacionado con la autorregulación y el compromiso cognitivo que lleva a un mejor logro académico. Al igual que el anterior, los hallazgos de este trabajo posibilitan una mejor descripción y comparación de la dimensión de toma de decisiones, así como también la de manejo de sentimientos y emociones en las que se habla de la motivación.

En cuanto a las investigaciones que se centran en los componentes contextuales como el clima social, las relaciones familiares y con el docente, estas indican una asociación directa con el bajo rendimiento. Es el caso del trabajo de Pon y otros (2018) que analizaron la correlación de los factores psicosociales y familiares en 546 estudiantes de primaria y secundaria en México. Para el logro de los objetivos propuestos usaron varios instrumentos de medición de la autoestima, de relaciones con los padres, de

motivación de logro y del clima o ambiente escolar. Igualmente, recolectaron datos sociodemográficos y tuvieron en consideración las calificaciones escolares para la medición del rendimiento escolar. Dicho estudio reveló relaciones significativas entre las variables estudiadas, esto es a mayor puntaje en las escalas de medición, mejor desempeño académico referenciado en las notas escolares. En cuanto a las limitaciones del estudio, mencionan que los niños de estas edades no cuentan aún con conocimientos suficientes sobre los fenómenos metacognitivos para la autoevaluación en los cuestionarios de tipo autoinforme, arrojando así, resultados sesgados. Esto alerta al investigador del presente trabajo a asumir con cautela los datos recolectados por los instrumentos, especialmente el test, ya que es un tipo de autoinforme y, por ende, podría presentar sesgos. Otro aspecto aportante es el abordaje de la dimensión de relaciones interpersonales la cual se puede vislumbrar bajo el estudio citado arriba y sus resultados sobre la relación entre estos aspectos y la variable dependiente, esto es el desempeño académico.

Los estilos de aprendizaje, entendidos generalmente como las propias estrategias que el individuo aplica para aprender, se pueden considerar como factores condicionantes del rendimiento. Así lo refiere García (2019) quien estudió la relación entre estas variables en estudiantes del grado sexto entre los 10 y los 15 años, en una investigación de tipo no experimental, transversal, correlacional aplicando a la muestra el instrumento (CHAEA) de Honey –Alonso para describir los estilos de aprendizaje predominantes y tomando como medida para la variable dependiente el historial académico del año lectivo en su primer período. Los resultados sugirieron el estilo de aprendizaje reflexivo como el más predominante entre los participantes que se

encuentran altamente asociados al rendimiento en la asignatura de Ciencias Naturales. Así mismo, la autora reporta que existe relación de los estilos de aprendizaje activo con el desempeño escolar en la asignatura de Ciencias Naturales dado que el valor de significancia arrojado por el Rho de Spearman fue mayor a 0.05. El estilo Pragmático no evidenció relación.

En la misma línea de estudio, pero con resultados diferentes, se encuentra la investigación de Zamora (2019) por medio de la cual determinó la relación entre estilos de aprendizaje, el rendimiento académico y el comportamiento social. Los participantes fueron 70 estudiantes del grado sexto en un estudio de tipo diseño no experimental – correlacional aplicando a la muestra de la población citada el formulario CHAEA de Honey y Alonso para medir la variable de estilos de aprendizaje y, por otro lado, las calificaciones o valoraciones numéricas de los estudiantes del año escolar 2018 registrados en la plataforma de la institución educativa. Al realizarse el análisis de la información no se probó la relación entre las variables. No obstante, al considerar los estilos de forma separada, se evidenció que el estilo teórico se puede asociar de forma significativa con el rendimiento escolar.

Los dos estudios referidos arriba, corroboran en su mayoría que los factores individuales tales como el autoconocimiento, toma de decisiones, pensamiento crítico y creativo los cuales se conectan con estilos de aprendizaje, son decisivos a la hora de medir el rendimiento, lo cual nos ofrece un elemento de análisis para la investigación en cuestión.

Otros condicionantes contextuales como el contexto educativo también han sido considerados. Así pues, se condujo una investigación por encargo del Instituto

Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES), donde se analizaron las experiencias de aula en niños del grado tercero que anteriormente habían asistido a jardines infantiles de carácter privado o cofinanciado en la ciudad de Bogotá y los resultados de las pruebas estandarizadas que se realizan periódicamente en el país para el mismo grado en las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Los resultados mostraron que hay una relación importante entre el desempeño en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas y la calidad de la relación que los niños manifestaron tener con sus docentes anteriores. Por el contrario, no se evidencia relación del desempeño académico con condiciones estructurales como la formación académica de los docentes y cantidad de años laborando en el nivel y el tipo de centro (privado o no). (Maldonado, Rey, Jiménez, Plata & Guerrero, 2019)

Tal como se observa en lo expuesto anteriormente, las investigaciones en torno al rendimiento académico y los factores que influyen en él relacionan el impacto o no de los condicionantes o factores personales como la autoestima, la motivación, las estrategias cognitivas o la inteligencia en el nivel de desempeño que el estudiante refleja en sus logros educativos. Igualmente, se ha estudiado ampliamente los factores contextuales como el entorno familiar, el clima escolar o los estilos de enseñanza del docente como elementos que también podrían influir. Esto nos lleva a confirmar lo que muchos autores afirman actualmente sobre la multidimensionalidad del desempeño académico.

2.4 Estudios empíricos sobre las dos variables

Cada una de las variables del presente trabajo investigativo han sido tratadas

desde muchos enfoques, objetivos y contextos hallándose, así, una inmensa cantidad de información si se abordan individualmente y en sus distintos aspectos de análisis. En esta investigación se pretende analizar la relación entre las HpV desde el enfoque de la OMS y el desempeño académico; razón por la que se hace necesario acotar la revisión de la literatura en torno a estos campos y concretamente asociadas a la población de estudio, esto es, niños de primaria, especialmente entre los 10 a los 13 años de edad. Así pues, al indagar en distintas bases de datos se detectaron pocos estudios que consideran directamente la cuestión mencionada, aunque con matices diferenciados.

Por ejemplo, se encontró un estudio transversal llevado a cabo en Aragón, España en el período escolar de 2018 a 2019. Dicho trabajo se planteó como objetivo principal analizar la relación entre HpV y rendimiento académico en adolescentes de séptimo y octavo grado de secundaria (siendo la edad promedio de 13.03 años - SD0,82; rango 12-16) y describir las diferencias entre géneros en las HpV declaradas por los estudiantes, como objetivo secundario. La muestra fue de 1735 participantes seleccionados aleatoriamente. Su hizo usó de un cuestionario anónimo que evaluó variables sociodemográficas, habilidades sociales, autoeficacia, equilibrio afectivo y desempeño académico. Para las HpV específicamente se usaron varios instrumentos para medir diferentes dimensiones de las mismas: el cuestionario del estudio Health Behavior in School-age Children (HBSC), la escala de Autoeficacia General, las primeras subescalas de la Lista De Chequeo Evaluación De Habilidades Sociales y la Escala de Balance Afectivo. Los autores concluyeron a partir del análisis de los resultados que existe una asociación positiva entre las variables ($p < 0.001$). Así mismo encontraron diferencias entre ambos sexos donde los hombres obtuvieron puntuaciones altas en las habilidades

cognitivas y de equilibrio afectivo y las mujeres en las habilidades sociales. Concluyeron que es importante **la integración de las HpV como programa estructural en los planes de estudios.** (González, Sánchez y Riapira, 2021) Este estudio concede luces en cuanto al análisis de ciertas dimensiones de las HpV como relaciones interpersonales, conocimiento de sí mismo y manejo de tensiones y estrés en relación con el desempeño escolar, igualmente permite vislumbrar las diferencias entre ambos sexos, que en nuestro caso se da una equivalencia adecuada entre hombres y mujeres como población de estudio.

Por su parte, Thomas & Rajdeep (2021), por medio de una investigación de tipo cualitativo, estudio de caso, evaluaron los cambios observados en niños de primaria de una escuela rural en India con quienes se implementó un programa de educación en HpV por tres meses. Los aspectos evaluados fueron comunicación, participación, percepción, valores, comportamiento y desempeño académico. Para la valoración de dichos aspectos luego de la aplicación del programa, seleccionaron a veinte estudiantes determinando el nivel de mejora por medio de la observación directa en las actividades escolares, clips de audio de reflexiones de los niños, registros fotográficos y de video, diario de campo y testimonios de los niños. Los hallazgos de este estudio demostraron que hubo una mejora significativa en la comunicación con los maestros, la conducta con los compañeros, el rendimiento escolar y las interacciones con los padres. Sin embargo, los autores señalan que, con respecto a la evaluación del rendimiento académico, no fue posible evidenciar cambios notables debido al corto tiempo en la ejecución del programa y a que en ese período no se realizaron ningún tipo de pruebas escolares en el centro educativo que permitieran tener datos numéricos de base. En remplazo, los investigadores pudieron

observar cómo los niños se desenvolvían en las diferentes tareas cognitivas dentro de las aulas, notando un alza en su desempeño. Desde esta investigación se puede reconocer lo indispensable que llega a ser las condiciones de un estudio investigativo. El presente, cuenta con elementos contextuales un poco complejos de controlar como los espacios y tiempos de aplicación de los instrumentos de recolección de información y las mismas características de la población del estudio quienes siendo niños y pre-adolescentes pueden entregar una información sesgada en su cuestionario sobre HpV. Razón por la cual se requiere atención y cuidado del investigador en la fase de implementación.

Aunque existe una cantidad considerable de trabajos investigativos que tocan alguna de las dimensiones de HpV de manera aislada como las habilidades socioemocionales, la inteligencia emocional, la motivación, la resiliencia, autoconcepto, el pensamiento creativo y otros más en asociación con el desempeño académico, en la revisión bibliográfica no se detectaron estudios recientes a nivel formal de maestría o superiores que, puntualmente, abordaran las HpV como propuesta educativa concreta, abordando las diez dimensiones en su conjunto y el rendimiento escolar en población infantil. Lo anterior recalca la relevancia del presente estudio en tanto pretende entregar un aporte empírico sobre el tema que, como se dijo, ha sido poco estudiado.

2.5 La adolescencia temprana

La población objeto de estudio de esta investigación son estudiantes del grado 5° de la básica primaria que presentan edades desde los 10 hasta los 13 años. Con respecto

a este grupo de edades algunos enfoques teóricos de la psicología evolutiva los han ubicado en la etapa intermedia de la infancia. Papalia, Feldman y Olds (2009), lo llama Tercera Infancia o años escolares iniciando a los 6 años y finalizando a los 11. Por su parte la OMS marca el rango de 10 a 19 años como la etapa de la adolescencia que, a su vez, presenta dos fases: la adolescencia temprana en el rango de los 10 a los 14 años de edad y una segunda llamada adolescencia tardía entre los 15 y los 19 años de edad. (OMS, 1995, citado en Pérez, 2002) Aunque existen discrepancias en cuanto a los límites cronológicos para enmarcar esta etapa de la vida, por razones culturales mayormente, este estudio se guiará por las orientaciones de la OMS acerca de la adolescencia temprana y en razón del “abismo que separa a los adolescentes más jóvenes de los mayores” como lo señala UNICEF (2011, p. 6) para delimitar mejor la caracterización de dicha población.

Los cambios hormonales que suceden durante la etapa de la adolescencia temprana transforman el cuerpo sustancialmente, así como los procesos cognitivos y el desarrollo emocional alcanzan grandes avances. (Papalia et al., 2009) En el aspecto físico, la adolescencia temprana inicia con cambios rápidos y profundos caracterizándose, especialmente, la maduración reproductiva con el desarrollo de los órganos sexuales y otras manifestaciones como el crecimiento del vello púbico, la primera menstruación en algunas niñas alrededor de los 12 años y la primera eyaculación en los varones a los 13 años aproximadamente. Su crecimiento se evidencia en el aumento de peso de aproximadamente 7 libras y de 6 a 8 cm en estatura por lo que necesitan tener una buena nutrición y actividad física pues cuando estas son deficientes puede desembocar en dificultades de tipo social y de salud. (Sandoval, 2012) Para los primeros

años de esta etapa su juego sigue siendo vigoroso, rudo y competitivo y su desempeño motor ha mejorado aumentando así su participación en actividades de este tipo. Sobre el desarrollo cerebral se dice que las áreas de los lóbulos temporal y parietal evidencian un crecimiento en sus conexiones lo que se manifiesta en el procesamiento de la información que se percibe por medio de los sentidos, el manejo del espacio y el lenguaje. (Papalia et al., 2009)

En cuanto al desarrollo cognitivo, desde un enfoque Piagetiano, se consolida la etapa de las operaciones concretas y comienza el razonamiento proposicional. (Bracho, 2017) Por su parte, Casas y Ceñal (2005) proponen que su pensamiento es concreto sin contemplar consecuencias a futuro, encontrándose así, lejos del pensamiento adulto. De este modo su razonamiento es lógico, aunque se limita al aquí y al ahora, siendo también extremista: está bien o mal, está maravilloso o espantoso. Así mismo, su pensamiento sigue siendo egocentrista, razón por la que algunos se sienten cohibidos por su nueva apariencia y señalados por sus pares. (Allen y Waterman, 2019)

Psicosocialmente, Barber (2002) señala que, en la adolescencia temprana la escolaridad sigue siendo el centro de la vida, así como lo fue la familia en la primera infancia. Todas las experiencias que vive en entorno del aula, con sus maestros y compañeros, tienen impacto en el desarrollo de su personalidad. Se evidencia una búsqueda de identidad, incluyendo la sexual en donde los amigos ejercen gran influencia. Se inicia la exploración de lo bueno y lo malo desde el desarrollo moral, realizan hipótesis y recapacitan sobre el futuro. Así mismo, este autor advierte que para este período de vida han empezado a adquirir responsabilidades y mayor independencia considerando su papel en la sociedad, pero también a cuestionarla como a sí mismos, mientras

reflexionan sobre valores como la verdad y la justicia. Por su parte Berger (20016), menciona que, algunos problemas comunes que experimentan los adolescentes son entre otros la depresión, desórdenes alimenticios, abuso de sustancias, conducta antisocial o delincuencia común, enfermedades de transmisión sexual, deserción escolar y crisis de identidad.

CAPÍTULO III MÉTODO

En este apartado se hace referencia a la ruta metodológica, es decir, la totalidad de procedimientos que se siguieron para lograr los objetivos de investigación propuestos. Se detalla la información fundamental de la investigación como el objetivo general y los específicos, la población que se observará o los casos que se estudiarán, así como los criterios que se tuvieron en cuenta para su elección y los rasgos comunes que favorecen la equivalencia inicial. Así mismo, se menciona el contexto en el cual se llevará a cabo el trabajo, los instrumentos con los cuales se recabarán los datos y sus características fundamentales. Por último, se señalan las etapas o fases que se dieron y las características de la investigación como diseño, tipo, alcance, momento, operacionalización de las variables, el método de análisis estadístico y las consideraciones éticas.

3.1. Objetivos

3.1.1. General

Analizar la relación de las dimensiones de las Habilidades para la Vida (HpV) y el desempeño académico de los estudiantes del grado 5° de básica primaria de una institución educativa oficial de la ciudad de Medellín, por medio del análisis cuantitativo de los resultados recabados a través de los instrumentos de recolección de información para cada una de las variables.

3.1.2. Específicos

- Describir las características de las diez dimensiones de las Habilidades para la

Vida de los estudiantes por medio del análisis de los resultados del cuestionario para HpV elaborado por Díaz et al. (2021).

- Identificar el nivel de desempeño académico de los estudiantes a través de la lectura o examen de los promedios reportados el boletín de calificaciones que emite la institución, correspondientes al primer período escolar del año 2021.
- Establecer la relación entre las Habilidades para la Vida de los estudiantes y su desempeño académico por medio del análisis estadístico de los resultados.

3.2. Participantes

Los sujetos de la investigación pertenecen a grupos previamente conformados en al momento de su ingreso al SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula) al grado 5° de institución educativa Ciro Mendía, sede Arzobispo García de la ciudad de Medellín, Colombia; es decir, grupos intactos. Lo anterior enmarca la muestra como no probabilística y por conveniencia ya que los sujetos no se asignan de manera aleatoria sino en conformidad con las necesidades del planteamiento del problema y las particularidades del contexto de desarrollo de la investigación y, son los casos disponibles a los que se tiene acceso. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), una muestra de este tipo es válida en razón del diseño de la investigación y su contexto de ejecución, pero su desventaja es no poder extrapolar los resultados a una población pues sólo aplican a la muestra estudiada.

Esta muestra estuvo conformada, entonces, por un total de 89 estudiantes oficialmente matriculados en el grado 5°, de los cuales 50 fueron hombres y 39 mujeres, lo que constituyó una muestra representativa para ambos géneros. Sus edades oscilaron

desde los 10 a los 13 años, con una edad promedio de 10.6.

Los criterios de inclusión o características de los participantes que se tomaron en cuenta al contemplar la muestra en el estudio fueron los siguientes:

- Ser estudiante oficialmente matriculado en el SIMAT para que de esta manera se pudiera emitir un reporte de calificaciones en la plataforma institucional susceptible de ser analizado.
- Tener rango de edad entre los 10 y los 13 años.
- Tener representatividad de género (cantidad similar de hombres y de mujeres)
- Contar con la autorización respectiva del padre, madre o cuidador para participar en el estudio.

3.3. Escenario

La Institución Educativa Ciro Mendía se encuentra ubicada en la zona nororiental de la ciudad de Medellín, Colombia; comuna 2, barrio Santa Cruz, zona urbana. Para la fecha de la presente investigación contaba con 1677 estudiantes matriculados, prestándoles el servicio educativo en dos sedes; la primera para la básica secundaria, media, media técnica y los (CLEI) y la segunda, para el preescolar y la básica primaria, en la que se llevó a cabo el estudio. Ambas en doble jornada: mañana y tarde. En el momento del desarrollo del estudio los servicios educativos se prestaban de forma presencial para la mayoría de los grupos y otros, bajo la metodología virtual según criterios establecidos por los directivos con protocolos planteados para un modelo de

alternancia, que dependieron del cumplimiento de condiciones de bioseguridad en dichas sedes, dada la contingencia por la pandemia ocasionada por la enfermedad COVID 19 declarada en marzo de 2020.

La población que atiende es en su mayoría residente del barrio el cual se conformó por familias migrantes de diferentes municipios antioqueños en los años 40 y 50 y, posteriormente, por familias víctimas de desplazamiento por el conflicto armado o violencia interbarrial. También es relevante mencionar que existe un número alto de migrantes ciudadanos venezolanos lo cual representa una problemática concreta en cuanto al acceso a educación.

Por otro lado, si bien, el sector cuenta con vías de acceso, transporte y servicios básicos, hay muy pocos espacios para el uso del tiempo libre, la recreación o la cultura. Problemáticas acentuadas de esta comunidad son el madre- solterismo, niños huérfanos, micro tráfico, desempleo, violencia intrafamiliar, drogadicción y bandas delincuenciales, fruto de la violencia por la narco-guerra influyendo significativamente en los estilos de vida y las dinámicas familiares de esa comunidad.

El Proyecto Educativo Institucional o carta de navegación (P.E.I.) nació, entonces, con el propósito de responder a estas necesidades de la comunidad y, apunta a formar de manera integral a los estudiantes para afrontar los retos socioculturales y ser agentes transformadores de su entorno en el marco de un modelo pedagógico desarrollista social y desde pilares axiológicos como la solidaridad, honestidad y respeto.

3.4. Instrumentos de recolección de información

Teniendo en cuenta que, el objetivo principal de este estudio fue analizar la relación existente entre las Habilidades para la Vida de los estudiantes y su desempeño académico, se utilizaron dos formas de recabar los datos. Un cuestionario autoinformado o test diseñado por Díaz et al. (2003) para evaluar las diez HpV y los reportes académicos oficiales de la plataforma institucional. A continuación, una ampliación de cada uno.

3.4.1 Test de Habilidades para la Vida.

Se usó una adaptación **para grupo etario entre** 10 a 17 años de la prueba psicométrica creada en Colombia en 2013 por Díaz, Rosero, Melo y Aponte. Dicha versión fue diseñada y validada originalmente para medir las diez HpV de adolescentes y jóvenes entre los 15 a 25 años. Inicialmente, el Test de HpV en su fase primera de estudio aplicó un cuestionario a 100 participantes de instituciones educativas oficiales y privadas en Chía, municipio de Cundinamarca en Colombia. Se construyó a partir de las diez dimensiones listadas por la OMS con una escala tipo Likert y con un total de 80 ítems o reactivos, **siendo cuatro indicadores para cada dimensión y dos ítems en cada indicador.** Fue examinado por jueces expertos y evaluado en cuanto a validez y confiabilidad como herramienta sin precedente en esos grupos de personas y útil en varios contextos y propósitos. (Díaz, et al., 2013) Así mismo, **se ha aplicado en poblaciones hispanas de Latinoamérica y en varias** ciudades de Colombia. (Díaz, 2019)

3.4.1.1 Características del test.

Como se mencionó anteriormente, el test que se aplicó para esta investigación es la versión adaptada de la misma autora y su equipo de investigación a población colombiana escolarizada niños, niñas y adolescentes en edades entre los 10 y los 17 años y el cual consiste en un cuestionario autoadministrado. (Ver ANEXO 1) Fue construido como sigue: evalúa diez dimensiones **correspondientes respectivamente** a las diez HpV que sugiere la OMS con un total de 32 ítems en direccionalidad positiva y negativa, los cuales son relacionados por el evaluador en una escala tipo Likert, es decir, un conjunto de afirmaciones a los que el participante debe reaccionar eligiendo alguna de las categorías de la escala. (Hernández -Sampieri & Mendoza, 2018) Dichas categorías son Siempre (S), Casi Siempre (CS), Algunas Veces (AV), Casi Nunca (CN) y Nunca (N), a los cuales les fue asignado un valor numérico de 5 a 1, en donde 5 equivale a Siempre y 1 a Nunca para los ítems con direccionalidad positiva. Para aquellos ítems con direccionalidad negativa, 5 es igual a Nunca y 1 a Siempre. (Díaz et al., 2021)

Ficha técnica

Nombre: Test de Habilidades para la Vida

Autor: Evelyn Díaz Posada

Adaptación: Evelyn Díaz Posada

Administración: Individual

Tiempo aproximado: 25 minutos

Población a la que va dirigida: edades comprendidas entre los 10 y los 17 años

3.4.1.2 Confiabilidad y validez.

La confiabilidad según Sampieri (2018) es la capacidad del instrumento de recolección de datos seleccionado para entregar resultados válidos y coherentes. La evidencia de confiabilidad del test de HpV fue obtenida estadísticamente por Díaz et al., (2021) por medio de la prueba Alfa de Croanbach que mide la congruencia interna con un resultado final de 0,831 para los 32 elementos que componen el test, tomados de los 80 de la versión original, hallando así un índice de homogeneidad, como lo muestran la tabla 1 y la tabla 2. En cuanto a la validez de contenido ya había sido alcanzada en la versión original por expertos y a partir del análisis de unidimensionalidad (Díaz et al., 2013)

Tabla 1. Grado de confiabilidad test HpV versión adaptada

Estadísticas de	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,831	32

Tabla 2. Estadístico de coeficientes de validez - test HpV

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VAR00066	106,1385	211,809	0,393	0,825
VAR00079	105,8462	208,288	0,511	0,821
VAR00080	105,7077	203,929	0,583	0,818
VAR00041	105,9077	204,710	0,617	0,818
VAR00037	105,6615	203,977	0,646	0,817
VAR00024	105,6308	205,112	0,554	0,819
VAR00057	105,9538	204,826	0,628	0,818
VAR00055	106,2000	217,444	0,224	0,829
VAR00051	106,2615	204,227	0,627	0,818
VAR00028	105,9231	214,666	0,239	0,830
VAR00020	106,5538	217,845	0,143	0,833
VAR00017	106,6462	208,201	0,424	0,823
VAR00062	106,3538	205,920	0,478	0,821
VAR00060	106,6308	221,893	0,046	0,835
VAR00059	106,6769	216,410	0,198	0,831
VAR00063	106,6154	218,897	0,103	0,835
VAR00053	106,4769	206,785	0,536	0,820
VAR00070	106,2769	211,828	0,267	0,829
VAR00072	106,1385	202,934	0,485	0,821
VAR00069	106,3538	203,670	0,520	0,820
VAR00044	105,6000	212,056	0,293	0,828
VAR00052	105,9538	209,951	0,442	0,823
VAR00034	105,7385	206,477	0,525	0,820
VAR00012	107,1846	222,247	0,002	0,840
VAR00032	107,6000	220,400	0,055	0,837
VAR00050	106,2000	220,756	0,083	0,834
VAR00077	106,1231	216,922	0,202	0,830
VAR00047	106,2154	214,203	0,319	0,827
VAR00026	105,4769	214,441	0,329	0,827
VAR00040	106,0000	213,000	0,244	0,830
VAR00010	106,4769	225,878	-0,079	0,840
VAR00013	105,5538	208,782	0,418	0,824

3.4.2 Boletín de notas

La variable del rendimiento académico fue analizada a través de los insumos o datos provenientes del boletín o reporte de calificaciones oficial de la institución educativa emitido por la plataforma PC Académico en la cual se ingresa la información por parte de los docentes de cada área por período escolar, en este caso, el primer período académico del año 2021. Dichas calificaciones son enunciadas en forma numérica y con un descriptor de desempeño cualitativo equivalente a la escala de valoración nacional. El Sistema Institucional de Evaluación (S.I.E.) implementado refiere en su numeral 2.2 que, la escala valorativa numérica a tener en cuenta es 1.0 a 5.0 en cada Área/Asignatura. (I.E. Ciro Mendía, 2020) La tabla 3 muestra la escala de valoración institucional adoptada por el S.I.E. y su equivalente en la escala nacional. Sumado a lo anterior, el S.I.E. establece que los juicios valorativos cuantitativos que cada docente emita, deben estar justificados en un comentario de tipo descriptivo cualitativo en los apartados de Fortalezas, Dificultades, Estrategias y Recomendaciones.

Tabla 3. Escalas valorativas institucional y nacional del desempeño académico.

ESCALA VALORATIVA INSTITUCIONAL	ESCALA VALORATIVA NACIONAL	DEFINICIÓN	LOGROS A REDACTAR COMO
1.0 – 3.4	DESEMPEÑO BAJO	El estudiante no supera los desempeños mínimos necesarios en el área, se tiene en cuenta para el planteamiento de esto, los estándares básicos establecidos en el Plan de Estudios. Los aprendizajes logrados son escasos, presenta fallas importantes en cuanto a su interés,	Dificultades, Estrategias y Recomendaciones

		esfuerzo y/o asistencia de acuerdo a las políticas institucionales establecidas en el P.E.I.	
3.5 – 3.9	DESEMPEÑO BÁSICO	En este nivel el estudiante alcanza los desempeños mínimos necesarios y fundamentales del Área, a pesar de demostrar insuficiencias en su proceso de aprendizaje. Estas insuficiencias deberán ser reforzadas para asegurar mínimamente un proceso final básico.	Fortalezas, Dificultades, Estrategias y Recomendaciones
4.0 – 4.4	DESEMPEÑO ALTO	En este nivel el estudiante alcanza la totalidad de los logros propuestos en el área e identificados en el Plan de Estudios.	Fortalezas y Recomendaciones
4.5 – 5.0	DESEMPEÑO SUPERIOR	En este nivel el estudiante alcanza la totalidad de los logros propuestos en el área e identificados en el Plan de Estudios, demostrando una apropiación y dominio excepcional.	Solo Fortalezas

Fuente: I.E. Ciro Mendía, 2020, p. 6.

Cabe aclarar que el valor numérico de la nota definitiva de cada área o asignatura corresponde al seguimiento de actividades académicas por parte del docente o heteroevaluación (90%) y a la autoevaluación que cada estudiante reporta en su desempeño (10%) bajo orientaciones y reflexiones convocadas por el propio docente al final del proceso.

3.5 Procedimiento

3.5.1 Etapa preliminar.

La idea de investigación surgió de la experiencia laboral de la investigadora como docente en el contexto donde se desarrolla el estudio quien ha observado por más de nueve años las dificultades que **la población estudiantil** evidencian en sus procesos académicos, así como también sus características personales como falta de motivación hacia sus procesos escolares, dificultades de relacionamiento, hábitos de estudio deficientes, falta de acompañamiento familiar, entre otros. De este modo, se definieron las HpV y el rendimiento académico como las variables del estudio; la primera como un constructo que podría permitir una mejor comprensión del fenómeno y la segunda como el elemento susceptible del problema y que requiere su análisis.

A partir de ello, se inició un proceso de revisión bibliográfica en bases de datos validadas como Google académico, Proquest, Redalyc, Scielo, ERIC y en repositorios de diferentes instituciones de educación superior para la construcción del marco teórico. Se indagó sobre estudios previos o antecedentes, teorías sobre cada variable para identificar, así, el grado de desarrollo de conocimiento del problema y sus aspectos más relevantes. Esta etapa permitió enfocar el estudio, afinar el planteamiento, trazar los objetivos **e instaurar un** marco de referencia **para la lectura y análisis de** los resultados. (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018)

3.5.2 Etapa intermedia.

En esta instancia se decidió el diseño de la investigación a partir del planteamiento del problema, las hipótesis por comprobar y los recursos disponibles. Así pues, identificadas todas las condiciones para el estudio se determinó la ruta cuantitativa en un diseño no experimental correlacional y todo el conjunto de acciones al respecto incluyendo los instrumentos para recabar los datos y para su análisis.

En primera medida se decidió realizar el estudio con estudiantes del grado 5° por el fácil acceso a dichos grupos, al ser la investigadora, docente orientadora de uno de ellos. Elegida la muestra por conveniencia, se hizo contacto con el rector de la institución educativa como representante legal de la misma para solicitar su autorización para la investigación quien dio su visto bueno en formato escrito. (VER APÉNDICE 1) Luego de esto, se envió un documento informativo a los padres de familia refiriendo el tipo de trabajo a realizar, sus propósitos, alcances y garantías de confidencialidad. Ya informados del proceso por realizar, se les invitó a firmar el consentimiento informado para autorizar la participación de los estudiantes en el test de HpV y el acceso a sus boletines de calificaciones. Igualmente, a los estudiantes se les invitó a participar de manera voluntaria para lo cual se entregó el formato de asentimiento. (VER ANEXOS 3 Y 4)

El momento de aplicación fue determinado por la agenda institucional ya que fue necesario solicitar un espacio dentro del horario de la jornada escolar con el comité operativo de la institución integrado por los directivos docentes. Fue así como cada uno de los grupos de 5° fue citado a una hora específica para responder el cuestionario en el aula, el cual fue supervisado por la docente investigadora brindando instrucciones sobre

cada uno de los ítems para garantizar un proceso claro y confiable.

Posterior a esta actividad, se procedió a ingresar a la plataforma institucional en donde se alojan los reportes oficiales de todos los estudiantes. Se tuvo acceso, entonces, al reporte del sistema que arrojó los promedios ponderados de diez áreas y asignaturas correspondientes al primer período académico del año 2021 para los 89 estudiantes matriculados oficialmente en el grado quinto por grupo respectivo: 5°1, 5°2 y 5°3.

3.5.2 Etapa final.

Se procedió a la codificación de todos los datos, esto es a la transferencia de los valores captados por el instrumento aplicado o test (puntuaciones directas) y valoraciones numéricas de los promedios de la totalidad de la muestra al programa de análisis estadístico R- STUDIO. Finalmente, y, luego de sentar la sistematización o estructuración de los datos, se realizó el análisis descriptivo y mediante pruebas estadísticas se revisaron las hipótesis planteadas para reportar así, los resultados, aportar su interpretación y proponer la discusión de las relaciones conceptuales de las variables con base en lo planteado en el marco teórico.

3.6. Diseño del método

3.6.1. Diseño.

Este trabajo investigativo se enmarcó en un diseño no experimental debido a que

no se pretendió manipular de forma intencional ninguna de las variables para determinar el efecto de la una sobre la otra, sino observarlas y analizarlas en su estado natural. (Sampieri, 2018) Para este trabajo, la variable que se asumió como independiente fueron las diez dimensiones de las HpV descritas por los estudiantes en el test refiriendo de esta manera, una condición o situación ya existente y que no ha sido intervenida por el investigador de forma premeditada. La relación entre variables se infiere del contexto en que han surgido.

Igualmente, en este tipo de diseño los casos o sujetos de la investigación, no se asignan al azar o por emparejamiento, debido a razones ajenas al investigador. Por tal razón, presenta un menor grado de seguridad en la equivalencia inicial de los grupos afectando así la validez interna y externa por lo que se hace necesario garantizar en lo posible, la representatividad de la muestra estableciendo las semejanzas dadas en los grupos como edad, sexo y otras características o factores comunes. (Babbie, 2014 y Wiersma y Jurs, 2008, citados en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018)

En este estudio los casos fueron tenidos en cuenta por cumplir con ciertos criterios de inclusión como ya se mencionó (edad, un número equivalente de hombres y mujeres, acceso a los casos y pertenencia al sistema institucional) Lo anterior permitió alcanzar un nivel de homogeneidad entre los grupos que favoreció mayor equivalencia inicial entre los mismos.

3.6.2. Momento del estudio.

De acuerdo con el punto en el tiempo en que se recaban los datos, una

investigación de tipo no experimental puede tipificarse como transeccional o longitudinal. La primera realiza la medición o recolección de información en un único momento, mientras que la segunda lleva a cabo varias mediciones en distintos momentos para realizar comparaciones y análisis de cambios o evoluciones. (Hernández-Sampieri, Collado y Blaptista, 2017) Particularmente, este trabajo investigativo se enmarcó en un estudio transeccional ya que los datos sobre las variables independiente y dependiente fueron recogidos en un sólo momento con los estudiantes. Por un lado, los sujetos, de manera voluntaria e informada diligenciaron el test de las HpV por medio del cual se valoraron sus diez dimensiones y, por otra parte, se identificó el desempeño académico de un período escolar reportado una única vez en el boletín de calificaciones de los participantes del estudio facilitado por la institución educativa. El análisis de estos datos permitió establecer **la influencia** de la variable independiente sobre la dependiente y su interrelación.

3.6.3. Alcance del estudio.

Esta investigación pretendió analizar y establecer la relación entre HpV y rendimiento académico, por lo que es un estudio de tipo descriptivo-correlacional. En el caso del diseño no experimental, los efectos de la variable independiente ya ocurrieron en los sujetos así que, se pretende describir las características que presentan cada una de las variables y sus posibles correlaciones con base en la revisión de la literatura y de acuerdo con las hipótesis planteadas. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018)

Por su parte, Stracuzzi y Pestana (2012, citados en Zamora, 2018), advierten que

en un estudio correlacional principalmente se busca reconocer cómo se comportan las variables para así determinar o establecer el grado de relación entre las mismas, la cual puede ser positiva o negativa según los valores que presenten.

3.6.4. Tipo o enfoque de investigación.

El paradigma bajo el cual se enruta una investigación aporta el método particular con el que se dará respuesta a los cuestionamientos planteados por el investigador. Ese conjunto de procesos ordenados y empíricos para abordar el estudio de un fenómeno pueden ser diferentes en su visión de la realidad, pero llegan a la misma meta; esto es, responder una pregunta o resolver un problema. Uno de esos caminos es el enfoque cuantitativo o positivista por el cual se concibe una sola realidad para estudiar a través de los sentidos físicos y la racionalidad. Los valores o creencias del investigador deben quedar por fuera para lograr objetividad y el objeto de estudio debe ser observable y medible. Los datos que se recolectan son empíricos y verificables por medio de instrumentos y procedimientos estandarizados. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018)

Luego de plantear la idea de investigación y trazar objetivos e hipótesis, este estudio tomó como ruta de trabajo el enfoque cuantitativo, definiendo así, una secuencia de acciones específicas como la revisión de literatura, definición de variables, elección de instrumentos de recolección de información y de análisis de datos para poder lograr el objetivo principal el cual fue dar respuesta a la hipótesis principal sobre la correlación de HpV y desempeño académico.

3.7 Operacionalización de las variables

El tránsito de una variable teórica a un indicador empírico medible y verificable se le llama operacionalización. (Solís, 2013, citado en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) Este paso se alcanza al simplificar cada variable en dimensión y luego esta en un indicador medible y observable. (Avalos, 2014, citado en Espinoza Freire, 2019)

Para la autora del test de HpV las variables que se miden por medio de este instrumento están operacionalizadas en las mismas diez dimensiones o diez HpV propuestas por la OMS, que a su vez se descomponen en los 32 indicadores e ítems para la versión adaptada para niños de 10 a 17 años como lo muestra la tabla 4. Para el caso del desempeño académico la tabla 5 expone cómo desde la escala de valoración nacional e institucional y los descriptores de desempeño, se evidencia dicha operacionalización.

Tabla 4. Operacionalización de la variable HpV y sus diez dimensiones.

Tipo	VARIABLE	Instrumento	Dimensiones	Indicadores	Ítem
INDEPENDIENTE	HABILIDADES PARA LA VIDA	Test de HpV	Conocimiento de sí mismo	En momentos de dificultad reconozco cuando tengo emociones negativas y busco soluciones para superarlas.	1
				En momentos difíciles trato de tener pensamientos saludables y positivos.	2
				En situaciones de estrés trato de respirar profundamente hasta sentirme más tranquilo (a).	3
				Tengo en cuenta las causas de los problemas para darles solución definitiva	4
				Prefiero organizar mis ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones	5
				Comunico mis ideas de manera adecuada buscando no hacer daño a otras personas.	6
				Suelo analizar la información y las experiencias de manera objetiva.	7
				Se me facilita relacionar lo que conozco y percibo para desarrollar nuevas ideas	8
				Cuando trabajo en equipo suelo ser de los primeros que ofrecen ideas para solucionar problemas.	9
			Empatía	Con mis familiares o amigos soy distante pues me cuesta expresar mis sentimientos.	10
				Me cuesta expresar a través de gestos lo que estoy sintiendo	11
				Me cuesta expresar mis ideas y opiniones a los demás.	12
				Cuando no comprendo algo prefiero dejar así que investigar o preguntar.	13

			Comunicación efectiva y asertiva	Me intereso por realizar críticas a la publicidad y la información brindada por los medios de comunicación.	14
				Me gusta analizar y hacer críticas a la realidad social.	15
				Me baso en argumentos para discutir cuando no estoy de acuerdo con algún asunto.	16
				Disfruto aportar ideas o expresiones en historias e imágenes que otros no ven.	17
			Relaciones interpersonales	Me suelen llamar la atención por ser muy activo e inquieto.	18
				Cuando siento rabia expreso mis ideas de manera imprudente e incluso agresiva.	19
				Vario con mucha frecuencia mi estado de ánimo con frecuencia y eso me genera dificultad en las relaciones.	20
			Toma de decisiones	Me gusta que otros se ocupen de lo que tengo que hacer y estar tranquilo.	21
				Me esfuerzo por crear ideas nuevas y actuó de manera diferente a los demás.	22
				Me gusta tomarme el tiempo para reflexionar sobre lo que quiero y me gusta hacer.	23
			Solución de problemas y conflictos	Considero justo que las personas deben dar cuando reciben.	24
				Mi desarrollo depende de mí, no de las relaciones que tengo con otros.	25
				Prefiero no salirme de lo común y así no arriesgarme a que no funcione.	26
			Pensamiento creativo	Cuando me siento presionado busco soluciones rápidas tratando de dar respuesta a las situaciones.	27
Me caracterizo por mi creatividad y flexibilidad en el momento de tomar decisiones.	28				

			Pensamiento crítico	Prefiero que otros tomen las decisiones importantes por mí para evitarme problemas.	29
			Manejo de sentimientos y emociones	Soy leal con mis amigos (as) y confío en que ellos (as) también lo son.	30
			Manejo de tensiones y estrés	Prefiero no escuchar los problemas de las otras personas.	31
				Cuando alguien necesita apoyo prefiero decirle que busque a alguien más.	32

Fuente: elaboración propia basado en el test de HpV de Díaz et al. (2021)

Tabla 5. Operacionalización de la variable desempeño académico.

Tipo	Variable	Instrumento	Dimensiones	Indicadores	Ítem
DEPENDIENTE	RENDIMIENTO ACADÉMICO	Boletín de notas primer período académico	Promedio de todas las asignaturas y/o áreas	Desempeño Bajo	El estudiante no supera los desempeños mínimos necesarios en el área, se tiene en cuenta para el planteamiento de esto, los estándares básicos establecidos en el Plan de Estudios. Los aprendizajes logrados son escasos, presenta fallas importantes en cuanto a su interés, esfuerzo y/o asistencia de acuerdo a las políticas institucionales establecidas en el P.E.I.
				Desempeño Básico	En este nivel el estudiante alcanza los desempeños mínimos necesarios y fundamentales del Área, a pesar de demostrar insuficiencias en su proceso de aprendizaje. Estas insuficiencias deberán ser reforzadas para asegurar mínimamente un proceso final básico.
				Desempeño Alto	En este nivel el estudiante alcanza la totalidad de los logros propuestos en el área e identificados en el Plan de Estudios.
				Desempeño Superior	En este nivel el estudiante alcanza la totalidad de los logros propuestos en el área e identificados en el Plan de Estudios, demostrando una apropiación y dominio excepcional.

Fuente: elaboración propia basado en el S.I.E. de la institución Ciro Mendía, 2020, p. 6

3.8. Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos recabados y sistematizados se llevó a cabo mediante el programa estadístico R.-Studio el cual permite analizar los datos integrados en una matriz de codificación. El proceso inició determinando los parámetros como los nombres de las variables y luego ingresando los datos en dicha matriz que por un lado fueron las puntuaciones directas obtenidas en el test de HpV y, por otro, las calificaciones. Luego de revisar si hay o no errores se procedió al análisis ejecutando el programa. Seguidamente se revisó la matriz creada verificando la confiabilidad y validez del instrumento que se aplicó (test de HpV y reporte de calificaciones). A partir de lo anterior, se realizó el escrutinio de los datos para detectar los resultados descriptivos y luego llevar a cabo el análisis inferencial que probaría o no las hipótesis.

3.9. Consideraciones éticas

El presente trabajo investigativo se desarrolló en el marco de la ley colombiana de protección de datos 1581 de 2012 y su artículo 1 y la Constitución Nacional, con el propósito de proteger la identidad de los participantes manteniendo el anonimato y resaltando que la información recolectada se usó exclusivamente para fines propios del estudio, así como sus resultados fueron revelados de forma grupal y general.

Así pues, se solicitó, en primer lugar, autorización formalmente al rector de la institución quien asintió al trabajo tal como se plantea en los grupos del grado quinto y el acceso a los reportes académicos por medio de la plataforma del sistema institucional.

En segundo término, se socializó con los padres de familia de los estudiantes participantes (por ser menores de edad) la información respecto a la investigación y sus propósitos por medio de un documento compartido a través de los directores de cada grupo. Seguidamente, se solicitó autorización firmada tanto a los padres como a los estudiantes por medio de un formato de consentimiento y asentimiento respectivamente a quienes también se les brindó orientaciones del paso a paso del proceso. (VER APÉNDICES 2 Y 3)

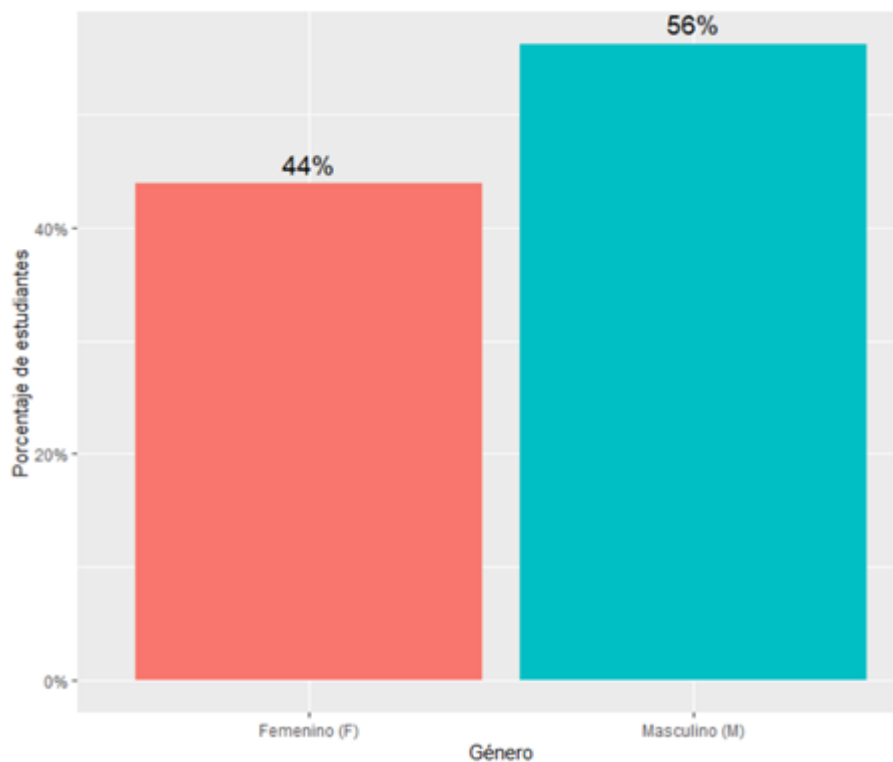
CAPÍTULO IV RESULTADOS

En esta sección se presentará el consolidado de los resultados obtenidos de la investigación, además de su correspondiente análisis e interpretación de estos. Para ello se utilizaron herramientas estadísticas y el software R-Studio. En primer lugar, se describirán los hallazgos en cuanto a información sociodemográfica (género y edad). Seguidamente se presenta la estadística descriptiva que integra los datos recabados por cada instrumento según las variables en cuestión, a saber, las puntuaciones directas del test aplicado para la medición de las diez dimensiones de las HpV y los promedios de calificaciones del grado quinto de la institución educativa Ciro Mendía para la caracterización del desempeño académico de dicha muestra. Finalmente, se tratan los resultados correlacionales o inferenciales que permiten dar respuesta al último objetivo planteado acerca de cuál es la relación existente entre las variables.

4.1 Datos sociodemográficos

En la Figura 1 se muestran los datos sociodemográficos en cuanto a los aspectos de género y edad en la población que se tomó como muestra de estudio y que nos permiten caracterizarla. Así pues, de la muestra de la población, es decir, un total de 89 estudiantes del grado quinto correspondiente al 100%, 39 participantes que representan el 44% aproximadamente, pertenecen al género femenino y el restante, esto es, 50 participantes que es aproximadamente el 56%, pertenecen al género masculino.

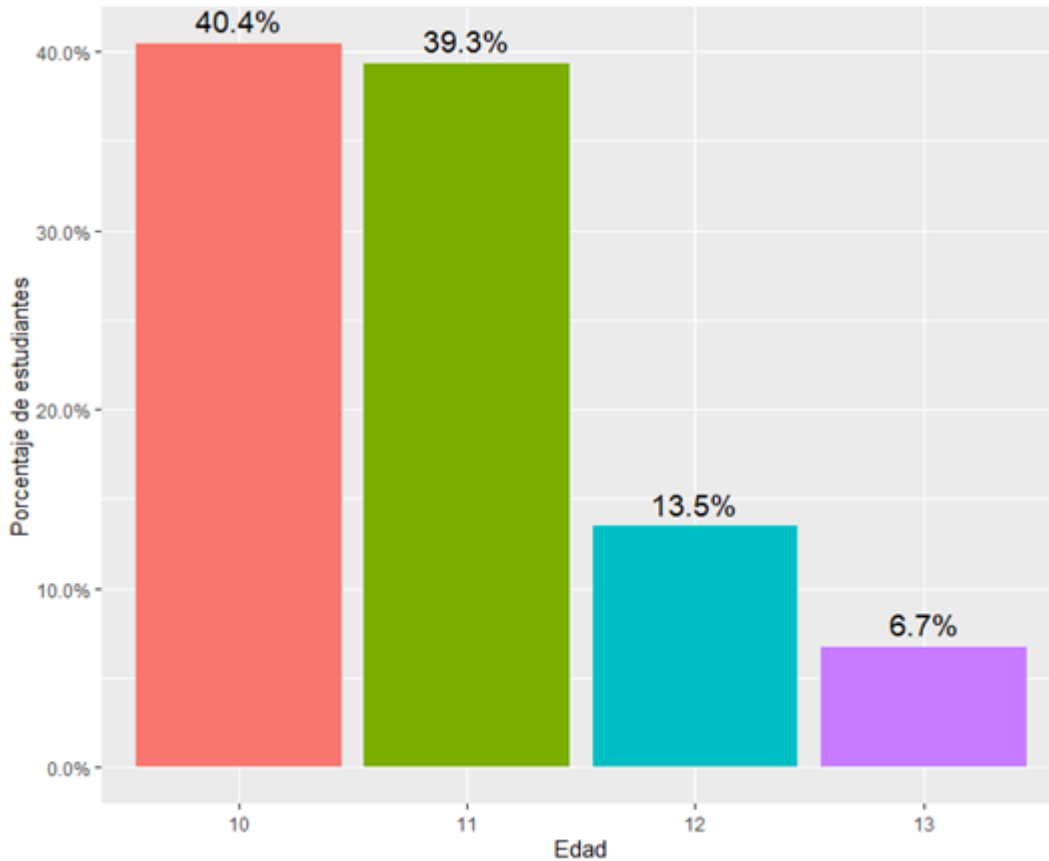
Figura 1. *Porcentajes de estudiantes según sexo.*



Fuente: Elaboración propia – R-Studio

Según la Figura 2, los rangos de edad para la muestra de 89 estudiantes del grado quinto, van desde los 10 hasta los 13 años, donde el porcentaje de estudiantes de 10 años es de aproximadamente 40.4% lo que corresponde a 36 estudiantes, siendo además la población con mayor porcentaje de representación. Se identifica además que, el menor porcentaje corresponde a los estudiantes de 13 años (6.7%) que son 6 estudiantes.

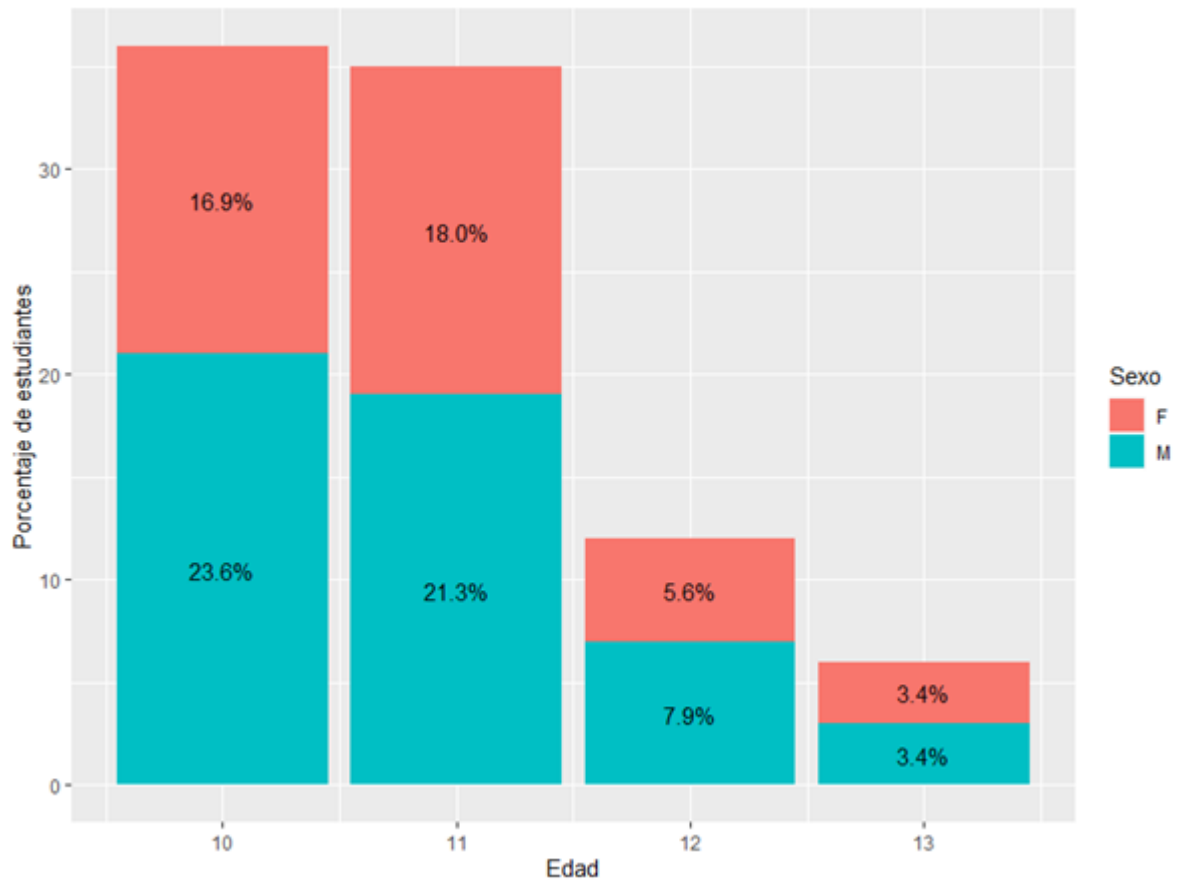
Figura 2. Porcentajes de estudiantes según edad.



Fuente: Elaboración propia – R-Studio

Al categorizar por género los diferentes rangos de edad, se puede observar en la figura 3 la cantidad de estudiantes de cada género en cada bloque de edad y sus correspondientes porcentajes. Con base en estos datos se puede corroborar nuevamente que, en los rangos de edad de 10, 11 y 12 años, la mayor muestra poblacional es de género masculino con 26.3%, 21.3% y 7.9% respectivamente. Solamente en el rango de edad de los 13 años, se tiene una muestra equivalente entre ambos géneros (3.4%).

Figura 3. Porcentajes de estudiantes según edad y género.



Fuente: Elaboración propia – R-Studio

4.2 Estadísticas descriptivas

El primer objetivo planteado para esta investigación está encaminado a describir las diez dimensiones de las HpV de la muestra de la población a partir de los datos arrojados en el cuestionario autoadministrado o test que se aplicó. Para el segundo objetivo se pretende examinar el desempeño académico de la población estudiada por

medio del reconocimiento de los promedios ponderados exhibidos en los reportes de calificaciones que arrojó la plataforma institucional (PC Académico) y expresados en una valoración numérica y cualitativa. En este subíndice se darán a conocer, entonces, los resultados para cada variable de acuerdo a los datos recolectados por cada instrumento.

4.2.1 Dimensiones de HpV.

Dando respuesta al primer objetivo que se propuso para el presente estudio, se señalan aquí los resultados obtenidos al realizar la consolidación de los puntajes (frecuencias) y porcentajes de cada dimensión evaluada y su respectiva categorización de nivel de desarrollo de la habilidad desde INFERIOR, NORMAL BAJO, NORMAL MEDIO, NORMAL ALTO hasta SUPERIOR. (Díaz et al., 2013) En la Tabla 6 y las figuras 4, 5, 6, 7 y 8, se exhiben los datos extraídos del Test de HpV aplicado a la muestra de la población y se resaltan en amarillo las puntuaciones directas más altas en cada una de las diez dimensiones.

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de puntuaciones directas en las diez dimensiones de las HpV según categoría de desarrollo.

Dimensión	Inferior	Normal Bajo	Normal Medio	Normal Alto	Superior
CONOCIMIENTO DE SI MISMO	0 (0%)	1 (1.12%)	9(10.12%)	51(57.30%)	28(31.46%)
EMPATIA	2 (2.25%)	18(20.23%)	34(38.20%)	27(30.34%)	8(8.98%)
COMUNICACIÓN EFECTIVA Y ASERTIVA	1(1.12%)	15(16.86%)	34(38.20%)	33(37.08%)	6(6.74%)
RELACIONES INTERPERSONALES	3(3.37%)	11(12.36%)	29(32.58%)	36(40.45%)	10(11.24%)
TOMA DE DECISIONES	1(1.12%)	2(2.25%)	11(12.36%)	46(51.69%)	29(32.58%)

SOLUCION DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS	2(2.25%)	16(17.97%)	35(39.33%)	29(32.58%)	7(7.87%)
PENSAMIENTO CREATIVO	2(2.25%)	7(7.87%)	13(14.61%)	29(32.58%)	38(42.69%)
PENSAMIENTO CRITICO	7(7.87%)	4(4.49%)	27(30.34%)	16(17.97%)	35(39.33%)
MANEJO DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	10(11.24%)	8(8.98%)	13(14.61%)	14(15.73%)	44(49.44%)
MANEJO DE TENSIONES Y ESTRÉS	2(2.25%)	10(11.24%)	33(37.08%)	24(26.97%)	20(22.46%)
TOTAL	30	92	238	305	225
Porcentajes	3.37%	10.34%	26.74%	34.27%	25.28%

Fuente: Elaboración propia basada en Díaz et al., 2013.

Figura 4. Frecuencias y porcentajes de puntuaciones directas en dimensiones conocimiento de sí mismo y empatía.

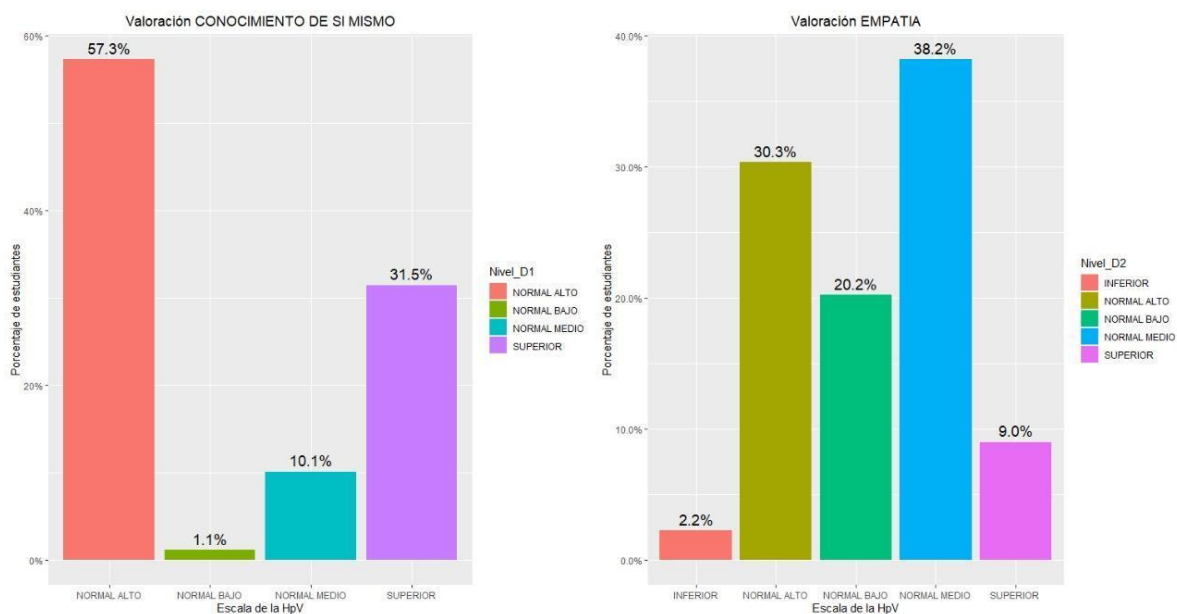


Figura 5. Frecuencias y porcentajes de puntuaciones directas en dimensiones comunicación efectiva y asertiva y relaciones interpersonales.

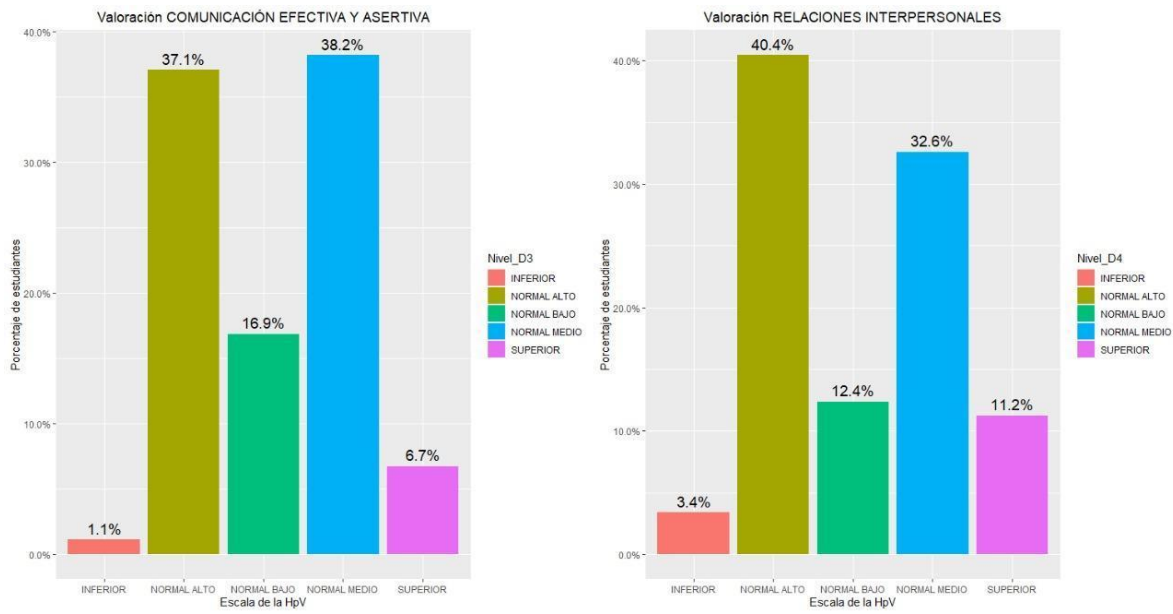


Figura 6. Frecuencias y porcentajes de puntuaciones directas en toma de decisiones y solución de problemas y conflictos.

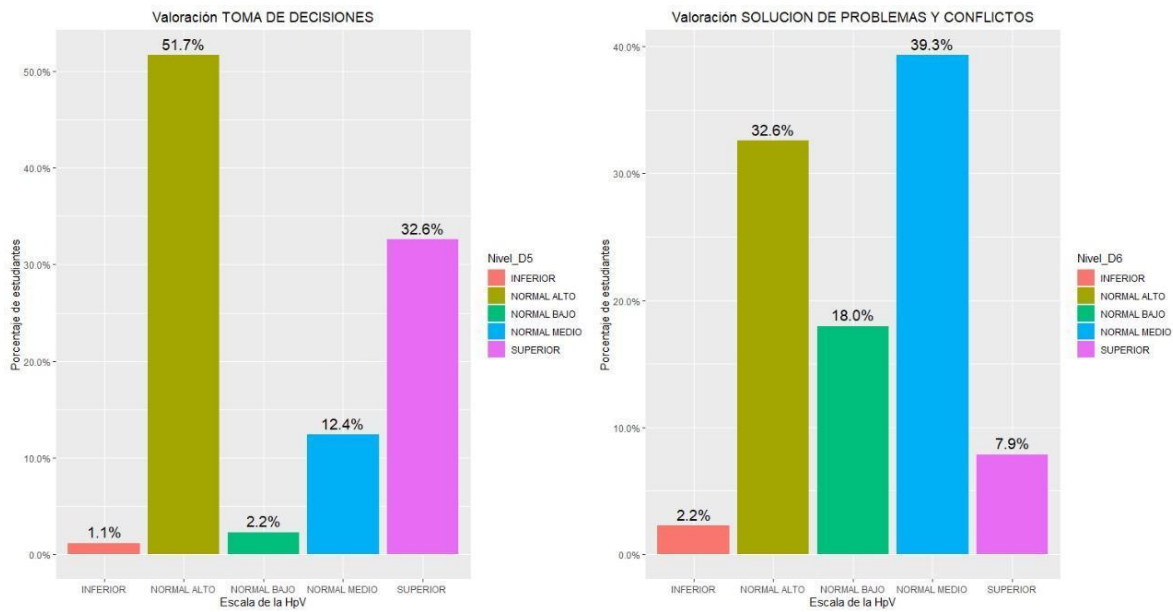


Figura 7. Frecuencias y porcentajes de puntuaciones directas en dimensiones pensamiento creativo y pensamiento crítico.

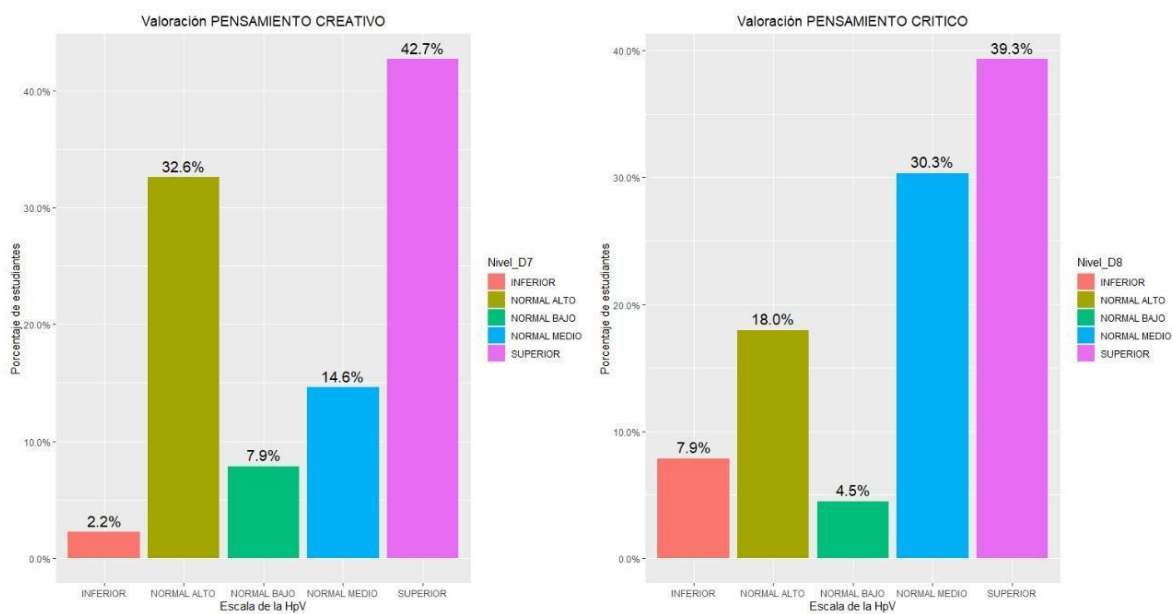
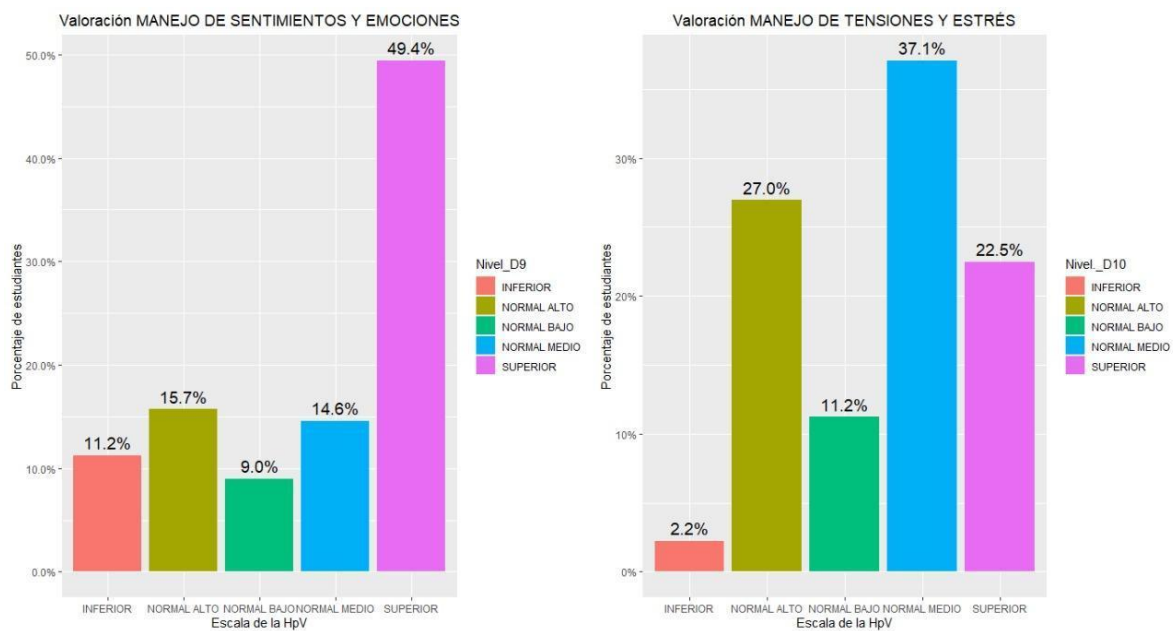


Figura 8. Frecuencias y porcentajes de puntuaciones directas en dimensiones manejo de sentimientos y emociones.



Con base en la información de la tabla anterior y las figuras 4, 5, 6, 7 y 8, se observa que las dimensiones con mayor puntuación en la categoría superior fueron

manejo de sentimientos y emociones (49.44%). Seguidamente y, en orden descendente, se halló la dimensión pensamiento creativo con un 42.69% y, por último, la dimensión de pensamiento crítico con 39.33%.

En la categoría del nivel normal alto de las HpV las puntuaciones más altas son, en primer lugar, para la dimensión de conocimiento de sí mismo con un 57.30%. Con un porcentaje de 51.69%, se identificó la dimensión de toma de decisiones. Por último, se observó la dimensión de relaciones interpersonales con un porcentaje de 40.45%.

En el nivel normal medio se destacó que en la dimensión de solución de problemas y conflictos un porcentaje de 39.33% de estudiantes informan tener habilidades para manejar las situaciones conflictivas y que generan estrés. Igualmente, las dimensiones de empatía y comunicación efectiva y asertiva obtuvieron un 38.20% cada una respectivamente, siendo su mayor puntuación. Seguidamente se ubicó la dimensión manejo de tensiones y estrés con un 37.08%.

Cabe resaltar que, en los niveles normal bajo e inferior no se hallaron los mayores porcentajes para ninguna de las dimensiones, siendo las puntuaciones más bajas para todas las dimensiones con menos de 3.37% en su mayoría, excepto en pensamiento crítico (7.87%) y manejo de sentimientos y emociones (11.24%), resaltados en rojo en la tabla 6.

Por consiguiente, se puede observar de manera general que, el 59.55% de los participantes puntuaron en los niveles alto y superior del desempeño para seis de las diez dimensiones de HpV. Un 26.74% de la población puntuó en nivel normal medio del resto de ellas y sólo el 13.71% de los participantes se encuentra en los niveles bajo o inferior en dos dimensiones. Con esto se puede inferir que un 86.29% de los estudiantes

informan contar con destrezas emocionales, sociales y cognitivas; mientras que el 13.71% de los estudiantes no reportan tener dichas habilidades; esto según las puntuaciones obtenidas por sus respuestas al test o cuestionario autoinformado.

4.2.3 Desempeño Académico.

El segundo objetivo de esta investigación planteó examinar el desempeño académico de la muestra a partir de la observación de los promedios ponderados respectivos al primer período escolar del año 2021 de los estudiantes del grado quinto. Se usó como base la escala de valoración estipulada en el S.I.E. (Sistema Institucional de Evaluación) de la Institución Educativa Ciro Mendía (I.E. Ciro Mendía, 2020), la cual establece una mínima valoración numérica de 1.0 y máxima de 5.0 y que, se clasifica, a su vez, en unas categorías de desempeño expresado cualitativamente como muestra la tabla 6 según la distribución de promedios consignados.

Tabla 7. Escala de valoración numérica y cualitativa de la I.E. Ciro Mendía

Categoría de descripción del desempeño <i>(descriptor cualitativo)</i>	Rango Promedio de Calificación <i>(indicador numérico o nota)</i>
Bajo (BJ)	1.0 → 3.4
Básico (BA)	3.5 → 3.9
Alto (AL)	4.0 → 4.5

Fuente: Elaboración propia basada en el S.I.E. de la I.E. Ciro Mendía, 2020, p. 6

En primer lugar, al realizar el análisis descriptivo de los promedios ponderados de esta variable que fueron obtenidos de los reportes académicos oficiales de los 89 estudiantes del grado quinto para el primer período escolar del año 2021 y, registrados en el PC académico (plataforma oficial de la I.E.), se estableció la mínima, mediana, máxima, media y la desviación estándar como lo señala la Tabla 8.

Tabla 8. Estadística general de las calificaciones de los estudiantes del grado quinto.

Estadístico	Valor de la muestra
Mínima	1.35
Mediana (calificación que está exactamente en la mitad de los datos)	4.24
Máxima	4.87
Media (Promedio) \bar{x}	4.02
Desviación estándar (sd)	0.730

Fuente: Elaboración propia - Excel

En segundo término, luego de la exploración de los datos obtenidos de los reportes de cada estudiante, la tabla 9 muestra lo que se identificó respecto a la variable del desempeño académico en donde 9 estudiantes, esto es, el 11.2% tienen calificación o valoración numérica en el rango de 3.5 a 3.9, equivalente a un desempeño básico (BA). El 33.7% de la muestra puntuó en desempeño alto (AL); es decir que, de 89 estudiantes de la muestra, aproximadamente 29 tienen calificaciones en el rango de 4.0 a 4.5. Igualmente se puede reconocer que se tiene un porcentaje aproximadamente igual de

estudiantes que tienen un promedio superior (SU) con 33.7%. Finalmente, existen 19 estudiantes representando el 21.4% de la muestra con un desempeño académico bajo (BA).

Tabla 9. Porcentajes de desempeño académico grado quinto.

Escala de valoración	Superior (SU)	Alto (AL)	Básico (BA)	Bajo (BJ)
Porcentaje	33.7%	33.7%	11.2%	21.4%

Fuente: Elaboración propia basada en reportes oficiales - I.E. Ciro Mendía, Grado 5°, período I, 2021.

Para establecer el comportamiento de la distribución de esta variable se aplicó una prueba de normalidad Shapiro – Wilks, por medio de la cual es posible verificar si los datos sistematizados sobre la variable de desempeño académico expresados en la calificación o valoración numérica siguen o no una distribución normal como la hipótesis nula e hipótesis. De este modo, si el valor de significancia p -value es menor a 0.05 p – $value < 0.05$, rechazamos la hipótesis nula y se considera que los datos no se distribuyen de manera normal como se indica a continuación:

Shapiro-Wilk normality test

data: df\$Promedio

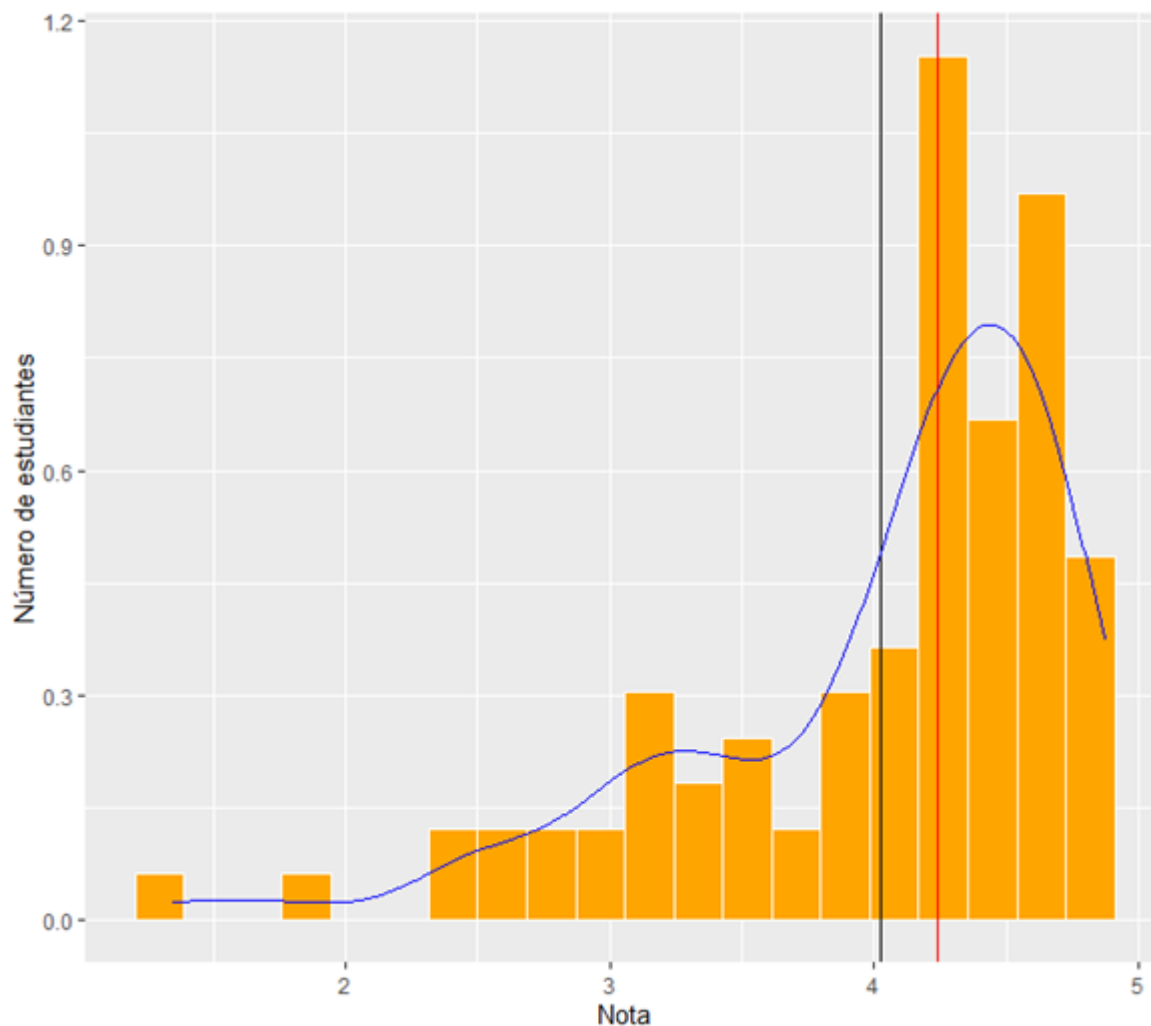
W = 0.85845, p-value = 9.681e-08

Para el caso de este estudio, el valor arrojado fue p – $value < 0.05$, por lo tanto,

se rechaza la normalidad en la distribución en el comportamiento de la variable, esto es el desempeño académico.

A continuación, en la Figura 9 se muestra la distribución de probabilidad de los promedios ponderados o calificaciones de los estudiantes, donde ya se comprobó que no siguen una distribución normal. **Se observa** una campana de Gauss asimétrica sesgada a la izquierda o con cola a la izquierda. La línea negra marca la media que está en 4.02 y la línea roja marca la mediana que está en 4.24. La línea azul muestra la función de densidad de probabilidad. El sesgo hacia la izquierda nos indica que hay concentración de los datos hacia la derecha de la distribución e implica la existencia de observaciones o casos con valores bajos de la variable en comparación con la mayoría. Esto se puede explicar por la existencia de esos 19 estudiantes con un promedio académico bajo, lo cual hace que la distribución tenga un sesgo hacia la izquierda.

Figura 9. *Distribución de probabilidad de valoraciones numéricas o calificaciones.*

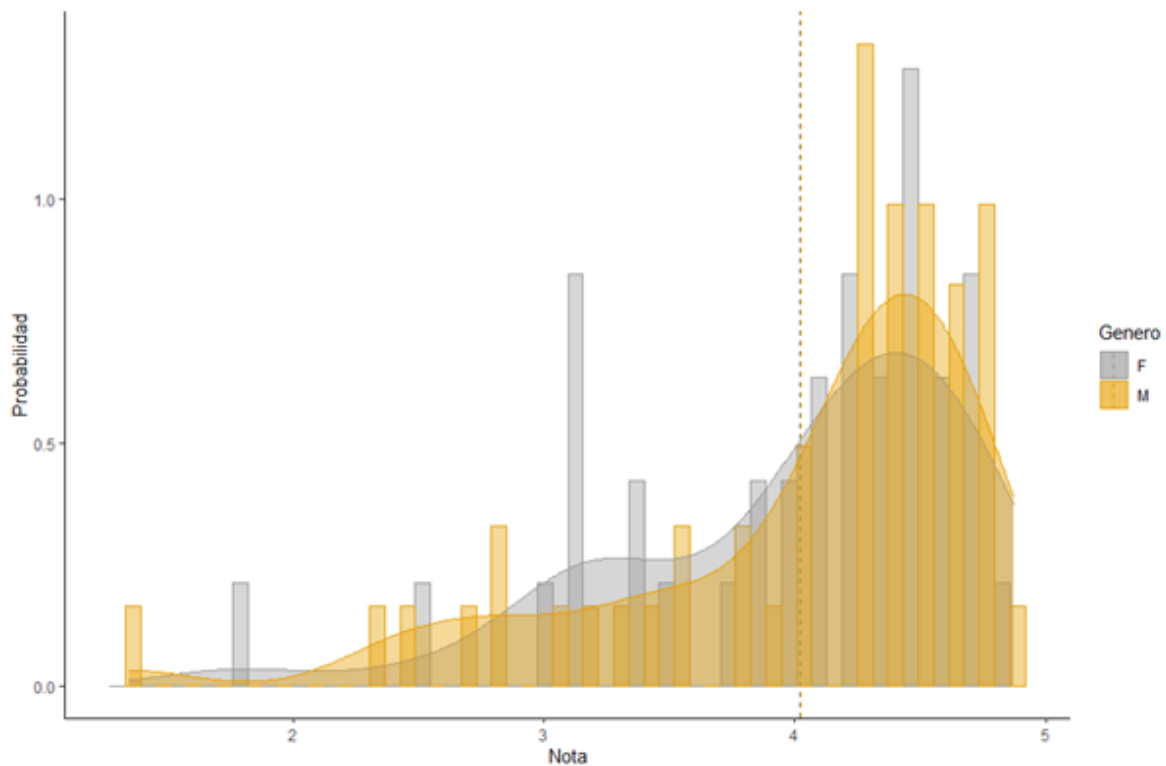


Fuente: Elaboración propia – R-Studio

Por otro lado, al estudiar el comportamiento del promedio ponderado o calificaciones por género, como lo muestra la Figura 10, se evidencia como dato común que la media de las notas de la muestra separada por género es la misma y corresponde a una valoración numérica de 4.02. Además, la mayoría de valoraciones en nivel alto y superior fueron obtenidas por los hombres. La desviación estándar observada respecto al promedio de las notas de los estudiantes de género masculino es $\sigma_{\text{masculino}}=0.696$,

mientras que la del género femenino es $\sigma_{\text{femenino}}=0.763$, observándose así que la población femenina que participó en el estudio presenta notas más alejadas del promedio.

Figura 10. Valoraciones numéricas de los estudiantes por género.



Fuente: Elaboración propia – R-Studio

Igualmente, en la Tabla 10 se puede visualizar el rendimiento académico categorizado por edad y por género, en donde se destaca un mejor desempeño académico en categorías superior y alto por parte de la población masculina en las edades de 10 y 11 años (37%). No obstante, también representan la mayor cantidad de estudiantes ubicados en el desempeño bajo, pero en las edades de 12 a 13 años (8.9%).

En el desempeño básico, tanto los hombres como las mujeres de 11 años se equiparan siendo un 4.5 % respectivamente.

Tabla 10. Frecuencia de desempeño académico según edad y género

Categoría del promedio	Género	10 Años	11 Años	12 años	13 Años	Porcentaje
Bajo (BJ) 1.0 → 3.4	F	2	4	2	1	10.1%
	M	1	1	6	2	11.2%
Básico (BA) 3.5 → 3.9	F	0	4	0	0	4.5%
	M	1	4	1	0	6.8%
Alto (AL) 4.0 → 4.5	F	6	3	3	2	15.7%
	M	9	6	0	1	18%
Superior (SU) 4.5 → 5.0	F	7	5	0	0	13.5%
	M	10	8	0	0	20.2%

Fuente: Elaboración propia

4.3 Resultados de las pruebas de estadística correlacional.

De acuerdo a los objetivos trazados para este trabajo de investigación, el último de ellos fue establecer el grado de relación entre las dos variables estudiadas, esto es HpV y desempeño académico. Para esto se llevó a cabo una prueba de coeficiente de correlación entre dichas variables aplicando una prueba de correlación de Spearman-Brown ya que como se indicó anteriormente la variable de desempeño académico no presentó una distribución normal y esta prueba no paramétrica permite analizar datos con este tipo de comportamiento. (Elorza Pérez-Tejada, 2008)

Se procedió, entonces, a ingresar la base de datos de cada una de las variables (HpV y desempeño académico) para el análisis de correlaciones estableciendo las siguientes hipótesis:

- $H_0 = 0$ no existe relación entre las dimensiones de las HpV y el desempeño académico de los estudiantes del grado 5° de la I.E. Ciro Mendía,
- $H_1 \neq 0$ sí existe relación entre las dimensiones de las HpV y el desempeño académico de los estudiantes del grado 5° de la I.E. Ciro Mendía, primer período escolar año 2021.

Siguiendo los parámetros de los modelos de investigación cuantitativa en la fase de análisis de datos recolectados por instrumentos estandarizados, al considerarse un 95% en confiabilidad, la H_0 (hipótesis nula) se rechaza si se llega a obtener un $p - value < 0.05$ y se concluye que, efectivamente se da una correlación significativa o H_1 entre las variables. Al suceder lo opuesto, se debe aceptar la hipótesis nula, y el resultado sería estadísticamente significativo para negar que efectivamente existe una correlación entre las variables.

Para el caso en estudio en la tabla 11 se consigna la matriz de correlación entre la base de datos sistematizada con base en las puntuaciones directas de las dimensiones de las HpV en relación a la base de datos del desempeño académico generada por las valoraciones numéricas de los reportes de cada estudiante. En esta se observa que los

p-value o valores de significancia de cada una de las dimensiones evaluadas son mayores a 0.05, lo que implica que la prueba de hipótesis de correlación de Spearman nos lleva a concluir la existencia de una relación mínima o en pequeño grado entre las variables. A saber, las dimensiones con un p-value más cercano al 0,05 son relaciones interpersonales (0.1078), pensamiento creativo (0.3054) y manejo de tensiones y estrés (0.3358). El resto de las dimensiones puntuaron valores críticos muy superiores a 0.05 como por ejemplo toma de decisiones con un p-value de 0.931. Por esto expuesto, no se puede probar con total confiabilidad la hipótesis alternativa o $H_1 \neq 0$ y se acepta la hipótesis nula $H_0 = 0$.

Tabla 11. Correlación de Spearman-Brown dimensiones de habilidades para la vida y desempeño académico

Dimensión	Coefficiente de correlación	Valor crítico <i>p - value</i>
Conocimiento de si mismo	0.06942802	0.518
Empatía	0.09272244	0.3875
Comunicación efectiva y asertiva	0.09272244	0.3875
Relaciones interpersonales	0.171636	0.1078
Toma de decisiones	-	0.9184
	0.01101282	
Solución de problemas y conflictos	-	0.931
	0.009312308	
Pensamiento creativo	-0.1098624	0.3054
Pensamiento crítico	-	0.6462
	0.04933044	
Manejo de sentimientos y emociones	-	0.4018
	0.08996766	
Manejo de tensiones y estrés	-0.1032061	0.3358

Fuente: Elaboración propia - R-Studio

No obstante, que los valores críticos no se acercan al porcentaje de confiabilidad para demostrar la hipótesis alternativa, y que, por lo tanto, no podemos afirmar que en la población representada por esta muestra se presente una relación diferente de cero, es

decir, que tengan una relación fuerte y directa, se considera que los datos descriptivos arrojados por los instrumentos sugieren un grado mínimo de relación entre las variables y se analizarán a continuación de forma descriptiva, a partir de las puntuaciones directas obtenidas del test de HpV en cada dimensión y de los niveles alcanzados en el desempeño académico.

La siguiente serie de tablas permiten, entonces, visualizar el nivel obtenido en cada dimensión en relación al desempeño académico y, por género, en los participantes del estudio según los datos recolectados en los instrumentos aplicados. En cada una de las tablas se puede inferir la frecuencia de **casos** que se hallaron en determinado nivel de desempeño académico (Bajo, Básico, Alto o Superior) en relación al nivel de desarrollo de la dimensión correspondiente en la que se ubicaron según sus puntuaciones directas obtenidas (Inferior, Normal Bajo, Normal Medio, Normal Alto Y Superior).

Tabla 12. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión conocimiento de sí mismo y nivel de desempeño académico.

GÉNERO	DESEMPEÑO ACADÉMICO	DIMENSIÓN - CONOCIMIENTO DE SI MISMO				
		Inferior	Normal Bajo	Normal Medio	Normal Alto	Superior
Femenino	Superior	0	0	2	5	5
	Alto	0	0	2	10	2
	Básico	0	0	0	1	3
	Bajo	0	0	0	6	3
Masculino	Superior	0	0	2	10	6
	Alto	0	0	1	9	6
	Básico	0	0	0	6	0
	Bajo	0	1	2	4	3

De la tabla anterior (Tabla 12) podemos observar que el género masculino presenta un 34.8% de los estudiantes con un desarrollo de la dimensión CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO en una escala Normal Alto o Superior ubicados a su

vez, en un rango de desempeño académico Alto o Superior; mientras que para el género femenino solo es el 24.7%.

Tabla 13. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión Empatía y nivel de desempeño académico.

GÉNERO	DESEMPEÑO ACADÉMICO	DIMENSIÓN - EMPATIA				
		Inferior	Normal Bajo	Normal Medio	Normal Alto	Superior
Femenino	Superior	0	4	3	2	3
	Alto	0	1	6	5	2
	Básico	1	0	1	2	0
	Bajo	0	2	6	1	0
Masculino	Superior	0	5	4	8	1
	Alto	0	1	9	5	1
	Básico	0	3	2	1	0
	Bajo	1	2	3	3	1

En la Tabla 13 los datos arrojados por el cuestionario autoinformado de HpV en la dimensión de EMPATÍA evidencian que el 29.2% de los estudiantes del género masculino se ubican en una escala de Normal Medio y Alto habiendo presentado un desempeño académico en los rangos de Superior y Alto. Por su parte, los datos relacionados con el género femenino, muestran que el 17.9% de las estudiantes con desempeño académico Superior y Alto se ubican en una escala de Normal Medio y Normal de la dimensión respectiva de HpV.

Tabla 14. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión Comunicación Efectiva y Asertiva y nivel de desempeño académico.

GÉNERO	DESEMPEÑO ACADÉMICO	DIMENSIÓN - COMUNICACIÓN EFECTIVA Y ASERTIVA				
		Inferior	Normal Bajo	Normal Medio	Normal Alto	Superior
Femenino	Superior	0	1	7	3	1

	Alto	0	0	5	7	2
	Básico	0	1	1	2	0
	Bajo	0	3	2	3	1
Masculino	Superior	0	2	10	6	0
	Alto	1	6	3	4	2
	Básico	0	0	2	4	0
	Bajo	0	2	4	4	0

En la Tabla 14 se evidencia que el 24.7% de los estudiantes del género femenino se ubican en una escala de Normal Medio y Alto de la dimensión de COMUNICACIÓN EFECTIVA Y ASERTIVA habiendo presentado un desempeño académico en los rangos de Superior y Alto. En cuanto al género masculino, los datos relacionados, muestran que el 26.9% de los estudiantes se ubican en una escala de Normal Medio y Normal Alto de esa dimensión pero que, de ese porcentaje total, el 17.9% evidenció desempeño académico Superior, mientras que, el 8.9% observó desempeño Bajo.

Tabla 15. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión *Relaciones interpersonales* y nivel de desempeño académico.

GÉNERO	DESEMPEÑO ACADÉMICO	DIMENSIÓN □ RELACIONES INTERPERSONALES				
		Inferior	Normal Bajo	Normal Medio	Normal Alto	Superior
Femenino	Superior	0	3	3	5	1
	Alto	0	1	5	4	4
	Básico	0	0	0	3	1
	Bajo	1	3	2	3	0
Masculino	Superior	0	1	6	9	2
	Alto	0	1	6	8	1
	Básico	0	1	3	2	0
	Bajo	2	1	4	2	1

Según se evidencia en la Tabla 15, el 34.8% de los casos del género masculino con desempeño académico Superior y Alto observan una escala de Normal Medio y Alto en la dimensión de RELACIONES INTERPERSONALES de las HpV, mientras que sólo

el 19.1 % de las estudiantes del género femenino con desempeño Superior y Alto se ubican en una escala de Normal Medio y Alto de la dimensión mencionada.

Tabla 16. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión Toma de decisiones y nivel de desempeño académico.

GÉNERO	DESEMPEÑO ACADÉMICO	DIMENSIÓN -TOMA DE DECISIONES				
		Inferior	Normal Bajo	Normal Medio	Normal Alto	Superior
Femenino	Superior	0	1	0	8	3
	Alto	0	1	3	7	3
	Básico	0	0	1	3	0
	Bajo	0	0	1	3	5
Masculino	Superior	0	0	1	11	6
	Alto	0	0	3	6	7
	Básico	0	0	1	3	2
	Bajo	1	0	1	5	3

En la Tabla 16 se reconoce que el 33.7% de los estudiantes del género masculino con un desempeño académico Superior y Alto obtuvieron puntuaciones que los ubicaron en la escala de Normal Alto y Superior para la dimensión de TOMA DE DECISIONES. A su vez, el 23.5% de la muestra correspondiente al género femenino con desempeño Superior y Alto fue categorizada en la escala de Normal Alto y Superior de dicha dimensión.

Tabla 17. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión Solución de Problemas y Conflictos y nivel de desempeño académico.

GÉNERO	DESEMPEÑO ACADÉMICO	DIMENSIÓN - SOLUCION DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS				
		Inferior	Normal Bajo	Normal Medio	Normal Alto	Superior
Femenino	Superior	0	3	5	4	0

	Alto	0	1	7	5	1
	Básico	0	1	1	1	1
	Bajo	0	2	3	4	0
Masculino	Superior	0	2	10	5	1
	Alto	0	4	4	5	3
	Básico	0	0	2	3	1
	Bajo	2	3	3	2	0

La Tabla 17 exhibe que el 26.9% de la muestra correspondiente al género masculino revelaron un desempeño académico Superior y Alto, ubicándose a la vez en la escala de valoración Normal Medio y Normal Alto de la dimensión SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS. Por su parte, el 23.5% de la muestra del género femenino con desempeño académico Superior y Alto se ubicó en los mismos rangos de la escala de esa dimensión.

Tabla 18. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión *Pensamiento Creativo* y nivel de desempeño académico.

GÉNERO	DESEMPEÑO ACADÉMICO	DIMENSIÓN □ PENSAMIENTO CREATIVO				
		Inferior	Normal bajo	Normal medio	Normal alto	Superior
Femenino	Superior	0	0	0	4	4
	Alto	0	0	0	7	7
	Básico	0	0	0	0	0
	Bajo	0	0	0	0	4
Masculino	Superior	0	0	0	7	7
	Alto	0	0	0	6	6
	Básico	0	0	0	0	3
	Bajo	0	0	0	0	7

En la Tabla 18 los datos señalan que para el género masculino el 32.5% puntuaron en una escala de Normal Alto y Superior para la dimensión de PENSAMIENTO

CREATIVO, ubicándose, a su vez en los niveles de desempeño académico Superior y Alto. Para la muestra del género femenino se observa que es el 21.3% respectivamente. Es necesario subrayar en estos datos que, el 7.8% de los estudiantes del género masculino reportados en nivel de desempeño académico Bajo, se ubicaron en la escala superior de la dimensión evaluada.

Tabla 19. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión **Pensamiento Crítico** y nivel de desempeño académico

GÉNERO	DESEMPEÑO ACADÉMICO	DIMENSIÓN - PENSAMIENTO CRÍTICO				
		Inferior	Normal Bajo	Normal Medio	Normal Alto	Superior
Femenino	Superior	1	0	2	3	6
	Alto	3	0	5	3	3
	Básico	0	0	3	0	1
	Bajo	0	1	2	1	5
Masculino	Superior	1	2	6	4	5
	Alto	0	1	4	3	8
	Básico	0	0	3	0	3
	Bajo	2	0	2	2	4

Los datos de la Tabla 19 indican que el 25.8% de los casos del género masculino con desempeño académico Superior y Alto, presentan un nivel Normal Medio y Superior en la escala de valoración de la dimensión PENSAMIENTO CRÍTICO. Sin embargo, un 4.4% evidenciaron desempeño académico Bajo ubicándose a su vez en nivel superior de la dimensión. Para la muestra del género femenino con desempeño académico Superior y Alto, se evidencia que el 12.3% puntuaron en una escala de Normal Medio y Superior para dicha dimensión, mientras que el 5.6% ubicado en escala Superior para esa HpV, mostró un desempeño académico Bajo.

Tabla 20. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión *Manejo de Sentimientos y Emociones* y nivel de desempeño académico.

GÉNERO	DESEMPEÑO ACADÉMICO	DIMENSIÓN - MANEJO DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES				
		Inferior	Normal Bajo	Normal Medio	Normal Alto	Superior
Femenino	Superior	2	1	3	3	3
	Alto	2	0	4	2	6
	Básico	1	1	0	0	2
	Bajo	0	0	1	2	6
Masculino	Superior	2	3	2	2	9
	Alto	2	2	1	0	11
	Básico	0	1	1	2	2
	Bajo	1	0	1	3	5

En la Tabla 20 se puede observar que 22.4% de la muestra correspondiente al género masculino y con desempeño Superior y Alto se ubican en un rango de la escala de valoración de Superior para la dimensión de MANEJO DE SENTIMIENTOS y EMOCIONES de las HpV. En cuanto a la muestra del género femenino el 13.4% se ubica en la escala Superior de esa dimensión, evidenciando el 6.7% desempeño académico Alto y Bajo cada uno.

Tabla 21. Análisis de frecuencia por género entre la escala valorativa de la dimensión *Manejo de Tensiones y Estrés* y nivel de desempeño académico.

GÉNERO	DESEMPEÑO ACADÉMICO	DIMENSIÓN- MANEJO DE TENSIONES Y ESTRÉS				
		Inferior	Normal Bajo	Normal Medio	Normal Alto	Superior
Femenino	Superior	1	2	5	3	1
	Alto	0	0	4	6	4
	Básico	0	0	1	2	1
	Bajo	0	1	3	2	3
Masculino	Superior	1	2	7	5	3
	Alto	0	2	7	3	4
	Básico	0	1	2	1	2
	Bajo	0	2	4	2	2

Los resultados de la Tabla 21 permiten determinar que el 21.3% de la muestra representativa del género masculino con desempeño académico Superior y Alto se ubicaron en la escala de valoración Normal Medio y Normal Alto para la dimensión de MANEJO DE TENSIONES Y ESTRÉS, mientras que para la muestra de género femenino fue el 12.3%.

La Tabla 22 presenta los porcentajes analizados anteriormente por género para las diez dimensiones en relación al desempeño académico. Se resaltan los datos que se identificaron como los más altos (amarillo) o bajos (rojo) en cada criterio.

Tabla 22. Porcentajes por género de niveles de desempeño en las HpV y Rendimiento académico.

DIMENSIÓN	GÉNERO FEMENINO		GÉNERO MASCULINO	
	Nivel de HpV	Desempeño Académico	Nivel de HpV	Desempeño Académico
Conocimiento de sí mismo	N.AI - Sup	SUP -AL	N.AI -N. Sup	SUP -AL
		24,70%		34,8%
Empatía	N.Me. - N. AI	SUP -AL	N.Me. - N. AI	SUP -AL
		17,90%		29,20%
Comunicación Efectiva y As.	N.Me. - N. AI	SUP -AL	N.Me. - N. AI	SUP -AL
		24,70%		26,90%
			BJ	8,90%
Relaciones Interpersonales	N.Me. - N. AI	SUP -AL	N.Me. - N. AI	SUP -AL
		19,10%		34,80%
Toma de decisiones	N.AI - Sup	SUP -AL	N.AI - Sup	SUP -AL
		23,50%		33,70%
Solución de problemas y conflictos	N.Me. - N. AI	SUP -AL	N.Me. - N. AI	SUP -AL
		23,50%		26,90%
Pensamiento Creativo	N.AI - Sup	SUP -AL	N.AI - Sup	SUP -AL
		21,30%		32,50%
			BJ	7,80%

Pensamiento crítico	N.Me. - Sup	SUP -AL	N.Me. - Sup	SUP -AL
		12,30%		25,80%
	BJ	5,60%	BJ	4,40%
Manejo de sentimientos y emociones	Sup	AL -BJ	Sup	SUP -AL
		13,70%		22,40%
	BJ	6,70%		
Manejo de tensiones y estrés	N.Me. - N. Al	SUP -AL	N.Me. - N. Al	SUP -AL
		12,30%		21,30%

Los datos que arroja la tabla anterior (22), permiten reconocer una vez más que, la mayor parte de la población se encuentra en la escala de valoración Normal Medio, Normal Alto y Superior de las dimensiones de HpV. También es de notar que, en todas las dimensiones de las habilidades para la vida, hay mayor porcentaje de estudiantes del género masculino ubicados en las puntuaciones altas, pero, a su vez es el que más presenta la valoración en nivel bajo. Otra situación importante a destacar es que la mayor valoración de inferior se obtuvo en las habilidades de pensamiento crítico 11.24% y pensamiento creativo 7.87%, a pesar de ser también las habilidades con mayor valoración en escala de normal Alto y Superior lo que resulta interesante ya que, según los valores p de la correlación de Spearman anteriormente expuestos, la dimensión de pensamiento creativo fue una de las que mostró acercarse más al valor aceptado de correlación, esto es 0.05. (Tabla 11).

Nuevamente, es importante recalcar que, el análisis anterior es tomado del comportamiento observado con base en los datos consignados en dichas tablas, pues la prueba de hipótesis de correlación no permitió sacar conclusiones contundentes que estén dentro del 95% de confianza establecido para dichas pruebas y para la muestra

usada, aunque se haya identificado que tres de las dimensiones obtuvieron un *p value* cercano al 0.05.

CAPÍTULO V DISCUSIÓN

La importancia del desarrollo de las HpV en niños, niñas y adolescentes ha sido ampliamente difundida por la OMS y las demás organizaciones internacionales que trabajan articuladamente con esta, reconociendo en ellas su rol en la formación de seres humanos capaces de enfrentar las distintas situaciones de la vida cotidiana y alcanzar éxito. Uno de los ámbitos estudiados, es el desempeño académico como tema fundamental en dicha formación. Lograr identificar el papel que juegan estas HpV en la calidad del desempeño académico permitiría **a los agentes educativos** tomar decisiones más efectivas y realizar planificaciones que posibiliten el desarrollo de estas favoreciendo así, los procesos escolares.

En este apartado se expone la discusión sobre los interrogantes planteados en esta investigación desde los objetivos estimados desde su inicio y, a su vez, se contrastan dichos hallazgos con los de otros estudios similares para identificar elementos comunes o diferencias.

El **primer objetivo** pretendió describir las dimensiones de HpV de los estudiantes del grado quinto de la I.E. Ciro Mendía. En primera instancia, se logró establecer, de manera general, por medio de la aplicación del test autoinformado de HpV a los estudiantes que, de los 89 sujetos que conforman la muestra del estudio, 52 (59.55% de la muestra), puntuaron en un nivel normal alto y superior de las diez dimensiones evaluadas. En el nivel medio se ubicaron 23 estudiantes, para un 26.74% del total de la muestra y, en menor proporción 12 alumnos evidenciaron un nivel bajo e inferior en sus respuestas. Lo anterior indica que la mayoría de los estudiantes del grado quinto, reportaron un nivel adecuado de las diez dimensiones de las HpV puntuadas.

Es necesario mencionar que, para el contraste de los datos de la presente investigación con otros estudios equivalentes, sólo se logró detectar un único trabajo que abordara un rango de edad similar y que evaluara todas las dimensiones de las HpV en conjunto. Dicho estudio fue el de Hoyos, Peña, & Salinas, (2020) y cuyos resultados se contraponen a los obtenidos en esta investigación. Dichos autores aplicaron una adaptación del mismo test en sujetos de Antioquia en edad promedio de 14.5 años (el menor de 10 años y el mayor de 20 años). Sus puntuaciones evidenciaron un nivel promedio en las HpV exhibiendo así, **la importancia de implementar programas escolares para fortalecerlas**, en relación con la prevención de adicciones.

Así pues, a partir de estos hallazgos generales no se pudo llevar a cabo un contraste con los resultados de otras investigaciones pues no se identificaron trabajos documentados que aborden todas las dimensiones de las HpV en forma conjunta en el rango de edades de la población estudiada, ya que aún no hay muchos mecanismos de medición de las mismas y los pocos que existen apenas se están implementando como el caso del instrumento usado en esta investigación, Test de HpV de Díaz et al. (2021), el cual es pionero en el campo. No obstante, los resultados de este estudio aportarán bases para otros trabajos investigativos de esta misma línea y con población similar. Por lo anteriormente expuesto, se tratarán los hallazgos en relación a las dimensiones de manera separada y se contrastarán con las investigaciones que más se articulen con cada una ellas.

Es así como los datos arrojados por el instrumento aplicado para la descripción de las HpV revelaron que la mayor cantidad de sujetos categorizados en nivel superior de

desarrollo de las HpV, se encuentran en las dimensiones de manejo de sentimientos y emociones (49.44%), pensamiento creativo (42.69%) y pensamiento crítico (39.33%) indicando con esto que, los niños y niñas informan tener una buena capacidad para comprender sus emociones y sentimientos haciéndose conscientes de su vida interior y dirigiendo sus conductas y toma de decisiones con base en ello. Así mismo, son hábiles para responder de manera original e innovadora a las diversas situaciones de la cotidianidad y para observar o considerar objetivamente lo que ocurre a su alrededor, sin asumir de manera pasiva criterios ajenos e impuestos.

Los resultados anteriormente descritos con respecto a la dimensión de manejo de sentimientos y emociones están en concordancia con el estudio de (Pulido y Herrera, 2016) quienes encontraron que el mayor porcentaje de los casos de la población estudiada en edades de 6 a 12 años (44%), evidenciaron una IE (Inteligencia Emocional) en nivel medio-alto, aunque con resultados inferiores en el aspecto del autocontrol. Esto también coincide con lo afirmado por Salamanca-Rodríguez (2016) sobre el nivel adecuado de la IE que presentaron niños de los grados de 4° y 5° de básica primaria según la baremación establecida. No obstante, al evaluar la creatividad, esta se halló en un nivel bajo, especialmente en características como la originalidad, elaboración y fluidez. A estos hallazgos, se contraponen los de Cárdenas, López y Arias (2018), quienes encontraron un desempeño alto en la variable de capacidad creativa en niños mayores a 9 años.

Con respecto al pensamiento crítico, el estudio de Urrea (2020) contrasta con los resultados del presente trabajo ya que al evaluar habilidades de pensamiento mediante

un pre-test de pensamiento crítico en niños, niñas y adolescentes entre 10 y 14 años de Sucre, Colombia, encontró que la mayoría de los participantes se encontraban en un nivel medio y básico. Un 10% de ellos se ubicaron en nivel alto, un 40% en nivel básico y un 50% en nivel medio.

Cabe aclarar que, los hallazgos de cada investigación pueden diferir ya que las habilidades que evidencia una persona están marcadas por un gran número de factores externos e internos individuales como factores de crianza, contexto sociocultural, condiciones biológicas específicas del individuo, género, entre otras y que hacen ver diferencias entre unos y otros grupos poblacionales, **aunque ellos se hallen en la misma etapa de desarrollo evolutivo.**

El **segundo objetivo** buscó examinar los promedios académicos de los estudiantes del grado quinto de la I.E. Ciro Mendía reportados en los informes oficiales del segundo período escolar del año 2021. En cuanto a esto, se identificó que 58 estudiantes de 89 en total que representaron la muestra para el estudio, observaron un desempeño académico superior (SU) y alto (AL), expresado numéricamente; esto es un 33.7% en cada categoría respectivamente para un total de 67.4%. Estos hallazgos no guardan relación con el estudio realizado por García (2019) en una población similar encontrando que sólo el 23.5% de la muestra, equivalente a 28 estudiantes de la población objetivo, **se ubican** en un nivel alto y superior con calificaciones entre el rango de 4 a 4.5 y el 4.6 a 5.0. Igualmente, el trabajo de investigación de Zamora (2019) afirma que, el 95.71% de los estudiantes de grado sexto que observó, se encontraban en nivel de desempeño

académico básico. Dichas diferencias en el **desempeño escolar**, dada la complejidad de esta variable y según lo argumentado en el apartado teórico, se debe a múltiples factores externos e internos que afectan a cada individuo como el contexto familiar, socio cultural, edad, estilos de aprendizaje y de enseñanza, entre otros. (Raymondi, 2012, citado por Muguerza & Nieto, 2018; Flores Ortiz & Sánchez Cancino, 2012)

En cuanto a lo anteriormente expuesto es importante considerar lo que señala Arribas (2017) sobre la medición del desempeño académico a través de las calificaciones y cómo estas pueden polarizar el proceso de enseñanza–aprendizaje. La complejidad de medir los aprendizajes de esta manera radica en varios factores. Uno de ellos es la imprecisión de los objetivos y competencias planteados en los procesos académicos siendo muy heterogéneos. Así mismo, hay una dificultad clara para medir los aprendizajes complejos como las competencias comunicativas, las actitudes o el trabajo cooperativo (Álvarez, 2008, citado en Arribas, 2017; Solano, Manzanal, y Jiménez, 2016). Y, finalmente, la calificación puede llegar a ser producto de una valoración subjetiva del evaluador, en este caso del docente, quien puede tener sesgos de distinto tipo y aportar distintas valoraciones a una misma prueba en distintos tiempos. Esta situación se puso más en evidencia y se amplificó con la declaración de pandemia mundial por el COVID -19 en el 2020, cambiando las dinámicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje **ya** que, al estar realizando prácticas educativas de manera remota la verificación de los aprendizajes en los estudiantes se complejizó por las dificultades de comunicación que se presentaron en muchas de las comunidades educativas, sobre todo, del ámbito oficial. La interacción directa con los estudiantes fue, en muchos de los casos, mínima y deficiente impidiendo esto que se pudiera observar adecuadamente el desempeño real

en las distintas actividades escolares y ser evaluados en el proceso que inició en enero del año 2021 de forma virtual y que siguió en julio del mismo año de manera alternada, para el caso de la población que se estudió en la presente investigación. Por esto, las valoraciones numéricas podrían no ser un reflejo real del desempeño académico en tiempos de pandemia. (Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2020)

Ahora bien, el **objetivo principal** de la presente investigación buscó establecer la relación entre las variables, a saber, las HpV y el desempeño académico de los sujetos de la muestra. La prueba de correlación de Spearman-Brown implementada a partir de los datos recolectados y analizados arrojó uno valores críticos (*p-value*) mayores a 0.05 para todas las dimensiones de las HpV en relación al desempeño académico identificado en los estudiantes del grado quinto. Para cada una de ellas los valores fueron así: Conocimiento de sí mismo *p-value* = 0.518, empatía *p-value* = 0.387, comunicación efectiva y asertiva *p-value* = 0.387, relaciones interpersonales *p-value* = 0.107, toma de decisiones *p-value* = 0.9184, solución de problemas y conflictos *p-value* = 0.931, pensamiento creativo *p-value* = 0.3054, pensamiento crítico *p-value* = 0.6462, manejo de sentimientos y emociones *p-value* = 0.4018, manejo de tensiones y estrés *p-value* = 0.3358. Según Martínez, Tuya, Martínez, Pérez & Cánovas (2009) estos valores críticos son los que nos indican la probabilidad de error en la interpretación de los datos, los cuales deben ser iguales o menores a 0.05 para considerar que la hipótesis nula es falsa.

A partir de estos hallazgos, se considera que, la hipótesis alternativa la cual propone que existe relación entre las dimensiones de las HpV y el desempeño académico de los

estudiantes del grado quinto de la I.E. Ciro Mendía, en el primer período escolar del año 2021, no se puede aceptar pues la prueba estadística no obtuvo un grado de confiabilidad en los datos que nos lleven a concluir lo contrario.

Por otro lado, estos resultados no pudieron ser contrastados con alguna investigación que abordara las mismas variables y en población similar, esto es, la relación de las diez dimensiones de las HpV como las formula la OMS en su forma conjunta e integrada y, el desempeño académico en alumnos de edades de 10 a 13 años, ya que no se logró detectar en la revisión bibliográfica un trabajo investigativo que documentara un planteamiento a fin pues el tema ha sido tratado mayormente desde el campo de la promoción de estilos de vida saludables y no tanto en el ámbito de la educación, además de tratar las dimensiones de forma separada.

No obstante, se consideró pertinente llevar a cabo un análisis por género de cada una de las dimensiones y las frecuencias observadas en las valoraciones tablas 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21; dicho de otro modo, el número de veces que ocurren las puntuaciones directas obtenidas por los estudiantes, relacionadas con el nivel de desempeño académico reportado en el informe oficial de la institución para el primer período escolar del año 2021. Fue así como se observó que los datos sugieren una mínima relación entre algunas de las dimensiones de las HpV y el desempeño académico que evidenciaron los estudiantes en sus informes de calificaciones. A continuación, se expone dicho análisis por dimensión iniciando por las diferencias de género y luego aquellas que observaron mayor relación.

Respecto al análisis de los resultados por género relacionadas con las dos variables, no se hallaron diferencias en cuanto al nivel de cada una de las dimensiones en que se ubicaron tanto hombres como mujeres, estando ambos géneros en su mayoría en el nivel normal medio, normal alto y superior y observando todos en su mayoría, un desempeño académico superior o alto. Este resultado concuerda con el estudio de Moreno, et al. (2019) quienes aplicaron el mismo cuestionario de Diaz, et. al (2013) a jóvenes entre los 18 y 25 años de la ciudad de Cúcuta, Colombia para describir sus HpV, sin hallar diferencias significativas entre géneros. Sin embargo, los resultados a su vez difieren de la investigación de Hoyos, et al. (2020) para examinar las características psicométricas del mismo test en estudiantes de 10 a 20 años de edad del departamento de Antioquia, Colombia donde se estableció que los hombres mostraron un mejor nivel de desarrollo en las HpV en general aunque sin encontrar diferencias en cuatro de las dimensiones: conocimiento de sí mismo, comunicación efectiva y asertiva, relaciones interpersonales, y manejo de tensiones y estrés. Esto lleva a considerar que los resultados no podrán generalizarse ya que influyen distintos factores que pueden afectar los resultados tales como las variables sociodemográficas (Hoyos, et al., 2020). Así mismo hay que considerar que el tipo de muestra usado en el presente trabajo por ser un grupo intacto, los resultados sólo aplicarían, a la muestra estudiada según Sampieri (2018) y, no se podrían dar generalizaciones.

En cuanto a los resultados obtenidos en las dimensiones conocimiento de sí mismo, empatía, comunicación efectiva y asertiva y relaciones interpersonales (tablas 12, 13, 14 y 15), estos sugieren una relación directa y débil con el desempeño académico de los casos. Es decir, cuando el desempeño académico presenta un nivel alto o superior,

la escala de valoración en el test autoinformado de las HpV evidencia mejor desarrollo de las mencionadas dimensiones, aunque con poca fuerza. Dichos datos concuerdan con lo arrojado por la correlación de Spearman que muestra el valor crítico más bajo fue para la dimensión de relaciones interpersonales a saber, 0.1078 y que, podría considerarse como el más cercano a la correlación.

Hallazgos similares se establecieron en los estudios de Hernández y otros (2018); Contreras, Benítez, & Amaya De Armas (2017) y Ramos Calsin & Mamani Hualla (2019), encontrando una relación significativa entre el desempeño académico y las habilidades sociales en general y algunas específicamente como la empatía, el trabajo en equipo, asertividad, comunicación y autoestima. Del mismo modo, la investigación realizada por González, Guevara, Jiménez & Alcázar (2018), en la cual estudiaron la relación entre asertividad y rendimiento académico, mostró un alto nivel de significancia y además diferencias entre sexos.

En cuanto al conocimiento de sí mismo, algunos autores concuerdan en que la autoeficacia, entendida como el conocimiento de las propias capacidades, está directamente relacionada con el rendimiento académico; a mayor desarrollo de esta habilidad, mejor nivel de desempeño escolar. (Hayek, Schneider, Tueni, & de Vries, 2020; Wu, Li, Zheng, & Guo, 2020). Por su parte, Zimmerman, Schunk, y DiBenedetto (2015) aseguran que la **motivación aumenta en proporción al nivel de autoeficacia** y, por ende, el cumplimiento de las metas escolares. Así mismo, Marín & Restrepo, (2016) mencionan que factores psicológicos como los autoesquemas (autoestima, autoconcepto y autoeficacia) inciden directa y trascendentalmente en el desempeño académico de los

adolescentes en tanto su etapa evolutiva los caracteriza como más susceptibles a ser afectados por la aprobación o desaprobación en el ámbito escolar.

Caso contrario a lo expuesto arriba, sucede para las demás dimensiones en las cuales se observa una relación indirecta y débil con el desempeño académico de los estudiantes (toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de sentimientos y emociones y manejo de tensiones y estrés). Esto es, cuando el desempeño académico evidencia un nivel bajo, la valoración de la escala del test de HpV en las dimensiones diferentes a las referidas arriba es normal alto o superior.

Al respecto del pensamiento creativo, Cárdenas, López-Fernández, & Arias-Castro (2018) corroboraron con su estudio sobre creatividad y rendimiento escolar en niños mayores de 9 años en Colombia que, no existió una relación significativa entre las variables argumentando que dicho resultado se fundamentaría en que el desempeño académico, según Navarro (2008), está basado en actividades convergentes, es decir, con una única respuesta y sin la posibilidad de múltiples soluciones que desarrollen un pensamiento analítico, abierto y creativo de los estudiantes y, por lo tanto, hay una evaluación sesgada hacia esa dirección.

Por otro lado, y, a pesar de los hallazgos en esta investigación, en la literatura se encuentra ampliamente confirmada la incidencia de las dimensiones en las que se observó una mínima relación con el desempeño académico. Por ejemplo, para la creatividad, autores como Mourgues y otros (2016), encontraron que esta es un factor predictivo del desempeño escolar en estudiantes de séptimo grado. Así mismo,

Salamanca-Rodríguez (2016) en su estudio a 124 estudiantes del grado cuarto y quinto de la ciudad de Bogotá, Colombia, encontró una relación positiva entre la creatividad e inteligencia emocional con el desempeño académico, específicamente en las áreas de lenguaje, sociales y matemáticas. En cuanto al pensamiento crítico y creativo en conjunto fueron variables estudiadas por Solano, et al. (2016), como estrategias de comprensión lectora relacionadas con las calificaciones. Dichos autores corroboraron la influencia de estas dos habilidades ya que los estudiantes que reflexionan, cuestionan y razonan sobre lo que aprenden, evidencian un mejor desempeño académico, específicamente en áreas como lengua castellana y matemáticas.

Para la dimensión del manejo de tensiones y estrés en relación con el desempeño académico se cuenta con los hallazgos de Valiente et al. (2020) y Nieto et al. (2021), quienes, al medir el estrés manifestado, entre otras variables motivacionales vinculadas al aprendizaje autorregulado, con el rendimiento académico, encontraron una relación directa y positiva entre estas. Esto es que, cuando los estudiantes usan estrategias de apoyo para su aprendizaje y mejoran sus actitudes para disminuir el nivel de estrés, entonces el **desempeño académico mejora.**

En cuanto a las dimensiones de manejo de sentimientos y emociones, toma de decisiones y solución de problemas y conflictos, los resultados del presente trabajo difieren con estudios como el de Valenzuela y Portillo (2018) al estudiar la inteligencia emocional en estudiantes de básica primaria y su relación con el rendimiento académico. La inteligencia emocional contempla diferentes habilidades, **entre ellas las de regulación, percepción y comprensión de las emociones,** todas estas influyendo directamente en la

toma las decisiones y **la gestión** de conflictos o problemas de la cotidianidad. Los resultados mostraron relaciones significativas entre las variables dando a entender que este tipo de habilidades inciden ampliamente en el buen desempeño escolar. A partir de la adecuada comprensión de sus emociones, los estudiantes se dotarán de estrategias para decidir sobre su conducta y enfrentar los retos escolares y así obtener mejores logros académicos. Otro estudio que abordó este tema fue el de Pulido y Herrera (2016) abordando la inteligencia emocional como concepto que integra diferentes habilidades socioemocionales **como el autoconocimiento, la motivación y el autoconcepto concepto**, el autocontrol y la empatía. Concluyeron que las variables de IE (Inteligencia Emocional) y rendimiento académico tiene una relación directa y positiva, esto es, a mayor IE, mejor desempeño escolar.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Las habilidades para la vida han sido difundidas ampliamente desde que la OMS, en 1994, planteara el desarrollo de las mismas como estrategia de promoción para estilos de vida saludables en niños y adolescentes. Sin embargo, su articulación en el campo de la educación ha sido estudiada por diversos autores, aunque abordando el tema desde alguna de sus dimensiones y no en su concepto integral. La presente investigación planteó un tratamiento en conjunto de las diez dimensiones de las HpV y el establecimiento de su relación con el desempeño académico de los alumnos del grado quinto de la institución educativa Ciro Mendía para la cual no se habían llevado a cabo estudios de este tipo y que representa un insumo importante para la comunidad educativa y la toma de decisiones de tipo pedagógico.

El test de HpV aplicado para alcanzar el primero de los objetivos es un instrumento pionero en la medición de estas desde una perspectiva integrada, es decir, donde contempla la valoración de las diez habilidades. Esto permitió obtener datos para describir dichas habilidades a partir de las respuestas de los estudiantes evidenciando que más del 50% de ellos se encuentran en un nivel normal alto y superior, sugiriendo con ello que, existe un buen desarrollo de las mismas. Estos hallazgos contrastaron notablemente con la literatura por lo que los resultados pueden deberse a la forma de aplicación del test de escala tipo Likert para la medición de actitudes. En primer lugar, en su naturaleza de cuestionario auto-informado se deben tener en cuenta los posibles sesgos que este tipo de prueba presenta por parte de los encuestados, en este caso los estudiantes del grado quinto, quienes pudieron haber respondido con cierta subjetividad no sólo por su edad o condiciones individuales sino porque, quien realizó la prueba también es su docente, lo que puede llevar a una deseabilidad en sus respuestas.

También pudieron darse otras condiciones que no se pueden controlar como el tiempo, el ambiente, la comprensión de las preguntas o afirmaciones y su recordación. De ahí la importancia de sopesar la aplicación del instrumento con ambientes más controlados.

Reflexionando ahora acerca de los resultados del análisis del rendimiento académico, los cuales mostraron que el 67.4% de los estudiantes obtuvieron un desempeño alto y superior para el segundo período escolar, este puede no verse reflejado realmente en las valoraciones numéricas de los reportes ya que es un tema de alta complejidad y estudiado por diversos autores en cuanto a que son muchos los factores que inciden en este, tanto externos (el ambiente de aula, los estilos de enseñanza, el contexto familiar, el entorno socio-cultural, el plan de estudios, etc) como individuales o internos (estilos de aprendizaje, motivación, aspectos cognitivos, entre otros).

A este escenario se le añade el nuevo contexto educativo que vivimos durante la **pandemia causada por el virus SARS Cov -2 que provocó la enfermedad del COVID -19 y que generó otras** dinámicas en los procesos educativos y que, afectó notablemente las formas de evaluación de los docentes a los estudiantes, no sólo desde los instrumentos o estrategias sino desde la visión y criterios para la misma llevando a flexibilizar la evaluación de los aprendizajes. Es necesario, entonces, que al interior de los grupos evaluadores docentes en las instituciones se discuta el tema y se promueva una evaluación continua, integral, formativa y no punitiva que busque la promoción de todos los estudiantes al siguiente nivel teniendo en cuenta que la educación remota presentó serias brechas y dificultades afectando de forma importante el desarrollo eficaz de los

aprendizajes por parte de los niños y niñas. Sin embargo, en este punto surge la reflexión de ¿qué tanto reflejan las calificaciones o reportes de desempeño académico en estos tiempos de pandemia, los aprendizajes reales de los estudiantes?

De otro lado, en esta investigación se pretendió establecer la relación entre las diez dimensiones de las HpV descritas por los estudiantes del grado quinto de la I.E. Ciro Mendía y sus promedios o calificaciones académicas del primer período escolar del año 2021. Luego de sistematizar los datos y realizar el análisis correlacional, los resultados obtenidos no prueban una relación directa entre las variables. Estos resultados contrastados con otros estudios similares entre las HpV y el desempeño académico en población entre 10 a 13 años, y el reconocimiento de un vacío teórico en cuanto al abordaje de las HpV en todo su conjunto, invita a seguir considerando estas variables para investigaciones posteriores que continúen la implementación de instrumentos de medición como el test aplicado aquí y que ,favorezca la valoración de dichas dimensiones sin que se tengan que tratar de manera separada con diferentes instrumentos como se ha venido haciendo en este campo. Esto permitirá tener una visión más general y amplia de las mismas y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y adolescentes, población poco estudiada por demás.

Dado que los hallazgos no permitieron establecer una relación significativa entre las variables estudiadas con base en el análisis estadístico propuesto, se consideró, entonces, examinar y contrastar las frecuencias obtenidas de los instrumentos para cada variable y, a partir de ahí identificar que, para algunas dimensiones se insinúa cierta relación con el desempeño académico como lo fue el caso de conocimiento de sí mismo,

empatía, comunicación efectiva y asertiva y relaciones interpersonales para las cuales los estudiantes que se ubicaron en un nivel normal alto y superior en las categorías de valoración de las mismas, evidenciaron en sus reportes un desempeño académico superior o alto. Esto apunta a que, por un lado, las capacidades como el autoconcepto, autoeficacia y autoestima, también llamadas autoesquemas, inciden en la forma en que los alumnos generan estrategias de aprendizaje ya que juzgan sus capacidades para el estudio, consideran sus debilidades para trabajar sobre ellas y consiguen un mayor nivel de motivación hacia las actividades escolares. Esto les permiten transitar con éxito por los diferentes procesos en su aprendizaje. En segundo lugar, contar con habilidades sociales promueve mejores actitudes para el trabajo colaborativo fundamental en la consecución de los aprendizajes ya que estos no se logran en solitario, sino que se requiere de modelos, compañeros y mentores para adquirir conocimiento por medio de lo que otros pueden enseñar o modelar. Del mismo modo, el lenguaje y la comunicación hacen parte de aquello que el ser humano precisa para construir saberes ya que es en el diálogo con su entorno que se asimila y aprehende el mundo que lo rodea, así como también exhibe sus pensamientos e ideas.

Por otra parte, las dimensiones en las que se observó menor correspondencia al observarlas a partir de los datos de frecuencia y comparadas con el desempeño académico, fueron toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de sentimientos y emociones y manejo de tensiones y estrés. Un grupo de ellas vinculadas a las habilidades de tipo cognitivo y el otro a las de tipo emocional. Dichos resultados se encuentran en discordancia con lo que la mayoría de los estudios empíricos en el campo afirman acerca de la incidencia de

estas habilidades en los diferentes procesos de aprendizaje. Esto lleva a reflexionar como se dijo anteriormente, si la forma en que se aplicaron los instrumentos fue la más pertinente de tal manera que permitieran recabar información o datos significativos y confiables.

La literatura en el campo nos indica caminos a seguir en cuanto a la comprensión más adecuada del constructo del desempeño académico pues es innegable su complejidad y, por ende, el abordaje debería ser desde los distintos frentes que se han identificado o establecido como influyentes en este (factores externos e internos). Y es que, aunque el planteamiento de la OMS contempla diferentes habilidades de distintos aspectos de un individuo desde sus condiciones internas y que, pueden impactar los procesos de enseñanza – aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes, se hace necesario abordar el estudio del desempeño académico no sólo desde estos aspectos sino, además desde los demás factores que coadyuvan a la obtención de mejores calificaciones como las condiciones socioculturales, el contexto familiar, el ambiente de aula, etc.

Este trabajo investigativo es un avance importante en el estudio de las HpV con respecto no sólo al fomento de hábitos saludables de vida sino, además en su impacto directo en los procesos escolares de población de las edades estudiadas ya que es una de las menos tratadas en este campo y no hay antecedentes de investigación claros hasta hoy.

La mayoría de los estudiantes que hicieron parte de este estudio exhibieron varias fortalezas, exponiendo con esto adecuados niveles de enseñanza por parte de sus

docentes y, sobre todo de acompañamiento familiar evidenciado en sus procesos académicos. No obstante, la otra cantidad de población que puntuó en la valoración de las HpV bajos niveles o bajos promedios académicos, hacen ver la necesidad de revisar los procesos pedagógicos **institucionales y plantear** nuevas perspectivas en las practicas educativas.

Ahora bien, se presenta un análisis crítico de este trabajo de investigación usando la matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas).

Dentro de los factores internos para este análisis tenemos las fortalezas y las debilidades y como factores externos las oportunidades y amenazas. En cuanto a las primeras, se considera como fortaleza los resultados o hallazgos de la investigación en cuanto brindan una visión importante justamente de la naturaleza de la relación de las variables estudiadas. Si bien los datos estadísticos no conllevan a señalar una relación directa, el análisis de frecuencia vislumbró una correlación, mayormente en ciertas dimensiones encaminando una reflexión en torno a la influencia de esos factores internos como el autoconocimiento o la **motivación al logro escolar** evidenciado por los estudiantes. Es aquí, entonces, donde se identifica una oportunidad en la comunidad académica de la institución donde se llevó a cabo el estudio, para iniciar el debate y reflexión con este trabajo sobre la importancia de contemplar el desarrollo de las HpV dentro del currículo como factores influyentes en el desempeño académico. Además de esto, afianzar, con el fomento de estas habilidades, la misión institucional sobre la formación integral del alumnado como sujetos sensibles y proactivos en su entorno

inmediato, tema de alta relación con las diferentes dimensiones de las HpV.

Desde la perspectiva teórica, otra fortaleza para resaltar es que la investigación permitió el reconocimiento bibliográfico de otros estudios relacionados con las dos variables identificándose así el vacío teórico existente en cuanto al estudio correlacional de las diez dimensiones de las HpV vistas en su conjunto con el desempeño académico; esto debido a que los estudios detectados abordan algunas de las dimensiones de las HpV en forma separada. Reconocer esta realidad entonces, invita a futuras investigaciones a buscar el análisis integral de las diez HpV y evaluar la propuesta de la OMS como estrategia realmente efectiva en el campo educativo para favorecer procesos académicos y no solamente desde la prevención o intervención en el ámbito de la salud. Lograr una intervención más integral en este campo de estudio promovería una perspectiva multidisciplinaria enriqueciendo así el cuerpo teórico del mismo.

Así mismo, es de resaltar que este trabajo investigativo tuvo como muestra población de 10 a 13 años, y que, como se ha indicado anteriormente, son pocos los estudios que han abarcado este rango de edades para el análisis de la correlación de estas variables, especialmente para la caracterización de las HpV en estas edades ya que ha sido más común la investigación a partir de la adolescencia tardía. De esta manera la investigación aporta elementos de base para que otros estudios se realicen en dichos grupos etarios y se dé continuidad a la construcción de conocimiento en torno a las variables propuestas, así mismo posibilita el reconocimiento de semejanzas y diferencias entre dichos grupos. Esta es una oportunidad de aplicar los conocimientos

para futuras investigaciones. Igualmente se sugiere aumentar el tamaño de la muestra para que tenga mayor nivel de confiabilidad el análisis estadístico y los resultados.

En cuanto a las debilidades y amenazas del presente estudio de investigación se puede señalar en primer lugar que, la aplicación del test dada su naturaleza de autoinforme pudo haber favorecido respuestas sesgadas ya que los espacios, tiempo, ambiente y niveles de comprensión de las preguntas por parte de los encuestados salen del control del investigador a la hora de la implementación del instrumento. Por esta razón, se recomienda para futuras investigaciones avizorar estos factores contextuales que pueden de cierta forma afectar los resultados de un estudio. En este sentido minimizar aspectos de cansancio, inatención o distracción en los encuestados, favorecer un ambiente más controlado programando sesiones más cortas para responder parcialmente el instrumento. También sería importante revisar o verificar el nivel de comprensión de las preguntas para que su lenguaje sea mucho más adaptado a la población objeto de estudio.

Otra debilidad inherente a la tarea investigativa es la falta de experiencia del investigador quien en este caso precisamente reconoce en este proceso una labor ardua y compleja que demanda de más entrenamiento tanto en lo metodológico como en lo conceptual. Asumir etapas tan sensibles como la recolección de información y el análisis estadístico requiere de un camino formativo a mediano o largo plazo en que las habilidades se van puliendo con el quehacer investigativo en el tiempo.

Como amenaza se percibe la no acogida del enfoque del desarrollo de las HpV como perspectiva de trabajo en el aula por parte de la comunidad educativa de la institución debido a que, si bien en el P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional) que es la carta de navegación de todos los centros educativos del país, declara en su misión, filosofía y modelo pedagógico que prioriza y busca la formación integral de sus estudiantes, en la práctica y en el hecho educativo diario, cotidiano y real se evidencia que se da mayor énfasis en la enseñanza memorística y por contenidos. Esta situación ya generalizada puede representar un obstáculo en la disposición al cambio por parte del cuerpo directivo y/o docente quienes han asumido unos estilos de enseñanza que pueden ser difíciles de erradicar.

Por último y, a partir del trabajo desarrollado en esta investigación se sugiere como línea de investigación a futuro seguir indagando sobre la correlación de las HpV en su enfoque integral, es decir, abordando las diez dimensiones en su conjunto con los procesos de aprendizaje y el desempeño académico, específicamente en población infantil teniendo en cuenta que aún no se ha consolidado un conocimiento alrededor de este tema. Otros estudios que se proyecten a indagar sobre dichas variables y en otros contextos socioculturales podrían aportar a constituir una teoría sólida y significativa que favorezca el diseño, implementación y evaluación de programas educativos y, por ende, todo redunde en el mejoramiento de la calidad de la educación y la calidad de vida de las poblaciones.

Así mismo se propone ampliar el tamaño de la muestra de modo que esta logre representar de forma relevante la población a estudiar para alcanzar mayor confiabilidad en los resultados. En el contexto colombiano sería valioso contar con directrices claras

al respecto del **impacto de la formación** de estas habilidades no sólo en la población adolescente que ha sido más abordada por el tema del consumo de drogas y abuso sexual, sino también los niños y niñas de edades menores como medida preventiva a esas situaciones que aquejan nuestra sociedad hace muchos años, pero también como estrategia para intervenir en los procesos escolares con miras a mejorar las habilidades relacionadas con el desempeño académico.

Finalmente, se plantea que en las políticas públicas educativas de Colombia se direcciona más articuladamente el desarrollo de este tipo de habilidades, ya que al priorizar por muchos años las competencias de tipo académico únicamente (pensamiento lógico-matemático, comprensión lectora), no ha dado los frutos esperados a la hora de medir el desempeño académico mediante las pruebas estandarizadas nacionales y regionales. Aunque se ha generado un interés en sondear las competencias relacionadas con la resiliencia como se señaló en los antecedentes del problema de investigación, hace falta generar más políticas que propendan por la incorporación de otros aspectos del desarrollo de los estudiantes con una perspectiva integral y menos segmentada a contenidos o ciertas competencias.

REFERENCIAS

Acevedo, H., Londoño-Vásquez, D. & Restrepo-Ochoa, D. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia.

Katharsis, (24), pp.155-181. doi: <https://doi.org/10.25057/25005731.970>

Alcaldía de Medellín, A. (2016). Plan de Desarrollo. Medellín cuenta con vos 2016-2019.

Recuperado de

https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/PlannedesarrolloMunicipalConsolidadov229FEB16.pdf

Alcaldía de Medellín & Gaviria Correa, A. (2012). Proyecto de Acuerdo Plan de Desarrollo “Medellín un hogar para la vida” 2012–2015. Alcaldía de Medellín.

Alcaldía de Medellín, P. D. D. C. Medellín 2011–2020. Medellín, una ciudad que se piensa y se construye desde la cultura. Medellín: Imprenta Universidad de

Antioquia. Recuperado de

https://issuu.com/cultudocs/docs/plan_de_desarrollo_cultural_de_medellin_2011-2020).

Alcaide, M., Aguilar, P., & Cantero, N. (2017). Influencia de la autoestima en niños de 6° de primaria según la variable género. *Educational Research Journal*, 1(1).

doi:10.29314/mlser.v1i1.14

Allen, B., & Waterman, H. (21 de Mayo de 2019). *helathychildren.org*. (A. A. Pediatrics, Productor) Recuperado de [https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-](https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/teen/Paginas/Stages-of-Adolescence.aspx)

[stages/teen/Paginas/Stages-of-Adolescence.aspx](https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/teen/Paginas/Stages-of-Adolescence.aspx)

Andrade, J., Portillo, J., & Calle, D. (2019). Relación entre habilidades para la vida y riesgos vitales en adolescentes escolarizados de la ciudad de Armenia.

Psicogente, 22(42), pp.1-23. doi: <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3490>

Armstrong, T. R. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Ed. Manantial.

Arribas Estebaranz, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), pp.381-404. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639020>

Babbie, E. (2014). *Fundamentos de la investigación social/The Basics of Social Research (JFJM Davila, Trans.)* Bilbao, España: Cengage Learning Latin America.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, (28), pp. 117-148.

Barber, B. (2002). *Adolescencia una etapa fundamental*. Copyright© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Nueva York.

Barnett, W. (2010). *Comunicación Interpersonal: la construcción de mundos sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Central.

Basto, R. (2017). *La función docente y el rendimiento académico: una aportación al estado del conocimiento. Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE*. San Luis de Potosí.

Becoña, E. (1999). *Bases teóricas que sustentan programas de prevención de drogas*. Madrid, España: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

Berger, K. (2016). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia* (9a ed.). Madrid: Médica Panamericana.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-43.
- Bracho Espinel, F. (2017). Usos de Internet por estudiantes en etapas de adolescencia temprana y media. *Encuentro Educativo*, 24(1,2,3), pp. 127 - 143
- Briceyda López, L., & López Cortez, B. E. (2018). El desarrollo de las habilidades socioemocionales como factor influyente en el desempeño académico. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, pp.1-13. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/habilidades-socioemocionales.html>
- Rull, M. A. P., Muñoz, S. P., Pérez, P. V., & González, J. B. (2019). Evaluación empírica de un programa de prevención de adicciones basado en el desarrollo de habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 183-199.
- Cárdenas Ávila, N., López-Fernández, V., & Arias-Castro, C. C. (2018). Análisis de la relación entre creatividad, atención y rendimiento escolar en niños y niñas de más de 9 años en Colombia. *Psicogente*, 21(39), pp. 75-87.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), pp. 59-99.
- Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Forgiony-Santos, J., Nuván-Hurtado, I. L., Bonilla-Cruz, N. J., & Arenas-Villamizar, V. V. (2018). Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en los adolescentes y

jóvenes. *AVFT-Archivos Venezolans de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 567-572

Casas Rivero, J. J., & Ceñal González Fierro, M. J. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, IX(1):20-24

Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Recuperado de

<https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>

Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H., & Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de psicología*, 21(2), pp. 363-392.

Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas. De los estándares al aula*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Chaves-Oviedo, M. L., & Dorado-Martínez, Á. D. (2019). Desarrollo de habilidades para la vida en Escuela Móvil: estrategia de empoderamiento de niños y adolescentes como sujetos de derecho. *Universidad y Salud*, 21(3), pp. 205-214

Contreras, G. M., Benítez, O. M., & De Armas, T. A. (2017). Incidencia de las habilidades sociales en el desempeño académico de estudiantes de sexto grado. *Assensus*, 2(3), 99-114.

Corporación Leo Doncel. (14 de septiembre de 2020). Ranking - Como le fue a mi colegio - LeoDoncel.com. Recuperado de <https://www.leodonce.com/como-le-fue-a-mi-colegio/?e=ranking>

Díaz Posada, L. E., (10 de Octubre de 2019). *Evaluación y Promoción de Habilidades*

para la Vida. Recuperado de: <https://www.red-hpv.com/>

Díaz Posada, L. E., Rosero Urbano, R. F., Melo Sierra, M. P., & Aponte López, D. (julio-diciembre de 2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181--200.

Díaz, M., & Mejía, S. (2018). Desarrollo de habilidades para la vida en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas: un enfoque crítico al modelo existente. *El Ágora USB* (18), 204-2011. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3450>

Diekstra, R. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En F. M. Botín, *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*, pp. 273-334. Recuperado de <http://educacion.fundacionmbotin.org>

Díez Gutierrez, E., & Gajardo Espinoza, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. doi:10.4471/remie.2020.5604

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (mayo de 2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.ods.gov.co/es/objetivos>

Domínguez, M., & Camacho, D. (2021). La autoestima en niños de primaria y su relación educativa en el rendimiento escolar. En A. Díaz-Cabriales, *Educación, Innovación y Nueva Normalidad* (1ª ed., pp. 852). Durango, México: Asociación Normalista de Docentes Investigadores.

87-126. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.le.n94a341834>

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. Doi :<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation and Stage-Environment Fit. In Richard, M. Lerner & Laurence Steinberg (Eds.). *Handbook of Adolescent Psychology*. 3^a Ed., 1, 404-433.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Elorza Pérez-Tejada, H. (2008). *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud*. Cengage learning.
- Espinosa, D., Cortés, A., Melo, L., & Rojas, A. (2019). Friendly Town: Comprendiendo las habilidades para la vida por medio del aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto rural. *Educaciones rurales*, 149-170.
- Espinoza Freire, E. E., & Ricaldi Echevarría, M. L. (2019). Desarrollo de habilidades intelectuales en docentes de educación básica de Machala, Ecuador. *Educación*, 28(55), 59-79.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.

- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Figueroa, C. (2004). *Sistema de Evaluación Académica* (Primera ed.). El Salvador: Editorial Universitaria.
- Flores, J. G. (2008). Respuestas a los problemas de bajo rendimiento desde la perspectiva de diferentes actores educativos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(2), 77-90.
- Flores Ortiz, M., Rivera Coronel, H., & Sánchez Cancino, F. (2016). Bajo Rendimiento: Más allá de los factores sociopsicopedagógicos. *Revista Digital JInternacional de Psicología y Ciencia Social*, 2(1). doi:
<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.2.1.2016.60.95-104>
- Flores Ortiz, M., & Sánchez Cancino, F. (2016). *El bajo rendimiento académico: la mirada de los alumnos*. Grupo Editorial Éxodo. Recuperado de
<https://elibro.net/es/ereader/ucuaudemoc/130384?>
- Flores Ortiz, M., & Sánchez Cancino, F. (2012). *Cómo evaluar el rendimiento escolar*. Grupo Editorial Éxodo. Recuperado de
<https://elibro.net/es/ereader/ucuaudemoc/130385?page=26>
- Fundación Jacobs (2011). *Seguimiento y Evaluación de las Habilidades para la vida orientadas al desarrollo de la juventud*. Suiza: Layout Prepress Printing.
- García, B. (2019). *Relación entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico en Ciencias Naturales de estudiantes de sexto en la IET Martín Pomala*. Recuperado de

<https://www.ucuauhtemoc.edu.mx/educacionadistancia/comunidadead/application/views/repositoriodesis/TesisfinalBibianaAndreaGarciaPerdomo.pdf>

García - Yepes, K. (2018). El papel de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos: su aporte en procesos de posconflicto y al desarrollo comunitario en Colombia. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 31–59

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.

Garzón González, J., Rojas Londoño, O., Cañizares Vasconez, L., & Culqui Cerón, C. (2019). El impacto de la psicología en el ámbito educativo. *Recimundo*, 3(2), 543-565. doi: [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(2\).abril.2019.543-565](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(2).abril.2019.543-565)

Gatti, B. A. (2005). Habilidades cognitivas y competencias sociales. *Enunciación*, 10 (1), 123-132.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.

González Fragoso, C., Guevara Benítez, Y., Jiménez Rodríguez, D., & Alcázar Olán, R. J. (2018). Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), 116-127.

González, J. E. R., Sánchez, H. A. G., & Riapira, C. L. S. (2021). Modelo de programación entera mixta en la planeación de actividades y personal en un capítulo académico estudiantil. *Tecnura*, 25(69).

González Pineda, J. (2003). El rendimiento escolar. Una análisis de las variables que lo condicionan. *Psicología e educación*, 7(8), 247-258.

Hayek, J., Schneider, F., Tueni, M., & de Vries, H. (2020). Is academic achievement

- related to mediterranean diet, substance use and social-cognitive factors:
Findings from lebanese adolescents. *Nutrients*, 12(5), 15-35
- Hayes, A. G., & Prince, E. S. (2017). *Habilidades para la vida: Aprender a ser y aprender a convivir en la escuela (Vol. 21). Ediciones SM España.*
- Hernández, C. E. N., del Salto, V. S. H., Camino, D. S. J., Flores, D. G. R., & Espinoza, M. W. N. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista de la SEECI*, (47), 37-49.
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (1ª ed.)*. México, DF: SADCV McGRRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, Ed.
- Hernández Sampieri, R., Collado, F., & Blaptista, C. Y. (2017). otros. (1998) *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill
- Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en educación primaria. Relación y análisis por género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(Monográfico 2), 315-326. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1000>
- Hoyos, S. M., Peña, A. M., & Salinas, F. C. (2020). *Validación del cuestionario de habilidades para la vida en estudiantes de colegios públicos y privados del departamento Antioquia* (Doctoral dissertation, Tesis de grado). [Antioquia, Colombia]: Fundación Universitaria Luis Amigó. 2020. 52 p. Disponible en: http://repository.ucatolicaluissamigo.edu.co:8080/jspui/bitstream/ucatolicaamigo/386/1/Uclam_ME-CD-T155.232%20%20H868%20%202020.pdf.
- Hurrelmann, K., (1997). Prevención en la adolescencia. En G. Buela-Casal, L.

- Fernández-Ríos, L., y T. J. Carrasco, *Psicología preventiva*, pp. 105-116.
- Ibarra, M., & Michalus, J. C. (2010). Análisis del rendimiento académico mediante un modelo Logit. *Revista Ingeniería Industrial*, 9(2).
- Ibarrola, B. (2004) La educación de la inteligencia emocional. In Proceedings from the IX technical conference: Other ways to educate.
- ICFES. (2016) Informe Nacional, Saber 3°, 5° y 9°. Resultados Nacionales, 2009-2014. Bogotá.
- ICFES. (2018) Reporte de Resultados del Examen Saber 11 por Aplicación -Entidades Territoriales. ICFES. Bogotá.
- ICFES. (2019). Informe de resultados. Las características del aprendizaje 2017. Informe de Entidades Territoriales Certificadas del país. Bogotá.
- I.E. Ciro Mendía (2018). *MANUAL DE CONVIVENCIA*.
- I.E. Ciro Mendía (2020). *Sistema Institucional de Evaluación (S.I.E.)* Recuperado de http://www.ciomendia.edu.co/images/documentos/SIE_2020_Ciro_Mend%C3%ADa.pdf
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Kalvin, C., Bierman, K., & Erath, S. (2015). Programas de prevención e intervención para promover relaciones entre pares positivas en la infancia temprana. Tremblay, Boivin, Peters, Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia, p.1-5
- Laguna Proaños, N. M. (2017). La autoestima como factor influyente en el rendimiento académico. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/handle/001/2120>

- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones*, 3(1), 313-386.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lee, M. J., Wu, W. C., Chang, H. C., Chen, H. J., Lin, W. S., Feng, J. Y., & Lee, T. S. H. (2020). Effectiveness of a school-based life skills program on emotional regulation and depression among elementary school students: A randomized study. *Children and Youth Services Review*, 118, 105464. Recuperado de (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740920303765>)
- León Rubio, J. M., & Medina, S. (1994). Evaluación de habilidades para la vida en niños con ceguera congénita. *Revista de Psicología de la Salud*, 6(2), 1-31. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/97447>
- Mangrulkar, L., Whitman, V., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para el desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washinton, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Maldonado-Carreño, C., Rey-Guerra, C., Jiménez, T., Plata-Caviedes, T., & Guerrero, P. (Agosto de 2019). La calidad de la educación inicial y el desempeño académico en la educación básica primaria en Bogotá. *Policy Brief*.
- Mantilla, L. (2001). *Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Recuperado de <http://www.habilidadesparalavida.net/es/biblioteca.asp>
- Mantilla Castellanos, L., & Chahin Pinzón, I. D. (2006). *Habilidades para la vida : Manual para aprenderlas y enseñarlas*. (EDEX, Ed.) Bilbao.

- Mantilla-Uribe, Blanca P., & Oviedo-Cáceres, Maria del Pilar, & Hernandez-Quirama, Andrea, & Hakspiel-Plata, Maria C. (2015). Intervención educativa con docentes: fortalecimiento de habilidades psicosociales para la vida y hábitos saludables con escolares en Bogotá. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 407-413. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12041781010>
- Marín, A., & Restrepo, S. (2016). La influencia de factores psicológicos como autoestima, autoconcepto y autoeficacia en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Electrónica Psyconex*, 8(13), 1-11
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), 61-89.
- Martínez, V. (2016). *Formación ciudadana de docentes del suroccidente colombiano desde una perspectiva participativa*. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/http://hdl.handle.net/10803/403951>
- Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., & Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 1-19.
- Melero, J. (2010). *Habilidades para la vida: un modelo para educar con sentido*. Bilbao: EDEX.
- Ministerio de Educación Nacional [M.E.N.] (2004). Para socializar habilidades, destrezas, competencias. *AlTablero*(27), pp. 1-24. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-31332_tablero_pdf.pdf
- Méndez Martínez, I. (2014). Habilidades no cognitivas y rendimiento Escolar. *Avances En Supervisión Educativa* (20). doi:

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i20.94>

Mendoza, L. (2019). Taller de autoestima "Aprendiendo a valorarme, valoro a los demás" para las habilidades para la vida de las estudiantes de Educación Primaria. *SCIÉENDO*, 22(1)

Moliner, M. (2007). Diccionario de uso del español María Moliner. Madrid: Gredos.

Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J., & Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. 15-23. doi: <http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2019.002>

Montes, I. C., & Lerner, J. (2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Perspectiva cuantitativa*. Medellín: UNIVERSIDAD EAFIT.

Morales Zúñiga, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2).

Morales, L. (2016). Rendimiento escolar. *Revista Electrónica Humanidades Teconología y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional*, 1-5.

Moreno, I., Pérez, K., Salinas, J., Carrillo, S., & Bonilla, N. (2019). Perspectiva de intervención: habilidades para la vida en jóvenes de educación técnica. *AVFT (Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica)*, 38(5).

Mourgues, C., Tan, M., Hein, S., Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2016). Using creativity to predict future academic performance: An application of Aurora's five subtests for creativity. *Learning and Individual Differences*, 51, 378-386.

- Muguerza Portillo, I. R., & Nieto Ticona, J. R. (2018). Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes de la Institución Educativa Carlos Armando Laura de Tacna, Año 2008. Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/28571>
- Navarro, M. (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Viceconsejería de Organización Educativa.
- Nieto-Márquez, N. L., García-Sinausía, S., & Nieto, M. Á. P. (2021). Relaciones de la motivación con la metacognición y el desempeño en el rendimiento cognitivo en estudiantes de educación primaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 37(1), 51-60
- Ostrovsky G. (2007) *Cómo construir competencias en los niños y desarrollar su talento*. Argentina: Circulo Latino Austral
- Page, M. Á., Bueno Monreal, M. J., Calleja Sopena, J. A., Cerdán Victoria, J., Echeverría Cubias, M. J., García López, C., Trillo Marco, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: C.I.D.E.
- Palacio Gutiérrez, J., & Zuluaga, F. (2020). *Impacto del aprendizaje experiencial en el desarrollo de habilidades para la vida en niños y niñas que participan del programa deportivo "Goles para la vida" de la Fundación Colombianitos de la Ciudad de Man*. Recuperado de <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2009). Human development. McGraw-Hill.
- Pérez, A. C., León, N. K. Q., & Coronado, E. A. G. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades

para la vida. *Enseñanza e investigación en psicología*, 22(1), 58-65.

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational psychologist*, 39(2), 83-96.

Piedrahíta M., Natalia (2020). Habilidades para la vida dentro del contexto Educativo. *Universidad Cooperativa de Colombia. Facultad de psicología*. p. 113
Recuperado de
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16012/1/2020_habilidades_vida_educativo.pdf

Pon, J. R. C., Zúñiga, J. O., Lara, G. A. G., Moreno, R. A. M., Zúñiga, V. F. V., & Valiserra, M. C. (2018). Factores familiares y psicosociales asociados al rendimiento académico de escolares rurales de Chiapas, México. *Uaricha*, 15(35), 17-31

Portillo-Torres, , M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1-22. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357008>

Pozo, J. I. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje* (Novena ed.). España: EDICIONES MORATA, S.L.

Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39.

Ramírez, D., Ordoñez, R., & Hidalgo, M. (2021). Determinantes del rendimiento académico de la f educación media en el departamento de Nariño, Colombia. *Lecturas de Economía*, 97

- Ramos Calsin, R., & Mamani Hualla, C. L. (2020). Habilidades sociales y el rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria" Juan Bustamante Dueñas"-Puno 2019. Recuperado de <http://tesis.unap.edu.pe/handle/UNAP/13626>
- Romo, M. (1987). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: Teoría de la Creatividad de Guilford. Madrid: Pirámide
- Salamanca-Rodríguez, J. L. (2016). Relación entre creatividad e inteligencia emocional frente al rendimiento académico en básica primaria (Master's thesis). Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4552>
- Sánchez-Hernando, B., Juárez-Vela, R., Antón-Solanas, I., Gasch-Gallén, Á., Melo, P., Nguyen, T., Gea-Caballero, V. (2021). Association between Life Skills and Academic Performance in Adolescents in the Autonomous Community of Aragon (Spain). *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 4288. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18084288>
- Sánchez Segura, M., González García, R. M., Marsán Suárez, V., & Macías Abraham, C. (2006). Asociación entre el estrés y las enfermedades infecciosas, autoinmunes, neoplásicas y cardiovasculares. *Revista Cubana de Hematología, Inmunología y Hemoterapia*, 22(3)
- Sandí Meza, V., Rosales Pérez, Y., & Elizondo Solís, M. (2017). Modelo para la Evaluación de Programas de Habilidades para la Vida. *ICAP-Revista Centroamericana de Administración Pública* (73), 25-49.
- Sandoval, S. (2012). *Psicología del Desarrollo Humano I*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Sáinz López, V., & Serrada Gutiérrez, A. (2019). Autoestima, autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de educación primaria. Editorial Dykinson | ISBN: 978-84-1324-491-4
- Santiváñez, V. (2004). La didáctica el constructivismo y su aplicación en el aula. *Revista Cultura*, 137- 148 Recuperado de http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_18_1_la-didactica-el-constructivismo-y-su-aplicacion-en-el-aula.pdf
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Ediciones Planeta
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal Problem-Solving in Young Children: A Cognitive Approach to Prevention. *American Journal of Community Psychology*,, 341-356. doi: <https://doi.org/10.1007/BF00896500>
- Silva, A., Barrientos-Monsalve, E., & Díaz, M. (2020). Comunicación asertiva estrategia de competitividad empresarial. *Aibi Revista De investigación, administración E ingeniería*, 8(1), 147-153.
- Solano Luengo, L. O. S. (2015). Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=47205>
- Solano, N., Manzanal, A., & Jiménez, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar e Educativa [online]*, 20(3), 447-456. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031101>

- Suárez, C. A. H., Núñez, R. P., & Álvarez, G. A. R. (2018). Inteligencias múltiples y rendimiento académico del área de matemáticas en estudiantes de educación básica primaria. *Infancias Imágenes*, 17(2), 163-175.
- Thomas, B., & Rajdeep, C. (2021). Life Skill Education: Enhancing Empowerment among Rural Primary School Children in Gujarat, India. *Space and Culture, India*, 8(4), 22-32.
- Torres Velázquez, L., & Rodríguez Soriano, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. Enseñanza e investigación en Psicología. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211204.pdf>
- Tovar Santana, A. (2005). *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. (5ª ed.). México, D.F.: Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/U7/lecturas/EI%20constructivismo%20en%20el%20proceso%20de%20ensenanza%20aprendizaje.pdf>
- Tuñón, I., & Poy, S. (2016). Factores asociados a las calificaciones escolares como proxy del rendimiento educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 98-111. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/615>
- UNESCO. (2006). *Primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe*.
- UNICEF. (2011). *La Adolescencia Temprana y Tardía. Estado Mundial de La Infancia 2011: A Adolescencia - Una Epoca De Oportunidades*. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=Nt0aH0rpMKMC&printsec=frontcover&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepag

UNICEF. (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Documento de discusión*. Recuperado de

https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf

Urrea Barragán, M. E. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en niños, y adolescentes entre los 10 y 14 años de edad: una intervención, desde teatro al derecho en Sincelejo, Sucre. Recuperado de

<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15674>

Valencia, L., & Henao, G. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas.

Persona, (15),253-271. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147125259015>

Valenzuela-Santoyo, A. D. C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico.

Revista Electrónica Educare, 22(3), 228-242.

Valiente-Barroso, C., Suárez-R, J., & Martínez-Vicente, M. (2020). Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 365-374. doi:<https://dx.doi.org/10.5209/rced.63480>

Villarini Jusino, Á. (2003). Teoría y Pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4, 35-42.

Villaroel, V. A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico.

PSYKHE, 10(1), 3-18.



Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2008). *Research Methods in Education: An Introduction*.

Itasca, III

- World Health Organization [WHO]. (1994). *Life Skills Education For Children And Adolescents in Schools*. Recuperado el Abril de 2021, de http://conferenciapesmexico2012.com/memorias/wpcontent/themes/tema_memorias_confpes2012/downloads/Cursos/HABILIDADES PARA LA VIDA/Materiales_y_documentos/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2%20clean.pdf
- Woolfolk, A. (1995). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- World Health Organization [WHO]. (2003). *Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. WHO INFORMATION SERIES ON SCHOOL HEALTH.
- Zamora, Y. (2019). Relación entre los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico y el comportamiento social de los alumnos del grado sexto de la institución educativa El Vergel. Recuperado de <https://www.ucuauhtemoc.edu.mx/educacionadistancia/comunidadead/aplicacion/views/repositoriodesis/TesisfinalYuriDellanidZamoraSierra.pdf>
- Zapata, A.P., & Castaño, L.C. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis*, 123-146.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2015). A personal agency view of self-regulated learning. Self-concept, motivation and identity: Underpinning success with research and practice, 83-114.

APÉNDICES

APÉNDICE 1: Carta de autorización rector I.E. CIRO MENDÍA



Medellín, 28 de julio de 2021

Sr.
Miguel Ángel Tangarife Henao
Rector I.E. CIRO MENDÍA
Ciudad

Cordial saludo,


Me complace participarle del trabajo investigativo: **"Habilidades para la vida y Desempeño Académico en estudiantes del grado 5º de una institución oficial de la ciudad de Medellín"**, derivado de la maestría en Ciencias de la Educación y Procesos Cognitivos de la Universidad Cuahtémoc de México.

Dicha investigación pasará a la etapa de recolección de información. Es importante garantizar la veracidad de la misma y transparencia de análisis de los resultados, así como la validez del diagnóstico que esta arroje para orientar así toma de decisiones en favor del mejoramiento de la prestación del servicio educativo en la institución. Por lo cual solicito autorización para:

- ⇒ Aplicar un cuestionario que medirá las Habilidades para la Vida de los estudiantes del grado 5º de la sede Arzobispo García, previo consentimiento de los padres de familia.
- ⇒ Obtener del Sistema PC académico los consolidados de los promedios de todas las áreas de los estudiantes del grado 5º, correspondientes al primer período escolar año 2021.

Cabe resaltar que toda la información contenida en estos instrumentos para recabar datos será tratada con absoluta reserva y su tratamiento es solo con fines académicos.

Muchas gracias por la colaboración en este estudio, cuyos resultados beneficiarán a la comunidad educativa.



Elizabeth Cristina Daza Castañeda
Docente I.E. CIRO MENDÍA, Sede Arzobispo García

APÉNDICE 2: Consentimiento informado para padres y/o cuidadores.



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, identificado con CC. N° _____ y como padre (), madre () y/o responsable () del estudiante _____ identificado con TI. N° _____ doy mi consentimiento para la aplicación de un cuestionario y la obtención de los promedios de todas las áreas reportados en el informe del primer período académico del año escolar 2021. Se me ha informado que dichos datos se usarán para una investigación que tiene como objetivo analizar la relación de las Habilidades para la Vida y el rendimiento académico en estudiantes del grado 5° de la I.E. CIRO MENDÍA, seccional Arzobispo García y que, serán tratados exclusivamente con fines investigativos y académicos.

Dejo constancia de haber comprendido la información que he recibido y que se me ha dado la posibilidad de formular preguntas y que todas las preguntas que he formulado han sido respondidas o explicadas en forma satisfactoria. Presto plena conformidad a su realización y elaboración del informe de caracterización para los fines anteriormente descritos.

Firma del Padre/ Madre: _____

Nombre del Padre/madre: _____

C.C N°: _____

Firma del Padre/ Madre: _____

Nombre del Padre/madre: _____

C.C N°: _____

APÉNDICE 3: Asentimiento informado para estudiantes participantes.



ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ identificado con T.I. N° _____ y como estudiante _____

doy mi consentimiento para la aplicación de un cuestionario y la obtención de los promedios de todas las áreas reportados en el informe del primer período académico del año escolar 2021. Se me ha informado que dichos datos se usarán para una investigación que tiene como objetivo analizar la relación de las Habilidades para la Vida y el rendimiento académico en estudiantes del grado 5° de la I.E. CIRO MENDÍA, seccional Arzobispo García y que, serán tratados exclusivamente con fines investigativos y académicos.

Dejo constancia de haber comprendido la información que he recibido y que se me ha dado la posibilidad de formular preguntas y que todas las preguntas que he formulado han sido respondidas o explicadas en forma satisfactoria. Presto plena conformidad a su realización y elaboración del informe de caracterización para los fines anteriormente descritos.

Firma del Estudiante: _____

Nombre del Estudiante: _____

T.I N° _____

ANEXOS

ANEXO 1: Test de HpV, versión adaptada.

Test de Habilidades para la Vida

Sexo: __ Edad: __

El siguiente test tiene como objetivo identificar el desarrollo de las habilidades para la vida en adolescentes entre 12 a 17 años. Este instrumento hace parte de un proceso de investigación y no se presenta con carácter evaluativo. Por tanto, puede responder con plena tranquilidad pues la información es confidencial. Cada uno de los ítems son afirmaciones y usted debe responder señalando una de las siguientes opciones:

S: Siempre; CS: Casi Siempre; AV: Algunas Veces; CN: Casi Nunca; N: Nunca.

N	ÍTEM	Opciones de respuesta				
		S	CS	AV	CN	N
1	En momentos de dificultad reconozco cuando tengo emociones negativas y busco soluciones para superarlas.					
2	En momentos difíciles trato de tener pensamientos saludables y positivos.					
3	En situaciones de estrés trato de respirar profundamente hasta sentirme más tranquilo (a).					
4	Tengo en cuenta las causas de los problemas para darles solución definitiva					
5	Prefiero organizar mis ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones					
6	Comunico mis ideas de manera adecuada buscando no hacer daño a otras personas.					
7	Suelo analizar la información y las experiencias de manera objetiva.					
8	Se me facilita relacionar lo que conozco y percibo para desarrollar nuevas ideas					
9	Cuando trabajo en equipo suelo ser de los primeros que ofrecen ideas para solucionar problemas.					
10	Cuando tengo pareja soy distante pues me cuesta expresar mis sentimientos.					
11	Me cuesta expresar a través de gestos lo que estoy sintiendo					
12	Me cuesta expresar mis ideas y opiniones a los demás.					
13	Cuando no comprendo algo prefiero dejar así que investigar o preguntar.					
14	Me intereso por realizar críticas el contenido de la publicidad y la información brindada por los medios de comunicación.					
15	Me gusta analizar y hacer críticas a la realidad social.					

16	Me baso en argumentos para discutir cuando no estoy de acuerdo con algún asunto.					
17	Disfruto transformando ideas o expresiones en historias e imágenes que otros no ven.					
18	Me suelen llamar la atención por mi impulsividad.					
19	Cuando siento rabia expreso mis ideas de manera imprudente e incluso agresiva.					
20	Mi estado de ánimo varía con mucha frecuencia y eso me genera dificultad en las relaciones.					
21	Me gusta que otros se ocupen de lo que tengo que hacer y estar tranquilo.					
22	Me esfuerzo por crear proyectos y acciones innovadoras.					
23	Me gusta tomarme el tiempo para reflexionar sobre mis necesidades e intereses					
24	Considero que las personas deben dar cuando reciben porque es lo justo.					
25	Mi desarrollo depende de mí, no de las relaciones que tengo con otros.					
26	Prefiero no emprender caminos distintos a los comunes y así no arriesgarme a que no funcione					
27	Cuando me siento presionado busco soluciones rápidas tratando de tomar el control de las situaciones.					
28	Me caracterizo por mi recursividad y flexibilidad en el momento de tomar decisiones.					
29	Soy leal con mis amigos (as) y confío en que ellos (as) también lo son.					
30	Prefiero que otros tomen las decisiones importantes por mí para evitarme problemas					
31	Prefiero no escuchar los problemas de las otras personas.					
32	Cuando alguien necesita apoyo prefiero decirle que busque a alguien más pues mis ocupaciones no me permiten ayudarle.					

