



ACUERDO NO. 1464 CON FECHA DEL 22 DE AGOSTO DE 2011 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

# **"EFECTOS DE UN PROGRAMA MOTRIZ SOBRE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA Y ESTILOS DE VIDA EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS"**

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N) **JOSE PABLO PACHECO HERNANDEZ**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **DR RAUL ALEJANDRO GUTIERREZ GARCÍA**

Marzo de 2022, Colombia

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 29 de abril 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:

**“Efectos de un programa motriz sobre las habilidades para la vida y estilos de vida en adolescentes escolarizados”**

Elaborado por **José Pablo Pacheco Hernández** considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de Educación**.

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

ATENTAMENTE



Dr. Raúl Alejandro Gutiérrez García  
Director de tesis

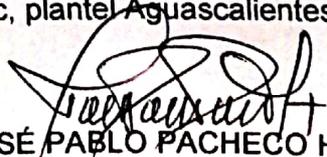
A Quien Corresponda  
Presente

Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo JOSÉ PABLO PACHECO HERNÁNDEZ con matrícula No ADED15029, egresado del programa DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con CC, N° 75080914 de Manizales (Caldas) Colombia, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado: "EFECTOS DE UN PROGRAMA MOTRIZ SOBRE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA Y LOS ESTILOS DE VIDA EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS"

**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 y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 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.



JOSÉ PABLO PACHECO HERNÁNDEZ  
[jopapahe103@yahoo.com](mailto:jopapahe103@yahoo.com)  
Tel móvil 3007758614

## TABLA DE CONTENIDO

<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	<b>vii</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>ix</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>16</b>
<b>1.1. Formulación del Problema</b> .....	<b>17</b>
1.1.1.Contextualización .....	17
1.1.2.Definición del problema.....	25
<b>1.2. Pregunta de Investigación</b> .....	<b>27</b>
1.1.3.Preguntas secundarias.....	27
<b>1.3. Justificación</b> .....	<b>27</b>
1.3.1. Conveniencia.....	27
1.3.2. Relevancia social.....	28
1.3.3. Implicaciones prácticas .....	29
1.3.4. Utilidad metodológica .....	29
1.3.5. Utilidad teórica.....	30
<b>1.4. Hipótesis</b> .....	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO II MARCO TEORICO</b> .....	<b>32</b>
<b>2.1. Las habilidades para la vida y los estilos de vida en la escuela</b> .....	<b>32</b>
2.1.1. Teoría educativa que sustenta este estudio .....	32
2.1.2. Constructivismo .....	35
2.1.3. El Constructivismo en las Habilidades para la Vida .....	36
2.1.4. El Constructivismo en los Estilos de Vida.....	37
2.1.5. El Constructivismo en el programa de intervención motriz .....	39
<b>2.2. Análisis conceptual de las habilidades para la vida</b> .....	<b>42</b>
2.2.1. El conocimiento de sí mismo (autoconocimiento).....	46
2.2.2. La empatía.....	46
2.2.3. Comunicación efectiva o asertiva .....	47
2.2.4. Relaciones interpersonales .....	47
2.2.5. Toma de decisiones .....	47
2.2.6. Manejo de problemas y conflictos .....	48
2.2.7. Pensamiento creativo .....	48

2.2.8.	Pensamiento crítico.....	49
2.2.9.	Manejo de sentimientos y emociones .....	49
2.2.10.	Manejo de tensiones y estrés.....	49
<b>2.3.</b>	<b>Análisis conceptual de los estilos de vida .....</b>	<b>53</b>
2.3.1.	Relación Frente a familiares y amigos .....	57
2.3.2.	Actividad física y aspecto social .....	57
2.3.3.	Nutrición .....	58
2.3.4.	Toxicidad .....	59
2.3.5.	Alcohol.....	59
2.3.6.	Sueño y estrés. ....	60
2.3.7.	Tipo de personalidad y satisfacción escolar .....	60
2.3.8.	Imagen interior .....	61
2.3.9.	Control de la salud y sexualidad.....	62
2.3.10.	Orden.....	63
<b>2.4.</b>	<b>Análisis conceptual sobre programas de intervención motriz .....</b>	<b>67</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>MÉTODO .....</b>	<b>75</b>
3.1.	Objetivo .....	75
3.1.1.	General.....	75
3.1.2.	Específicos.....	75
3.2.	Participantes .....	76
3.3.	Escenario .....	77
3.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	78
3.5.	Procedimiento .....	92
3.6.	Diseño del método.....	93
3.6.1.	Diseño cuasiexperimental. ....	93
3.6.2.	Momento de estudio longitudinal.....	94
3.6.3.	Alcance del estudio explicativo. ....	94
3.7.	Operacionalización de las variables.....	95
3.8.	Análisis de datos.....	98
3.9.	Consideraciones éticas.....	99
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>100</b>
4.1.	Presentación de resultados .....	100
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>.....</b>	<b>140</b>

<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>1400</b>
5.1.    Discusión.....	1400
5.2.    Conclusiones.....	17474
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>18282</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>21313</b>

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Instrumentos para Recolectar la Información de Habilidades para la Vida.....	82
Tabla 2. Instrumentos para Recolectar la Información de Estilos de Vida/ Fantástico .....	89
Tabla 3. Diseño del estudio .....	94
Tabla 4. Operacionalización de las Variables .....	95
Tabla 5. Datos Sociodemográficos.....	100
Tabla 6. Descriptivos Habilidades para la Vida (HpV) .....	103
Tabla 7. Descriptivos Habilidades para la Vida (HpV) Puntuación T.....	105
Tabla 8. Habilidades para la Vida (HpV) Puntuación T por puntaje y Nivel .....	107
Tabla 9. Valores Dimensión 1 Conocimiento de sí mismo de HpV. ....	109
Tabla 10. Valores Dimensión 2 Empatía de HpV.....	110
Tabla 11. Valores Dimensión 3 Comunicación efectiva y asertiva de HpV.....	110
Tabla 12. Valores Dimensión 4 Relaciones Interpersonales de HpV. ....	111
Tabla 13. Valores Dimensión 5 Toma de decisiones de HpV.....	112
Tabla 14. Valores Dimensión 6 Solución de problemas y conflictos de HpV. ....	112
Tabla 15. Valores Dimensión 7 Pensamiento creativo de HpV. ....	113
Tabla 16. Valores Dimensión 8 Pensamiento crítico de HpV. ....	114
Tabla 17. Valores Dimensión 9 Manejo de sentimientos y emociones de HpV. ....	114
Tabla 18. Valores Dimensión 10 Manejo de tensiones y estrés de HpV.....	115
Tabla 19. Descriptivos Estilos de Vida EdV .....	116
Tabla 20. Valores Dimensión 1 Familiares y amigos de EdV. ....	118
Tabla 21. Valores Dimensión 2 Actividad física y social de EdV. ....	118
Tabla 22. Valores Dimensión 3 Nutrición de EdV. ....	119
Tabla 23. Valores Dimensión 4 Toxicidad de EdV. ....	120
Tabla 24. Valores Dimensión 5 Alcohol de EdV.....	120
Tabla 25. Valores Dimensión 6 Sueño y Estrés de EdV.....	121
Tabla 26. Valores Dimensión 7 Tipo de personalidad y satisfacción escolar de EdV.....	121
Tabla 27. Valores Dimensión 8 Imagen interior de EdV. ....	122
Tabla 28. Valores Dimensión 9 Control de la salud y la sexualidad de EdV.....	122
Tabla 29. Dimensión 10 Orden de EdV .....	123
Tabla 30. Sumatoria Fantastico Pretest y Postest EdV .....	123
Tabla 31. Puntajes finales del instrumento EdV Fantástico.....	1244
Tabla 32. Prueba de Normalidad Variable HpV .....	126

Tabla 33. Prueba de Normalidad Variable EdV .....	127
Tabla 34. Prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas pretest y postest HpV.....	129
Tabla 35. Prueba de Wilcoxon para Sexo en el grupo experimento pretest y postest HpV .....	130
Tabla 36. Prueba de U de Mann-Whitney para dos muestras independientes pretest y postest HpV.....	131
Tabla 37. Prueba T de Student para Muestras Relacionadas Sumatoria de las diez dimensiones de HpV.....	132
Tabla 38. Prueba T de Student para Muestras Independientes Sumatoria de las diez dimensiones de HpV .....	132
Tabla 39. Prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas pretest y postest EdV.....	133
Tabla 40. Prueba de Wilcoxon para Sexo en el grupo experimento pretest y postest EdV.....	134
Tabla 41. Prueba de U de Mann-Whitney para dos muestras independientes pretest y postest EdV .....	135
Tabla 42. Prueba T de Student para Muestras Relacionadas Sumatoria de las diez dimensiones de EdV.....	136
Tabla 43. Prueba T de Student para Muestras Independientes Sumatoria EdV .....	136
Tabla 44. Prueba T de Student para Muestras Relacionadas Estilo de Vida Fantástico.....	137
Tabla 45. Prueba T de Student para Muestras Independientes Estilo de Vida Fantástico.....	137
Tabla 46. Prueba de Riesgo Relativo para las dimensiones de las dos variables con significancia.....	1388

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios por iluminarme.  
A mi Familia por su paciencia y apoyo incondicional.  
A la Universidad Cuauhtémoc por su compromiso y seriedad.  
Al Dr. Raúl Alejandro Gutiérrez por su orientación y  
contribución en el éxito de este proceso llamado Tesis.  
A mi amigo Armando Vidarte por siempre brindarme apoyo y motivación.  
A muchas otras personas que quizá no mencioné, pero que me han  
ayudado a ser mejor en este tránsito por la vida.

## **DEDICATORIA**

A Dios por siempre estar ahí.  
A mis padres y hermanos por su apoyo incondicional.  
A mi esposa e hija que siempre me han acompañado y motivado.

## RESUMEN

Las Habilidades para la Vida (HpV) y los Estilos de Vida (EdV) son competencias que todo ser humano debe adquirir para desempeñarse en sociedad y en la cual la escuela, el aula de clase, puede potenciarlas a través de la educación física con un programa motriz (PM).

Objetivo General: Determinar los efectos en las HpV y los EdV de un PM en adolescentes escolarizados de 15 años de edad.

Método: Participaron 70 estudiantes. Se utilizó escala para medir HpV y el cuestionario fantástico para medir EdV; con un diseño cuasiexperimental, longitudinal explicativo. Para el análisis dimensional se aplicó la prueba de Wilcoxon muestras relacionadas y U de Mann Whitney muestras independientes; para sumatorias la T Student muestras relacionadas e independientes. Resultados: Se encontró significancia estadística en las dimensiones de HpV grupo experimento, muestras relacionadas manejo de tensiones y estrés ( $p=0,042$ ); muestras independientes postest toma de decisiones ( $p=0,043$ ), manejo de sentimientos y emociones ( $p=0,039$ ), manejo de tensiones y estrés ( $p=0,009$ ), sumatorias relacionadas grupo experimento ( $p=0,00$ ) ( $p=0,05$ ), grupo control ( $p=0,00$ ), muestras independientes postes grupo experimento ( $P=0,014$ ), Dimensiones de EdV muestras relacionadas grupo experimento actividad física social ( $p=0,00$ ), grupo control nutrición ( $p=0,010$ ), toxicidad ( $p=0,00$ ); muestras independientes actividad física social y toxicidad ( $p=0,00$ ), sumatorias de EdV muestras relacionadas ambos grupos postest ( $p=0,00$ ) y muestras independientes grupo experimento postest ( $p=0,045$ ). Concluyendo que el PM influye positivamente en las HpV y los EdV sugiriendo que se amplíe el campo de acción y cobertura institucional y municipal.

**Palabras clave:** Habilidades para la vida, Estilos de vida, Programa Motriz, Competencias, Hábitos.

## ABSTRACT

Life Skills and Lifestyles are competencies that every human being must acquire to perform in society and in which the school, the classroom, can enhance them through physical education with a motor program.

General Objective: To determine the effects on Life Skills and Lifestyles of a motor program in school adolescents of 15 years of age.

Method: 70 students participated. The la scale was used to measure Life Skills and the fantastic questionnaire to measure Lifestyles; with a quasi-experimental, longitudinal explanatory design. For the dimensional analysis, the Wilcoxon test was applied to related samples and the Mann Whitney U test for independent samples; for summations, the T Student related and independent samples. Results: Statistical significance was found in the dimensions of Life Skills experimental group, related samples management of tensions and stress ( $p=0.042$ ); independent samples post-test decision making ( $p=0.043$ ), managing feelings and emotions ( $p=0.039$ ) tension and stress management ( $p=0.009$ ) summations related to the experiment group ( $p=0.00$ ) ( $p=0.05$ ) control group ( $p=0.00$ ) independent samples posts experiment group ( $P=0.014$ ) Lifestyles dimensions related samples experiment group social physical activity ( $p=0.00$ ) nutrition control group ( $p=0.010$ ) toxicity ( $p=0, 00$ ); independent samples social physical activity and toxicity ( $p=0.00$ ) sums of Lifestyles related samples both post-test groups ( $p=0.00$ ) and independent samples post-test experiment group ( $p=0.045$ ). Concluding that the motor program positively influences the Life Skills and the Lifestyles suggesting that the field of action and institutional and municipal coverage be expanded.

**Keywords:** Skills for life, Lifestyles, Motor Program, Competences, Habits.

## INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ser que requiere a lo largo de la vida de la presencia y el apoyo de los demás y por lo tanto debe de adquirir competencias para ser efectivo en este campo, requiriendo de Habilidades para Vida (HpV) que le lleven a tener comportamientos adecuados, conductas y hábitos que le definirán un Estilo de Vida (EdV) ya sea saludable o no; que en el contexto de la escuela puede ser potenciado en cada una de sus competencias, las cuales son susceptibles de intervención. En este sentido, la actual investigación parte de analizar los resultados de una intervención sobre las HpV y los EdV de estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la clase de educación física a través de un Programa Motriz (PM), llevado a cabo bajo unas condiciones diferentes a la clase tradicional.

El desarrollo del PM está enfocado en el fortalecimiento de las interacciones sociales, los valores, normas y conductas que hacen parte del aprendizaje escolar, junto a las competencias que los jóvenes deben afianzar en la clase de educación física; así mismo, representa una oportunidad para transversalizar las actividades de forma interdisciplinar en una apuesta por el desarrollo integral de los estudiantes, que al mismo tiempo les permita afianzar habilidades, competencias, hábitos y estilos para vivir de una manera positiva.

Según la Organización Mundial de la Salud (1993) las HpV son una serie de habilidades que permite a las personas tener un comportamiento adecuado para hacer frente a diversas problemáticas que se presenten en la vida; la misma Organización Mundial de la Salud (OMS) resalta la importancia de los EdV y la necesidad de modificar comportamientos y conductas para adquirir hábitos de vida saludables, aspectos mencionados por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (OPS, 1998).

La OMS (2001) aborda las HpV hacia la adquisición de hábitos de vida adecuados; este mismo organismo OMS (1999) aborda los EdV para potenciar hábitos saludables, que se tratan de manera separada. En el caso de las HpV propone un enfoque a través de 10 dimensiones, lo

cual no ha sido posible en el caso de los EdV, puesto que múltiples investigaciones los abordan coincidiendo en la mayoría de las dimensiones constitutivas, pero sin tener aún consenso ni mucho menos un abordaje integrador. Aun así, cada una de estas variables se han estudiado de manera amplia a través de intervenciones que en su gran mayoría abordan temáticas, observando mayor foco de las dimensiones constitutivas en el caso de los EdV y el instrumento fantástico que lleva más tiempo en el medio académico.

En Colombia se han realizado estudios partiendo de mediciones, intervenciones, validaciones y adaptaciones de ambas variables de manera separada. Para las HpV se ha propuesto el Test de HpV de Díaz *et al.* (2013), el cual aborda las 10 dimensiones propuestas por la OMS el cual ha sido también planteado por Becerra-Romero *et al.* (2020) y Cardona y Díaz-Posada (2021); y, para los EdV se realizó una adaptación del instrumento fantástico diseñado en La Universidad McMaster de Hamilton, Ontario (Canadá) y adaptado en Colombia por Betancurth *et al.* (2015) el cual aborda 10 dimensiones integrando aspectos y maneras de actuar necesarias para tener un EdV saludable, el cual se suma a los estudios de Canova-Barríos (2017) y Contreras (2020).

En el ámbito local para las HpV se han realizado pocos estudios abordando las variables HpV y EdV por separado como el estudio de Andrade *et al.* (2019) sobre HpV realizado en Armenia ciudad cercana a Manizales y, en EdV la adaptación del fantástico por Betancurth *et al.* (2015) en la ciudad de Manizales departamento de Caldas. Si bien se han realizado múltiples estudios sobre la incidencia de las HpV y los EdV en la toma de decisiones y en la construcción de ciudadanía de los jóvenes, no se han abordado en un mismo campo de estudio, que en el planteamiento de esta propuesta corresponde al área de Educación Física. Es así como se presenta el desarrollo de un Programa Motriz (PM) que permita agrupar ambas variables, integrando la salud física y psicológica, estableciendo posiciones y estudiándolas, y de esta manera poder determinar su incidencia en los procesos de convivencia escolar, en un contexto

de formación vulnerable.

El contexto en el cual se desarrolló la investigación, corresponde a un sector deprimido y segregado, similar a muchos territorios en países en vías de desarrollo, en especial en niños y jóvenes; investigación que se desarrolla en Colombia departamento de Caldas, municipio de Manizales, comuna Ciudadela del Norte o comuna número 5, en la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle con adolescentes escolarizados.

La fundamentación teórica parte de Habermas (1987), el cual plantea cómo la interacción social es un eje fundamental en constante construcción del ser humano, estudio que parte de la teoría de la acción comunicativa, que estructura el análisis de la propuesta hacia las HpV; continuando con las bases teóricas de este se sustenta también en las ideas de Bourdieu (2000) acerca del habitus y la pertenencia a una clase que influye en este para determinar los EdV de las personas; enlazando estos fundamentos teóricos con los elementos más significativos del constructivismo y del socio constructivismo. Además, se sustentan las bases para el diseño del PM en las ideas de Piaget (1991) sobre la asimilación, la adaptación y el valor de las experiencias sociales, así como en los postulados de Vygotsky (1995) hacia el componente social, en torno al aprendizaje significativo y el valor que tiene el componente elemento lúdico, tanto en el desarrollo motriz como en el desarrollo social.

En el planteamiento del problema se propone la pregunta de investigación ¿Cuáles son los efectos en las Habilidades para la Vida (HpV) y los Estilos de Vida (EdV) de un Programa Motriz (PM) aplicado en la clase de educación física en adolescentes de 15 años de edad de una comuna de la ciudad de Manizales-Colombia?, cuya hipótesis es “Al aplicar un programa motriz en la clase de educación física, existen diferencias significativas sobre las habilidades para la vida y los estilos de vida saludables en adolescentes de quince años escolarizados de una comuna de la ciudad de Manizales, comparados con los estudiantes que realizan un programa de educación física tradicional”, cuyo objetivo fue determinar los efectos en las habilidades para

la vida y los estilos de vida de un programa matriz desde la clase de educación física en adolescentes de 15 años de edad escolarizados, con el fin de desarrollar una propuesta de secuencia didáctica a través de talleres centrados en el desarrollo motor.

Para responder la pregunta, verificar la hipótesis y alcanzar los objetivos se decidió trabajar bajo el enfoque cuantitativo. Para definir y obtener los participantes se optó por un muestreo aleatorio simple, con un diseño cuasiexperimental grupo experimento, grupo control, pretest para ambos grupos, intervención para el grupo experimento y posttest para ambos grupos siendo así longitudinal, con alcance explicativo, cuya operacionalización de las variables responden a dos variables dependientes, las cuales fueron las HpV y los EdV y, la variable independiente el PM, en los cuales se aplicaron dos instrumentos, Test de HpV de Díaz *et al.* (2013) y el cuestionario para conocer EdV (Betancurth *et al.*, 2015); cada uno de ellos tienen 10 dimensiones y una serie de preguntas estilo Likert y de respuesta múltiple.

Los resultados de la investigación son producto del análisis de una serie de pruebas estadísticas a través del programa SPSS versión 26,0; primero se hizo la prueba confirmatoria para determinar la consistencia de los instrumentos para las variables dependientes con el alfa de Cronbach, luego se realiza la estadística descriptiva, la estadística inferencial examinando la normalidad a través de la prueba de Kolmogorov Smirnov requiriendo pruebas no paramétricas y para las sumatorias de las dimensiones en ambas variables pruebas paramétricas. Para las dimensiones se utilizó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas y U de Mann Whitney para muestras independientes; para las sumatorias de las dimensiones la T de Student para muestras relacionadas y para muestras independientes, encontrando significancia en las pruebas no paramétricas para algunas de las dimensiones y para las pruebas paramétricas diferencia de medias.

Esta investigación representó una oportunidad para analizar el aula desde una perspectiva social, entendiendo que la toma de decisiones, la construcción de ciudadanía y las

dinámicas de reconocimiento, no son acciones exclusivas de los adultos; por el contrario, la escuela, desde todas las áreas del conocimiento debe asumir estrategias para fortalecer los EdV y las HpV de los jóvenes en un aporte que resultará significativo en la construcción de una mejor sociedad en el futuro como se describe en el último apartado de este estudio, discusión y conclusiones, brindándoles gran importancia por tratarse de temáticas que requieren gran atención en especial en contextos deprimidos de las ciudades, caso de la población que hace parte del objeto de estudio, ya que las interacciones sociales y las maneras de actuar frente a diversas situaciones de la vida, precisa que los individuos posean una serie de competencias, valores, normas y conductas aprendidas y afianzadas en la adolescencia y que son necesarias para obtener mejores desempeños al adquirir la ciudadanía; que pueden ser potenciados desde la clase de educación física a través de un Programa Motriz (PM).

## CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el mundo actual, aproximadamente la sexta parte de la población es adulta joven y, en el contexto latinoamericano la cifra se acerca al 20%, un indicador que evidencia que el grupo etario de los adolescentes aporta con sus decisiones, actitudes, conductas, comportamientos y hábitos en el modelamiento del futuro (Carrillo-Sierra *et al.*, 2018). Resulta muy importante que el abordaje de las actuaciones sociales de valor positivo y negativo de los jóvenes se realice desde dos variables: las Habilidades para la Vida (HpV) y los Estilos de Vida (EdV), tomando como escenario de desarrollo, control y seguimiento a la escuela, en especial desde la clase de educación física y sus múltiples alternativas de ejecución, que sólo el movimiento humano puede proveer.

La educación física es un área que tiene la posibilidad de transformar integralmente a los jóvenes a través de la conducta motriz, aspecto que está inmerso en la Ley 181 de 1995, creada para el fomento de la actividad física y que además contribuye a la formación integral de las personas a cualquier edad, teniendo en cuenta los estadios del desarrollo y los lineamientos curriculares emanados desde el MEN, pero que al momento de su ejecución distan mucho de lo planteado teóricamente, ya que se requiere una mayor disposición y cobertura para que esto sea posible, en términos de asignación de horas de clase y dotación de elementos para la acción lúdica en clase, en colegios y escuelas, aunado al bajo número de profesionales en el área.

Este capítulo contextualiza a la población a estudiar y presenta una serie de elementos que ubican la situación desde la realidad global hasta la local, brindando los soportes necesarios para que la problemática sea enfocada en estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Manizales, situada en una comuna con ciertas características socioeconómicas propias de un territorio habido de especial atención, desde la clase de educación física y en especial a través de un programa de intervención motriz, ya que desempeñan un papel preponderante por la

aceptación y la posibilidad de ser transversalizados interdisciplinariamente con otras temáticas y dinámicas necesarias para el desarrollo integral del ser humano.

## **1.1. Formulación del Problema**

### **1.1.1. Contextualización**

Las HpV y los EdV son dos enfoques muy importantes en un proceso de formación y fortalecimiento de competencias, ya que aportan las pericias y fortalezas necesarias para el desarrollo de ciudadanía en el marco de un proceso de educación integral. Sobre este tema La OMS (2001), basada en los enfoques en torno a las HpV, afirma que constituyen un pilar para que los seres humanos alcancen resultados positivos y efectivos al tomar decisiones conscientes para una vida saludable, explicando con esto que además requiere no solamente tener habilidades, también la adquisición de Hábitos de Vida adecuados para alcanzar EdV que permitan un desempeño saludable en el contexto escolar, de una manera más abierta e integral.

Con respecto a la Organización Panamericana para la Salud (OPS) (1998) y la postura de la OMS frente a los EdV exalta la importancia de estos, direccionándolos hacia la modificación y adquisición de hábitos de vida saludables, que puedan hacer ruptura en conductas adquiridas, para mejorar en diversos aspectos que todo ser humano necesita y debe poseer para alcanzar mejores condiciones de vida (Salas, 2015) configurando una ruptura con conductas adquiridas para alcanzar mejores condiciones de vida que se evidencian, tanto en la escuela como en el contexto social y familiar.

Campo *et al.* (2017) resaltan que para abordar los EdV es necesario tener en cuenta no solamente la salud física, sino la salud mental desde una perspectiva que incluya las relaciones intrapersonales e interpersonales. Estos dos aspectos son de suma importancia para este estudio, ya que fusionan las HpV y los EdV para un mismo fin, que es el ser humano en ese tránsito de la niñez a la adultez, para que adquiera las competencias y habilidades necesarias

para la vida y las incorpore en su toma de decisiones y en su comportamiento cotidiano.

El contexto escolar seleccionado para el desarrollo de la propuesta se considera deprimido o vulnerable, porque es allí donde se reconocen adolescentes con mayor dificultad, que hacen parte de un segmento poblacional con un porcentaje sustancial, que en el contexto Latinoamericano y del Caribe constituyen una fuerza que necesita atención del Estado, para que se conviertan en adultos insertados positivamente en una sociedad, antes que potenciales cargas para los territorios (Corrales *et al.*, 2017). Incluyendo Colombia, que hoy más que nunca padece de una clase política y económica que maneja los hilos del poder con velos que ocultan la realidad afectando el orden social, donde los jóvenes se han apropiado de su momento y están intentando generar un cambio, exigiendo condiciones dignas, a nivel de salud, a nivel económico y educativo (Lizárraga *et al.*, 2008) en donde la escuela sea el centro de la ruptura y en donde las instituciones educativas hoy más que nunca brinden esperanza en medio de la incertidumbre, inconformidad ante la falta de oportunidades que tienen los jóvenes, evidenciando que la escuela no ha representado una alternativa de formación suficiente en ciudadanía, ni una ventana para proyectar oportunidades a partir de la consolidación de HpV y EdV.

Esta investigación se realiza en la institución Educativa San Juan Bautista de la Salle, una institución pública que imparte educación formal y que funciona bajo un convenio interinstitucional entre la Alcaldía y la Arquidiócesis de Manizales, cuya finalidad es intervenir positivamente el proceso de formación de los estudiantes a partir de la implementación de un PM en el área de Educación Física, que mejore su panorama frente a las opciones de inserción laboral y desempeño social en el futuro.

Cabe aclarar que la población que integra la muestra de la investigación pertenece a un sector vulnerable, sobre todo si se analizan campos como la formación escolar de los padres, el grado de informalidad del trabajo que sustenta la estabilidad económica de los hogares y la garantía de derechos básicos como la salud. Para Restrepo *et al.* (2016), la población de la

comuna Ciudadela del Norte está caracterizada por problemáticas sociales, que se relacionan con ausencia de empleos permanentes, conllevando a una carencia para suplir sus necesidades básicas, incidiendo directamente en el rendimiento escolar de los jóvenes que integran estas familias y en la mayoría de las veces su permanencia en las instituciones educativas.

Se reconoce como problemática que una gran parte de estos jóvenes carecen de competencias a nivel social, debido a que las transmisiones culturales heredadas no les han permitido romper círculos de pobreza y de reproducción de historias de vida poco exitosas; además, como lo manifiesta Rincón (2018) una buena parte de la comunidad no tiene acceso a los medios necesarios para obtener bienes y servicios, lo que se traduce en la imposibilidad de alcanzar muchos de los objetivos y metas personales que integran su proyecto de vida, asociadas a una débil planificación y una evidente falta de acompañamiento por parte del Estado; es así como muchos jóvenes terminan por satisfacer sus carencias a través de medios informales y en ocasiones ilegales para acceder a los recursos y a las oportunidades.

Todas estas falencias que se identifican en el sistema, vinculadas a la falta de oportunidades y al incipiente desarrollo de políticas que garanticen justicia social en términos de equidad, participación y distribución, terminan por generar consecuencias a nivel biológico, cognitivo, psicológico y social en los jóvenes, con múltiples desventajas y un déficit en la construcción de hábitos y conductas como herramientas para definir un Estilo de Vida, que al final puede no resultar saludable (OMS, 2018). Así pues, los objetivos de bienestar y desarrollo sostenible requieren un plan de acción, porque pese al aumento de la prosperidad, en el mundo también aumenta la desigualdad, evidenciando que los cambios en los EdV, producto de una falta de acompañamiento adecuado y la mala toma de decisiones, constituyen una amenaza para la salud tanto como para un adecuado proceso de aprendizaje.

Para Saad y Boudoux (2018) en Latinoamérica, la cotidianidad de las familias con mayores índices de pobreza se percibe como una sensación de pérdida del orden moral, junto a

una ausencia de cohesión social y la frágil creencia en un conjunto de valores comunes que deben ser respetados. En ese sentido, Sorj y Martuccelli (2008) observan que en el continente existe una cultura de transgresión a la legalidad, producto de la ausencia de políticas y programas de gobierno, evidenciando que se ha subvalorado a los ciudadanos a partir de aspectos económicos y socioculturales, generando una ruptura de las reglas para continuar ejerciendo un rol opresor, ante una sociedad desarticulada que asume el papel de oprimido, tomando la idea de Freire (1993).

Concha-Eastman y Krug (2002) presentan el informe mundial sobre la salud y la violencia de la OMS, de este se extrae que la violencia es la principal causa de muerte en jóvenes de sexo masculino de 15 a 29 años en algunos países como Colombia, además del alarmante aumento de las pandillas juveniles dedicadas a actividades violentas y a la delincuencia, con integrantes cada vez más jóvenes. Además de que mujeres y niños sin importar el sexo sufren de distintas formas de violencia intrafamiliar, con efectos adversos sobre su salud física, sexual y psicológica.

Se deben mencionar también las situaciones que los jóvenes viven diariamente en su contexto social, que terminan por afectar su comportamiento y la calidad de su aprendizaje en la escuela, como la violencia intrafamiliar, el consumo de estupefacientes, alcoholismo, desplazamiento forzoso, la migración constante en busca de oportunidades; frente a este hecho, la OPS (2010) refiere que la violencia como hecho social se concentra en diversas manifestaciones y se produce en múltiples escenarios como la familia, la calle, el trabajo, la escuela y otras instituciones de carácter público y privado; además de grupos delincuenciales organizados que vulneran los derechos humanos y en donde el Estado es incapaz de actuar porque está inmerso en dicha vulneración.

En el caso concreto de los barrios marginados, vulnerables o que están integrados a la zona de comuna, como sucede en esta investigación, en el contexto latinoamericano,

específicamente en los barrios informales se observa que siguen creciendo y desde la década de los ochenta se ha hecho más evidente, haciendo parte del paisaje urbanístico periférico de las ciudades, en donde los conjuntos de vivienda sociales y formales son precarios, pese a que son subsidiados por el Estado con el propósito de potenciar la tenencia de la propiedad (México, Colombia, Chile, entre otros). Barrios segregados, homogéneos, en muchos casos sin dotación urbana observándose así un paisaje marcado por el deterioro (Bustos-Peñañiel y Castrillo-Romón, 2020).

Irremediablemente, estas dinámicas terminan por ingresar a los espacios intramurales de la escuela y se traducen en problemáticas de interacción social y comunicativa, en ausencia de dinámicas de reconocimiento e inclusión y, finalmente, en una inadecuada configuración de HpV y EdV saludables en términos de aprendizaje y desarrollo socio afectivo. De acuerdo con Martínez (2020), el Estado colombiano concibe que la política social se debe enfocar en hacer frente a la vulnerabilidad y la pobreza duramente marcada en la población, asumiendo un rol compensatorio por todos los desaciertos y con una acción focalizada; sin embargo, este discurso poco o nada se acerca a la realidad, ya que los procesos de compensación terminan involucrados en las mismas dinámicas de inequidad, injusticia y corrupción que en principio fueron el origen del problema.

Ortiz (2013), retoma la información recopilada en el censo general realizado en las comunas de Manizales en el año 2005, para calcular el índice de condiciones de vida (ICV) y así medir la pobreza, evidenciando que las comunas Ciudadela del Norte y San José obtuvieron la puntuación más baja, concluyendo que la ciudad tiene un problema de segregación espacial, ya que la población más pobre se encuentra concentrada en mayor proporción en estas dos comunas. Estos datos también los apoya la Red de observatorios regionales del mercado de trabajo que direccionados desde el ministerio de trabajo han afirmado que, los habitantes de condiciones más desfavorables se encuentran en el extremo norte de la ciudad, donde se

encuentra la comuna focalizada para el desarrollo de la presente propuesta, toda vez que continúan existiendo limitaciones asociadas al proceso educativo como los altos niveles de dependencia de los subsidios estatales, el bajo nivel de ingresos económicos y en general algunas de las condiciones socio económicas menos favorables de la ciudad; además, la comuna Ciudadela del Norte contiene más del 15% de la población en edad de trabajar (Ortiz, 2013).

Adicionalmente, como lo refieren Cantor *et al.* (2013), a esta comuna se han trasladado un gran porcentaje de habitantes de la comuna San José, sumando un mayor número de adolescentes que asisten a la escuela, en este caso a la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle. Se entiende entonces que, la población en edad escolar, en especial aquellas que están en el tránsito de la adolescencia a la adultez como el caso de la población objeto de este estudio, hace parte de un segmento vulnerable donde se ven constantemente amenazadas las decisiones que toman frente a su futuro. Por esta razón, el fortalecimiento de las HpV y los EdV en la escuela se convierte en una oportunidad para normalizar conductas positivas y mejorar el panorama de expectativas ante la falta de oportunidades. Esta forma de incorporar a los estudiantes como ciudadanos y sujetos de derecho, tal como lo afirman Arias y Agudelo (2015) reduce las probabilidades de que los jóvenes se enfrenten a conductas sexuales de riesgo o que expongan sus vidas al consumo de alcohol, tabaco, sustancias psicoactivas, conductas suicidas, entre otras.

De acuerdo con Carrillo-Sierra *et al.* (2018) los resultados obtenidos en la encuesta mundial de Salud a Escolares (GSHS), los adolescentes manifiestan diversos motivos para adoptar comportamientos desfavorables para su salud física y psicológica, entre ellos, la presión de los pares; por eso se justifica una intervención donde los estudiantes pueden adquirir herramientas para la toma de decisiones que favorezcan su desarrollo social. En este sentido, Carrillo-Sierra *et al.* (2018) manifiestan como la OMS desde 1993 ha promovido las HpV definiéndolas como “habilidades para el comportamiento adaptativo y positivo que permiten a las

personas hacer frente a los problemas de la vida cotidiana de manera efectiva” (p. 567), y que son el punto de partida de este estudio junto con los EdV saludables que requieren ser abordados desde la misma escuela a través de un PM como propuesta de formación en la clase de educación física, con el fin de ofrecer herramientas basadas en el desarrollo adolescente, sumando lo que dice Martínez (2014), sobre las HpV, como la clave para la transversalización curricular.

Otro factor a tener en cuenta es que la situación de pandemia ha afectado de una manera contundente al ser humano en su salud, convivencia, economía, educación y toda una manera de pensar entre otras, que en un abrir y cerrar de ojos, lo ha puesto en emergencia, para salir a flote y tener que buscar alternativas para continuar con una nueva normalidad. Enfocándolo desde el interés de esta investigación, esta situación de pandemia ha hecho que las maneras de educar y sus canales comunicativos cambien, teniendo que brindar posibilidades de actuar en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la cual la educación se ha tenido que reinventar brindando la posibilidad de intervenir desde los mismos hogares por medio de la tecnología con sus posibilidades y limitantes, que en el caso de los adolescentes escolarizados tiene que mirarse como una oportunidad, ya que el día y la oscuridad son la visión de realidad, con una incertidumbre que invita a actuar y a abordar alternando la manera de transmitir y educar.

Para Monsalve (2021) el aislamiento colectivo obligatorio en Colombia ha forzado al MEN a cambiar el esquema de educar en la escuela tratando de generar condiciones para que los educandos en diferentes edades continúen su proceso educativo desde la casa, contando con diversos actores educativos inmersos operativa y asistencialmente en el acompañamiento pedagógico y las mediaciones necesarias para alcanzar el fin último de educar, pero que se ve afectado por la falta de logística, medios y el comportamiento en medio de la pandemia no la ha dejado apropiar, dejando abierta la posibilidad de actuar con alternancia en la realidad.

Es pertinente entonces realizar un proceso de intervención con mayor rigor científico, que contemple la acción educativa en el desarrollo de competencias y habilidades sociales en la

escuela, de donde se desprenda la posibilidad de obtener cambios a nivel psicológico, cognitivo y social con el ánimo de transformar la vida de los estudiantes a partir de una ruptura en la radiografía de sus historias de vida, esperando que la no repetición represente una oportunidad para la reconfiguración de sus HpV y EdV.

La asimilación de competencias sociales debe reflejarse en las dinámicas de interacción entre pares que se producen dentro y fuera del aula, así como en los procesos de mediación, autorregulación y negociación ante los conflictos escolares. Por eso el área de Educación Física, a través de un PM resulta adecuada en este escenario, pues los jóvenes se encuentran en una edad en donde es posible influenciar positivamente sus comportamientos y contribuir en el mejoramiento de su perfil de salud psicológica, física, mental y social.

Pese a que la Educación Física es una de las áreas que mayor interés recibe de los jóvenes en edad escolar, este campo de interés debe ampliarse para dar cobertura al desarrollo y fortalecimiento de factores biológicos, cognitivos, psicológicos y sociales, como una apuesta por mejorar la salud física y mental como lo afirman Pastor-Vicedo *et al.* (2015) quienes posicionan estas, como aspectos donde la educación física debe mediar en el ámbito escolar.

Una propuesta de PM enfocada en el desarrollo de una consciencia promueve el alcance de una salud integral a partir de la transformación de las HdV y los EdV en adolescentes escolarizados, requiriendo además el diseño de estrategias y el uso de herramientas que generen oportunidades en el contexto social; así lo menciona Han (2012) cuando hace alusión a una sociedad del rendimiento donde las oportunidades son escasas, creando un abismo que puede ocasionar que muchos seres humanos al llegar a la etapa de la adolescencia no se encuentren preparados para afrontar las múltiples situaciones y adversidades que una sociedad en vertiginoso crecimiento les depara, condenando a la gran mayoría al fracaso, a la desesperanza y a un futuro sin rumbo, obligándolos a repetir historias de vida familiar, a emprender caminos desconocidos con desesperanza, trasegando a la incertidumbre.

Esta situación, de acuerdo con Morín (2004), sólo puede ser esclarecida por un pensamiento que se enfrente con estrategias a un mundo incierto. Realidad en la cual los adolescentes no hacen lectura, sin percatarse que son sus vidas las que tienen que sobrellevar las decisiones que tuvieron que tomar, muchas veces sin argumentos y sin autocrítica de sus mismos actores que les permitieran retomar los senderos a tiempo y culminar con éxito su inmersión como ciudadanos en una cultura y una sociedad.

Finalmente, este estudio toma en cuenta los lineamientos del Ministerio de Salud y del Ministerio de Educación, al incluir las HpV en sintonía con las recomendaciones de la OMS para la promoción de la salud, involucrando los EdV como aspectos que deben ser integrados a los planes de formación escolar, para potencializar las habilidades de desarrollo social y garantizar un futuro más promisorio para la generación de adolescentes que actualmente asiste al aula.

Esta necesidad tiene además una causa que refleja la responsabilidad enorme que tiene la escuela, se trata de la situación de pandemia a la que todavía se enfrenta el mundo y su impacto en todas las dinámicas sociales, incluida la educación. (Martínez, 2014). Por eso, la posibilidad de revelar un camino de oportunidades, experiencias positivas y garantías de inclusión social y participación debe constituir para los jóvenes una oportunidad atractiva e interesante, que termine por modificar sus habilidades y competencias y su capacidad de aprender para la vida.

### 1.1.2. Definición del problema

La adolescencia es el último tránsito desde la niñez hacia la adultez como lo manifiesta Palacios (2019), una etapa donde los jóvenes tienen la oportunidad de transformar su rumbo, siendo la escuela la institución educativa que tiene la posibilidad de intervenir a favor, propiciando un cambio, pero con diseño y dirección, en este caso desde la clase de educación física, que tradicionalmente carece de este tipo de herramientas, que desde lo biológico, lo psicológico y lo social pueden ser fortalecidas para transformar el pensamiento crítico y creativo de los

adolescentes, asumiendo a cada estudiante como un sujeto que tiene la posibilidad de actuar y abordar la realidad desde una perspectiva positiva. Además, se deben proponer herramientas que provoquen una mejora en el aspecto intrapersonal e interpersonal. Este nuevo enfoque según Damon (2004) debe hacer énfasis en las potencialidades más que en las supuestas incapacidades.

En la revisión de antecedentes realizada no se identifica la existencia de un programa diseñado teóricamente, que se haya llevado a la práctica, que a la vez promueva la salud con un abordaje desde las HpV y los EdV en adolescentes, un programa con mayor focalización que permita hacer énfasis en la potencialización y promoción adecuada de las HpV y los EdV con un carácter teórico y científico, apoyado en el uso de instrumentos de categorización, en el uso y análisis de variables.

No se conocen resultados que afirmen o nieguen los indicadores en los componentes constitutivos de las HpV y los EdV que poseen los estudiantes, ni cuales son necesarios trabajarlos, para estimular así mejores desempeños en lo que respecta a la promoción de la salud desde las conductas y hábitos modificados por su estructura social y educativa.

Al respecto de programas, desde la clase de educación física en la institución educativa se realiza la aplicación de propuestas organizadas desde las estructuras programáticas emanadas desde el mismo MEN, con sus lineamientos curriculares que permiten adaptación al contexto, pero no se conocen resultados de efectos de programas de intervención motriz que de manera científica y experimental sean diseñados y aplicados para mejorar las dos variables anteriormente mencionadas.

La problemática se encuentra integrada a la dinámica de convivencia escolar del segmento poblacional seleccionado, pero para analizar aspectos subjetivos como la conducta, la toma de decisiones o las expectativas sobre su futuro, no se conocen estudios ni resultados que afirmen o nieguen indicadores en componentes constitutivos de las HpV y los EdV que poseen

los estudiantes, ni cuáles son las estrategias adecuadas para la promoción de la salud de un PM en el área de Educación Física que pretenda modificar competencias sociales.

Las HPV y los EdV son variables de estudio que deben ser abordadas de manera formal para determinar sus efectos en el desarrollo de competencias sociales. Atendiendo a esta necesidad se diseña un PM aplicado en la clase de educación física para establecer los efectos en las HpV y EdV en adolescentes de 15 años, escolarizados de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle de la ciudad de Manizales.

## **1.2. Pregunta de Investigación**

¿Cuáles son los efectos en las Habilidades para la Vida (HpV) y los Estilos de Vida (EdV) de un Programa Motriz (PM) aplicado en la clase de educación física en adolescentes de 15 años de una comuna de la ciudad de Manizales-Colombia?

### **1.1.3. Preguntas secundarias**

¿Qué características sociodemográficas tienen los participantes del estudio?

¿Cuáles son las HpV identificadas en los participantes en el estudio?

¿Cuáles son los EdV que caracterizan a los participantes del estudio?

¿Qué efectos produce en las HpV y los EdV el PM al evaluar a los participantes del estudio?

## **1.3. Justificación**

### **1.3.1. Conveniencia**

La conveniencia de la investigación radica en la posibilidad de conocer los efectos de un PM aplicado en la clase de educación física, producto de las mediciones sustentadas en

instrumentos validados, confiables y adaptados a un contexto específico, tomando como referencia las HpV y los EdV que pueden desarrollar los estudiantes en la escuela. Los instrumentos para este fin son la Escala de HpV de Díaz *et al.* (2013) y el Cuestionario fantástico de Betancurth *et al.* (2015), convenientes para un escenario con alta influencia del contexto sociocultural, que en este caso son adolescentes escolarizados de una institución educativa ubicada en la comuna Ciudadela del Norte de la ciudad de Manizales.

Las apuestas educativas actuales deben resultar innovadoras, no precisamente por recurrir a la mediación tecnológica, también por garantizar que la escuela sea un escenario de transformación, donde la educación integral involucre aspectos sociales, emocionales y culturales, que en términos más aterrizados a la pedagogía corresponden a factores biológicos, cognitivos y psicológicos, y la capacidad de transversalizar diferentes competencias a través del movimiento humano, del juego y diversas estrategias basadas en el desarrollo de la competencia motriz, que según Urrutia *et al.* (2017) tiene niveles bajos en los adolescentes y que es susceptible de mejorar con la actividad física, con soporte en los lineamientos curriculares en educación física, direccionados desde el MEN, pero adaptándolos a las particularidades del contexto.

### 1.3.2. Relevancia social

Las habilidades intrapersonales e interpersonales de los adolescentes, integradas en las variables HpV y EdV son de gran importancia para identificar las características de la conducta de los adolescentes. Durante este periodo, los jóvenes suelen desarrollar las aptitudes necesarias para desenvolverse en su contexto de influencia; además, alcanzan una serie de competencias sociales y emocionales, que les permiten adaptarse, enfrentar las adversidades y tomar decisiones ante diversas circunstancias (Gutiérrez-Garzón, 2020).

Las interacciones que se producen en el escenario reflejan la manera de pensar de los adolescentes, por eso en el comportamiento con los pares el docente logra identificar las falencias

y las oportunidades que ofrece, en este caso específico, el área de educación física para mejorar los procesos de socialización. El PM planteado posee una gran relevancia porque constituye una verdadera oportunidad de formar para la vida, interviniendo dos variables sensibles en la configuración de las actitudes frente a las situaciones, frente a los demás y frente a la realidad.

### 1.3.3. Implicaciones prácticas

La aplicación de un PM en la clase de educación física para intervenir las HpV y los EdV, implica mediar en el fenómeno a investigar desde la escuela misma, desde el aula de clase y desde el proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo con Botero (2013), este es un espacio en donde los estudiantes pueden conocerse a sí mismos, para luego conocer y reconocer a sus compañeros de clase, promoviendo la generación de espacios y pensamientos reflexivos, que se conviertan en una oportunidad para mejorar actitudes, comportamientos y acciones que en la práctica no son positivas, evitando que sean replicadas en la vida cotidiana.

Esta investigación pretende identificar los EdV de los estudiantes mediante la aplicación de un test, así como las HpV a través de un cuestionario. Ambos instrumentos garantizan un posterior análisis, posibilitando que el uso de este tipo de instrumentos se normalice en el contexto escolar para identificar múltiples factores que inciden en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes; además, la aplicación práctica de un PM como propuesta pedagógica permite intervenir directamente las dos variables de la investigación.

### 1.3.4. Utilidad metodológica

La investigación aplica dos instrumentos confiables, validados y adaptados al contexto colombiano que ayudarán a conocer los efectos del PM propuesto con aplicación en la clase de educación física; además, este proceso presenta un panorama descriptivo a partir de los resultados del pretest, la intervención y el posttest, que posiblemente evidenciarán cambios

significativos en las HpV y EdV, sobre las dimensiones establecidas para cada variable identificada en los adolescentes escolarizados de la ciudad de Manizales.

En el proceso de intervención, es decir la aplicación del PM, se propone una estructura programática que permita relación entre las dos variables dependientes (HpV y EdV) con la variable independiente (PM en la clase de educación física), para así probar la validez del programa. Una vez demostrada la influencia del PM sobre estas variables, se pueden adaptar a otras propuestas investigativas, a otros grupos poblacionales y a otras instituciones educativas de la comuna o ciudad en donde la necesidad sea requerida para su utilidad.

#### 1.3.5. Utilidad teórica

La investigación permitirá establecer una relación de variables que se pueden medir con instrumentos validados, con una proyección positiva frente a su modificación a partir del PM. Es una propuesta innovadora porque toma como punto de partida el desarrollo motriz, que es uno de los objetivos de la clase de educación física, para promover una secuencia didáctica ajustada al cumplimiento de objetivos de rigor científico, pues se pretende demostrar en el campo de las ciencias de la educación y de las ciencias humanas, la influencia de un PM para modificar las HpV y los EdV en adolescentes escolarizados.

### 1.4. Hipótesis

**Ho:** Al aplicar un programa motriz en la clase de educación física, las diferencias son iguales en las Habilidades para la Vida y los Estilos de Vida saludables en adolescentes de quince años escolarizados de una comuna de la ciudad de Manizales, frente al desarrollo de los estudiantes que realizan un programa de educación física tradicional.

**Hi:** Al aplicar un programa motriz en la clase de educación física, existen diferencias significativas sobre las habilidades para la vida y los estilos de vida saludables en adolescentes

de quince años escolarizados de una comuna de la ciudad de Manizales, comparadas con los estudiantes que realizan un programa de educación física tradicional.

A partir de los vacíos y las necesidades propias de la realidad a intervenir, se hizo necesario plantear esta propuesta investigativa con la intencionalidad de modificar las HpV y los EdV para que sean saludables en los adolescentes escolarizados, mediante la aplicación de un PM desde la clase de educación física esperando con ello lograr de manera rigurosa alcanzar los objetivos mismos de la investigación.

## **CAPÍTULO II MARCO TEORICO**

En este capítulo se presentan Las HpV y los EdV como producto de una serie de aprendizajes adquiridos al interior de las instituciones culturales y sociales; aprendizajes que primero se aprenden en el núcleo familiar y luego son afianzados en la escuela. Tanto las HpV como los EdV aparecen en la escena educativa como enfoques emanados desde la OMS para prevenir conductas, comportamientos y hábitos con el objeto de provocar maneras de vivir sanas en los futuros ciudadanos; por esto, desde la clase de educación física en especial a través de un PM, se propone una modificación didáctica, debido al empoderamiento que produce el movimiento humano con una intencionalidad en la aplicación y en la acción, generando reflexión en el adolescente para que, en el momento de tomar decisiones, posean mayores argumentos y su inserción como ciudadanos en la sociedad sea exitosa. Por lo tanto, en este capítulo se abordará la teoría educativa como sustento del estudio y su relación con las HpV, los EdV y el programa de intervención motriz.

### **2.1. Las habilidades para la vida y los estilos de vida en la escuela**

#### **2.1.1. Teoría educativa que sustenta este estudio**

Para vincular las temáticas del estudio con la teoría educativa es necesario situar las HpV y los EdV junto a la teoría de la acción comunicativa, planteamiento que Habermas (1987) propuso en la década de los setenta, focalizando la atención en la interacción social, ya que esta hace parte de las habilidades sociales, base para que los seres humanos se relacionen entre sí, aprendiendo del otro y para los otros, valiéndose del lenguaje para interpretar la realidad y la concepción de mundo que impera.

Enmarcada en la teoría y práctica de los planteamientos de Habermas (1987) quien, en

sus estudios sobre la filosofía social ubica la interacción social mediada por el lenguaje como eje fundamental partícipe de la acción del ser humano en su dimensión constructiva, permitiendo generar un cambio social donde los involucrados en esta praxis sean beneficiados de la acción comunicativa a partir del entendimiento bidireccional (Garrido, 2011). Este hecho posiciona a la acción humana de socializar como eje fundamental para construir el conocimiento, producto sin terminar que se nutre constantemente, para que los individuos adquieran habilidad y competencia en diversos niveles, en especial el social.

Habermas (1987) plantea que la acción comunicativa vista como una interacción social, es efectiva gracias al lenguaje y a la acción, ya que depende del contexto, en especial al haber reconocimiento, con sujetos capaces de acción que a través del lenguaje brindan subjetividad, sirviendo al entendimiento ya sea verbal y no verbal caso del movimiento corporal, las normas y la validez del colectivo, al argumentar o sustentar el conocimiento como construcción subjetiva, que emana desde el interior del individuo hacia el exterior de este con los otros, en diversos momentos y disciplinas, tomando postura en un mundo de creencias (Habermas, 1987).

También es preciso mencionar a Piaget (1991), ubicándolo en el tránsito hacia la formación cognitiva social, interiorizando las etapas del desarrollo cognitivo que se requieren para la adquisición de competencias y adaptaciones para la cooperación, coordinando intervenciones por la acción comunicativa y dos tipos de interacción, la interacción entre el sujeto y los objetos y la interacción entre sujetos para la comprensión del mundo y la transformación del individuo en su estructura mental (Habermas, 1987).

Al hablar de Piaget (1991) se vincula al constructivismo psicológico, donde la capacidad individual cognitiva y la inteligencia se encuentran irrestrictamente relacionadas al medio físico y social, respondiendo a los procesos de asimilación y adaptación (Agudelo y Estrada, 2012). Hasta cierto punto este desarrollo puede ser universal, partiendo desde el desarrollo psicomotriz, desde el punto de vista social. Así lo ratifican Vielma y Salas (2000).

Piaget (1991) también explica que el desarrollo humano es entendido como individual y a la vez es un proceso de maduración nutrido del contacto social. Este contacto es producido por acciones humanas e interacciones comunicativas que fortalecen el conocimiento de todos los involucrados, por eso la construcción del conocimiento es continua y constante a partir de estructuras que cada individuo posee, consecuentes unas a otras, reajustándose y equilibrándose constantemente, adaptándose e interactuando aún más con el medio, teniendo en cuenta las experiencias previas y sociales.

El conocimiento es entonces una construcción constante que parte del mismo individuo y la acomodación de sus estructuras adecuadas al contexto, esperando ser potenciadas socialmente desde la edad y evolución. Piaget (1991) recalca que, además de la edad evolutiva del niño, el aprendizaje es fruto de este y de la dinámica de adaptación desde la asimilación y la acomodación (Ibarra y Sablón, 2019). Estos procesos requieren de la mediación y de la interacción con el mundo que rodea al individuo.

Vygotsky (1995), señala que la personalidad de un individuo y el entendimiento de la realidad de este, son producto de procesos sociales y culturales interpretados por la mediación del lenguaje, que provoca vínculos entre lo social, cultural e histórico con lo intrapersonal, cobrando sentido en las instituciones sociales, en particular la escuela y el simbolismo de esta, junto con las transmisiones culturales adquiridas (Vielma y Salas, 2000). En este planteamiento los autores apoyados por Vygotsky dan importancia a las características individuales y a la construcción que cada persona le otorga al conocimiento, apoyado por lo social y todo lo que este incluye como construcción en el tiempo y en el contexto.

Para Vygotsky (1995) el ser humano se desarrolla por la interacción social, desde el interior, en su relación con el otro, proceso que requiere autoconstrucción y reconstrucción, siendo el lenguaje el posibilitador de los fenómenos sociales para el fortalecimiento psicológico, gracias a las relaciones humanas suscitadas (Agudelo y Estrada, 2012). En dichas relaciones el

proceso de enseñanza apropia significados y la experiencia motriz adquiere un valor adicional, ya que brinda formas de aprender relacionando el movimiento con temáticas y contenidos articulados en competencias, normas, valores y conductas dirigidos a una mejor calidad de vida.

Vygotsky (1995) señala los significados del lenguaje y la manera como este se convierte en el puente para interactuar con los demás a través de expresiones y movimientos, hasta lograr la especialización al comunicarse, producto de transformaciones desde un proceso interpersonal social, hacia otro individual. Para lograr esto el autor propone la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), explicada como la distancia entre el nivel real de desarrollo al resolver problemas de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado bajo la guía de un tutor. Así se logra explicar que los seres humanos adquieren el conocimiento desde lo social hacia lo personal, ya que la mediación de un adulto, familiar o par mejor preparado, potencia al individuo en la resolución de problemas y un aprendizaje acorde a su desarrollo psicomotriz.

Para concluir este apartado, queda clara entonces la convergencia y divergencia entre paradigmas, cuya principal diferencia es que para Piaget el aprendizaje es una experiencia individual y, para Vygotsky el aprendizaje una ocurrencia producto de la interacción social determinada por la familia, pares, maestros y mentores en el contexto social (citados por Sulam *et al.*, 2019). Ambos paradigmas se nutren de las interacciones, donde la escuela junto con los docentes, posibilitan brindar herramientas a los educandos en un ambiente de aprendizaje significativo, propiciando el aprendizaje de conductas para ayudar a mejorar desempeños a nivel cognitivo y social; para lo cual el constructivismo se asocia de manera adecuada a la transmisión y construcción de saberes.

### 2.1.2. Constructivismo

El constructivismo no solamente está ligado a la construcción del conocimiento como adquisición y afianzamiento de información, también aborda procedimientos, métodos,

capacidades, habilidades y hábitos que el ser humano necesita para afianzar sus convicciones y lo que estas deparan en la inserción como ciudadano en sociedad, a partir de un desarrollo personal multidimensional que está en constante elaboración y que no debe desligar la motivación, con el fin de que el educando adquiera creatividad y crítica ante la realidad y la concepción de mundo (Ferreiro, 2004).

Para hilar aún más el constructivismo como elaboración del conocimiento, no solamente como información, sino como constructo que va más allá buscando el desarrollo humano, se resalta la importancia de un conocimiento hacia el fortalecimiento de habilidades y hábitos que en el transcurrir del tiempo de ser afianzados y arraigados en el individuo, son elementos constitutivos y base para la adquisición de HpV y de EdV beneficiosos en la búsqueda del mejoramiento constante y continuo del ser humano como individuo en una interminable evolución.

### 2.1.3. El Constructivismo en las Habilidades para la Vida

Las HpV en el contexto educativo son importantes, ya que estimularlas ayuda en el manejo de las emociones y en el desarrollo integral del ser humano en formación; pero este enfoque es producto de una base teórica que apoya los programas de intervención, resultado de otros Enfoques Teóricos (ET), basados en los cambios biológicos o cognitivos de las teorías del desarrollo humano, como el aprendizaje social, donde el ser humano aprende a comportarse por medio de la instrucción de un modelo de autoridad y a la observación.

Estos son el ET basados en los problemas de conducta por la interacción con el entorno; el ET de la influencia social; el ET de solución cognitiva de problemas; el ET de las inteligencias múltiples y diversidad y, el ET de resiliencia y riesgo, basado en la fortaleza de los factores protectores (Rodríguez y De Lille, 2019). Pese a la diversidad de enfoques son amplias las coincidencias en lo referente a los componentes intrapersonales e interpersonales, los cuales se alimentan de las interacciones en el ambiente social, haciendo que el conocimiento se construya

de una manera diversa.

El conocimiento en el marco del constructivismo con las HpV es fruto de la acción social y el lenguaje, bases para la interacción social y el ambiente social que influencia el pensamiento individual y las habilidades cognitivas fortaleciendo las relaciones interpersonales. El constructivismo hace tres aportes a este enfoque; el primero es el trabajo colaborativo en las habilidades de aprendizaje en la resolución de problemas; el segundo es la importancia del contexto cultural y el significado a los currículos de HpV en los cuales los adolescentes verifican y le dan sentido a su vivir; y el tercer aporte es que las HpV pueden ser influenciadas por la interacción social en los más pequeños gracias a la acción de los pares y demás grupos en los que estén inmersos (Mangrulkar *et al.*, 2001). Sustento que ratifica la importancia del Constructivismo en la edificación del conocimiento, en especial las HpV, ya que sienta bases intrapersonales por medio de las interacciones sociales otorgando posibilidades en dónde el educando puede adquirir herramientas para obtener habilidades sociales importantes en la toma de decisiones en situaciones reales.

#### 2.1.4. El Constructivismo en los Estilos de Vida

El constructivismo en la elaboración del conocimiento desde los EdV se relaciona con Bourdieu (2000) con el habitus como estructura mental de existencia en medio de una clase social que se edifica a partir de estructuras sociales, vistas como grupos o clases sociales (Álvarez, 1996). El habitus es un conocimiento sin conciencia, de naturaleza socialmente integrada por prácticas, disposiciones, acciones y conductas, producto de experiencias adquiridas socialmente en mundos, clases sociales o campos vistos como lugares que edifican los sentidos comunes, estructurados simbólicamente, dependientes del contexto que lo influencia y que está bajo unas reglas, una dominación y el momento histórico vivido, para que los individuos se comporten de cierta manera y con la singularidad que brinda cierta libertad (Bourdieu, 2000).

El habitus es además la elaboración con o sin conciencia de acciones y conductas que se

perpetúan por las transmisiones culturales que la estructura y división de la sociedad provoca en un grupo para que actúen acorde a las reglas y actuaciones de esa clase social que tiene algún grado de libertad, pese a los condicionantes que las instituciones sociales proveen.

El habitus implica una estructura social con identidad que induce a comportamientos y EdV, bajo la influencia de condiciones de existencia, basadas en lo económico, cultural, social y simbólico que influyen separadamente o relacionadas dejando algún margen de libertad. Entre más cercanas sean las personas en lo social, mayor es la posibilidad de conformar grupos sociales similares y las decisiones tomadas son basadas en estas acciones (Álvarez, 1996).

Por lo tanto, el EdV es resultado de hábitos y comportamientos arraigados y transmitidos, además de los detonantes del grupo social, como son el poder adquisitivo, las transmisiones culturales, sociales y el simbolismo que hacen que el individuo esté sujeto a sus condicionantes que en mayor o menor medida actúan sobre este, siendo la educación y sus sustentos, los que brindan herramientas para una construcción del conocimiento que pueda liberar estas acciones que influyen los comportamientos, hábitos y EdV de un individuo o grupo ajustándose de una forma precisa el constructivismo sin desconocer el construccionismo social.

En el constructivismo, se debe de tener en cuenta el construccionismo social, en el cual el conocimiento es un proceso psicológico y social, basado en la construcción de la realidad gracias al comportamiento humano, el cual es determinado por dicho proceso y por las transmisiones culturales y sociales, donde el individuo parte de los conocimientos previos y los estímulos que la naturaleza le otorga para entrar en contacto con los demás y vigorizarse en el aspecto social (Agudelo y Estrada, 2012). Esta corriente tiene en cuenta no solamente la parte individual del alumno, sino que integra la parte del aprendizaje en cooperación.

Tanto el constructivismo como el construccionismo como teoría educativa y social ayudan a que los individuos adquieran fortalezas hacia la comprensión y ayuda de los otros, en un proceso de cooperación que en el tiempo brindará habilidades con el fin de obtener mejores

desempeños a nivel individual y social.

#### 2.1.5. El Constructivismo en el programa de intervención motriz

Feuerstein (1993) citado por Coronado (2008) expresa que la calidad de las mediaciones, junto con las experiencias de aprendizaje son potencialmente determinantes del aprendizaje, y el mismo ser humano, si lo desea, puede modificarse impredeciblemente si hay auto implicación y motivación. Influenciado por Vygotsky (1995) el autor propone estrategias bajo la experiencia de aprendizaje, la mediación e intervención, trascendiendo los límites imperantes de ese momento desde los condicionantes biológicos, demostrando la importancia de la mediación cuyas metas son convenidas por los esquemas del sujeto y del medio que brinda las experiencias. De este modo demuestra la importancia del constructivismo social, el cual a partir de las relaciones entre el ambiente y el individuo permite la adquisición de nuevos conocimientos, iniciando con los ya adquiridos, producto de su lectura y aprendizaje de la realidad (Payer, 2005).

En la educación impartida en la escuela, el constructivismo se enlaza adecuadamente a la propuesta de intervención, ya que la construcción del conocimiento es provocada a través de las vivencias y las relaciones interpersonales al interior del aula, en la cual la experiencia motriz juega un papel importante por brindar momentos en las sesiones que los educandos pueden relacionar con las dimensiones y temáticas constitutivas de las HpV y los EdV a partir del PM.

En el constructivismo la dimensión emocional es la esencia del acto educativo ya que incluye que el educando se implique integralmente a partir de sus conocimientos previos, su interacción social y con lo motriz, para hacer una construcción del conocimiento que no solamente le ayude a él como individuo, sino que le aporte al colectivo. En esta misma línea, Ausubel (2002) otorga importancia a la interconexión del nuevo conocimiento con las experiencias previas, además de la parte afectiva y emocional del educando, potenciando aprender significativamente gracias a las emociones y a lo cognitivo estando al mismo nivel de importancia (Mujica y Orellana, 2019).

En la clase de educación física el docente facilita el aprendizaje a través del movimiento humano, dando sentido a la experiencia motriz y a la relación de lo propuesto por el educador, en el cual el educando debe tener una apertura sujeta al conocimiento del estudiante por parte del docente, para que este logre aplicar actividades motrices, juegos y demás alternativas, que puedan ser resueltas bajo su motivación y capacidad. Un programa en el aula desde el constructivismo debe ser abierto, flexible y dinámico, donde se reconozca inmersa la reflexión, para así realizar las adaptaciones pertinentes acordes al contexto (Mujica y Orellana, 2019).

En el PM son tenidos en cuenta estos aportes que desde el constructivismo son convenientes para potenciar las HpV y los EdV, ya que, a través de la intervención del docente, las experiencias previas y motrices permiten proponer elementos para que el educando edifique su conocimiento, previo entendimiento del grupo, la motivación colectiva y los elementos dados para leer e interpretar los aprendizajes con el fin de llevarlos a la práctica bajo su juicio y crítica.

Las HpV, los EdV y el PM, abordados desde el enfoque constructivista se enlazan apropiadamente con la acción comunicativa, los conocimientos y la percepción de mundo, producto de las interacciones sociales, que influyen las HpV, bases para que los EdV sean potenciados o modificados producto de los hábitos y conductas repetidas al interactuar con los pares expertos o con los adultos, adquiriendo capacidad de aprehender de los demás y edificar su conocimiento a partir del PM, donde gracias a la mediación docente, el adolescente alcance sus metas de manera positiva y responda a las expectativas que el contexto, la cultura y la sociedad, esperan alcance al obtener la ciudadanía, no solamente como individuo, sino como parte de un tejido social que a cada instante necesita de la cooperación.

Azócar *et al.* (2010) relacionan las HpV con los EdV saludables, desde las directrices de la OMS, desarrollando aptitudes, valores, principios y cualidades positivas importantes en la toma de decisiones, en las cuales la teoría constructivista hace sus aportes. Esta relación de las HpV y de los EdV son manifiestas desde los lineamientos de la OMS en la promoción de la salud,

puesto que da importancia a estos enfoques, ya que la vida actual requiere estar al día en los cambios y aceleraciones que se presentan, unificando criterios para el desarrollo personal integral y para la construcción de conocimientos a partir de la experiencia y de aprendizajes adquiridos.

Salazar *et al.* (2016) presentan la importancia de una perspectiva constructivista para la vida, fomentando hábitos saludables con una mente sana y cuerpo sano, donde la socialización es el pilar, puesto que ayuda a la edificación del conocimiento basado en vivencias y acciones, favoreciendo el aprendizaje desde lo motriz, lo cognitivo y lo social, aspectos que suman a la formación en niños y adolescentes.

Restrepo (2017) explica que el constructivismo, la metacognición y el pensamiento complejo para el desarrollo de la gestión del conocimiento y las competencias laborales permiten conocer a través de las experiencias y la reflexión en un mundo cambiante, el cual integra perspectivas de desarrollo humano, partiendo del proceso experiencial individual y colectivo.

Macías y Barzaga (2019) reconocen la importancia de la educación física en los EdV y su perfeccionamiento, siendo el constructivismo un paradigma actual e innovador que beneficia al estudiante en su parte individual y social, teniendo en cuenta su edad evolutiva, motivación, interacciones y trabajo cooperativo en busca de la solución de problemas, ayudando al docente a intervenir y mediar con flexibilidad y con alternativas lúdicas, siendo la educación física un área que implica un aprendizaje motriz basado en el contexto, la evolución de patrones y en las múltiples variantes; disciplina que se adapta para construir conocimiento social, contribuyendo con el logro de habilidades y competencias, claves en la adquisición de EdV saludables.

Esquivel (2020) propone la creación de espacios de fortalecimiento de HpV que prevengan el consumo de las drogas en la adolescencia a través de la intervención, creando espacios de participación que permite acercarse a diversas realidades con el fin de sensibilizar para fortalecer dichas habilidades, apoyándose, en el constructivismo. Esta experiencia afianza valores, actitudes y normas, para que el adolescente opte por alejarse de conductas inapropiadas.

Arasomwan y Mashiya (2021) en su trabajo sobre las experiencias de profesores en formación para la enseñanza de HpV, reconocen la importancia del manejo de estas por parte de los docentes, para aplicarlas con sus estudiantes en una educación basada en el constructivismo social y el valor del lenguaje en diversos contextos, resaltando la importancia de aplicar el constructivismo en la educación, claves para la adquisición de HpV en niños y adolescentes.

Pozo (2020), explica que un programa en educación física en responsabilidad personal y social para educar en valores y HpV, promueve estas para intentar disminuir el conflicto y sus consecuencias, gracias al contexto del deporte con un grado de preparación previa. Además, resalta que estos programas e intervenciones en educación física, basados en el desarrollo adolescente positivo, son efectivos en mejorar las HpV para la toma de decisiones y para los EdV saludables, a través del fortalecimiento de conductas y hábitos necesarios para el desarrollo integral humano.

En síntesis, los anteriores argumentos desde la teoría que sustenta este estudio, ubican al constructivismo como un modelo mediador de aprendizajes, ya que las HpV y los EdV son elaboraciones que desde el conocimiento pueden ser adquiridas positiva o negativamente y en donde la intervención a través del PM ayuda a que los educandos obtengan sustentos basados en las experiencias previas, el movimiento humano, la motivación, la aptitud, la socialización, las conexiones entre pares, las instrucciones y las mediaciones del maestro, importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la adquisición de conocimientos, para que los adolescentes tengan herramientas positivas para la toma de decisiones en diversas situaciones importantes para sus vidas e inserción como ciudadanos.

## **2.2. Análisis conceptual de las habilidades para la vida**

En la búsqueda del origen de las HpV, es importante referir el término “habilidad”, la cual es aprendida de forma específica y se relaciona con el entorno, siendo regular al realizar una

tarea; pero a diferencia de la tarea, la habilidad se realiza de una manera eficaz (Riera, 2005). Son entonces tareas que se aplican a todo lo que se haga para tener éxito en diferentes aspectos y situaciones de la vida como formación integral, que no solamente implica el conocimiento, sino que requiere alternativas centradas en lo cultural y en el contexto de desempeño. Para los estudiantes esta enseñanza se orienta hacia la formación de mejores seres humanos con capacidad de construir una sociedad más incluyente, con justicia, además de sostenibilidad; es así como nace el enfoque de HpV a través de propuestas y programas (Martínez, 2014).

Este tipo de direccionamientos se focalizan, ya que a inicios de la década de los setenta en la Universidad de Cornell, en Nueva York surge una propuesta investigativa orientada a la prevención del consumo de sustancias, en donde Gilbert Botvin y colaboradores detectan que es más importante fortalecer y enfocar en el desarrollo de una personalidad fuerte que en la prevención, siendo necesario impactar en los factores constitutivos de esta, dando origen al programa de HpV (Restrepo *et al.*, 2016). Esto implica un cambio de paradigma para así dar paso a la intervención e interacción de la propuesta hacia el desarrollo integral del joven, para que de una manera positiva se fortalezca.

Más adelante este abordaje se convertiría, de acuerdo a Restrepo (2009), en un enfoque que en la misma década de los setenta esta Universidad adoptaría, con el propósito de enfatizar en el fortalecimiento de la personalidad, obteniendo destrezas en diferentes habilidades para enfrentar la vida de una manera exitosa; luego en la década de los noventa este proyecto de HpV se hace oficial con el programa de salud mental y desarrollo humano de la OMS, aplicado con un énfasis educativo en los cinco continentes en niños y jóvenes con el ánimo de prevenir la violencia, adicciones, accidentes de tránsito y el suicidio; problemáticas que pueden ser evitables (Martínez, 2014).

Este enfoque es la unificación de conceptos y de esfuerzos con el ánimo de impactar las maneras de actuar de los adolescentes, población amenazada por las vulnerabilidades de la edad

y por las influencias a que se ven abocados por el contexto sociocultural, inmersos en la complejidad del mundo. En Colombia esta propuesta de HpV es posicionada en 1997 por la Fundación Fe y Alegría y en 1999 el Ministerio de Salud junto con el MEN adoptan este enfoque (Martínez, 2014). Enfoque que se percibe en el lenguaje, pero en la realidad educativa, no es asumida decididamente en las instituciones públicas, lo cual sería lo adecuado y esperado.

Las HpV según la OMS son un “grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales (...) que pueden orientarse hacia acciones personales, interpersonales y aquellas necesarias para transformar el entorno de manera que sea propicio para la salud.” (p. 66). De acuerdo a esta definición son muchas las habilidades necesarias para que un ser humano sea exitoso en el campo social, pero la OMS selecciona un grupo de diez catalogándolas como esenciales (Martínez, 2014). Esto trae consigo el reconocimiento de la complejidad que es abordar al ser humano y lo duro que es el consenso en la comunidad científica, ya que es difícil enfocar esfuerzos y conceptualizar los abordajes; pero pese a esto se han centrado y al hablar de las HpV, inmediatamente se hace referencia y se aplica este enfoque.

En las HpV supone reforzar las habilidades psicosociales, esperando promover el desarrollo personal, social y de convivencia que ayudan al desarrollo humano para enfrentar los desafíos básicos de la vida. Asimismo, la escuela ha recibido con aceptación los enfoques de HpV, ya que focaliza la población en especial la adolescente, facilitando su desarrollo para promover hábitos saludables (Carrillo-Sierra *et al.*, 2018). Estas habilidades en los adolescentes son importantes, puesto que en este lapso de tiempo los seres humanos fortalecen las bases para desenvolverse en diferentes campos y obtener triunfos o fracasos que encaminan sus vidas y permiten tomar decisiones adecuadas; siendo la escuela, mediadora para modificar hábitos y EdV.

Las HpV son importantes para enfrentar adecuadamente los retos de la vida en diferentes situaciones, permitiendo un funcionamiento adaptativo, positivo y efectivo del individuo referente

a competencias psicosociales dirigidas a acciones en el campo personal, interpersonal medio ambiental y biopsicosocial (García *et al.*, 2017). Las HpV permiten que los niños y adolescentes adquieran un actuar adaptativo y positivo ante situaciones en diferentes campos y contextos para que, al adquirir la ciudadanía, tengan bases y argumentos que posibiliten un pensamiento crítico, esperando que tomen las mejores decisiones que permitan cambiar el curso de sus vidas.

Las HpV actúan también como factor protector ante conductas inapropiadas en niños, jóvenes y adultos (hábitos alimenticios inadecuados, predisposición a consumo de sustancias psicoactivas, relaciones sexuales prematuras sin protección y comportamiento violento) adoptando conductas adecuadas, que al ser mantenidas en el tiempo, provocan EdV saludables que permiten tener mayores posibilidades de aprovechar las oportunidades que se presenten esperando cambiar su condición económica y social (García *et al.*, 2017). Las HpV son protectoras en los niños y adolescentes para cuando sean adultos evadan o enfrenten conductas inapropiadas que permitan encontrar oportunidades que en el contexto de los barrios deprimidos y segregados son escasas, adquiriendo EdV saludables con la esperanza de cambiar sus vidas ante la adversidad.

Restrepo *et al.* (2016) señalan que el fortalecimiento de las HpV permite la construcción de EdV saludables, puesto que los educadores posibilitan que los niños y jóvenes, los perciban como modelos a seguir gracias a las exigencias y desafíos que estos provocan en los menores para que desarrollen una personalidad fortalecida. Lo planteado expone la importancia del aprendizaje bajo la enseñanza basada en el ejemplo, ya que el docente debe tener un reconocimiento y, de no ser así, ganarlo con sus actos de enseñanza, además de una buena relación para que todo esto propenda al desarrollo humano de una manera bidireccional. Para Rodríguez y De Lille (2019) las HpV son habilidades y destrezas que permiten a las personas tener competencia para actuar de una manera adecuada ante los retos y desafíos de la vida.

En el enfoque de la OMS y la OPS se plantean diez HpV, las cuales son las abordadas

en este estudio, que de acuerdo a Melero (2010) son: el conocimiento de sí mismo o autoconocimiento, la empatía, la comunicación efectiva o asertiva, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, la solución de problemas y conflictos, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, el manejo de sentimientos y emociones y, el manejo de tensiones y estrés. Para comprender mejor las dimensiones del enfoque de HpV emanadas desde la OMS, a continuación, se presenta una síntesis descriptiva de cada una.

### 2.2.1. El conocimiento de sí mismo (autoconocimiento)

Se reconoce cuando la persona es consciente de su valor e invita a la autorreflexión y a la percepción de sí misma antes que los demás (Álvarez et al, 2017). Hace referencia al individuo que de manera consciente y bajo la presunción de verdad, conoce sus pensamientos, sensaciones, emociones, creencias, entre otros, de manera inmediata, sin engaños y teniendo en cuenta los prejuicios, sesgos, tendencias o actitudes implícitas (Prieto, 2018). Es así como el autoconocimiento es la habilidad de conocerse a sí mismo con los pensamientos, aptitudes, actitudes, valores, actuaciones, carácter, sensaciones, emociones, aciertos y desaciertos, para que de manera precisa identifique sus fortalezas y debilidades actuando acorde a estas.

### 2.2.2. La empatía

Es el producto de la interacción con los demás, de la cultura y la manera como se aborda el sufrimiento del otro; esta transmisión educa al ser humano y es clave en la manera de tratar a los demás poniéndose en su lugar, captando lo que piensa y necesita (Caperna, 2016); es poseer la capacidad de ponerse en el lugar del otro, pudiendo entender sus sentimientos, reacciones, imaginarios y posición ante una situación, comprendiéndola pese a las divergencias (Corrales et al., 2017). La empatía implica entender a otras personas en sus fracasos y éxitos, manteniendo una postura que permita ubicarse en su lugar para tener la capacidad de entenderlo en las

interacciones y en el sentido de humanidad que como especie se tiene.

### 2.2.3. Comunicación efectiva o asertiva

Es tener la capacidad de expresión verbal y no verbal en la cultura y en las situaciones. Está basada en los pensamientos, sentimientos y acciones para alcanzar y lograr objetivos propuestos socialmente (Corrales et al, 2017) defendiendo los derechos sin permitir manipulación personal o manipular a otros (Riso, 2000). Por lo tanto, la comunicación efectiva o asertiva es la capacidad de aceptar la opinión de los otros, a partir de la defensa de la opinión propia, sin permitir injerencia en ninguna dirección, basado en la verdad, el juicio y tratando al máximo de llegar a acuerdos.

### 2.2.4. Relaciones interpersonales

Es la habilidad de comunicarse socialmente de manera apropiada y eficaz, teniendo una relación satisfactoria, manifestando lo adecuado en el momento preciso y saber guardar silencio en el momento que sea requerido, logrando el objetivo de la relación para ambas partes (Wiemann, 2011). Deben ser entendidas como relaciones sociales para la construcción de sentido alrededor de ellas, generando relaciones de amistad, amor y familia para consolidarlas (Nobles *et al.*, 2016). Las relaciones interpersonales son la habilidad de comunicarse socialmente sin ocasionar disgustos, con la capacidad de defender sus propios puntos de vista y manteniendo un buen ambiente en las acciones y relaciones con los demás.

### 2.2.5. Toma de decisiones

Es una actividad que tiene en cuenta los recursos de acción para alcanzar los fines, siendo necesario la información que tiene el individuo y la que requiere para luego razonar y, a partir de esto, hacer la elección para la acción que más se ajuste a lo que necesita, tratando de alcanzar lo propuesto y disminuyendo el riesgo y la incertidumbre con la intención de obtener bienestar

(Muñeton et al, 2017). Tomar decisiones es una habilidad que requiere que el individuo tenga la pericia de buscar argumentos que permitan razonar y a partir de esto, elegir lo mejor para minimizar los riesgos que le posibiliten actuar adecuadamente, y este actuar implica tratar de alcanzar el bienestar producto de sus pensamientos y de sus juicios.

#### 2.2.6. Manejo de problemas y conflictos

Es la habilidad para identificar el conflicto como algo natural sin ser normal, para abordarlo y hacerlo valioso, positivo y en oportunidad para manejarlo (Estrada, 2015a). El conflicto no sólo es negativo, la clave para hacerlo positivo está en la utilización y en la gestión que se le haga, el factor emocional para reflexionar en torno a éste y los intereses individuales y colectivos (Villamediana *et al.*, 2015). El manejo de problemas y conflictos requiere tener la habilidad de identificarlos, reconociendo su necesidad para el crecimiento individual y colectivo, con un abordaje positivo, transformándolo en oportunidad de cambio, siendo necesario el factor emocional, reflexionando y teniendo en cuenta los intereses tanto individuales como colectivos.

#### 2.2.7. Pensamiento creativo

Es la habilidad de pensar diferente para resolver retos que se solucionarían de una manera conocida, valiéndose de la imaginación, la creación, la innovación, la fluidez, la reinvención, la originalidad entre otras para solucionarlos. La creatividad es innata al ser humano pero diferente para cada individuo, debido a su impulso en la solución de situaciones que se desarrolla mediante la educación, rompiendo con el inconformismo, enseñando a preguntar, aportando un pensamiento interdisciplinar y estimulando la lúdica (Almansa, 2012). Para pensar creativamente es importante buscar lo que otros no han buscado o no han visto, con el objeto de encontrar otros caminos de solución no conocidos, buscando otras ideas y a partir de estas, crear una posible solución de una manera nueva, rápida y oportuna.

### 2.2.8. Pensamiento crítico

Se compone de habilidades y disposiciones frente a una razón para guiarla, requiriendo un examen probatorio para evaluarla, analizarla y sintetizarla, teniendo en cuenta la credibilidad de la fuente, la observación y el juicio de estas (componente evaluativo) además están ligadas a las emociones, al carácter y a los hábitos, entre otros (Componente actitudinal), para que el individuo decida y actúe con autoconocimiento, con coherencia y libertad (Prieto, 2018). El pensamiento crítico es un juicio que se le hace a la razón, guiándola, basándose en la coherencia de los hechos teniendo presente la actitud y la evaluación que hace con el propósito de ser lo más objetivo y acertado posible, implicándose con su actuar y con la disposición de hacerlo.

### 2.2.9. Manejo de sentimientos y emociones

Es la habilidad de enfrentar cambios suscitados en el medio, en las relaciones sociales y en la percepción que el sujeto obtenga, para aprender y sacar lo positivo; facilitando el pensamiento y la manera de controlar los sentimientos y emociones, enfocándolos hacia el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). A mayor manejo de sentimientos y emociones, mayor es el manejo de las relaciones interpersonales, gestionándolas positivamente con estrategias de afrontamiento, influyendo en el desarrollo integral del ser humano (Moran-Cuastamal y Cerón, 2020). Es así como ante el contexto e interacciones sociales los sentimientos y emociones requieren ser manejadas positivamente para influir de una manera adecuada ante situaciones sociales, mejorando en la calidad de las acciones y relaciones con los demás.

### 2.2.10. Manejo de tensiones y estrés

Es manejar las conductas adecuadamente al estar en situaciones estresantes y de tensión (Díaz-Alzate y Mejía-Zapata, 2018); además, es la habilidad de reconocer los causantes del estrés, teniendo la capacidad de responder y controlarlos adecuadamente sin ocasionar

problemas de salud (López y Hernández, 2013) El manejo de tensiones y estrés es la capacidad que tiene el ser humano de saber reconocer las situaciones problemáticas, saber controlarlas y tener la habilidad de acción para que no genere déficit de ningún tipo a nivel biopsicosocial.

Los acercamientos anteriores sitúan a las HpV como una serie de competencias que requieren ser abordadas en el campo educativo, y para su mayor comprensión se tienen en cuenta los estudios empíricos más recientes relacionados con estas.

Lim y Jang (2017) en su investigación realizada en Corea, presentaron los efectos de un programa de HpV en el deporte de Taekwondo aplicado durante 16 semanas, con la participación de 14 estudiantes atletas universitarios de ambos sexos, evaluados con un cuestionario de HpV y un diario de HpV pre y post intervención, cuyos datos fueron analizados estadísticamente, mostrando resultados con mejoras respecto a las HpV; además presentaron mejores desempeños en pensamientos positivos, oportunidades de cambio, esfuerzos de lucha y motivación, concluyendo que el PM tuvo cambios en cogniciones, emociones y el comportamiento de los participantes fuera del deporte. El estudio demuestra como un PM puede transferir otro tipo de competencias en HpV diferentes a los estándares convencionales en educación física.

Kendellen y Camiré (2017) realizaron una investigación en Canadá para examinar las HpV y las experiencias de transferencia de exatletas de secundaria, mayores de 18 años con una muestra de 20 jóvenes de ambos sexos, organizados en tres grupos; grupo 1 entre 1-5 años fuera; grupo 2 entre 6 a 10 años fuera; grupo 3 entre 10 y más años fuera; las entrevistas se analizaron con análisis temático deductivo concluyendo que las HpV desarrolladas en dicha experiencia motriz, se transfieren y se aplican en otros campos de la vida como la escuela, el trabajo y la familia, especialmente en las dimensiones de autonomía, autocontrol, adaptación al entorno, relaciones interpersonales, manejo de tensiones, estrés, empatía y responsabilidad social. Este estudio muestra la diversidad en la aplicación de investigaciones empíricas con diferentes enfoques que abordan las HpV desde las intervenciones motrices ayudadas de

variantes que sitúan a la actividad física, el movimiento y el deporte como escenarios propicios para transferir competencias en diferentes campos de la vida.

Cronin *et al.* (2018) investigaron en el Reino Unido sobre las relaciones entre el clima de enseñanza, la percepción del estudiante, desarrollo de HpV y bienestar dentro de la clase de educación física en escuelas secundarias de Escocia e Inglaterra, con 294 estudiantes de ambos sexos entre 11 y 18 años de edad, aumentando la intensidad de las clases y midiendo el impacto de la intervención a través de encuestas analizadas descriptivamente, probando el método de Benson y el trabajo de Saito propuestos en 2001, concluyendo que se desarrollaron HpV en la intervención motriz apoyando la autonomía, la teoría del desarrollo juvenil de Benson y Saito, sugiriendo que los profesores deben crear un clima de apoyo a la autonomía para promover HpV. Los resultados de la investigación muestran que los programas motrices son transversales y flexibles en su abordaje con otras intencionalidades, que promuevan dimensiones de HpV como la autonomía, siendo el docente clave para su desarrollo.

Mossman y Cronin (2019) realizaron una investigación cuyo objetivo fue evaluar la relación entre los comportamientos de los padres en el disfrute y desarrollo de HpV de los jugadores de fútbol juvenil en el Reino Unido con una muestra de 317 hombres entre 10 y 16 años, realizando una encuesta que evaluó el comportamiento de los padres, el desarrollo de HpV percibidos y el disfrute del deporte. Los resultados sugieren que los padres deben tener comportamientos de apoyo positivo en cuanto a orientación, elogio y comprensión; siendo el principal factor que contribuyó al desarrollo de las HpV de este grupo etario, además del disfrute que estos tienen en el deporte. Este estudio muestra los abordajes relacionados con programas motrices, en este caso deportivos con las HpV, puesto que se muestra la influencia de estos y se establece la relación de los padres con la dirección y la motivación para influenciar positivamente tanto a nivel deportivo como en el desarrollo de HpV.

Lim *et al.* (2019) desarrollaron en Corea una escala de HpV propia, partiendo del referente

realizado por Cronin y Allen en 2017, cuyo objetivo fue desarrollar un método donde lo que se aprende en el deporte, se transfiera a la vida. Para lograrlo tomaron una muestra de 899 estudiantes de ambos sexos de secundaria y preparatoria, con edades entre 14 y 19 años, validando el instrumento de Cronin y Allen en tres etapas, concluyendo que con esta escala se puede obtener información acerca de las HpV en la clase de educación física. Este tipo de propuestas a nivel mundial confirman la importancia de intervenir población joven con el fin de potenciar las HpV a partir de instrumentos validados propios o adaptados al contexto, que permitan hacer seguimiento a las intervenciones y corroborar o desvirtuar si producen los efectos esperados.

Freire *et al.* (2021) en su estudio realizado en Brasil sobre el papel predictivo de la edad y el tiempo de práctica del deporte en el desarrollo de HpV entre 207 participantes de futsal con edades entre 12 y 17 años, estudio descriptivo transversal, que utilizó la escala de HpV deportiva y un cuestionario semiestructurado, luego de analizados los datos los resultados mostraron diferencias significativas en todas las HpV según grupo etario, siendo los adolescentes mayores los que obtuvieron mejor puntuación, presentando la edad predicciones positivas hacia las HpV. Este estudio muestra la relación entre la práctica motriz, en este caso deportiva que desarrolla las HpV, ya que a mayor edad es mayor la relación entre lo motriz y dichas habilidades para el desarrollo positivo del individuo y su inserción como ciudadano en la sociedad.

Yilmaz (2020) en su estudio sobre el efecto del deporte sobre las HpV de los atletas estudiantes en diferentes niveles educativos realizado en Turquía, examinaron la contribución del deporte con las HpV en dichos estudiantes con un total de 219 deportistas estudiantes de ambos sexos con edades entre 11 y 24 años realizado bajo un enfoque mixto. En el enfoque cuantitativo se aplicó un formulario y una escala, y en el cualitativo, preguntas validadas; los datos fueron analizados estadísticamente y con análisis de contenido, concluyendo que el deporte contribuye significativamente con la personalidad del individuo, positivamente en las HpV, promocionando

la salud y haciendo del deporte un hábito para el EdV. Esta investigación ratifica la importancia de la actividad física con sus diferentes componentes en el desarrollo de HpV que mejoran las competencias de los individuos, los hábitos de vida y, por ende, contribuyen a la adquisición de EdV que mejoren las condiciones de salud.

Como conclusión general de este apartado del capítulo es importante resaltar que las HpV relacionadas con la actividad física y sus variantes como el movimiento, el ejercicio, el deporte, la recreación y su afianzamiento a través de la educación física, demuestran que la intervención de lo motriz contribuye a la adquisición de HpV desde diferentes enfoques ayudando a la personalidad del individuo y contribuyendo a la mejora de hábitos saludables y positivos que edifiquen el EdV formando integralmente para la inserción adecuada como ciudadano en un mundo que requiere cada vez más aprendizajes para adquirir competencias para mejores desempeños en diferentes esferas de lo humano.

### **2.3. Análisis conceptual de los estilos de vida**

Los EdV en su concepción como se conoce hoy en día inicia desde los acercamientos a diferentes ramas del saber. El origen de este término y los mayores aportes conceptuales han sido multidisciplinarios, en especial desde las ciencias sociales; Max Weber lo aborda desde el estatus y clase social, en esta comparten actividades como la educación, la política y los gustos que generan un EdV, diferenciándolo de otros grupos; relacionado los EdV con el consumismo (Álvarez, 2012). Por otra parte, Bourdieu (1991) analiza los hábitos alimenticios y las preferencias deportivas denominándolas como habitus, explicando que las personas de una misma clase social comparten los gustos, acorde a las oportunidades adquiridas. Hábitos que están en sintonía con las aspiraciones y las oportunidades reales de alcanzarlos (Álvarez, 2012). Desde estos dos abordajes mencionados, los EdV se conocen en la escena educativa desde la relación con las clases sociales que Weber explica a partir de Marx y que más adelante Bourdieu hace la

conexión a partir del habitus que relaciona lo que dicha clase social vive y transmite dejando algo de libertad al sujeto acorde a las oportunidades que se presenten y que son características de ese grupo.

La biomedicina utiliza este término en la década de los cincuenta del siglo pasado, refiriéndose a comportamientos de carácter individual; posteriormente se vinculan los EdV al riesgo y a la autorresponsabilidad individual en términos de salud (Álvarez, 2012). Lo anterior, implica la limitante conceptual del abordaje del EdV, ya que las decisiones recaen en el individuo dejándolo a merced de sus acciones, postulado que no tiene en cuenta las influencias de las estructuras sociales como la escuela, la cual es determinante en las transmisiones, percepciones y condicionantes en la elección, además de los patrones de comportamiento arraigados que pasan a ser hábitos, que definen los EdV del individuo y que se asemejan a su clase social.

El interés del estudio por los EdV obtiene auge en la década de los ochenta del siglo pasado donde la OMS para la promoción de la salud se interesa en las HpV relacionándolas con los EdV; este organismo en la carta de Ottawa incluye como requisito para obtener salud como derecho fundamental los EdV enlazándolos con las condiciones sociales, económicas y contextuales, abordándolos holísticamente en la promoción de la salud; además la OMS reconoce los EdV con las condiciones de vida determinantes del estado de salud personal, enfocando esfuerzos para que se desarrollen, estimulando programas comunicacionales con mensajes promocionales de salud, especialmente EdV saludables, siendo la agenda y planificación de la educación fundamental (OMS, 1998).

Es así que el enfoque de EdV adquiere interés por ser considerado de importancia en la promoción de la salud, ya que desde las directrices del Organización Mundial se debe abordar desde un todo unificado a las condiciones socioeconómicas y del contexto, indicando que es mediado por varios factores que recaen sobre la individualidad y las decisiones del ser humano en proceso de formación; lo cual para este estudio es importante destacar, pero sin dejar de lado

influencias y sustentos teóricos más precisos que influyen en la integralidad.

Cockerham (2005) propone una teoría que unifica los postulados de Weber y Bourdieu en lo respectivo a EdV que sigue comportamientos colectivos y oportunidades de vida que afectan a los seres humanos, los cuales son prescritos y establecidos por la estructura social, lo que esta ofrece y la capacidad individual en la elección, ya que dicha estructura influencia el pensamiento, las decisiones y las acciones del individuo invitándolo a actuar consistentemente en los esquemas de comportamiento convenidos; constituyendo patrones de comportamiento, conductas, pensamientos y hábitos que conducen a EdV modificados o reproducidos por los hábitos. Esta posición del autor, unifica las posturas colectivas e individuales para que se modifiquen o se reproduzcan, bajo los patrones de comportamiento adquiridos en la estructura social, además de las percepciones que inducen a la toma de decisiones que pueden ser conscientes o no acorde a las influencias y normas del contexto social.

La OMS (1998) define el EdV como “una forma de vida que se basa en patrones de comportamiento identificables, determinados por la interacción entre las características personales individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida socioeconómicas y ambientales.” (p. 27). Según esta definición, estos comportamientos arraigados provocan hábitos, que junto con los condicionantes sociales, económicos y contextuales influyen en las decisiones para que intervengan sobre sus vidas y adopten o no conductas adecuadas para su salud y, por ende, para la formación del carácter y la personalidad.

La OPS (1998) en sus consideraciones ha detectado que las edades en la que se observan cambios cada vez menos benéficos para la salud están entre los 15 y 24 años; edad en que se establecen los EdV que cada vez son menos favorables para los individuos, catalogándose como población vulnerable (Véliz, 2017). Es importante atender al adolescente para cuando adquiera la mayoría de edad, pese a las dificultades y diversos factores, cambie esta proyección vislumbrándose en mejores posibilidades de vida.

En la adopción de EdV en la adolescencia, la familia, los pares, los medios de comunicación, entre otros, son factores determinantes, modelos que inducen a ser imitados siendo la sociedad junto con el contexto educativo decisivos. El EdV es una construcción producto de la interacción humana establecida por valores, creencias, y relaciones, lo cual se refleja en la capacidad de respuesta para tomar decisiones y solucionar problemas, ya que como se vive la vida se actúa, producto de factores personales, ambientales y sociales. Además, los EdV tienen factores protectores y de riesgo determinados por los hábitos, ya que las personas actúan conforme a lo que hacen, definiendo su EdV que influye en el individuo tanto en lo personal como en lo social reflejándose en las HpV de los adolescentes (Ferrer, 2016).

Lo expuesto converge los criterios generando aportes que dan precisión respecto a los EdV, ya que son producto de las influencias familiares, la clase a la cual se pertenece, la interacción social entre pares, las normas y los sistemas de valores, transmitidos por las instituciones sociales, siendo la escuela fundamental, ya que induce al adolescente a adquirir elementos protectores que de no ser afianzados, se transforman en riesgos que de ser afrontados o no, influirán de manera positiva o negativa en los hábitos que determinarán los EdV del individuo requiriendo incorporarlos en su actuar de una manera integral; siendo la esencia de este estudio.

Para el abordaje de los EdV se tienen en cuenta factores protectores que inducen a adquirir comportamientos que auspician conductas saludables y evitan factores de riesgo biopsicosociales (Barriga, 2020). Lo expuesto por el autor implica que los factores protectores de los EdV se relacionan con las HpV ya que promueven la adquisición de competencias intrapersonales e interpersonales necesarias para el abordaje acorde a las adaptaciones que se han desarrollado para el contexto latinoamericano, partiendo de propuestas para su medición como las diseñadas en el Departamento de Medicina Familiar de la Universidad McMaster de Hamilton, Ontario (Canadá) y que se tiene en cuenta en esta propuesta, las cuales son relación frente a familiares y amigos, actividad física y aspecto social, nutrición, toxicidad, alcohol, sueño

y estrés, tipo de personalidad y satisfacción escolar, imagen interior, control de la salud y sexualidad y, por última el orden, que a la hora de ser interpretadas se manifiestan holísticamente (Betancurth, 2015). Para su mayor comprensión y contextualización se detallan de forma descriptiva en los siguientes apartados.

### 2.3.1. Relación Frente a familiares y amigos

Para Zagaceta (2015) la familia es modelo posibilitador que brinda seguridad, equilibrio y desarrollo a sus miembros, donde la calidad de las interacciones modifica la conducta y la satisfacción de necesidades, otorgando identidad, actitudes, creencias, normas, confianza, pertenencia, estabilidad y seguridad; en la adolescencia se sustituye esta por los amigos, sin perder poder protector e influenciador, en especial en momentos de desequilibrio; los amigos dan confianza, apoyo, comprensión y calidad de la relación, gracias al conocimiento mutuo, al afecto y a la fluidez, sin ser necesariamente lo adecuado. La familia es esencial en la personalidad, manera de actuar y de relacionarse, brindando identidad y confianza para la interacción; pero en la adolescencia se pasa más tiempo con los amigos, expandiendo su mundo social y constriñendo el familiar, pero con influencia aún de esta (Ibarra, 2020). Este grupo etario presenta una transición de la familia al grupo social que puede ser factor de riesgo, ya que son influenciables y vulnerables ante situaciones que afectan las emociones, relaciones, interacciones y su autopercepción.

### 2.3.2. Actividad física y aspecto social

Para Devís y Peiró (1993) la actividad física es todo tipo de movimiento corporal musculoesquelético con un gasto energético; en la adolescencia la práctica de esta aumenta las posibilidades de poseerla en la adultez, siendo la educación física clave por la oportunidad de participar que ofrece sin tener en cuenta el rendimiento. La actividad física es inherente al ser

humano, ligado a lo motriz y su desarrollo depende de cómo se involucra desde la escuela para la vida. Para la OMS esta es importante para el equilibrio energético, cardiorrespiratorio, metabólico, muscular y para la salud mental, ya que es divertida y permite interactuar, creando participación en redes que la fomenten (OMS, 2010). La actividad física es mediadora para adquirir competencias sociales, ya que la mayoría de los adolescentes la realizan en contextos sociales, mejorando lo psicosocial y fortaleciendo su autoconcepto y competencia ante grupos establecidos (Martínez y González, 2017). Lo expuesto demuestra la importancia de la actividad física en el fortalecimiento de las relaciones sociales, ya que en la clase de educación física es promovida desde las interacciones como base para todo acto social.

### 2.3.3. Nutrición

Miñana et al (2016) explican como en la adolescencia aumenta el consumo de alimentos por su velocidad de crecimiento, la individualidad, las maneras de alimentarse, los hábitos de vida y la frecuencia de su actividad física entre otros, provocan desequilibrios nutricionales en la dieta alimenticia. Los adolescentes se ven sometidos a cambios, los relacionados con los hábitos alimenticios influyen positiva o negativamente en su manera de nutrirse, sin dejar de lado factores como el físico y psicológico. El estado nutricional del adolescente es influenciado por lo social, económico, familiar, educativo y evaluativo, que actúan sobre las conductas, generando patrones que pueden ir a favor o en contra de la salud, afectando la imagen corporal y por ende los hábitos alimenticios (Sánchez-Mata *et al.*, 2018). Esta dimensión aborda la alimentación de los adolescentes en lo referente a balances en la ingesta de alimentos, la frecuencia en las tres comidas diarias, la ingesta con alto valor calórico, la ingesta de comida chatarra y el control del peso que pueden evaluar el estado nutricional del individuo.

#### 2.3.4. Toxicidad

La toxicidad es la exposición del adolescente a sustancias con potencial tóxico que afectan negativamente su EdV. El consumo de cigarrillo, por ejemplo, es provocado por la publicidad indirecta, los medios de comunicación social y el entorno social, provocando experiencias imitativas, que crean la costumbre y el hábito, produciendo dependencia, exploración, y al combinarlo con otras sustancias, consecuencias más nefastas para la salud (Valencia, 2018).

Cabrerizo *et al.* (2014) manifiestan que el consumo de medicamentos no prescritos está en crecimiento por el abuso combinado con otras sustancias y la percepción de este grupo etario con el tema, puerta a la socialización sin medir las consecuencias para su salud y su vida. Carvalho *et al.* (2018) exponen el peligro de la cafeína, la cual es muy utilizada, es legal, está disponible y es vendida con alimentos y bebidas aceptadas socialmente, que provocan dependencia, intoxicación y alteraciones de sueño, siendo necesario desalentar su uso pese a pertenecer a un EdV transmitido cultural y socialmente, donde los refrescos, tés, cafés y bebidas energéticas mezcladas con otras sustancias provocan problemas a nivel físico y psicológico.

Lo descrito pone en escena los peligros que ocasionan el consumo de sustancias que puedan ser tóxicas y que al ser mezcladas con otras y que se encuentran al alcance de todos en espacios comerciales legales, provocan efectos nocivos para los EdV saludables y que pueden ser modificados por la educación.

#### 2.3.5. Alcohol

Alonso-Castillo *et al.* (2017) manifiestan que el alcohol es un problema de salud pública multifactorial por ser la sustancia de mayor consumo, puerta a lo social en la adolescencia, por ende, mayor el riesgo de dependencia alterando el EdV, pese a la ilegalidad en su consumo en esta población. Los autores ratifican que los adolescentes por ser un grupo etario vulnerable ante

esta sustancia pueden ser influenciados a partir del grupo familiar, de pares y de amigos en algunos casos de mayor edad, vistos como modelos a seguir, puente para ser aceptados socialmente, situación modificable desde la educación, el conocimiento y la prevención para que se genere conciencia para la toma de decisiones.

#### 2.3.6. Sueño y estrés.

Para Ibarra *et al.* (2019) la salud del sueño se caracteriza por su satisfacción, duración, eficiencia al dormir y estado de alerta sostenido al estar despierto; las horas de sueño adolescente recomendadas por la Academia Americana de Medicina del Sueño están entre 8 y 10 horas. Estos son aspectos a tener en cuenta, ya que en esta edad se adquieren conductas inadecuadas en la higiene del sueño que van en contra de la salud, y del EdV por las necesidades de la edad que afectan al individuo en el manejo del estrés.

Los adolescentes enfrentan situaciones estresantes con estresores internos y externos, requiriendo manejo de conductas y emociones para evitar un estrés crónico, relacionado con conductas inadecuadas como el consumo de sustancias psicoactivas afectando el estado general, además del patrón de sueño; salud del individuo que requiere habilidades de afrontamiento para su manejo (Maturana y Vargas, 2015). Como lo indican los autores el estrés juvenil se vincula con comportamientos, conductas y las maneras de manejar las situaciones estresantes que afectan los patrones de sueño, que pueden relacionarse bidireccionalmente por cómo ellos intervienen sobre el otro ocasionando cambios en los EdV.

#### 2.3.7. Tipo de personalidad y satisfacción escolar

La personalidad en jóvenes se define por lo familiar, educativo y social, puesto que reclaman autonomía, participación y poder para tomar decisiones; influenciados por lo biológico y social, desarrollada y sujeta al EdV (Campos, 2009). Esto explica que la personalidad del

adolescente se define por lo biosocial, ya que en las interacciones se afianza lo aprendido en casa y lo aplican reforzándolo o desvirtuándolo, adquiriendo fortaleza o debilidad ante los demás.

La personalidad del adolescente se define por sus vivencias e influencias, con una carga biológica, social y cultural definida por la satisfacción de las necesidades (Cuenca, 2015). De acuerdo con el autor las influencias del grupo social y de la cultura influyen en la personalidad del individuo, en especial la forma de actuar y comportarse en sociedad.

La satisfacción escolar se relaciona con la participación y el sentimiento de seguridad del adolescente, producto de la familia y la escuela que proporciona recursos pedagógicos, generando un nivel de bienestar acorde a su experiencia escolar (Rodríguez *et al.*, 2020). Esto explica como el ambiente escolar influye en la manera de sentir del adolescente en este contexto, además de la familia, las didácticas de enseñanza y los aprendizajes que provocan un nivel de bienestar que se relaciona con la personalidad para afrontar situaciones en el ambiente del aula.

#### 2.3.8. Imagen interior

La Imagen interior requiere del autoconcepto para llegar a la autoestima y lo que los adolescentes perciben de sí mismos a partir de pensamientos que afecten los comportamientos, conductas y hábitos dentro del EdV. Denegri *et al.* (2007) explican que el autoconcepto es lo que el individuo cree y ve de sí mismo, es aprendido y depende de lo que los demás perciben y le cuentan al adolescente y la autoestima es una reacción afectiva. Contreras (2008) evidencia la relación entre el autoconcepto y la autoestima para la formación de la imagen interna o interior del adolescente, influenciada por los demás y la información recibida para construir la personalidad e imagen de sí mismo. Alonso-Serna (2020) afirma que tener autoconcepto y autoestima fuertes en el joven requiere del desarrollo personal, social, escolar y familiar; este último influencia la autoestima, compuesta por dos elementos, uno subjetivo, la valoración que el adolescente tiene de sí mismo y, otro objetivo, la valoración de los demás, en los cuales los

individuos con gran apoyo social desarrollan un mayor autoconcepto, autoestima, autoconfianza, entre otros, que se refleja en la actitud hacia los demás. Estos planteamientos muestran la importancia del autoconcepto y de la autoestima en la personalidad ya que el afianzamiento de estos, son determinantes en los EdV.

### 2.3.9. Control de la salud y sexualidad

La adolescencia, considerada uno de los períodos más saludables, contradictoriamente presenta mayores problemas al respecto como trastornos psiquiátricos, conductas de riesgo y desencadenantes de enfermedades crónicas. El control periódico médico permite prevenir y tratar algunos de estos, requiriendo el reconocimiento del profesional en salud, esperando evalúe y motive conductas, acorde a las necesidades, lo cual no evidencian jóvenes y padres (Gaete, 2010). Culturalmente las familias y jóvenes no admiten la importancia del profesional en la salud y dejan esta labor a individuos y sectores de la sociedad no competentes; además las evaluaciones contribuyen en mejorar la salud, los hábitos y los EdV saludables ocasionando cambios a nivel mental, físico y sexual.

Para Corona y Funes (2015) la sexualidad en la adolescencia es base para la identidad y desarrollo, lo realizado es decisivo conduciéndolo y proyectándolo hacia un futuro adecuado. La multidimensionalidad de la sexualidad no es totalmente reconocida por el joven, sin medir consecuencias para su vida, ya que está influenciada por lo biológico, psicológico, social, económico, político, cultural, ético, legal, religioso y espiritual, aspectos expresados por la OMS. Para los autores, la sexualidad en la adolescencia se liga a la promoción de la salud ya que algunos jóvenes la experimentan, exponiéndose a riesgos que pueden afectar su futuro, adoptando EdV en ocasiones no adecuados; el tema del tabú no es abordado adecuadamente en familia y es la escuela el lugar donde lo conocen por la confianza con sus pares.

### 2.3.10. Orden

Se relaciona con la responsabilidad y el respeto de las normas establecidas en el orden social. Pintos de Cea-Naharro (1995) plantea la existencia de un orden visto como algo natural para lo social; un orden de acciones en las maneras de actuar, de pensar y de sentir. El orden adolescente es la manera de pensar y de actuar al estar en lo social, siguiendo normas que implican tener responsabilidad en afrontarlas y respetarlas. Martínez, *et al.* (2012) exponen como la responsabilidad en escolares, primero es personal para luego cubrir necesidades sociales.

De Siqueira (2001) dice que para que exista responsabilidad es necesario tener conciencia para elegir a partir de la naturaleza humana y lo extrahumano siendo ético y moral cuidando algo vulnerable y perecedero, articulando la realidad subjetiva y objetiva hacia los demás con acciones para transformar. Lo expuesto explica que la responsabilidad es una acción que requiere conciencia del individuo para actuar primero con sus compromisos individuales para luego pasar a lo social, teniendo una serie de valores éticos que los adolescentes deben de reconocer para tratar de estar a la altura de sus deberes en el orden establecido, primero como acción y luego como conducta, hasta adquirir un EdV necesario como ciudadano.

A continuación, se muestran estudios empíricos relacionados con la variable EdV.

Johnson *et al.* (2017) desarrollaron un estudio en el Reino Unido con personas mayores de 16 años de ambos sexos, que midió los cambios en el tiempo de EdV, teniendo en cuenta el bienestar mental, el consumo de frutas, verduras y la actividad física con un PM de intervención en EdV de 12 semanas con una muestra de 44 participantes mayores de 16 años. El estudio fue cuantitativo, pre y post intervención, que utilizó pruebas no paramétricas para evaluar las diferencias entre los grupos con una escala de 14 ítems, teniendo en cuenta modelos lineales mixtos para evaluar el cambio a través del tiempo; encontrando mejoras significativas en la variable de estudio bienestar mental. Este tipo de investigaciones transversalizan temas que a través de lo motriz ayudan a generar conciencia y arraigo en dimensiones de los EdV de los

individuos, además de contribuir con el fortalecimiento de la cognición para la toma de decisiones.

Durán *et al.* (2017) elaboraron un estudio en Chile con el objeto de evaluar la asociación entre la práctica de actividad física y EdV saludables en personas mayores de 60 años de ambos sexos, aplicando la encuesta perfil de EdV que promueven la salud. El estudio fue de tipo transversal, muestra seleccionada por conveniencia en la ciudad capital con algunos parámetros de exclusión, concluyendo que el sedentarismo se relaciona negativamente con EdV que promueven la salud en este grupo etario, sugiriendo promocionar la práctica de AF para prevenir la enfermedad y promocionar la salud, además como elemento de intervención social. La investigación demuestra las bondades de lo motriz en diferentes grupos etarios para transversalizar temas que influyen los EdV de los individuos sin distinción de edad.

Trigueros *et al.* (2019) realizaron un estudio en España, analizando las relaciones entre la percepción del control psicológico, el apoyo a la autonomía, la satisfacción, la frustración de las necesidades psicológicas, la distracción mental, la atención plena positiva, las emociones negativas, la motivación hacia las clases de educación física y la intención de estar físicamente activo a través de un modelo de ecuación estructural con 606 estudiantes de secundaria, entre 13 y 19 años, que respondieron en la clase de educación física, cuestionarios validados y adaptados al medio. Los resultados mostraron que los estudiantes que se sienten con mayor autonomía, con necesidades psicológicas satisfechas y con sentimientos emocionalmente positivos, lo logran a través de la clase de educación física con la intencionalidad de ser físicamente activos. Este estudio sitúa la clase de educación física como fuente de ayuda para que los adolescentes adquieran fortalezas intrapersonales que ayudan a mejorar el EdV activo, con mayores fortalezas individuales.

Fischetti *et al.* (2020) en su investigación realizada en Italia, buscó evidenciar la eficacia de una intervención motriz sobre EdV nuevos en pacientes con cáncer PM longitudinal aplicado 2 veces por semana durante 150 minutos con un diseño de pretest, intervención y post test.

Participaron 15 sujetos entre 20 y 60 años con diferente patología de cáncer por razones éticas, no se contó con grupo control. Los resultados aducen beneficios del programa a nivel físico y psicológico aplicando técnicas orientales de conciencia que conectan lo físico con lo mental y ayudan a la prevención y tratamiento de algunas enfermedades cancerosas. Este estudio demuestra una vez más la riqueza en la diversidad de aplicaciones de un PM que influye positivamente en diversas patologías relacionadas con el cáncer, y, por ende, en la calidad de vida.

Widiyatmoko *et al.* (2020) realizaron un estudio en Indonesia cuyo objeto fue determinar el impacto de la educación física sobre los EdV activos en estudiantes de ambos sexos de secundaria de colegios públicos y privados teniendo como muestra 152 estudiantes escogidos al azar. El método fue el comparativo, con un diseño post facto, utilizando cuestionarios para medir algunas dimensiones de los EdV y actividad física, cuyo análisis indica niveles moderados de actividad física y significancia en el género, concluyendo que la actividad física afecta los EdV activos de los estudiantes fuera del factor físico, los docentes deben de hacer modificaciones en el currículo e instalaciones acorde a las necesidades de los estudiantes. Investigación que resalta la importancia de la educación física para influenciar positivamente los EdV de los estudiantes y en la necesidad de que se implanten programas de intervención que permitan adaptación a las necesidades del contexto.

Vasilenko y Tkachenko (2020) hicieron un estudio en Rusia con el fin de evaluar la agenda popular de educación física y actividad física mediante un cuestionario encuesta a 600 residentes de ambos sexos. El método utilizado involucra a dos ciudades, que determinó aleatoriamente los hogares, para luego aplicar la entrevista formal que da resultados cuantitativos evidenciando los potenciales de desarrollo personal inherentes a su conciencia sobre su EdV; los hallazgos indicaron bajo nivel de condición física que afecta de manera negativa la salud y el EdV, por el otro lado hubo una tendencia positiva en el uso de actividades físicas, la mayoría de los residentes

son conscientes de sus problemas de salud y el bajo apoyo estatal, además del poder de la actividad física. Este estudio resalta a la población y su conciencia sobre la importancia de la actividad física en la adquisición de EdV saludables y por la calidad de vida a cualquier edad.

Leyton *et al.* (2020) en su estudio realizado en Portugal analizaron la predicción que los procesos motivacionales tienen en la adopción de hábitos en EdV hacia la salud en adolescentes, en las clases de Educación Física; con una muestra de 214 estudiantes de secundaria entre 15 y 19 años de ambos sexos, aplicando varias escalas, como el cuestionario de EdV saludables utilizando estudios empíricos con enfoque cuantitativo descriptivo mediante encuesta, muestreo por conglomerados intencionales, destacándose la relevancia de desarrollar la motivación más autodeterminada por medio de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la educación física para fomentar EdV Saludables, hábitos nutricionales adecuados, esperando mejorar físicamente. La motivación como lo muestra esta investigación es determinante en la adquisición de EdV relacionados con lo motriz, como medio que se interrelaciona con otras disciplinas y dimensiones necesarias para el desarrollo humano.

Para concluir este apartado y teniendo en cuenta lo explicado, los EdV implicados con lo motriz tienen variantes con múltiples aplicaciones en lo físico e interdisciplinar que apuntan al desarrollo humano, teniendo en cuenta lo biopsicosocial, para influenciar positivamente en este caso, la salud de los individuos que desde las dimensiones constitutivas de este enfoque de EdV ayudan a la comprensión de diversos abordajes que en otras circunstancias serían rígidos y sin posibilidad de relacionarlos. La educación física permite la interdisciplinariedad en los procesos de adquisición de conocimientos, puesto que los individuos se sienten con libertad y al expresar sus emociones tienen la capacidad de adquirir aprendizajes que más adelante aplicarán en sus vidas y favorecerán la toma de decisiones adecuadas transferidas por las vivencias motrices.

## **2.4. Análisis conceptual sobre programas de intervención motriz**

En el campo del desarrollo motriz, el ser humano es un ser biopsicosocial, que al ser mediado requiere que se tengan en cuenta aspectos internos y externos que inciden directa o indirectamente sobre este; por lo tanto, una intervención motriz debe de realizarse con una visión dinámica y evolutiva para que este se desarrolle integralmente acorde a estímulos que el docente debe promover basado en una preparación previa, teniendo en cuenta el crecimiento, maduración y desarrollo del educando ya que pueden haber diferencias individuales (Uribe, 1998). Lo expuesto por el autor sitúa el programa de intervención motriz como un proceso que se debe orientar por un profesional en el área de educación física para que se apliquen las unidades didácticas acorde a lo que se espera lograr y así alcanzar los objetivos esperados, tanto en lo cognitivo como lo motriz.

En lo motriz es necesario el desarrollo de este, especialmente en lo concerniente a cambios en las competencias motrices del educando, esperando lograr una adaptación orgánica y social para su dominio y del medio ambiente; un desarrollo biológico, de pensamiento y de integración social en los que se apliquen estímulos adecuados, acorde a la intervención para lograr lo esperado con el grupo, considerando las conductas motrices de la etapa del desarrollo, las modificaciones de la edad adolescente, los factores que pueden afectar el crecimiento y los periodos de desarrollo del pensamiento, para potenciar y lograr mayor competencia (Uribe, 1998).

Lo anterior implica que el programa de intervención motriz debe contar con una estructura acorde al grupo etario y su desarrollo psicomotriz, para estimular su ser integral fortaleciéndose y proyectándose a lo social, teniendo en cuenta al ser humano como ser individual y a la vez colectivo que identifique y cuestione la simbología que el mismo movimiento promueve a través de juegos, acciones y ejercicios entre otros, relacionándolos con los aprendizajes para adquirir competencias motrices y las relacione con lo cognitivo, psicológico y social.

Justo y Franco (2008) manifiestan que los programas de intervención motriz mejoran la

creatividad motriz, educando la capacidad simbólica y representativa, teniendo en cuenta al individuo particular y que el clima de las sesiones sea adecuado a su medio natural, con una lúdica para lograrlo. Reigal y Hernández-Mendo (2014) integran lo cognitivo y lo motriz a través de un programa cognitivo-motriz denominado “Memoria en Movimiento” afrontando problemas cognitivos, siendo necesario para su resolución implicaciones de tipo motriz abordadas a través de la actividad física y las múltiples posibilidades que el movimiento humano permite.

Los anteriores planteamientos evidencian como los programas de intervención motriz son transversales y se pueden aplicar con otros propósitos diferentes a la actividad física y sus diversas variantes, ya que ayudan a estimular la creatividad y la comprensión de la realidad en un mundo que cada vez es más abierto y en donde el movimiento en la clase de educación física puede valerse del juego, la lúdica para promover las interacciones, y por ende, el aprendizaje en un disfrute y un simbolismo que represente diversos componentes y situaciones, construyendo un conocimiento con el propósito de mejorar desempeños importantes para la vida.

La intervención a través de un programa basado en juegos motrices implica modificar el control del movimiento cambiándolo de nivel progresivo, donde la influencia del medio es crucial para su desarrollo, siendo el juego de vital importancia, realizando ajustes en las condiciones para compensar déficits si los hay (Luarte *et al.*, 2014). Un PM contribuye en la prevención e intervención de limitaciones, siendo las actividades lúdicas promotoras de disfrute, de pensamiento, de cognición, de emociones entre otros, considerando la actividad motriz como eje fundamental de la personalidad e integralidad para el futuro (De la Losa, 2016). Los anteriores postulados sitúan la lúdica y el juego como medios que ayudan a que un PM mejore aspectos motores además de otros como la personalidad y la interacción social, ya que fortalecen las relaciones intrapersonales e interpersonales para el afianzamiento de competencias que el ser humano en formación debe mejorar y que simbolizan situaciones de la vida y de la ciudadanía en ambientes controlados y pensados para dichos fines.

El juego y el movimiento, mejora aprendizajes y comportamientos en la escuela escenario para su desarrollo, pese a esto hay deficiencias en habilidades motrices por concentrar la educación en los aspectos académicos, perdiendo oportunidad de obtener mejoras motrices y de hábitos saludables, siendo importante la intervención con un PM enfocado interdisciplinariamente, hacia una experiencia significativa en la infancia; siendo el aumento de la actividad física el propósito, además de otros aprendizajes importantes para su formación (Padial-Ruz *et al.*, 2019). Los autores resaltan la importancia de las intervenciones a través de programas estructurados y diseñados interdisciplinariamente para obtener aprendizajes significativos en la escuela, para obtener resultados cognitivos y el aumento de la actividad física que se puede aplicar no solamente a la edad infantil, sino a la edad adolescente, siendo importante adquirir hábitos positivos para los EdV además de las HpV necesarias para el ser humano en proceso formativo.

Los programas de intervención motriz son utilizados como opciones terapéuticas en diferentes tratamientos para mejorar comportamientos estereotipados y en la prevención de patologías crónicas; siendo la infancia la etapa adecuada para iniciar este proceso a partir de los movimientos y gestos simples hasta lograr acciones motrices complejas (Astorino *et al.*, 2018). Estos planteamientos sitúan al PM como mediador que no solamente mejora la actividad física, sino que ayuda en la intervención de diferentes patologías físicas, cognitivas y de aprendizaje, apoyando tratamientos que desde lo motor impulsan el desarrollo integral; teniendo en cuenta, que entre más pronto se actúe desde el orden biológico y cronológico y a partir de lo simple a lo complejo, más rápidamente se obtendrán cambios.

Un PM abarca aspectos relacionados con la actividad física humana, que se pueden transmitir a través de la educación física y sus posibilidades de movimiento. Lamonedá y Huertas (2017). Exponen que hay trabajos con perspectivas metodológicas diferentes que buscan influir en los EdV para que sean activos y saludables, buscando conocer factores que inciden sobre la participación en actividades físicas y deportivas en diferentes espacios de la escuela, ya que hay

baja participación encontrando que los programas de intervención deben enfocarse en el disfrute, donde la recreación con sus variantes logre objetivos sociales. Esto explica las posibilidades de un PM ya que interviene por medio de diversas metodologías, contextos y medios que el movimiento humano proporciona, ayudando a los educandos para que se sientan más cómodos e interactúen con sus pares, fortaleciendo aspectos que ayuden a mejorar no sólo los relacionados con la actividad física, sino que contribuyan a construir conocimiento para la vida.

Fuentes *et al.* (2019) explican la importancia de hacer cambios en el menor tiempo posible sobre los EdV para disminuir enfermedades crónicas no transmisibles relacionadas con la alimentación y la actividad física; para lo cual el Ministerio de Salud de Chile implementa un programa enfocado en la alimentación, la familia, el movimiento humano y el vivir al aire libre, interviniendo factores de riesgo relacionados con los EdV; conociendo que los estudiantes participantes, algunos sintieron discriminación, decepción por las actividades, otros sentimientos positivos, pero en general reconocen beneficios para su salud, esperando ser presentado a toda la población. Lo anterior sitúa al PM como medio que requiere actividades llamativas, motivadoras, creativas y provocadoras, que centren la atención de los estudiantes, para que se sientan cómodos y quieran continuar con los significados y propósitos, logrando obtener conocimientos, competencias y acciones que induzcan a mejorar sus hábitos, sus EdV y las HpV.

Valles *et al.* (2014) analizan una serie de programas de intervención relacionados con la promoción de la salud, estudios realizados con adolescentes en instituciones educativas, en la clase de educación física, obteniendo beneficios en la salud de sus implicados, basados en el aprendizaje significativo, en la reflexión y en la participación de los educandos, con el fin de que este conocimiento se convierta en hábito. Estos resultados expuestos por los autores evidencian la importancia de la clase de educación física en el contexto escolar, ya que es un espacio que para muchos es el único en el que reciben instrucción para su salud y a través del cual vivencian y se concientizan acerca de elementos de juicio y valor, importantes para adquirir hábitos

adecuados no sólo en el campo de la actividad física y nutrición, sino que se puede extender a otras disciplinas, con sus competencias necesarias para adquirir EdV que mejoren las condiciones de salud, de los adolescentes.

Este tipo de programas de intervención que se centren en el movimiento humano, requieren una estructura y una organización adecuada, teniendo en cuenta la edad del educando y los objetivos a alcanzar, para que las unidades didácticas sean acordes y por ende las sesiones busquen alcanzar los logros esperados.

La unidad didáctica se compone de sesiones clase, cuya duración depende del tiempo de la intervención del programa y de las sesiones; además de los propósitos y objetivos que en este caso son transversales a otras disciplinas y competencias necesarias para obtener HpV y EdV adecuados y saludables para los futuros ciudadanos. Arias y Torres (2017) al respecto de la unidad didáctica, manifiestan que es una herramienta que organiza los contenidos escolares, brindándoles secuencia al proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta los objetivos en los procedimientos y los valores requeridos para realizar las clases dependiendo del docente, el contexto y las temáticas a desarrollar. Lo expuesto explica como la unidad didáctica condensa las dimensiones de trabajo, siguiendo un esquema, unos propósitos y una secuencia lógica, para que los educandos adquieran aprendizajes, acorde a sus necesidades, donde su consecución se desarrolle siguiendo lo planteado para alcanzar los logros esperados, buscando un ambiente grato, a través del movimiento humano en la clase de educación física o fuera de esta.

A continuación, se presentan algunos estudios empíricos relacionados con el PM que sitúan este tipo de intervenciones por medio del movimiento humano hacia la influencia y desarrollo con otras disciplinas:

Frank *et al.* (2017) midieron la efectividad de un PM basado en Yoga y en HpV, dirigido a adolescentes con el fin de mejorar la salud mental y el desempeño escolar. Estudio realizado en Estados Unidos con 159 estudiantes de noveno, con influencia socioeconómica deprimida y

con variedad intercultural, las sesiones fueron de 30 minutos 3 a 4 veces por semana, realizadas en el primer semestre del año escolar; el programa contó con cuatro unidades centradas en el manejo del estrés, conciencia corporal y emocional, autorregulación y construcción de relaciones saludables. Dicho programa se evaluó con escalas de medición en diferentes dimensiones. Encontrando mejoras en las estrategias de afrontamiento del estrés, pensamientos positivos y restauración cognitiva en las respuestas al estrés, no se encontraron efectos para las medidas de somatización, suspensiones, calificaciones académicas o generales, además la intervención tuvo buena acogida socialmente. Este estudio evidencia que, a través del movimiento humano y su abordaje en el campo educativo, permite afectar positivamente en la respuesta ante el estrés; elemento que está presente en dimensiones tanto en los EdV como en las HpV.

Meng *et al.* (2018) en su investigación realizada en Estados Unidos compararon los cambios en la dieta y actividad física diaria en jugadores de fútbol de una escuela secundaria que participaron en un programa de prevención de la obesidad que duró dos años, en la cual participaron 388 jóvenes entre 14 y 19 años, población multicultural de ambos sexos. Utilizaron un diseño experimental en el cual compararon grupos encontrando que se redujo la ingesta de azúcar, sin cambios en la ingesta de frutas, verduras y grasas saturadas, además la actividad física fue mayor en el grupo de estudiantes que practican fútbol. Este PM desde la práctica deportiva interviene sobre los EdV en especial la dimensión relacionada con la alimentación y sus maneras de abordarla adecuadamente para mejorar no sólo en esta, sino en la dimensión de la actividad física que hacen parte de un todo que es focalizado hacia la salud humana.

Imas *et al.* (2018) realizaron un estudio en Ucrania, para probar, desarrollar y comprobar el modelo de formación en valores de un EdV saludable con estudiantes del curso de entrenamiento físico. Utilizaron grupo control y experimental con 228 jóvenes de ambos sexos entre 18 y 20 años de edad, realizando mediciones antropométricas, además del instrumento para medir la formación en salud y EdV saludables, evidenciando la adquisición del nivel de

formación en valores de un EdV saludables a través de un modelo creado para este fin, mejorando significativamente los niveles de actividad física, preparación teórica, motivación, nivel de salud física, formación de valores en EdV y reflejándose la necesidad de cambio de enfoque para la modernización del proceso educativo de preparación física para instituciones de educación superior. Una vez más se prueba la relevancia de un PM orientado a la adquisición de otras dimensiones y valores que promueven la competencia social y la necesidad de cambiar los modelos tradicionales.

Gu *et al.* (2018) en su investigación realizada en Estados Unidos, evaluaron el impacto de una intervención de 8 semanas basada en los objetivos en el número de pasos en la semana a través de un podómetro en niños, motivación en educación física, competencia motora y actividad física. Utilizaron un diseño de comparación de grupos pre test post test en una intervención de 8 semanas con un total de 24 sesiones, participaron 273 niños de ambos sexos, en escuelas. Los grupos experimentales mostraron mayor desempeño hacia la competencia motriz y hacia la actividad física en comparación con el grupo control acercando hacia un programa de aprendizaje positivo para prevenir en otras áreas como la psicosocial. La aplicación a cualquier edad de un programa motriz contribuye a la adquisición de hábitos adecuados para modificar los EdV en este caso la dimensión de la actividad física activa.

Kliziene *et al.* (2021) en su estudio realizado en Lituania midieron los efectos de un programa de educación física sobre la actividad física, EdV y el bienestar emocional en niños de primaria; investigación experimental aplicando el programa durante 8 meses, en 4 escuelas públicas; el grupo experimental compuesto de 89 niños de ambos sexos de 6 a 7 años primer grado, 94 niños de ambos sexos de 8 a 9 años segundo grado; grupo control igual número de niños en ambos grados, utilizaron varios instrumentos para medir actividad física infantil y el estado emocional bajo tres dimensiones, ansiedad somática, de personalidad y social. Se concluye que el Programa tuvo efectos positivos en la actividad física y el bienestar emocional de

los niños en la actividad física y tres dimensiones del bienestar emocional, ansiedad somática, personalidad, ansiedad y ansiedad social. Este estudio explica como un PM influye positivamente en diversos grupos de edad sobre algunas dimensiones de los EdV además de valores sociales importantes para la ciudadanía.

En conclusión, lo expuesto en estos estudios empíricos de enfoque cuantitativo, ratifica que un PM transversalizado con otras disciplinas ayuda a transferir elementos que desde la educación física influyen positivamente en otras competencias sociales y de bienestar que los estudiantes necesitan en sus vidas; elementos que desde las sesiones clases en diferentes periodos de tiempo modifican posturas y maneras de actuar ante situaciones de sus vidas que afectarán las HpV y los EdV adecuados para su futuro como ciudadanos.

Además, se reconoce que los ET son una guía para que el docente planifique sus estrategias, sin embargo, la incidencia del contexto es determinante para que la acción pedagógica del aula sea también una oportunidad de intervención y transformación de vida, a partir de la experiencia docente y la atención a las particularidades del contexto. En este sentido, la actividad motriz, asociada con el movimiento, es fundamental para empoderar a los estudiantes sobre sus acciones y decisiones y encaminar su pensamiento hacia un espíritu crítico que en el futuro ayude a consolidar una dinámica asertiva de ciudadanía, basada en HpV y EdV saludables.

## **CAPÍTULO III MÉTODO**

Este capítulo explica los caminos y los diferentes momentos o fases que llevaron a desarrollar la investigación, estableciendo para ello la variable independiente PM sobre las variables dependientes, en este caso las HpV y los EdV. Con ello se buscó desarrollar una propuesta desde la clase de educación física, y se dio cuenta de los diferentes elementos de este momento investigativo que corresponde al enfoque cuantitativo (Guzmán y Alvarado, 2009) Además, este enfoque permite probar las hipótesis con base en mediciones numéricas, conllevando a poder medir y analizar las variables estadísticamente obteniendo datos (Hernández *et al.*, 2010). De igual forma se plantean los elementos establecidos desde la mirada estadística llevada a cabo.

### **3.1. Objetivo**

#### **3.1.1. General**

Determinar los efectos en las habilidades para la vida y los estilos de vida de un programa motriz desde la clase de educación física en adolescentes de 15 años de edad escolarizados, con el fin de desarrollar una propuesta de secuencia didáctica a través de talleres centrados en el desarrollo motor.

#### **3.1.2. Específicos**

Establecer las características sociodemográficas de los participantes en el estudio.

Identificar las habilidades para la vida de los participantes en el estudio por medio del test de HpV.

Caracterizar los EdV de los participantes en el estudio a través del cuestionario el fantástico.

Evaluar los efectos del PM desde la clase de educación física sobre las HpV y los EdV pre y post intervención de los participantes en el estudio.

### **3.2. Participantes**

Implicó identificar la población del estudio y los individuos específicos que la integran para así determinar el tamaño de la muestra (Creswell, 2003). Los participantes, fueron Adolescentes de 15 años escolarizados en educación formal; matriculados en la Institución Educativa según el reporte del Sistema Integrado de Matricula (SIMAT), quienes diligenciaron el asentimiento informado y los padres y/o acudientes el consentimiento informado.

#### **Criterios de exclusión**

Los criterios de exclusión tenidos en cuenta fueron: Participación voluntaria en el estudio del estudiante, previo consentimiento de los acudientes o apoderados, además del asentimiento del mismo estudiante.

Presentar una lesión musculo esquelética de tipo aguda o impedimento médico para realizar las clases.

#### **Tipo de muestreo**

En este proceso se seleccionaron miembros de la población total (Baena, 2017) con el fin de obtener la muestra, sobre la cual se recolectaron datos y es representativa en dicha población (Hernández *et al.*, 2010). El tipo de muestreo utilizado fue el aleatorio simple (Albert, 2007) de una población total de 74 jóvenes sin diferencia de género.

Según Castellanos (2011) la fórmula que determinó el tamaño de la muestra en poblaciones finitas utilizada en esta investigación fue:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

- N = Total de la población
- $Z_{\alpha}$  = 1.96 al cuadrado (si la seguridad es del 95%)
- p = proporción esperada (en este caso 5% = 0.05)
- q = 1 – p (en este caso 1-0.05 = 0.95)
- d = precisión (en la investigación se usó un 5%).

Teniendo en cuenta lo anterior, la muestra total fue de 67 escolares, y asumiendo un 10% de pérdida aproximado, se define una muestra total de 74 escolares, donde cada grupo fue determinado por 37 estudiantes. Sujetos que respondieron a las características del contexto y del tiempo determinados como muestra (Albert, 2007). A partir de lo anterior la muestra final fueron 70 estudiantes 35 tanto para el grupo experimento como para el grupo control.

### 3.3. Escenario

El estudio se realizó en la Institución Educativa San Juan Bautista de la Ciudad de Manizales. Ubicada en la comuna Ciudadela del Norte; institución que imparte educación formal la cual funciona en convenio con la Arquidiócesis de Manizales y el Magisterio Colombiano a través de la entidad certificada Secretaría de Educación del municipio de Manizales. Este es pertinente, con el estudio, adecuado al entorno, con las características espaciales y temporales que permiten las interacciones entre individuos (Albert, 2007).

**Misión:** La Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle es una institución de carácter oficial que ofrece una educación de alta calidad, teniendo en cuenta la diversidad de la población institucional y buscando el desarrollo integral de su comunidad a través del aporte de

su talento humano con experiencias pedagógicas innovadoras, aprendizajes significativos y formación en valores humanos y espirituales que lleven a todos a trascender hacia la excelencia según las exigencias del contexto social y cultural.

**Visión:** La Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle en el año 2025 será líder en sus procesos de formación integral para los niveles de preescolar, básica y media, posicionándose como la mejor institución de la comuna Ciudadela del Norte, siendo reconocida por su educación de alta calidad y compromiso con el desarrollo del contexto social. Así mismo, y acorde a las políticas educativas nacionales, la Institución contará con la jornada única para secundaria, primaria y preescolar; además se implementará la metodología de escuela activa urbana y se fortalecerá el programa universidad en tu colegio para un mayor beneficio de la comunidad educativa.

**Valores:** La Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle promueve como valores institucionales el amor, la alegría, el respeto, la integridad, la responsabilidad, la autonomía, la transparencia, la solidaridad, la laboriosidad y la tolerancia.

Actualmente la IE., cuenta con 3 Directivos 3, 2 administrativos, 43 docentes, y 3 personas de servicios generales. El número de estudiantes es de 885 de los cuales 47 son de transición, 288 de básica primaria, 408 de básica secundaria y 142 de media vocacional.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Fueron la encuesta y la observación las técnicas utilizadas en esta investigación, las cuales facilitaron el proceso de recolección de la información. Los instrumentos utilizados fueron los formatos establecidos para medir las Habilidades para la Vida y los Estilos de vida en estudiantes escolarizados de 15 años. A continuación, se presentan aspectos relevantes en cuanto al manejo que se dio a los instrumentos usados.

#### **Instrumento No 1. Para medir las habilidades para la vida**

### **Objetivo**

Identificar el desarrollo de las habilidades para la vida en adolescentes y jóvenes entre 15 y 25 años sin distinción de género.

### **Diseño del test**

La prueba está diseñada con un número de 80 ítems, en 10 dimensiones (correspondientes a 10 habilidades para la vida) con 8 indicadores cada una.

### **Tipo de respuesta**

La escala utilizada fue tipo Likert con las siguientes opciones de respuesta:

Siempre (S), Casi Siempre (CS), Algunas Veces (AV), Casi Nunca (CN) y Nunca (N).

A cada uno de estos ítems, de manera interna, se le asignó el valor de 5 a 1. En el caso de los ítems con direccionalidad positiva, 5 equivalía a Siempre y 1 a Nunca. Por el contrario, en los ítems con direccionalidad negativa, 5 equivalía a Nunca y 1 a Siempre

### **Duración del test**

La duración para responder el cuestionario es de 20 minutos aproximadamente.

### **Forma de evaluar el instrumento**

La forma de evaluar el instrumento es a través de baremos con puntajes z de -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3 (-3 a -2 puntaje muy inferior) (-2 a -1 puntaje inferior) (-1 a 0 normal bajo) (0 a 1 normal alto) (1 a 2 superior) (2 a 3 muy superior) y puntajes T de 20, 30, 40, 50, 60, 70 y 80 (20 a 30 puntaje muy inferior) (30 a 40 puntaje inferior) (40 a 50 normal bajo) (50 a 60 normal alto) (60 a 70 superior) (70 a 80 muy superior).

### **Validez del instrumento**

Revisión de contenido, validado por juicio de expertos y análisis de unidimensionalidad a partir de correlaciones bivariadas.

Se presentaron 160 ítems opcionales a 4 expertos cuyos criterios de evaluación fueron

relevancia, coherencia, suficiencia y claridad; en los resultados optaron por dejar 80 de los ítems planteados inicialmente, sin ser rechazados los otros 80 ítems; buscando seleccionar los más representativos para la prueba piloto para no generar fatiga en los participantes. Para finalizar decidieron llevar a cabo una correlación bivariada de los totales de las 10 dimensiones, con el objeto de identificar correlaciones y si esta era positiva en todos los casos.

### **Confiabilidad del instrumento**

Índice de confiabilidad obtenido mediante análisis de varianza de las puntuaciones por cada dimensión utilizando el estadístico de Alfa de Cronbach junto con los ítems necesarios para modificar o eliminar teniendo en cuenta que la correlación elemento-total corregida (Índice de Homogeneidad -HI) obtuvieron un valor inferior a 0,3. En el análisis de unidimensionalidad, indicó que en todas las dimensiones se encontró una relación directamente proporcional (orientada hacia el mismo sentido ya que no hubo ninguna correlación de Pearson inversa).

La prueba cuenta con evidencias de validez sustentadas en la revisión de contenido, la validación por expertos y el análisis de unidimensionalidad (correlaciones bivariadas). Los resultados fueron los esperados con la mayoría de los ítems confiable y los hallazgos óptimos para lo que se pretendió. Concluyendo que el teste es pertinente para medir las 10 HpV propuestas por la OMS creado para este fin en contexto colombiano y se ratifica su utilidad en distintos contextos y para diferentes fines además de relevancia en investigaciones que busquen realizar caracterización y comparación de grupos utilizando múltiples variables, contextos y diseños, caso de esta investigación.

Para efectos de confiabilidad de este estudio, se realiza un análisis confirmatorio de fiabilidad con todas las 160 preguntas pretest posttest, las sumatorias de cada una de las 10 dimensiones pretest posttest, además de las 2 sumatorias de las dimensiones para un total de 182 elementos; por ser una medida ordinal se aplica escala Alfa de Cronbach cuyo análisis da como resultado 0,919 mayor a 0,7 de lo esperado.



Tabla 1. *Instrumentos para Recolectar la Información de Habilidades para la Vida*

Aplicación de instrumento ya realizado y creado en el medio	Nombre del instrumento	Tipo de instrumentos	Validez y confiabilidad	Descripción del instrumento	Tipo de análisis
Instrumento Elaborado; construido y creado para la medición de las habilidades para la vida según la OMS	Test de habilidades para la vida (THpV) (Díaz <i>et al.</i> , 2013)	Test	<p>Validez: Se llevó a cabo una revisión de contenido para crear indicadores conductuales en 10 dimensiones, las cuales fueron validadas por parte de 4 jueces expertos que seleccionan los 80 ítems más representativos de los 160 ítems propuestos y una aplicación a 100 participantes (50 hombres y 50 mujeres</p> <p>Confiabilidad: Para el índice de consistencia, se utilizó el estadístico Alfa de Crombach y se halló el índice de homogeneidad para la revisión de los ítems en cada dimensión</p> <p>En validez y confiabilidad la prueba responde a lo esperado, evidenciándose que llega a la confiabilidad deseada realizando los ajustes respectivos; evidenciando la calidad, pertinencia y utilidad para lo cual fue creado</p>	<p>Número de ítems: 80 ítems 10 dimensiones con 8 ítems cada una.</p> <p>Tipo de respuestas: La escala utilizada fue tipo Likert con las siguientes opciones de respuesta: Siempre (S), Casi Siempre (CS), Algunas Veces (AV), Casi Nunca (CN) y Nunca (N). A cada uno de estos ítems, de manera interna, se le asignó el valor de 5 a 1. En el caso de los ítems con direccionalidad positiva, 5 equivalía a Siempre y 1 a Nunca. Por el contrario, en los ítems con direccionalidad negativa, 5 equivalía a Nunca y 1 a Siempre.</p> <p>Población a la que va dirigido a población adolescente y adulta joven de 15 a 25 años de edad.</p> <p>Vía de aplicación en línea a través de un formulario de Google</p>	<p>Juicio de 4 jueces expertos</p> <p>Análisis de unidimensionalidad. A través de correlaciones bivariadas</p> <p>Análisis de confiabilidad (Mediante análisis de varianza de las puntuaciones utilizando el estadístico Alfa de Cronbach)</p> <p>Prueba de normalidad: Se llevó a cabo la prueba Kolmogorov-Smirnov o K-S de 1 muestra. El valor obtenido fue mayor de 0,05 para todas las dimensiones, lo que indicó una distribución normal y, por tanto, se hizo necesario aplicar la prueba T para muestras Independientes</p>
<b>Dimensiones</b>			<b>Ítems</b>		
1. Conocimiento de sí mismo (Indicadores del 1 al 8)			1. Me considero una persona alegre y sociable. 2. Me consideran una persona explosiva y de mal genio. 3. Identifico y utilizo mis fortalezas en los distintos contextos.		

<p><b>Indicadores</b>  Reconocimiento del carácter (Ítems1-2)  Reconocimiento de fortalezas y debilidades (Ítems3-4)  Expresión de gustos y disgustos (Ítems5-6)  Identificación de metas y talentos (Ítems7-8)</p>	<p>4. Me cuesta identificar en qué tareas me desempeño mejor.  5. Expreso con facilidad aquello que me gusta.  6. Prefiero no expresar lo que me disgusta para no generar conflicto con otros.  7. Identifico hacia dónde voy y cuáles son mis metas.  8. A menudo me siento desorientado (a) pues no identifico cuáles son mis talentos.</p>
<p>2. Empatía  (Ítems del 9 al 16)</p> <p><b>Indicadores</b>  Comprensión hacia los demás (Ítems9-10)  Respeto de la diferencia y concepto de justicia (Ítems11-12)  Actitud de solidaridad (Ítems13-14)  Comportamientos solidarios (Ítems15-16)</p>	<p>9. Me sensibilizo frente a la situación de otras personas.  10. Prefiero no escuchar los problemas de las otras personas.  11. Escucho las opiniones de otros comprendiendo que no solo yo tengo la razón.  12. Considero que las personas deben dar cuando reciben porque es lo justo.  13. Cuando alguien necesita apoyo prefiero decirle que busque a alguien más pues mis ocupaciones no me permiten ayudarlo.  14. No me gusta colaborar con las tareas de la casa, sólo con lo que me corresponde a mí.  15. Cuando una persona es víctima de conflicto o se encuentra en condición vulnerable, trato de acercarme y brindar ayuda.  16. No me preocupa mucho por actuar en pro de los necesitados porque sé que hay organizaciones que se encargan de eso.</p>
<p>3. Comunicación efectiva o asertiva  (Ítems 17 al 24)</p> <p><b>Indicadores</b>  Expresión (Ítems17-18)  Participación social (Ítems19-20)  Humildad (Ítems21-22)  Asertividad (Ítems23-24)</p>	<p>17. Me cuesta expresar mis ideas y opiniones a los demás.  18. Considero que me expreso adecuadamente con respecto a las situaciones de los otros.  19. Se me facilita acercarme a otros y hacer parte de un grupo social.  20. Me cuesta expresar a través de gestos lo que estoy sintiendo.  21. No me avergüenza pedir consejos cuando es necesario.  22. Considero que es mejor estar solo que mal acompañado.  23. Sé decir "no" cuando no quiero hacer o pensar algo.  24. Comunico mis ideas de manera adecuada buscando no hacer daño a otras personas.</p>
<p>4. Relaciones interpersonales  (Ítems 25 al 32)</p> <p><b>Indicadores</b>  Relaciones de amistad (Ítems 25-26)  Relaciones de pareja (Ítems 27-28)  Relaciones familiares (Ítems 29-30)  Relaciones con otros (Ítems 31-32)</p>	<p>25. Se me facilita iniciar y mantener relaciones de amistad.  26. Soy leal con mis amigos (as) y confío en que ellos (as) también lo son.  27. Cuando tengo pareja me gusta compartir actividades, hobbies y proyectos.  28. Cuando tengo pareja soy distante pues me cuesta expresar mis sentimientos.  29. Mantengo buena relación y comunicación con mis padres y familiares.  30. Me molesta que mis padres se entrometan en mis decisiones y amistades.</p>

	<p>31. Mis relaciones con profesores y/o jefes suelen ser conflictivas.</p> <p>32. Mi desarrollo depende de mí, no de las relaciones que tengo con otros.</p>
<p>5. Toma de decisiones (Ítems 33 al 40)</p> <p><b>Dimensiones</b> Decisiones personales (Ítems 33-34) Decisiones constructivas (Ítems 35-36) Evaluación de consecuencias (Ítems 37-38) Valoración de perspectivas ajenas (Ítems 39-40)</p>	<p>33. Prefiero no pensar mucho cuando tengo que tomar decisiones, sino vivir el momento.</p> <p>34. Me gusta tomarme el tiempo para reflexionar sobre mis necesidades e intereses.</p> <p>35. En el momento de tomar decisiones evalúo las alternativas considerando las emociones, sentimientos y criterios.</p> <p>36. Las decisiones más importantes de mi vida no han tenido los frutos esperados.</p> <p>37. Prefiero organizar mis ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones.</p> <p>38. No me gusta que los otros me digan lo que debo o no hacer.</p> <p>39. Tomo las decisiones considerando el beneficio propio y de los demás.</p> <p>40. Prefiero que otros tomen las decisiones importantes por mí para evitarme problemas.</p>
<p>6. Solución de problemas o conflictos (Ítems 41 al 48)</p> <p><b>Dimensiones</b> Identificación de problemas y causas (Ítems 41-42) Solicitud de apoyo (Ítems 43-44) Actitudes (Ítems 45-46) Flexibilidad y creatividad (Ítems 47-48)</p>	<p>41. Tengo en cuenta las causas de los problemas para darles solución definitiva.</p> <p>42. Considero que los problemas son obstáculos y no oportunidades.</p> <p>43. Me siento mal pidiendo ayuda porque van a creer que no soy capaz de hacer las cosas.</p> <p>44. Me gusta que otros se ocupen de lo que tengo que hacer y estar tranquilo.</p> <p>45. Pienso que la negociación es un elemento fundamental en la solución de conflictos.</p> <p>46. Me gusta hacer las cosas por mí mismo (a) porque como yo nadie las hace.</p> <p>47. Me caracterizo por mi recursividad y flexibilidad en el momento de tomar decisiones.</p> <p>48. Tengo dificultades para crear estrategias y resolver los problemas que se me presentan.</p>
<p>7. Pensamiento creativo (Ítems 49 al 56)</p> <p><b>Dimensiones</b> Actitudes (Ítems 49-50) Iniciativa (Ítems 51-52) Imaginación y estética (Ítems 53-54) Innovación (Ítems 55-56)</p>	<p>49. Pienso que la creatividad permite abrir puertas y ver las cosas desde una perspectiva diferente.</p> <p>50. Prefiero no emprender caminos distintos a los comunes y así no arriesgarme a que no funcione.</p> <p>51. Cuando trabajo en equipo suelo ser de los primeros que ofrecen ideas para solucionar problemas.</p> <p>52. Me esfuerzo por crear proyectos y acciones innovadoras.</p> <p>53. Disfruto transformando ideas o expresiones en historias e imágenes que otros no ven.</p>

	<p>54. Suelen halagarme por la estética con que creo mis trabajos y proyectos.</p> <p>55. Se me facilita relacionar lo que conozco y percibo para desarrollar nuevas ideas.</p> <p>56. No me caracterizo por ser creativo, prefiero realizar otro tipo de tareas.</p>
<p>8. Pensamiento crítico (Ítems 57 al 64)</p> <p><b>Dimensiones</b> Análisis objetivo de las situaciones (Ítems 57-58) Postura crítica ante hechos sociales (Ítems 59-60) Autocuestionamientos (Ítems 61-62) Capacidad argumentativa (Ítems 63-64)</p>	<p>57. Suelo analizar la información y las experiencias de manera objetiva.</p> <p>58. Prefiero no cuestionar lo que otros me dicen, ni discutir al respecto.</p> <p>59. Me gusta analizar y hacer críticas a la realidad social.</p> <p>60. Me intereso por realizar críticas al contenido de la publicidad y la información brindada por los medios de comunicación.</p> <p>61. Suelo hacerme preguntas de todo lo que me rodea, veo y escucho.</p> <p>62. Cuando no comprendo algo prefiero dejar así que investigar o preguntar.</p> <p>63. Me baso en argumentos para discutir cuando no estoy de acuerdo con algún asunto.</p> <p>64. No soy bueno participando en clase, en el trabajo y/o en casa, sino que espero a que otros intervengan.</p>
<p>9. Manejo de sentimientos y emociones (Indicadores 65 al 72)</p> <p><b>Dimensiones</b> Reconocimiento de emociones y sentimientos propios (Ítems 65-66) Reconocimientos de emociones y sentimientos de otros (Ítems 67-68) Regulación emocional (Ítems 69-70) Expresión emocional (Ítems 71-72)</p>	<p>65. Me cuesta reconocer lo que siento por otras personas.</p> <p>66. En momentos de dificultad reconozco cuando tengo emociones negativas y busco soluciones para superarlas.</p> <p>67. Reconozco fácilmente las emociones y sentimientos de los demás.</p> <p>68. Suelo malinterpretar las expresiones emocionales de otros y reaccionar de forma inadecuada.</p> <p>69. Mi estado de ánimo varía con mucha frecuencia y eso me genera dificultad en las relaciones.</p> <p>70. Me suelen llamar la atención por mi impulsividad.</p> <p>71. Prefiero no mostrar debilidad ante otros.</p> <p>72. Cuando siento rabia expreso mis ideas de manera imprudente e incluso agresiva.</p>
<p>10. Manejo de tensiones y estrés (Ítems 73 al 80)</p> <p><b>Dimensiones</b> Reconocimiento de fuentes de estrés (Ítems 73-74) Reconocimiento de efectos de estrés (Ítems 75-76) Búsqueda de soluciones (Ítems 77-78) Estrategias específicas (Ítems 79-)</p>	<p>73. Soy consciente de que el estrés me hace daño y que debe controlarse cuando empieza a interferir con mi desempeño.</p> <p>74. Me estreso fácilmente en situaciones en que tengo poco tiempo para realizar una tarea.</p> <p>75. En situaciones difíciles me siento decepcionado de mí mismo (a), carente de control sobre mi propia vida.</p> <p>76. Cuando me encuentro en situaciones de estrés siento dolores de cabeza o de espalda.</p> <p>77. Cuando me siento presionado busco soluciones rápidas tratando de tomar el control de las situaciones.</p>

- 
78. Hago esfuerzos por reducir fuentes de estrés cambiando mi estilo de vida.
  79. En momentos difíciles trato de tener pensamientos saludables y positivos.
  80. En situaciones de estrés trato de respirar profundamente hasta sentirme más tranquilo (a).
- 

*Nota.* Instrumento de Habilidades para la Vida Dimensiones, Indicadores e Ítems.

Fuente: Elaboración propia

## **Instrumento No 2. Para medir los Estilos de Vida**

Cuestionario para medir los estilos de vida en adolescentes Cuestionario fantástico de (Betancurth *et al.*, 2015).

### **Objetivo**

Caracterizar los estilos de vida en adolescentes escolarizados entre 9 y 15 años de edad con algunas distinciones de género (mujeres de 9 a 12 años y varones de 10 a 13, y la adolescencia inicial, que incluye mujeres de 12 a 14 años y varones de 13 a 15). Siendo la edad de 15 años para ambos géneros acorde a lo requerido por este estudio.

### **Diseño del cuestionario**

El cuestionario se validó con un número de 30 ítems, en 10 dimensiones (correspondientes al estilo de vida) con diferente número de indicadores para cada una

### **Tipo de respuesta**

La escala utilizada fue tipo Likert con las siguientes opciones de respuesta: Siempre (S), Algunas Veces (AV), Nunca (N). A cada uno de estos ítems, de manera interna, se le asignó el valor de 0 a 2. Al final el puntaje total se multiplica por 2. En el caso de los ítems con direccionalidad positiva, 2 equivalía a Siempre, 1 a algunas veces y 0 a Nunca. Por el contrario, en los ítems con direccionalidad negativa, 2 equivalía a Nunca y 0 a Siempre

### **Duración del test**

La duración para responder el cuestionario es de 15 minutos aproximadamente.

### **Forma de evaluar el instrumento**

Según Barriga (2020) los puntajes son de 0 a 120 a mayor puntaje de la dimensión, mayor su inclinación hacia la salud. Al promedio general se le multiplica por 2 obteniendo el puntaje final que se clasifica de acuerdo a valores cualitativos así: (0-46: Estás en zona de peligro) (47-72: Algo bajo, podrías mejorar) (73-84: Adecuado, estas bien) (85-102: Buen trabajo, estas en el camino correcto) (103-120: Felicidades, tienes un estilo de vida Fantástico).

### **Validez del Instrumento**

Este cuestionario es una herramienta breve que ha sido traducido, adaptado y evaluado psicométricamente en Colombia, Cuba, México y Venezuela; se le aplica la técnica Delphi como primer paso para validar su contenido buscando modificar la versión chilena para adaptarla al medio colombiano en adolescentes escolarizados. Se escogió el grupo de expertos para emitir criterios y realizar las contribuciones válidas; seleccionando 20 posibles expertos de los cuales 12 aceptaron participar. El Instrumento estuvo compuesto originalmente por 9 dimensiones y 25 preguntas; la propuesta chilena contiene 30 preguntas que se integran en 10 dimensiones; la adaptación que se hizo presenta tres opciones de respuesta con valor numérico de 0 a 2 para cada categoría y se califican por medio de la escala Likert.

El procedimiento se realizó por tres fases fundamentales de la técnica Delphi: En la primera fase o fase preliminar se buscó instrumentos que valoraran y midieran el constructo EdV y que tuvieran en cuenta las dimensiones humanas de este, luego se ajustó el contenido; para la versión uno del cuestionario se practicó la primera prueba piloto a 15 adolescentes escolarizados encontrándose que era necesario ajustar el cuestionario y modificar preguntas que aclararan las categorías a evaluar; disponiendo así de niveles óptimos de validez de contenido.

### **Confiabilidad del instrumento**

Para la confiabilidad del instrumento se realiza a partir de la segunda fase o fase exploratoria de la técnica Delphi la segunda ronda de juicio de expertos haciendo los ajustes, valorando en cada ítem su pertinencia, relevancia, utilidad, redacción, extensión, claridad y apariencia haciendo referencia a la validez facial; dichas evaluaciones fueron analizadas cualitativa y cuantitativamente; para evaluar la consistencia interna del cuestionario se aplicó el Alfa de Cronbach para cada uno de los criterios evaluados fue Pertinencia: 0,932; relevancia: 0,904; utilidad: 0,948; redacción: 0,846 y claridad 0,800 con un valor óptimo de fiabilidad por encima de 0,80.

Luego se realizó una segunda prueba piloto con 15 estudiantes y derivado de esto se obtuvo la tercera versión y fase final de la técnica; los expertos valoraron la versión y en base a esta se estructuró la versión final del cuestionario para la población de interés; confirmando que el instrumento dispone de niveles óptimos de fiabilidad para describir el EdV de los adolescentes, evaluando al mismo tiempo sus actitudes y prácticas.

Para efectos de confiabilidad de este estudio se realiza un análisis confirmatorio de fiabilidad con todas las 60 preguntas pretest postest, las sumatorias de cada una de las 10 dimensiones pretest postest, además de las 2 sumatorias de las dimensiones para un total de 82 elementos; por ser una medida ordinal se aplica escala Alfa de Cronbach cuyo análisis da como resultado 0,799 mayor a 0,7 de lo esperado.

Tabla 2. Instrumentos para Recolectar la Información de Estilos de Vida/ Fantástico

Aplicación de instrumento ya realizado y adaptado al medio	Nombre del instrumento	Tipo de instrumentos	Validez y confiabilidad	Descripción del instrumento	Tipo de análisis
instrumento genérico diseñado en el Departamento de Medicina Familiar de la Universidad McMaster de Hamilton, Ontario (Canadá) y adaptado al medio	Cuestionario para medir los estilos de vida en adolescentes Cuestionario fantástico (Betancurth <i>et al.</i> , 2015).	Cuestionario	<p>ha sido traducido, adaptado y evaluado psicométricamente en Colombia, Cuba, México y Venezuela</p> <p>Validez Dispone de niveles óptimos de validez de contenido y fiabilidad para describir el estilo de vida de los adolescentes, evaluando al mismo tiempo sus actitudes y prácticas.</p> <p>Confiabilidad A partir de la calificación de los expertos los resultados del Alfa de Cronbach para cada uno de los criterios, se observa que todos los valores obtenidos se ubican en un nivel óptimo de confiabilidad, lo cual se evidencia que los ítems propuestos en el instrumento miden lo que pretenden medir.</p>	<p>Número de ítems 30 para 10 dimensiones y entre dos y tres ítems por cada una de estas.</p> <p>La adaptación que se hizo presenta tres opciones de respuesta con valor numérico de 0 a 2 para cada categoría y se califican por medio de una escala tipo Likert, con una calificación de 0 a 120 puntos; a mayor puntaje de la dimensión, la calificación es más positiva hacia la salud; la calificación total se clasifica en rangos cualitativos.</p> <p>Población a la que va dirigido a población en preadolescencia según las siguientes edades: mujeres de 9 a 12 años y varones de 10 a 13, y la adolescencia inicial, que incluye mujeres de 12 a 14 años y varones de 13 a 15.</p>	<p>Técnica Delphi con juicio de 12 expertos.</p> <p>Análisis de confiabilidad Los resultados encontrados en el análisis inicial de los ítems podrían reflejar la eficacia de la adaptación del método Delphi ya que ninguno de los ítems del cuestionario tuvo que ser eliminado.</p> <p>A partir de la calificación de los expertos, los resultados del Alfa de Cronbach para cada uno de los criterios fueron óptimos en confiabilidad, en pertinencia, relevancia, utilidad, redacción, y claridad.</p>

Vía de aplicación  
en línea a través  
de un formulario  
de Google

Dimensiones	Indicadores/Ítems
1. Familiares y amigos (Indicadores 1 al 3)	1. Tengo con quien hablar sobre cosas que son importantes para mí. 2. Yo doy cariño 3. Yo recibo cariño
2. Asociatividad y actividad física (Indicadores 4 y 5)	4. Asisto a un programa confirmado (grupos de scouts, cruz roja, deportivo, religioso, cultural o juvenil) 5. En los últimos 7 días he realizado ejercicio físico durante 30 minutos, tan intenso como para sentirme agitado(a) y terminar fatigado (a)
3. Nutrición (Indicadores 6 al 9)	6. Mi alimentación diaria es balanceada 7. Diariamente por lo menos desayuno, almuerzo y como 8. Con frecuencia consumo mucha azúcar, sal, grasas, mecato o comida chatarra 9. Hago control periódico de mi peso.
4. Toxicidad (Indicadores 10 al 12)	10. En algún momento he fumado cigarrillo 11. Uso medicamentos sin formula médica 12. Tomo medidas que contengan cafeína (Café, coca cola, pepsi, vive100, red bull, ciclón monster)
5. Alcohol (Indicadores 13 al 15)	13. He consumido licor en los últimos 6 meses (cerveza, cocktail, canelazo, ron aguardiente) 14. Considero que los efectos del licor son dañinos 15. Las personas con quienes vivo toman licor
6. Sueño y estrés (Indicadores 16 al 18)	16. Duermo bien y me siento descansado(a) al levantarme 17. Regularmente me duermo a las ___ y me levanto a las ___ Me siento capaz de manejar situaciones estresantes y encontrar fácilmente alternativas de solución. 18. Me relajo y disfruto mi tiempo libre.
7. Tipo de personalidad y satisfacción escolar (Indicadores 19 al 22)	19. Sin razón me siento molesto(a) enojado(a) 20. Me siento de buen humor, alegre y activo(a) 21. Me siento contento(a) con mi estudio 22. Me he sentido presionado(a), agredido(a) físicamente o maltratado verbalmente por parte de mis compañeros.
8. Imagen interior (Indicadores 23 al 25)	23. Tengo pensamientos positivos y optimistas 24. Me siento tenso(a) o estresado(a) 25. Me siento deprimido(a) o triste.
9. Control de la salud y sexualidad (Indicadores 26 al 28)	26. Asisto a consulta para vigilar mi estado de salud 27. Converso con integrantes de mi familia temas de sexualidad 28. Me acepto y me siento satisfecho(a) con mi apariencia física o la forma como me veo

10. Orden. (Indicadores 29 y 30)	29. Soy organizado(a) con las responsabilidades diarias 30. Respeto las normas de tránsito (cinturón de seguridad, paso por las cebras, puentes peatonales, semáforo).
----------------------------------	---

*Nota.* Instrumento de Estilos de Vida Dimensiones, Indicadores o Ítems.

Fuente: Elaboración propia.

### **Programa motriz**

El PM de intervención se diseñó teniendo en cuenta la educación física para población de 15 años, teniendo en cuenta la formación de hábitos, producto de cambios en la actividad neuronal debidos a estímulos y respuestas que provocan satisfacción gracias a las recompensas que segregan la producción de dopamina ((Smith y Graybiel, 2022), además de las dimensiones tanto de las HpV y de los EdV que proponen los instrumentos de medición para estas dos variables dependientes; propuesta de intervención (Guzmán y Alvarado, 2009) a través de unidades didácticas y las 16 sesiones clase que con el número propuesto obtenga los cambios esperados, las cuales se presentan a continuación:

Unidad didáctica 1. Conocimiento de sí mismo e imagen interior. Duración 180 minutos.  
(Sesión 1. Mi condición física; Sesión 2. Mi papel personal en mi condición física)

Unidad didáctica 2. Pensamiento crítico frente al problema del alcohol y sustancias Psicoactivas. Duración 90 minutos (Sesión 3. Conciencia corporal y equilibrio)

Unidad didáctica 3. Manejo de sentimientos, emociones, sueño y estrés. Duración 90 minutos  
(Sesión 4. Ejercicios de respiración y de control corporal)

Unidad didáctica 4. Toma de decisiones para una mejor nutrición. Duración 90 minutos (Sesión 5. Ejercicios funcionales)

Unidad didáctica 5. Empatía iniciando con familiares y amigos. Duración 90 minutos  
(Sesión 6. Importancia de los predeportivos)

Unidad didáctica 6. Comunicación efectiva y asertiva con asociatividad y actividad física. Duración 180 minutos (sesión 7 y sesión 8. Los deportes de conjunto y su rol para una mejor convivencia).

Unidad didáctica 7. Relaciones interpersonales, tipo de personalidad. Duración 180 minutos (Sesión 9 y sesión 10 Fortalecimiento individual y colectivo para obtener objetivos y logros en el deporte de conjunto).

Unidad didáctica 8. Pensamiento creativo control de la salud y sexualidad. Duración 180 minutos. (Sesión 11 y sesión 12. Juegos predeportivos en grupo o en parejas).

Unidad didáctica 9. Toxicidad, Solución de problemas y conflictos. Duración 180 minutos (Sesión 13 Juegos en presencialidad Sesión 14 Juegos en virtualidad).

Unidad didáctica 10. Manejo de tensiones, estrés y orden. Duración 180 minutos (Sesión 15 y sesión 16 Juegos y actividades individuales y en equipo).

### **3.5. Procedimiento**

En este elemento investigativo se explica la secuencia de los eventos durante la realización del estudio exponiendo lo realizado durante el ejercicio investigativo (Albert, 2007) de la siguiente forma:

1- Se solicitó el permiso respectivo a la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle, por oficio formal al rector de la institución.

2- Diligenciamiento del consentimiento informado a padres de familia y asentimiento informado a los estudiantes que participaron del estudio.

3- Ejecución del pretest. Durante la primera semana de trabajo de campo, tanto al grupo control como el grupo experimental se le aplicaron los dos instrumentos: Test de HpV (THpV) de (Díaz *et al.*, 2013) y Cuestionario para medir los EdV en adolescentes Cuestionario Fantástico de (Betancurth *et al.*, 2015); proceso que realizó un licenciado en educación física quien se capacitó

en su diligenciamiento y fue conocedor del contexto y la población a intervenir.

4- Elaboración del Programa matriz PM teniendo en cuenta las dimensiones de HpV y de EdV; propuesta de intervención (Guzmán y Alvarado, 2009) la cual fue valorada a partir del juicio de expertos donde se contó con dos licenciados en educación física con formación doctoral expertos y conocedores de este tipo de propuestas. Validez por juicio de expertos (Creswell, 2009).

5- Una vez realizada las correcciones surgidas del juicio de expertos se procedió a llevar a cabo la intervención o aplicación del PM. Este se desarrolló durante 6 semanas en 16 sesiones con una frecuencia de tres veces por semana con una duración de 90 minutos por sesión clase, que, de acuerdo con las condiciones del momento por razones de la pandemia, se aplicó en clases virtuales y presenciales acorde a protocolos de la institución al grupo experimento de 35 estudiantes. Esta fase fue toda llevada a cabo por el investigador. Al mismo tiempo se continuó desarrollando las clases de educación física normales al grupo control.

6- Ejecución del post- test. En la semana posterior de la intervención, para culminar el proceso, se aplicaron nuevamente los dos instrumentos THpV y CEdV Cuestionario Fantástico. Fase elaborada por el licenciado en educación física.

7- La información fue tabulada y procesada en el software estadístico para la elaboración del informe final.

### **3.6. Diseño del método**

#### **3.6.1. Diseño cuasiexperimental.**

A través de la variable independiente PM se manipulan las variables dependientes HpV y EdV para observar su efecto y consecuencia sobre estas (Hernández *et al.*, 2010). Lo anterior realizado a través de la medición de dos grupos, uno recibe la intervención y el otro no, evaluados ambos con un pretest y un posttest (García, 2009). En la tabla 3 se muestra el diseño del estudio

realizado.

Tabla 3. *Diseño del estudio*

<b>Grupo Experimento (Grupo 1)</b>			
<b>Grupo 1</b>	<b>0</b>	<b>X</b>	<b>0</b>
	<b>Pretest</b>	<b>Intervención</b>	<b>Posttest</b>
	<b>Variables dependientes</b>	<b>Variable Independiente</b>	<b>Variables dependientes</b>
	Test HpV	Programa Motriz	Test HpV
	Cuestionario EdV		Cuestionario EdV
	Fantastico		Fantastico
<b>Grupo Control (Grupo2)</b>			
<b>Grupo 2</b>	<b>0</b>		<b>0</b>
	<b>Pretest</b>		<b>Posttest</b>
	<b>Variables dependientes</b>		<b>Variables dependientes</b>
	Test HpV		Test HpV
	Cuestionario EdV		Cuestionario EdV
	Fantastico		Fantastico

*Nota:* Diseño de estudio cuasiexperimental con grupo experimento y grupo control a los cuales, se les aplica pretest posttest con intervención al grupo experimental.

Fuente: Elaboración propia.

### 3.6.2. Momento de estudio longitudinal

Se obtuvo información durante un período de tiempo (Creswell, 2003) para determinar cambios, consecuencias y evolución a través del tiempo (Hernández *et al.*, 2010). El mismo grupo es intervenido y observado con seguimiento de los grupos establecidos durante aproximadamente 2 meses. El programa se realizará durante la jornada escolar con los estudiantes seleccionados, durante un periodo académico aproximadamente 16 sesiones de 90 minutos cada una.

### 3.6.3. Alcance del estudio explicativo.

Como su nombre lo indica explica las causas del fenómeno estudiado variable independiente sobre las variables dependientes (Guzmán y Alvarado, 2009) Las hipótesis son

explicadas bajo condiciones, manifestaciones y relaciones entre variables (Hernández *et al.*, 2010). Posterior a la intervención y la evaluación pretest y posttest el alcance es determinar el efecto sobre las HpV y los EdV del PM de los adolescentes escolarizados.

### 3.7. Operacionalización de las variables

Se presentan las variables en instrumentos que permitieron el proceso de recolección de la información empírica relacionada con su medición (Guzmán y Alvarado, 2009).

Tabla 4. Operacionalización de las Variables

	<b>variables</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>
<i>Independiente</i>	Programa Motriz	PM con énfasis en HpV y EdV (propuesta de intervención de esta investigación)	Unidad didáctica 1.	Conocimiento de sí mismo Imagen interior. Capacidades condicionales Mi Condición Física (Sesiones 1-2)	1-4
			Unidad didáctica 2	Pensamiento crítico Alcohol y sustancias psicoactivas Conciencia corporal Equilibrio (Sesión 3)	5-7
			Unidad didáctica 3	Manejo de sentimientos y emociones Sueño y estrés Ejercicios de respiración y control corporal (Sesión 4)	6-8
			Unidad didáctica 4	Toma de decisiones Nutrición Ejercicios funcionales (Sesión 5)	9-11
			Unidad didáctica 5.	Empatía Familiares y amigos, Importancia de los predeportivos (Sesión 6)	12-14

Unidad didáctica 6.	Comunicación efectiva y asertiva Asociatividad y actividad física, Los deportes de conjunto y su rol para una mejor convivencia (sesiones 7-8)	15-17
Unidad didáctica 7	Relaciones interpersonales Tipo de personalidad y actividades, Fortalecimiento individual y colectivo para obtener objetivos y logros en el deporte de conjunto (Sesiones 9-10)	18-20
Unidad didáctica 8	Pensamiento creativo Control de la salud y sexualidad Juegos predeportivos en grupo o en parejas (Sesiones 11-12)	21-23
Unidad didáctica 9	Solución de problemas y conflictos Toxicidad Juegos en presencialidad y juegos en virtualidad (Sesiones 13-14)	24-26
Unidad didáctica 10	Manejo de tensiones, estrés Orden Juegos y actividades en equipo (Sesiones 15-16)	27-29

<i>Dependientes</i>	Habilidades para la Vida	Test de habilidades para la vida (THpV) de (Díaz <i>et al.</i> , 2013)	Conocimiento de sí mismo	Reconocimiento del carácter	1-2
				Reconocimiento de fortalezas y debilidades	3-4
				Expresión de gustos y disgustos	5-6
				Identificación de metas y talentos	7-8
			Empatía	Comprensión hacia los demás	9-10
				Respeto de la diferencia y concepto de justicia	11-12
				Actitudes de	13-14

	solidaridad		
	Comportamientos solidarios		15-16
Comunicación efectiva y asertiva	Expresión		17-18
	Participación social		19-20
	Humildad		21-22
	Asertividad		23-24
Relaciones interpersonales	Relaciones de amistad		25-26
	Relaciones de pareja		27-28
	Relaciones familiares		29-30
	Relaciones con otros		31-32
Toma de decisiones	Decisiones personales		33-34
	Decisiones constructivas		35-36
	Evaluación de consecuencias	de	37-38
	Valoración de perspectivas ajenas	de	38-40
Solución de problemas y conflictos	Identificación de problemas y causas	de	41-42
	Solicitud de Apoyo		43-44
	Actitudes		45-46
	Flexibilidad y creatividad	y	47-48
Pensamiento creativo	Actitudes		49-50
	Iniciativa		51-52
	Imaginación y estética		53-54
	Innovación		55-56
Pensamiento crítico	Análisis objetivo de las situaciones		57-58
	Postura crítica ante hechos sociales		59-60
	Autocuestionamientos		61-62
	Capacidad argumentativa		63-64
Manejo de sentimientos y emociones	Reconocimiento de emociones y sentimientos propios	de	65-66
	Reconocimiento de emociones y sentimientos de otros	de	67-68
	Regulación emocional		69-70
	Expresión emocional		71-72
Manejo de tensiones y estrés	Reconocimiento de fuentes de estrés	de	73-74
	Reconocimiento de efectos del estrés	de	75-76
	Búsqueda de soluciones		77-78
	Estrategias específicas		79-80

---

Estilos de Vida	Cuestionario para medir los EdV de vida en adolescentes Cuestionario fantástico de (Betancurth <i>et al.</i> 2015)	Familiares y amigos	3	1-2-3
		Asociatividad y actividad física	2	4-5
		Nutrición (Indicadores 6 al 9)	4	6-7-8-9
		Toxicidad	3	10-11-12
		Alcohol	3	13-14-15
		Sueño y estrés (Indicadores 16 al 18)	3	16-17-18
		Tipo de personalidad y satisfacción escolar	4	19-20-21-22
		Imagen interior	3	23-24-25
		Control de la salud y sexualidad	3	26-27-28
Orden.	2	29-30		

*Nota.* Variable independiente PM; Variable Dependiente HpV y EdV.

Fuente: Elaboración propia.

### 3.8. Análisis de datos

Para el análisis se tuvieron presente los siguientes aspectos:

En primera instancia se hizo un análisis univariado donde a partir de la estadística descriptiva, se tabuló la información en Excel y luego se procesó en el programa SPSS versión 26,0; los estadísticos descriptivos desarrollados en el univariado permitieron mostrar la información a partir de medidas de tendencia central y de variabilidad o dispersión para variables cuantitativas y la información fue presentada en tablas de frecuencias absolutas y relativas.

En segunda instancia se procedió a realizar un análisis bivariado, donde se desarrolló la prueba de normalidad para las variables cuantitativas a partir de la prueba estadística de Kolmogorov Smirnov (K-S), para las dimensiones de ambos instrumentos, las cuales mostraron que no todas se comportaron de manera paramétrica o de normalidad, lo cual obligó a realizar los análisis con los coeficientes estadísticos de Wilcoxon para muestras relacionadas y U de Mann Whitney para muestras independientes; para las sumatorias de las dimensiones se aplicó la T Student para muestras relacionadas y para muestras independientes.

### **3.9. Consideraciones éticas**

Se obtuvo autorización de la Institución Educativa donde se realizó el estudio, explicando la investigación que se llevaría a cabo y los beneficios para la comunidad educativa. Esta carta fue autorizada y firmada por el rector o representante legal de la institución. Antes de aplicar los instrumentos se distribuyó por la red mediante formulario de Google consentimiento para el padre de familia y asentimiento informado para el estudiante, proceso que se realizó con campo obligatorio de autorización tanto del padre como del estudiante en dicho formulario por ser menor de edad para participar en el estudio.

Además, se explicó que los datos recolectados se tratarían con total confidencialidad, mostrando la justificación del estudio, el objetivo de este, los beneficios, procedimientos, riesgos y aclaraciones; así mismo se les informó que podrían abandonar el proceso en cualquier momento y que al iniciar debían ser muy objetivos y responsables con sus respuestas, y si tenían algún tipo de duda se podrían comunicar para ser resueltas en cualquier momento.

## CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1. Presentación de resultados

A continuación, se presentan los resultados encontrados en el estudio previo del análisis estadístico explicado anteriormente. Se resalta cómo los resultados se presentan siguiendo el orden de los objetivos establecidos. En la siguiente tabla se presentan los datos sociodemográficos a la luz del primer objetivo específico

#### 4.1.1. Análisis univariado. Variables sociodemográficas

Tabla 5. *Datos Sociodemográficos*

Variable		Frecuencia/n	%
Grupo al cual pertenece	Sexto	1	1,4
	Séptimo	4	5,7
	Octavo	14	20
	Noveno	34	48,6
	Decimo	17	24,3
	Total	70	100
Sexo del estudiante	Masculino	35	50
	Femenino	35	50
	Total	70	100
Barrio donde vive	Altos de Capri	1	1,4
	Bengala	7	10
	Bosques del Norte	4	5,7
	Comuneros	10	14,3
	El Caribe	5	7,1
	Fanny González	1	1,4
	La Carola	1	1,4
	La Unión	2	2,9
	Peralonso	4	5,7
	Porvenir	2	2,9
	Puerta del Sol	1	1,4
	Samaria	4	5,7
	San Cayetano	7	10
	San Sebastián	4	5,7
	Sinaí	2	2,9

	Solferino	15	21,5
	Total	70	100
Entidad Promotora de Salud que lo atiende	Asmet Salud	7	10
	Coomeva	2	2,9
	EPS Policía	1	1,4
	Famisanar	1	1,4
	Medimás	2	2,9
	Nueva EPS	10	14,3
	Salud Total	25	35,7
	Salud Vida	1	1,4
	Sanitas	4	5,7
	Sisbén	5	7,1
	Sura	12	17,1
	Total	70	100
Religión	Católica	43	61,4
	Cristiana	20	28,6
	Otro	7	10,0
	Total	70	100
Escolaridad de la Madre	Estudios Primarios	21	30,0
	Estudios Secundarios	36	51,4
	Estudios Técnicos o Universitarios	9	12,9
	Sin Estudios	4	5,7
	Total	70	100
Escolaridad del Padre	Estudios Primarios	22	31,4
	Estudios Secundarios	36	51,4
	Estudios Técnicos o Universitarios	5	7,1
	Sin Estudios	7	10,0
	Total	70	100

*Nota:* En la tabla 5 se presentan las características sociodemográficas del grupo abordado, para una muestra de 70 estudiantes; se evidencia que en su gran mayoría pertenecen a grado noveno con un 48%, le sigue grado décimo con un 24,3%, luego el grado octavo con un 20%, luego grado séptimo con un 5,7% y por último grado sexto con un 1,4%; en cuanto a sexo la relación es uno a uno; en mayor porcentaje viven en el barrio Solferino con un 21,5%, le sigue el barrio

comuneros con un 14,3%, luego los barrios Bengala y San Cayetano con un 10% cada uno y en menor porcentaje los barrios la Carola y Puertas del Sol con 1,4% cada uno; pertenecen en su gran mayoría a la Entidad Promotora de Salud EPS Salud Total con un 35,7%, le sigue la EPS Sura con un 17,1% y en menor porcentaje las EPS de la Policía, Famisanar y Salud Vida con un 1,4% cada una; la religión que profesan en mayor porcentaje está la Religión Católica con un 61,4%, continuando la religión Cristiana con un 28,6% y otras religiones con un 10%. En cuanto a escolaridad de la madre y del padre los mayores porcentajes se encuentran en Estudios Secundarios con un 41,4% cada uno, le siguen los estudios primarios con un 30% para la madre y un 31,4% para el padre, los estudios técnicos o universitarios es mayor para las madres con un 12,9% frente a un 7,1% de los padres, finalmente el grupo que tiene mayor porcentaje en no poseer estudios es de los padres con un 10%, frente a un 5,7% de la madre.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.2. Análisis univariado. Estadísticas descriptivas

A continuación, se describen los datos obtenidos para cada variable, partiendo de las puntuaciones, las medias, las desviaciones estándar, los intervalos y los porcentajes acorde a lo expuesto en cada una de las tablas para las variables y sus respectivas dimensiones. En primer lugar, se presentan las variables HpV y EdV, para luego exponer los resultados por grupo ya sea experimental o control y con el pretest y posttest para cada dimensión. A la luz del segundo objetivo específico, se identifican las HpV de los participantes en el estudio

#### 4.1.2.1. Variable Habilidades para la Vida

Tabla 6. Descriptivos Habilidades para la Vida (HpV)

Grupo experimento				Grupo control				
Dimensión	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	Desviación Estándar	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	Desviación Estándar
<b>Dimensión 1</b>								
Conocimiento de sí mismo								
Pretest	21	39	29,11	4,114	18	37	28,17	3,899
Postest	17	37	29,60	3,875	17	38	28,40	4,692
<b>Dimensión 2</b>								
Empatía								
Pretest	19	40	29,66	5,035	20	38	28,11	4,464
Postest	19	39	30,17	4,618	18	36	28,49	4,334
<b>Dimensión 3</b>								
Comunicación efectiva y asertiva								
Pretest	20	32	25,23	3,218	16	40	25,66	4,452
Postest	20	33	25,86	3,344	16	32	25,34	3,646
<b>Dimensión 4</b>								
Relaciones interpersonales								
Pretest	18	35	29,06	4,172	20	36	28,00	3,963
Postest	24	36	29,97	3,618	22	35	28,69	3,521
<b>Dimensión 5</b>								
Toma de decisiones								
Pretest	18	39	27,71	4,756	22	37	27,34	3,788
Postest	19	37	28,80	4,562	20	35	26,60	4,258
<b>Dimensión 6</b>								
Solución de problemas y conflictos								
Pretest	17	36	27,00	4,130	17	35	25,60	3,942
Postest	14	37	27,60	4,447	16	33	25,77	4,066
<b>Dimensión 7</b>								
Pensamiento creativo								
Pretest	22	39	28,63	4,492	19	35	28,03	4,246
Postest	17	38	29,11	5,109	19	38	27,51	3,899
<b>Dimensión 8</b>								
Pensamiento crítico								
Pretest	17	36	27,34	4,304	18	37	27,23	4,194
Postest	18	37	28,00	4,887	17	36	27,34	4,345
<b>Dimensión 9</b>								
Manejo de sentimientos y								

emociones								
Pretest	22	37	27,26	3,980	14	37	25,20	5,028
Posttest	17	36	27,37	4,929	17	37	25,03	3,846
<b>Dimensión 10</b>								
Manejo de tensiones y estrés								
Pretest	20	36	27,40	4,326	15	36	25,94	5,167
Posttest	19	36	28,86	4,285	11	33	25,69	4,807
<b>Sumatoria</b>								
Habilidades para la Vida								
Pretest	237	339	278,40	25,185	188	319	269,29	28,012
Posttest	229	354	285,37	30,791	197	315	267,91	27,174

*Nota:* En la tabla 6 se observa la Variable Habilidades para la Vida en sus diez dimensiones, presentando el grupo experimento y el grupo control; en la dimensión 1, las medias para ambos grupos son mayores en el posttest frente al pretest, observándose mayor valor en el grupo experimental; en la dimensión 2 la media del experimento es mayor en el posttest frente al pretest para ambos grupos, observando mayor valor en el grupo experimental; en la dimensión 3 la media del posttest del grupo experimento es mayor que la del pretest, en el grupo control es lo contrario; la dimensión 4 muestra como la media del posttest es mayor que la del pretest en ambos grupos; en la dimensión 5 la media del posttest del grupo experimental es mayor que la del pretest, en el grupo control es lo contrario; en la dimensión 6 la media del posttest de ambos grupos es mayor que el pretest; en la dimensión 7 la media del posttest es mayor que la del pretest para el grupo experimento, para el grupo control es lo contrario; en la dimensión 8 la media del posttest es mayor que la del pretest para ambos grupos; la dimensión 9 muestra como la media del posttest en el grupo experimental es mayor que la media del pretest, lo cual es contrario en el grupo control; en la dimensión 10 la media del posttest es mayor que la del pretest en el grupo experimento, contrario al grupo control; sumatoria de las diez dimensiones de HpV pretest y posttest para el grupo experimento y para el grupo control, en el grupo experimento se observa que la media es mayor en el posttest que en el pretest, en el grupo control ocurre lo contrario.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. *Descriptivos Habilidades para la Vida (HpV) Puntuación T*

Grupo experimento				Grupo control				
Dimensión	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	Desviación Estándar	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	Desviación Estándar
<b>Dimensión 1</b>								
Conocimiento de sí mismo								
Pretest	29,26	70,02	48,647	9,70193	14,88	67,62	46,250	9,95844
Postest	14,88	67,62	49,742	9,77007	14,88	70,02	46,866	11,61328
<b>Dimensión 2</b>								
Empatía								
Pretest	32,84	71,51	53,247	9,37647	26,25	67,95	49,647	9,05282
Postest	37,11	71,51	54,107	8,21995	26,25	64,26	50,529	8,98635
<b>Dimensión 3</b>								
Comunicación efectiva y asertiva								
Pretest	32,54	50,80	43,980	7,04218	23,79	76,30	44,917	9,74057
Postest	32,54	60,98	45,418	7,27115	23,79	58,80	44,106	8,24735
<b>Dimensión 4</b>								
Relaciones interpersonales								
Pretest	21,44	61,53	47,51,7	9,83999	26,16	63,89	45,024	9,34608
Postest	35,59	63,89	49,673	8,53075	30,87	61,53	46,641	8,30455
<b>Dimensión 5</b>								
Toma de decisiones								
Pretest	27,92	72,03	50,208	10,96482	37,21	72,03	49,611	8,79388
Postest	30,24	72,03	52,993	10,59145	30,24	65,07	47,488	10,29513
<b>Dimensión 6</b>								
Solución de problemas y conflictos								
Pretest	26,54	69,32	48,926	9,53714	26,54	67,07	45,838	8,97790
Postest	22,03	71,57	50,405	9,93900	22,03	62,57	46,094	9,51823
<b>Dimensión 7</b>								
Pensamiento creativo								
Pretest	38,73	67,80	50,064	7,68198	33,60	60,96	49,038	7,26067
Postest	30,18	68,38	51,009	8,94211	33,60	66,09	48,159	6,66644
<b>Dimensión 8</b>								
Pensamiento crítico								
Pretest	21,33	64,18	47,729	8,81391	30,64	66,04	47,429	8,02667
Postest	30,64	66,04	49,113	9,40804	21,33	64,18	47,783	8,79426
<b>Dimensión 9</b>								
Manejo de sentimientos y emociones								
Pretest	33,66	69,16	48,777	9,35157	30,51	69,16	44,966	10,36850
Postest	30,51	69,16	49,334	11,06154	30,51	69,16	44,028	8,61325
<b>Dimensión 10</b>								

Manejo de tensiones y estrés								
Pretest	34,62	74,24	52,875	10,59153	24,72	74,24	49,408	12,64555
Postest	32,15	74,24	56,412	10,41523	24,72	66,81	48,985	11,08600

*Nota:* En la tabla 7 se observan los descriptivos de la Variable HpV en sus diez dimensiones, presentada por puntuaciones T grupo experimento y el grupo control, pretest y postest, puntaje mínimo, puntaje máximo y desviación estándar. En la dimensión 1 la media del postest para ambos grupos es mayor que el pretest; en la dimensión 2 las medias del pretest y postest en el grupo experimento son mayores que en el grupo control; la dimensión 3 muestra como la media del postest en el grupo experimento es mayor que la del pretest contrario ocurre en el grupo control; en la dimensión 4 la media del postest para ambos grupos es mayor que la del pretest; la dimensión 5 muestra como la media del postest en el grupo experimento es mayor que la del pretest contrario ocurre en el grupo control; en la dimensión 6 se observa como media del postest es mayor que la del pretest en el grupo experimento, en el grupo control ocurre lo contrario; en la dimensión 7 la media del grupo experimento en el postest es mayor que la del pretest contrario al grupo control; la dimensión 8 muestra como las medias del postest de ambos grupos es mayor que la del pretest; en la dimensión 9 la media del grupo experimento es mayor en el postest que en el pretest en el grupo control la media del postest es menor que la del pretest; en la dimensión 10 se observa como las medias del grupo experimento y grupo control son mayores en el postest que en el pretest.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. *Habilidades para la Vida (HpV) Puntuación T por puntaje y Nivel*

		Grupo Experimento						Grupo Control					
DIMENSIÓN		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
<b>Puntuación T</b>													
<b>Dimensión 1</b>													
Pretest	Frecuenc	2	4	12	12	4	1	1	8	13	11	2	0
	%	5,7	11,4	34,3	34,3	11,4	2,9	2,9	22,9	37,1	31,4	5,7	0
Posttest	Frecuenc	1	3	10	17	4	0	2	9	7	13	3	1
	%	2,9	8,6	28,6	48,6	11,4	0	5,7	25,7	20	37,1	8,6	2,9
<b>Dimensión 2</b>													
Pretest	Frecuenc	0	3	11	13	7	1	1	5	11	16	2	0
	%	0	8,6	31,4	37,1	20,0	2,9	2,9	14,3	31,4	45,7	5,7	0
Posttest	Frecuenc	0	1	9	19	4	2	1	5	7	19	3	0
	%	0	2,9	25,7	54,3	11,4	5,7	2,9	14,3	20	54,3	8,6	0
<b>Dimensión 3</b>													
Pretest	Frecuenc	0	11	15	9	0	0	1	11	11	10	1	1
	%	0	31,4	42,9	25,7	0	0	2,9	31,4	31,4	28,6	2,9	2,9
Posttest	Frecuenc	0	10	15	8	2	0	3	5	18	9	0	0
	%	0	28,6	42,9	22,9	5,7	0	8,6	14,3	51,4	25,7	0	0
<b>Dimensión 4</b>													
Pretest	Frecuenc	2	3	16	11	3	0	1	8	16	9	1	0
	%	5,7	8,6	45,7	31,4	8,6	0	2,9	22,9	45,7	25,7	2,9	0
Posttest	Frecuenc	0	4	14	13	4	0	0	8	18	7	2	0
	%	0	11,4	40	37,1	11,4	0	0	22,9	51,4	20	5,7	0
<b>Dimensión 5</b>													
Pretest	Frecuencia	1	7	5	16	5	1	0	4	16	10	4	1
	%	2,9	20	14,3	35,7	14,7	2,9	0	11,4	45,7	28,6	11,4	2,9
Posttest	Frecuencia	0	3	11	9	11	1	0	10	10	10	5	0
	%	0	8,6	31,4	25,7	31,4	2,9	0	28,6	28,6	28,6	14,3	0
<b>Dimensión 6</b>													
Pretest	Frecuencia	1	2	16	10	6	0	2	5	17	8	3	0
	%	2,9	5,7	45,7	28,6	17,1	0	5,7	14,3	48,6	22,9	8,6	0
Posttest	Frecuencia	1	3	10	16	4	1	1	6	17	7	4	0
	%	2,9	8,6	28,6	45,7	11,4	2,9	2,9	17,1	48,6	20	11,4	0
<b>Dimensión 7</b>													
Pretest	Frecuencia	0	3	16	13	3	0	0	5	14	15	1	0
	%	0	8,6	45,7	37,1	8,6	0	0	14,3	40	42,9	2,9	0
Posttest	Frecuencia	0	2	15	11	7	0	0	2	20	11	2	0
	%	0	5,7	42,9	31,4	20	0	0	5,7	57,1	31,4	5,7	0
<b>Dimensión 8</b>													
Pretest	Frecuencia	1	4	19	6	5	0	0	7	15	11	2	0
	%	2,9	11,4	54,3	17,1	14,3	0	0	20	42,9	31,4	5,7	0
Posttest	Frecuencia	0	5	13	11	6	0	1	6	13	11	4	0
	%	0	14,3	37,1	31,4	17,1	0	2,9	17,1	37,1	31,4	11,4	0
<b>Dimensión 9</b>													
Pretest	Frecuencia	0	7	13	11	4	0	0	11	11	10	3	0
	%	0	20	37,1	31,4	11,4	0	0	31,4	31,4	28,6	8,6	0
Posttest	Frecuencia	0	8	11	10	6	0	0	12	15	7	1	0
	%	0	22,9	31,4	28,6	17,1	0	0	34,3	42,9	20	2,9	0
<b>Dimensión 10</b>													
Pretest	Frecuencia	0	6	11	9	8	1	3	6	10	10	5	1
	%	0	17,1	31,4	25,7	22,9	2,9	8,6	17,1	28,6	28,6	14,3	2,9
Posttest	Frecuencia	0	3	7	12	11	2	2	7	10	9	7	0

%	0	8,6	20	34,3	31,4	5,7	5,7	20	28,6	25,7	20	0
---	---	-----	----	------	------	-----	-----	----	------	------	----	---

*Nota:* En la tabla 8 se presentan las 10 dimensiones de la variable HpV puntuaciones T acorde a lo dispuesto para evaluar el instrumento, por frecuencia, porcentaje, grupo experimento, grupo control, pretest, postes y niveles para el intervalo 1 Muy Inferior o muy bajo el puntaje está en el rango de 1 a 29,99, para el intervalo 2 Inferior las puntuaciones están entre 30 y 39,99, intervalo 3 Normal Bajo las puntuaciones están entre 40 y 49,99, el intervalo 4 Normal Alto están entre 50 y 59,99, para el intervalo 5 Superior las puntuaciones están entre 60 y 69,99 y para el intervalo 6 Muy Superior las puntuaciones están entre 70 y 80. En la dimensión 1 los mayores puntajes para el pretest están en 2, 3, 4 y 5 para ambos grupos, en el posttest los puntajes son mayores en el grupo experimental con puntaje 4 y 5, pero sin puntaje en 6 a diferencia del grupo control. En la dimensión 2 los mayores puntajes para ambos grupos en el pretest y posttest se encuentran en puntaje 4. En la dimensión 3 para ambos grupos en el pretest y posttest los mayores puntajes se encuentran en 2,3 y 4. En la dimensión 4 los mayores puntajes pretest y posttest para ambos grupos se encuentran en 3. En la dimensión 5 para el grupo experimento pretest y posttest los mayores puntajes están en 4 y 5 en el grupo control están en 3 y 4 pretest y con igual valor en 2,3,4 para el posttest. En la dimensión 6 los mayores puntajes para ambos grupos en el pretest y postes se encuentran en los puntajes 3 y 4. En la dimensión 7 para el grupo experimento en el pretest y postes hay mayores valores en puntaje 5 comparado con el grupo control. En la dimensión 8 hay diferencia en los puntajes del pretest y postes del grupo experimento frente al control en puntaje 5. Caso similar ocurre con la dimensión 9 y en la dimensión 10 para el grupo experimento hay mayor diferencia frente al control en el pretest y posttest en el puntaje 6.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Valores Dimensión 1 Conocimiento de sí mismo de HpV.

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 -1,99	0	0	0	0	0	0	0	0
2- 2,99	4	11,4	3	8,6	4	11,4	8	22,9
3- 3,99	22	62,9	21	60,0	27	77,1	20	57,1
4- 4,99	9	25,7	11	31,4	4	11,4	7	20,0
5	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 9 se muestra la Dimensión 1 Conocimiento de sí mismo de la variable HpV, donde los mayores porcentajes del pretest y postest para ambos grupos están en el intervalo 3 a 3,99, en el grupo experimental para el pretest los porcentajes son de 62,9%, frente a un 60,0% del postest; en el grupo control los porcentajes para el pretest son de 77,1% y un 58,1% para el postest; en el intervalo 4 a 4,99 los porcentajes aumentaron para ambos grupos en el grupo experimental el porcentaje en el pretest es de 25,7% y en el postest de 31,4, en el grupo control pasó de 11,4% pretest a 20% postest.

Fuente: Elaboración propia.

Para esta investigación el Desempeño Bajo corresponde a los intervalos de 1 a 2,99, el Desempeño Medio corresponde al intervalo de 3 a 3,99 y el Desempeño Bajo corresponde a los intervalos de 4 a 5; datos diferentes a los propuestos por Cardona y Díaz-Posada (2021) quienes proponen Desempeño Bajo (Hasta 24 puntos), Desempeño Medio (de 24 a 32 puntos) y Desempeño Alto (puntajes superiores a 35).

Tabla 10. *Valores Dimensión 2 Empatía de HpV.*

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 -1,99	0	0	0	0	0	0	0	0
2- 2,99	4	11,4	2	5,7	5	14,3	4	11,4
3- 3,99	20	57,1	21	60,0	22	62,9	20	57,1
4- 4,99	10	28,6	12	34,3	8	22,9	11	31,4
5	1	2,9	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 10 se observa la Dimensión 2 Empatía de la variable HpV. Los mayores porcentajes del pretest y postest para ambos grupos están en el intervalo 3 a 3,99 en el grupo experimento los porcentajes para el pretest y postest son de 57,1% y 60,0% respectivamente, en el grupo control los porcentajes son de 62,9% y 57,1% tanto para el pretest como para el postest; en el intervalo 4 a 4,99 los porcentajes aumentaron para ambos grupos, en el grupo experimento son de 28,6% y de 34,3% pretest y postest respectivamente y en el grupo control para el pretest es de 22,9% y postest de 31,4%.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. *Valores Dimensión 3 Comunicación efectiva y asertiva de HpV.*

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 -1,99	0	0	0	0	0	0	0	0
2- 2,99	11	31,4	10	28,6	12	34,3	8	22,9
3- 3,99	21	60,0	23	65,7	20	57,1	26	74,3
4- 4,99	3	8,6	2	5,7	2	5,7	1	2,9
5	0	0	0	0	1	2,9	0	0
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 11 se muestra la Dimensión 3 *Comunicación efectiva y asertiva* de la variable HpV. Los mayores porcentajes del pretest y postest para ambos grupos se encuentran en los valores 3 a 3,99, para el grupo experimento en pretest y postes los porcentajes son de 60,0% y 65,7% respectivamente; en el grupo control los porcentajes fueron de 57,1% y 74,3% pretest y

postest; en el intervalo 4 a 4,99 los porcentajes disminuyeron para ambos grupos en el grupo experimento para el pretest el porcentaje es de 8,6% y del postest 5,7%, para el grupo control los porcentajes fueron de 5,7% a 2,9% pretest y postest respectivamente

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. *Valores Dimensión 4 Relaciones Interpersonales de HpV.*

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 -1,99	0	0	0	0	0	0	0	0
2- 2,99	3	8,6	0	0	4	11,4	3	8,6
3- 3,99	21	60	25	71,4	23	65,7	24	68,6
4- 4,99	11	31,4	10	28,6	8	22,9	8	22,9
5	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 12 se muestra la Dimensión 4 *Relaciones Interpersonales* de la variable HpV, en la cual los mayores porcentajes para ambos grupos en el pretest y postes se encuentran en los intervalos 3 a 3,99, para el grupo experimento los porcentajes son de 60% pretest y 71,4 postest, para el grupo control en el pretest el porcentaje es de 65,7% y el postest de 68,6%; en el intervalo 4 a 4,99 los porcentajes para el grupo experimento disminuyeron de 31,4% en el pretest a 28,6% en el postest, en el grupo control se mantuvo en 22,9% del pretest al postest

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. *Valores Dimensión 5 Toma de decisiones de HpV.*

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 -1,99	0	0	0	0	0	0	0	0
2- 2,99	8	22,9	3	8,6	4	11,4	10	28,6
3- 3,99	21	60,0	20	57,1	26	74,3	20	57,1
4- 4,99	6	17,1	12	34,3	5	14,3	5	14,3
5	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

*Nota:* En la tabla 13 se muestra la Dimensión 5 *Toma de decisiones* de la variable HpV se nota como en el postest aumentaron los porcentajes en el intervalo 4 a 4,99 del grupo experimento, mientras que en el grupo control se mantuvieron, grupo experimento en el pretest 17,1% y 34,3% en el postest, en el grupo control el porcentaje fue de 14,3 tanto para el pretest como para el postest; además los mayores porcentajes se encuentran en el intervalo 3 a 3,99 para pretest y postest de ambos grupos; grupo experimento pretest y postest respectivamente 60,0% y 57,1%, grupo control 74,3% pretest y 57,1%.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. *Valores Dimensión 6 Solución de problemas y conflictos de HpV.*

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 -1,99	0	0	1	2,9	0	0	0	0
2- 2,99	5	14,3	4	11,4	10	28,6	9	25,7
3- 3,99	24	68,6	25	71,4	22	62,9	22	62,9
4- 4,99	6	17,1	5	14,3	3	8,6	4	11,4
5	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

*Nota:* En la tabla 14 se muestra la Dimensión 6 *Solución de problemas y conflictos* de la variable HpV se observa como los mayores porcentajes en el pretest y postest tanto del grupo experimental como del grupo control se encuentran en el intervalo 3 a 3,99; en el grupo control para el pretest y postest los porcentajes son de 68,6 y 71,4 respectivamente, mientras en el grupo

control los porcentajes se mantuvieron en 62,9% tanto para el pretest y postest; en el intervalo 4 a 4,99 el porcentaje disminuyó en el grupo experimento de 17,1% en el pretest a 14,3% en el postest, en el grupo control el porcentaje aumentó de 8,6% en el pretest a 11,4% en el postest.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15. *Valores Dimensión 7 Pensamiento creativo de HpV.*

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 -1,99	0	0	0	0	0	0	0	0
2- 2,99	6	17,1	3	8,6	5	14,3	4	11,4
3- 3,99	19	54,3	21	60,0	21	60,0	27	77,1
4- 4,99	10	28,6	11	31,4	9	25,7	4	11,4
5	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 15 se observa la Dimensión 7 Pensamiento creativo de la variable HpV. Se muestra como los porcentajes aumentan en el intervalo 4 a 4,99 en el postest del grupo experimental lo cual no ocurre en el grupo control y los mayores porcentajes para ambos grupos tanto en el pretest como en el postest se encuentran en los valores 3 a 3,99; en este intervalo en el grupo experimento los porcentajes son de 54,3% y de 60,0% pretest y postest respectivamente, en el grupo control fueron de 60,0% pretest y 77,1% postest; en el intervalo 4 a 4,99 los porcentajes fueron de 28,6% pretest y 31,4% postest del grupo experimental, en el grupo control los porcentajes son de 25,7% pretest y 11,4% postest.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16. *Valores Dimensión 8 Pensamiento crítico de HpV.*

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 -1,99	0	0	0	0	0	0	0	0
2- 2,99	5	14,3	5	14,3	7	20,0	7	20,0
3- 3,99	25	71,4	21	60,0	24	68,6	23	65,7
4- 4,99	5	14,3	9	25,7	4	11,4	5	14,3
5	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 16 se muestra la Dimensión 8 Pensamiento crítico de la variable HpV. En la cual los porcentajes aumentaron para el posttest del grupo experimento en el intervalo 4 a 4,99 a diferencia del grupo control donde el aumento no fue tan notable, para el pretest del grupo experimental es de 14,3% frente a un 25,7% del posttest, en el grupo control los porcentajes son de 11,4% y 14,3% pretest y posttest respectivamente y los mayores porcentajes para ambos grupos se encuentran en el intervalo 3 a 3,99 con porcentajes del grupo experimento de 71,4% pretest y 60,0% posttest frente al grupo control cuyos porcentajes fueron de 68,6% y 65,7% pretest y posttest respectivamente.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17. *Valores Dimensión 9 Manejo de sentimientos y emociones de HpV.*

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 -1,99	0	0	0	0	1	2,9	0	0
2- 2,99	7	20,0	6	17,1	12	34,3	11	31,4
3- 3,99	23	65,7	23	65,7	19	54,3	22	62,9
4- 4,99	5	14,3	6	17,1	3	8,6	2	5,7
5	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 17 se muestra la Dimensión 9 Manejo de sentimientos y emociones de la variable HpV. En la cual los mayores porcentajes para el pretest y posttest de ambos grupos se encuentran en el intervalo 3 a 3,99; en el grupo experimental tiene porcentajes de 65,7% en el

pretest y posttest, en el grupo control es de 54,3% y 62,9% pretest y posttest respectivamente; en el intervalo 4 a 4,99 en el grupo experimento los porcentajes aumentaron de 14,3% pretest a 17,1% posttest y en el control disminuyó de 8,6% pretest a 5,7% posttest.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18. *Valores Dimensión 10 Manejo de tensiones y estrés de HpV.*

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 -1,99	0	0	0	0	1	2,9	1	2,9
2- 2,99	8	22,9	5	14,3	10	28,6	9	25,7
3- 3,99	20	57,1	23	65,7	19	54,3	21	60,0
4- 4,99	7	20,0	7	20,0	5	14,3	4	11,4
5	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	25	100,0	25	100,0	25	100,0	25	100,0

*Nota:* En la tabla 18 se muestra la Dimensión 10 *Manejo de tensiones y estrés* de la variable HpV, en la cual se observa que los mayores porcentajes tanto del pretest y posttest de ambos grupos se encuentran en el intervalo 3 a 3,99, pretest 57,1%, posttest 65,7% del grupo experimento, en el grupo control los porcentajes son de 54,3% y 60,0% pretest y posttest respectivamente; en el intervalo 4 a 4,99 los porcentajes se mantuvieron en el grupo experimento, tanto para el pretest como para el posttest en 20% y en el grupo control disminuyeron de 14,3% en el pretest del grupo experimental a 11,4 en el posttest del mismo grupo.

Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente apartado se presentan los resultados a la luz del tercer objetivo con el propósito de caracterizar los EdV de los participantes del estudio

#### 4.1.2.2. Variable Estilos de Vida

Tabla 19. Descriptivos Estilos de Vida EdV

Grupo experimento				Grupo control				
Dimensión	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	Desviación Estándar	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	Desviación Estándar
<b>Dimensión 1</b>								
Familiares y amigos								
Pretest	2	6	4,89	1,132	2	6	4,77	1,239
Postest	2	6	4,80	1,052	1	6	4,77	1,239
<b>Dimensión 2</b>								
Actividad física y social								
Pretest	0	4	1,14	1,089	0	4	1,31	1,105
Postest	1	4	2,34	0,765	0	4	1,43	1,145
<b>Dimensión 3</b>								
Nutrición								
Pretest	3	8	5,17	1,124	2	8	4,71	1,426
Postest	3	7	5,34	1,259	2	8	5,29	1,447
<b>Dimensión 4</b>								
Toxicidad								
Pretest	1	6	5,49	0,981	0	6	5,49	1,245
Postest	3	6	5,40	0,847	2	5	3,94	0,639
<b>Dimensión 5</b>								
Alcohol								
Pretest	1	6	4,57	1,170	3	6	4,71	1,073
Postest	1	6	4,40	1,218	2	6	4,34	1,349
<b>Dimensión 6</b>								
Sueño y estrés								
Pretest	3	6	4,54	1,094	1	6	4,20	1,346
Postest	2	6	4,40	1,090	2	6	4,14	1,141
<b>Dimensión 7</b>								
Tipo de personalidad y satisfacción escolar								
Pretest	3	8	6,20	1,368	3	8	5,60	1,519
Postest	3	8	5,86	1,417	3	8	5,63	1,416
<b>Dimensión 8</b>								
Imagen interior								
Pretest	1	6	4,09	1,292	1	6	3,94	1,282
Postest	1	6	3,89	1,078	0	6	3,80	1,232
<b>Dimensión 9</b>								
Control de salud y sexualidad								
Pretest	1	6	3,46	1,379	1	6	3,46	1,314
Postest	1	6	3,69	1,549	1	5	3,43	1,290
<b>Dimensión</b>								

<b>10</b>									
Orden	2	4							
Pretest			3,31	0,676	2	4	3,06	0,802	
Postest	1	4	3,40	0,775	1	4	3,29	0,860	
<b>Sumatoria</b>									
Estilos de Vida									
Pretest	28	52	42,86	6,074	25	52	41,26	7,151	
Postest	28	58	43,51	6,719	22	51	40,06	7,420	
<b>Estilo de Vida Fantástico</b>									
Pretest	54	100	85,714	12,1476	48	100	82,514	14,3021	
Postest	58	120	87,029	13,4372	48	112	80,114	14,8399	

*Nota:* En la tabla 19 se observan los descriptivos de la Variable EdV en sus diez dimensiones. En la dimensión 1 la media del postest es menor que la del pretest del grupo experimental, mientras la media del grupo control se mantuvo del pretest al postest; la dimensión 2 la media del postest aumenta frente al pretest para ambos grupos; en la dimensión 3 la media del postest aumenta para ambos grupos comparándola con el pretest; la dimensión 4 muestra como la media del postest comparada con el pretest disminuye para ambos grupos, en la dimensión 5 la media del postest comparándola con el pretest para ambos grupos disminuye; la dimensión 6 muestra como la media del pretest es mayor que la del postest para ambos grupos, la dimensión 7 muestra como la media del postest es menor a la del pretest del grupo experimento lo cual es lo contrario para el grupo control; en la dimensión 8 se muestra que la media del postest para ambos grupos disminuye frente al pretest; la dimensión 9 muestra como la media del grupo experimento en el postest aumenta frente al pretest, ocurriendo lo contrario con el grupo control, en la dimensión 10 se observa como las medias del postest frente al pretest de ambos grupos aumenta.

En la sumatoria de las diez dimensiones de EdV se muestra como la media del postest frente al pretest aumenta para el grupo experimento ocurriendo lo contrario en el grupo control, grupo experimental 42,86 en el pretest frente a un 43,51 en el postest, el grupo control el pretest es de 41,26 y el postest es de 40,06. En el puntaje final para definir el EdV los resultados del grupo experimento muestra como la media del pretest es de 82,11 y la del postest 90,34 aumentando,

en el grupo control la media del pretest es de 79,20 frente a 87,37 del posttest Elaboración propia.

Tabla 20. *Valores Dimensión 1 Familiares y amigos de EdV.*

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 – 0,99	2	5,7	1	2,9	3	8,6	2	5,7
1 - 1,99	21	60,0	24	68,6	20	57,1	22	62,9
2 – 2,99	12	34,3	10	28,6	12	34,3	11	31,4
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 20 se observa la dimensión 1 Familiares y amigos de la variable EdV en la cual los mayores porcentajes se encuentran en el Nivel 1, intervalo 1 a 1,99, tanto del pretest como del posttest para ambos grupos, para el grupo experimento el pretest tiene un porcentaje de 60,0% en el pretest y 68,6% en el posttest, en el grupo control para el pretest el valor es de 57,1% y de 63,9% para el posttest; en el Nivel 2 Intervalo 2 a 2,99 ambos porcentajes disminuyen del pretest al posttest para ambos grupos, el pretest y posttest del grupo experimento tiene porcentajes de 34,3% y 28,6% respectivamente, en el grupo control los porcentajes son de 34,3% para el pretest y 31,4 para el posttest.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21. *Valores Dimensión 2 Actividad física y social de EdV.*

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 – 0,99	23	65,7	3	8,6	18	51,4	20	57,1
1 - 1,99	11	31,4	29	82,9	16	45,7	13	37,1
2 – 2,99	1	2,9	3	8,6	1	2,9	2	5,7
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 21 se muestra la dimensión 2 Actividad física y social de la Variable EdV en la cual hay un aumento de más del 50 % del pretest al posttest en el Nivel 1 intervalo 1 a 1,99 del grupo experimental contrario a lo que ocurre con el grupo control, el grupo experimento para el

pretest tiene porcentaje de 31,4% y el posttest 82,9%, en el grupo control los porcentajes del pretest son de 45,7% y del posttest 37,1%; en el Nivel 2 intervalo 2 a 2,99 los porcentajes aumentan para ambos grupos, el pretest y posttest del grupo experimento tiene porcentajes de 2,9% y 8,6% respectivamente, en el grupo control los porcentajes son de 2,9% en el pretest y 5,7% en el posttest.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 22. *Valores Dimensión 3 Nutrición de EdV.*

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 – 0,99	2	5,7	2	5,7	6	17,1	4	11,4
1 - 1,99	32	91,4	33	94,3	28	80,0	29	82,9
2 – 2,99	1	2,9	0	0	1	2,9	2	5,7
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 22 se muestra la dimensión 3 Nutrición de la Variable EdV mostrando que los mayores porcentajes tanto del pretest como del posttest de ambos grupos se encuentran en el Nivel 1 con valores entre 1 a 1,99, para el grupo experimental tiene valores de 91,4% en el pretest y 94,3% en el posttest, en el grupo control son de 80,0% en el pretest y de 82,9% en el posttest; el Nivel 2 intervalo 2 a 2,99 en el grupo experimento disminuye de 2,9% en el pretest a 0% en el posttest, caso contrario del grupo control que aumenta de 2,9% en el pretest a 5,7% en el posttest.

Elaboración propia.

Tabla 23. Valores Dimensión 4 Toxicidad de EdV.

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 – 0,99	1	2,9	0	0	2	5,7	2	5,7
1 - 1,99	11	31,4	15	42,9	7	20,0	33	94,3
2 – 2,99	23	65,7	20	57,1	26	74,3	0	0
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 23 se muestra la dimensión 4 Toxicidad de la Variable EdV mostrando mayor porcentaje en el Nivel 1 intervalo 1 a 1,99 en el postest del grupo control comparado con el grupo experimental, este grupo tiene porcentajes de 31,4% para el pretest y 42,9% para el postest, el grupo control tiene porcentajes de 20,0% en pretest y 94,3% en el postest; en el Nivel 2 intervalo 2 a 2,99 el grupo experimento disminuyó menos sus porcentajes comparado con el grupo control, el grupo experimento tiene porcentajes de 65,7% en el pretest y de 57,1% en el postest, el grupo control los porcentajes son de 74,3% en el pretest frente a 0% en el postest. Elaboración propia.

Tabla 24. Valores Dimensión 5 Alcohol de EdV.

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 – 0,99	1	2,9	2	5,7	0	0	4	11,4
1 - 1,99	26	74,3	26	74,3	25	71,4	20	57,1
2 – 2,99	8	22,9	7	20,0	10	28,6	11	31,4
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 24 se muestra la dimensión 5 Alcohol de la Variable EdV en la cual los mayores porcentajes tanto del pretest como del postest para ambos grupos se encuentran en el Nivel 1 intervalo 1 a 1,99, 74,3% pretest y postest en el grupo experimento y el grupo control tiene porcentajes de 71,4% en el pretest y 57,1% en el postest; en el Nivel 2 intervalo 2 a 2,99 los porcentajes en el grupo experimento disminuyen del pretest al postest, mientras en el grupo control aumentaron, grupo experimental 22,9% para el pretest frente a 20% en el postest, en el grupo control los porcentajes son de 28,6% en el pretest y 31,4% en el postest.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25. Valores Dimensión 6 Sueño y Estrés de EdV.

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 – 0,99	0	0	2	5,7	4	11,4	3	8,6
1 - 1,99	27	77,1	28	80,0	25	71,4	28	80,0
2 – 2,99	8	22,9	5	14,3	6	17,2	4	11,4
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 25 se muestra la dimensión 6 Sueño y estrés de la Variable EdV mostrando como los mayores porcentajes tanto del pretest como del postest se encuentran en el Nivel 1 intervalo 1 a 1,99 para ambos grupos; los porcentajes son de 77,1% para el pretest y 80,0% en el postest del grupo experimento y en el grupo control el pretest tiene porcentaje de 71,1% y postest de 80,0%; en el Nivel 2 intervalo 2 a 2,99 los porcentajes disminuyen para ambos grupos, en el grupo experimento los porcentajes son de 22,9% en el pretest y 14,3% en el postest, en el grupo control el pretest es de 17,1% y el postest de 11,4%. Elaboración propia.

Tabla 26. Valores Dimensión 7 Tipo de personalidad y satisfacción escolar de EdV.

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 – 0,99	2	5,7	1	2,9	3	8,6	3	8,6
1 - 1,99	27	77,1	28	80,0	27	77,1	29	82,9
2 – 2,99	6	17,1	6	17,1	5	14,3	3	8,6
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 26 se muestra la dimensión 7 Tipo de personalidad y satisfacción escolar de la variable EdV mostrando mayores porcentajes en el Nivel 1 intervalo 1 a 1,99 para ambos grupos tanto en el pretest como en el postest, el grupo experimental presenta valores de 77,15 en el pretest y de 80,0% en el postest, en el grupo control son de 77,1% en el pretest y de 82,9% en el postest; el nivel 2 intervalo 2 a 2,99 los porcentajes se mantienen en el grupo experimento, mientras en el grupo control disminuyen, el grupo experimento tiene 17,1% manteniéndose del pretest al postest, en el grupo control disminuyen de 14,3% en el pretest a 8,6% en el postest.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 27. *Valores Dimensión 8 Imagen interior de EdV.*

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 – 0,99	2	5,7	4	11,4	4	11,4	3	8,6
1 - 1,99	26	74,3	29	82,9	26	74,3	29	82,9
2 – 2,99	7	20,0	2	5,7	5	14,3	3	8,6
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 27 se muestra la dimensión 8 Imagen interior de la Variable EdV en la cual los mayores porcentajes se encuentran ubicados en el Nivel 1 intervalo 1 a 1,99 para ambos grupos, encontrando un aumento similar en ambos grupos de 74,3% en pretest a 82,9 en el postest; el Nivel 2 intervalo 2 a 2,99 disminuye los porcentajes con mayor descenso en el grupo experimento pasando de 20,0% en el pretest a 5,7 en el postest y en el grupo control de 14,3% en el pretest a 8,6% en el postest.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 28. *Valores Dimensión 9 Control de la salud y la sexualidad de EdV.*

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 – 0,99	9	25,7	9	25,7	9	25,7	10	28,6
1 - 1,99	24	68,6	22	62,9	24	68,6	25	71,4
2 – 2,99	2	5,7	4	11,4	2	5,7	0	0
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 28 se muestra la dimensión 9 Control de la salud y la sexualidad de la Variable EdV en la cual se observa como los mayores porcentajes tanto del pretest como del postest para ambos grupos se encuentran en el Nivel 1 intervalo 1 a 1,99, observándose descenso en el grupo experimento cuyos porcentajes son de 68,6% en el pretest y de 62,9 en el postest, mientras que el grupo control los aumenta de 68,6% y de 71,4% pretest y postest respectivamente; el Nivel 2 intervalo 2 a 2,99 presenta un aumento en el grupo experimental, contrario al grupo control, para el grupo control aumenta de 5,7% en el pretest a 11,4% en el postest, en el grupo control disminuye de 5,7% en el pretest a 0% en el postest.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 29. Dimensión 10 Orden de EdV

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 – 0,99	0	0	1	2,9	0	0	1	2,9
1 - 1,99	20	57,1	15	42,9	23	65,7	16	45,7
2 – 2,99	15	42,9	19	54,3	12	34,3	18	51,4
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 29 se muestra la dimensión 10 Orden de la Variable EdV en la cual los mayores porcentajes se encuentran en los Niveles 1 intervalos 1 a 1,99 y Nivel 2 intervalo de 2 a 2,99 tanto del pretest como del postest para ambos grupos; en el Nivel 1 para el grupo experimento el pretest tiene porcentaje de 57,1% y 54,3% en el postest, el grupo control tiene porcentajes de 34,3% en el pretest y de 51,4% en el postest; el Nivel 2 tiene porcentajes de 42,9% en el pretest y de 54,3% en el postest del grupo experimental, frente a 34,3 del pretest a 51,4% del postest en el grupo control.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 30. Sumatoria Fantastico Pretest y Postest EdV

Valores	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 – 0,99	2	5,7	1	2,9	4	11,4	5	14,3
1 - 1,99	33	94,3	34	97,1	31	88,6	29	82,9
2 – 2,99	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	35	100,0	35	100,0	35	100,0	35	100,0

*Nota:* En la tabla 30 se observa la sumatoria de las diez dimensiones de la Variable EdV mostrando que los mayores porcentajes del pretest y postest se encuentran en el intervalo 1 a 1,99 para ambos grupos, además el grupo experimental en el postest aumentó el porcentaje, ocurriendo lo contrario con el grupo control, el grupo experimento tiene porcentajes de 94,3% en el pretest frente a 97,1% en el postest, en el grupo control los porcentajes son de 88,6% en el pretest y de 82,9% en el postest; en el intervalo 2 a 2,99 no se presentan porcentajes en ambos

grupos; el intervalo 0 a 0,99 el porcentaje para el grupo experimento disminuye de 5,7% en el pretest a 2,9% en el posttest, en el grupo control aumentó de 11,4% en el pretest a 14,3% en el posttest.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 31. *Puntajes finales del instrumento EdV Fantástico*

Estilo de Vida	Puntaje	Grupo Experimento				Grupo Control			
		Pretest		Postest		Pretest		Postest	
		frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	frecuencia	%
1	De 0 a 46	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	De 47 a 72	6	17,1	4	11,4	10	28,6	8	22,9
3	De 73 a 84	12	34,3	6	17,1	12	34,3	6	17,1
4	De 85 a 102	17	48,6	19	54,3	13	37,1	16	45,7
5	De 103 a 120	0	0	6	17,1	0	0	5	14,3
	<b>Total</b>	35	100	35	100	35	100	35	100

*Nota:* En la tabla 31 se muestra la sumatoria de los puntajes finales de cuestionario para medir EdV Fantástico multiplicado por dos como lo indica el protocolo de este; observando que en los intervalos 47 a 72 y 73 a 84 los porcentajes disminuyen para ambos grupos, en el intervalo 47 a 72 para el grupo experimento los porcentajes son de 17,1% en el pretest frente a 11,4% en el posttest, el grupo control muestra porcentajes de 28,6% en el pretest frente a 22,9% en el posttest; en el intervalo de 73 a 84 el grupo experimento muestra porcentajes de 34,3% en el pretest a 17,1% en el posttest, el grupo control de 34,3% en el pretest y de 17,1% en el posttest; en los intervalos 85 a 102 y 103 a 120 los porcentajes aumentaron del pretest al postes para ambos grupos, el intervalo 85 a 102 en el grupo experimental muestra porcentajes de 48,6% en el pretest y de 54,3% en el posttest, el grupo control presenta porcentajes de 37,1% para el pretest y de 45,7 para el posttest; el intervalo 103 a 120 aumenta para ambos grupos, el grupo experimento pasa de 0% en el pretest a 17,1% en el posttest, el grupo control pasa de 0% en el pretest a 14,3% en el posttest.

Fuente: Elaboración propia.

### 4.1.3. Análisis bivariado. Estadística Inferencial

Para poder responder al cuarto objetivo específico es necesario evaluar los efectos del PM desde la clase de educación física sobre las HpV y los EdV pre y post intervención de los participantes del estudio. Para ello se utiliza la estadística inferencial a partir de las pruebas estadísticas para este, la distribución de las variables en ocasiones es normal y en otras está lejos de serlo y, es necesario realizar las pruebas de normalidad para efectuar pruebas estadísticas (Hernández *et al.*, 2010). Lo anterior indica que las pruebas de normalidad son necesarias para determinar el tipo de pruebas paramétricas o no paramétricas acorde a la medida de significancia.

#### 4.1.3.1. Prueba de Normalidad (Kolmogorov-Smirnov)

Prueba conocida como K-S, prueba de significación estadística que se encarga de verificar si la muestra y sus datos provienen de una distribución normal mayor a 50 participantes y cuyo valor de significancia deberá ser mayor a 0,05 (Romero-Saldaña, 2016). En este estudio participaron 70 estudiantes y luego de aplicar la prueba se muestra que es necesario realizar pruebas no paramétricas para las dimensiones y paramétricas para las sumatorias como se observa en la tabla y con el fin de determinar las diferencias entre los grupos involucrados en el estudio.

Tabla 32. Prueba de Normalidad Variable HpV

Dimensión	Variable Habilidades para la Vida HPV			
		Estadístico	gl	Sig
HPV Dimensión 1	Pretest	0,108	70	0,044
	Postest	0,143	70	0,001
HPV Dimensión 2	Pretest	0,119	70	0,015
	Postest	0,087	70	0,200
HPV Dimensión 3	Pretest	0,131	70	0,004
	Postest	0,131	70	0,004
HPV Dimensión 4	Pretest	0,075	70	0,200
	Postest	0,145	70	0,001
HPV Dimensión 5	Pretest	0,109	70	0,039
	Postest	0,111	70	0,033
HPV Dimensión 6	Pretest	0,072	70	0,200
	Postest	0,089	70	0,200
HPV Dimensión 7	Pretest	0,073	70	0,200
	Postest	0,098	70	0,095
HPV Dimensión 8	Pretest	0,090	70	0,200
	Postest	0,099	70	0,087
HPV Dimensión 9	Pretest	0,079	70	0,200
	Postest	0,103	70	0,062
HPV Dimensión 10	Pretest	0,099	70	0,083
	Postest	0,130	70	0,005
Sumatoria Dimensiones HPV	Pretest	0,067	70	0,200
	Postest	0,062	70	0,200

*Nota:* En la tabla 32 se presenta la prueba de normalidad de la variable HpV para las diez dimensiones. En las dimensiones 1, 3 y 5 según lo indicado por la prueba para el pretest y postest estas no se comportan de manera normal. Para las dimensiones 6,8,7 y 9 para el pretest y postest la prueba indica que los valores son normales. La dimensión 2 para el pretest la prueba de normalidad indica que los valores no son normales y para el postest las variables tienen un

comportamiento de normalidad. En las dimensiones 4 y 10 para el pretest las variables se comportan de manera normal y para el posttest las variables no son normales. En la sumatoria de las diez dimensiones la prueba indica que las variables se comportan de manera normal tanto para el pretest como para el posttest en ambos grupos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 33. *Prueba de Normalidad Variable EdV*

Dimensión	Variable Estilos de Vida EDV			
		Clasificaciones Kolmogorov-Smirnov		
		Estadístico	gl	Sig
EDV Dimensión 1	Pretest	0,244	70	0,000
	Posttest	0,246	70	0,000
EDV Dimensión 2	Pretest	0,198	70	0,000
	Posttest	0,214	70	0,000
EDV Dimensión 3	Pretest	0,225	70	0,000
	Posttest	0,166	70	0,000
EDV Dimensión 4	Pretest	0,378	70	0,000
	Posttest	0,240	70	0,000
EDV Dimensión 5	Pretest	0,211	70	0,000
	Posttest	0,186	70	0,000
EDV Dimensión 6	Pretest	0,181	70	0,000
	Posttest	0,200	70	0,000
EDV Dimensión 7	Pretest	0,159	70	0,000
	Posttest	0,187	70	0,000
EDV Dimensión 8	Pretest	0,204	70	0,000
	Posttest	0,226	70	0,000
EDV Dimensión 9	Pretest	0,148	70	0,001
	Posttest	0,165	70	0,000
EDV Dimensión 10	Pretest	0,248	70	0,000
	Posttest	0,319	70	0,000
Sumatoria Dimensiones EdV				

	Pretest	0,099	70	0,084
	Posttest	0,100	70	0,082
EDV Fantástico	Pretest	0,101	70	0,71
	Posttest	0,117	70	0,19

*Nota:* En la tabla 33 se presenta la prueba de normalidad de la variable EdV para las diez dimensiones, tanto el pretest como el posttest para ambos grupos indica que las variables no se comportan de manera normal, por lo tanto, se utilizaron la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas y la U de Mann-Whitney para muestras independientes. La sumatoria de las diez dimensiones al igual que el instrumento fantástico, tanto para el pretest como para el posttest, se comportan de manera normal, utilizando la prueba de T de Student para muestras relacionadas e independientes.

Fuente: Elaboración propia.

Al obtener los resultados de las pruebas, estos tienen diferencias de significación menores a 0,05 y como no son homogéneas en todas estas, se abordan siguiendo una distribución no normal, trayendo como consecuencia aplicar pruebas no paramétricas para los análisis; para las sumatorias de las dimensiones HpV y EdV los resultados de normalidad son mayores a 0,05 requiriendo aplicar pruebas paramétricas. Acorde a lo anterior para las dimensiones en las variables HpV y EdV como el comportamiento de estas no son paramétricas se utilizarán pruebas estadísticas acorde a la naturaleza de las variables. Se sugiere aplicar para dos muestras relacionadas Wilcoxon y para dos muestras independientes U de Mann-Whitney; para las sumatorias de las dimensiones se aplican pruebas paramétricas sugiriendo aplicar T de Student para muestras relacionadas y para muestras independientes.

Según Sánchez (2015), la prueba de Wilcoxon es una prueba para estadísticas no paramétricas que calcula la diferencia de dispersión de datos de un grupo con respecto a otro estableciendo la diferencia entre estos.

La prueba de U de Mann-Whitney es una prueba no paramétrica, aplicada para dos muestras independientes, permitiendo la comparación de dos promedios independientes a través de la prueba de la t student (Berlanga y Rubio, 2012).

La prueba T Student para dos muestras independientes se utiliza para comparar las medias de una variable para dos grupos de casos; la prueba T Student para muestras relacionadas se utiliza para contrastar medias, en individuos que se les aplica una medición antes y después de una intervención (Rubio y Berlanga, 2012).

Los anteriores argumentos demuestran la conveniencia de aplicar estas pruebas, acorde a la naturaleza de las variables.

#### Análisis Bivariado. Estadística Inferencial

Tabla 34. *Prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas pretest y postest HpV*

Dimensión	Grupo Experimento		Grupo Control	
	Z	Significancia	Z	Significancia
HPV Dimensión 1 Pretest y Postest	-,798 <sup>b</sup>	0,425	-,038 <sup>b</sup>	0,970
HPV Dimensión 2 Pretest y Postest	-1,383 <sup>b</sup>	0,167	-,517 <sup>b</sup>	0,605
HPV Dimensión 3 Pretest y Postest	-,562 <sup>b</sup>	0,574	-,075 <sup>b</sup>	0,940
HPV Dimensión 4 Pretest y Postest	-,798 <sup>b</sup>	0,425	-1,188 <sup>b</sup>	0,235
HPV Dimensión 5 Pretest y Postest	-1,662 <sup>b</sup>	0,097	-1,022 <sup>c</sup>	0,307
HPV Dimensión 6 Pretest y Postest	-1,022 <sup>b</sup>	0,307	-,216 <sup>b</sup>	0,829
HPV Dimensión 7 Pretest y Postest	-,935 <sup>b</sup>	0,350	-,867 <sup>c</sup>	0,386
HPV Dimensión 8	-1,154 <sup>b</sup>	0,248	-,583 <sup>b</sup>	0,560

Pretest y Postest				
HPV Dimensión 9 Pretest y Postest	-,088 <sup>b</sup>	0,929	-,238 <sup>c</sup>	0,812
HPV Dimensión 10 Pretest y Postest	-2,033 <sup>b</sup>	0,042	-,049 <sup>b</sup>	0,961

*Nota:* En la tabla 34 se presenta la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para la variable HpV la cual tiene 10 dimensiones y cuyo resultado es significancia estadística para la dimensión 10 en el grupo experimental ( $p=0,042$ ).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 35. *Prueba de Wilcoxon para Sexo en el grupo experimento pretest y postest HpV*

Dimensión Pretest y Postest	Grupo Experimento			
	Z	Hombre Sig.	Z	Mujer Sig.
Dimensión 1 Pre- Post	-,591 <sup>b</sup>	0,555	-,536 <sup>b</sup>	0,592
Dimensión 2 Pre -Post	-1,480 <sup>b</sup>	0,139	-,394 <sup>b</sup>	0,693
Dimensión 3 Pre --Post	-,253 <sup>b</sup>	0,801	-,921 <sup>b</sup>	0,357
Dimensión 4 Pre -Post	-713 <sup>b</sup>	0,476	-518 <sup>b</sup>	0,604
Dimensión 5 Pre -Post	-1,324 <sup>b</sup>	0,185	-1,090 <sup>b</sup>	0,276
Dimensión 6 Pre -Post	-,570 <sup>b</sup>	0,569	-,940 <sup>b</sup>	0,347
Dimensión 7 Pre -Post	-,852 <sup>b</sup>	0,394	-,260 <sup>b</sup>	0,795
Dimensión 8 Pre -Post	-,598 <sup>b</sup>	0,550	-1,037 <sup>b</sup>	0,300
Dimensión 9 Pre-Post	-1,000 <sup>c</sup>	0,317	-1,071 <sup>b</sup>	0,284
Dimensión 10 Pre-Post	-1,935 <sup>b</sup>	0,053	-,572 <sup>b</sup>	0,567

*Nota:* En la tabla 35 se presenta la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para la variable HpV Grupo experimento por sexo pre y postest, en la cual no se observa significancia para ninguna de las dimensiones.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 36. Prueba de U de Mann-Whitney para dos muestras independientes pretest y postest HpV

Dimensión		Z	Significancia
HPV Dimensión 1	Pretest	-.999	0,318
	Postest	-1,185	0,236
HPV Dimensión 2	Pretest	-1,167	0,243
	Postest	-1,397	0,163
HPV Dimensión 3	Pretest	-.460	0,645
	Postest	-,189	0,850
HPV Dimensión 4	Pretest	-1,338	0,181
	Postest	-1,448	0,148
HPV Dimensión 5	Pretest	-.407	0,684
	Postest	-2,026	0,043
HPV Dimensión 6	Pretest	-1,503	0,133
	Postest	-1,880	0,060
HPV Dimensión 7	Pretest	-,283	0,777
	Postest	-1,355	0,175
HPV Dimensión 8	Pretest	-,012	0,991
	Postest	-,530	0,596
HPV Dimensión 9	Pretest	-1,673	0,094
	Postest	-2,060	0,039
HPV Dimensión 10	Pretest	-1,119	0,263
	Postest	-2,622	0,009

*Nota:* En la tabla 36 se presenta la prueba de U de Mann Whitney para muestras independientes para la variable HpV la cual tiene 10 dimensiones y cuyo resultado muestra significancia estadística para las dimensiones 5, 9 y 10 en el postest; en la dimensión 5 es de ( $p=0,043$ ), dimensión 9 ( $p=0,039$ ) y en la dimensión 10 ( $p=0,009$ ).

Fecha: Elaboración propia.

Tabla 37. Prueba T de Student para Muestras Relacionadas Sumatoria de las diez dimensiones de HpV

	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Media	Desv. Estándar	Correlación	Sig	Media	Desv Estándar	Correlación	Sig
<b>Pretest</b>	278,40	25,185	0,742	0,00	269,29	28,012	0,775	0,00
<b>Posttest</b>	285,37	30,791			267,91	27,174		
<b>Diferencia</b>	-6,971	20,784	<b>Sig (bilateral)</b>	0,05	1,371	18,522	<b>Sig (bilateral)</b>	0,664
<b>N</b>	35	<b>gl</b> 34	<b>T</b>	-1,984	<b>GI</b>	34	<b>T</b>	0,438

*Nota:* En la tabla 37 se presenta la prueba T de Student en la sumatoria de las diez dimensiones de la variable HpV para muestras relacionadas, observándose que hay significancia estadística de ( $p=0,00$ ) para el grupo experimento y el grupo control, además muestra significancia en el grupo experimental de ( $p=0,05$ ).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 38. Prueba T de Student para Muestras Independientes Sumatoria de las diez dimensiones de HpV

	Pretest				Posttest				
	Media	Desv. Estándar	Difer Medias	Sig (bilateral)	Media	Desv Estándar	Difer Medias	Sig (bilateral)	
<b>Grupo Experimento</b>	278,40	25,185	9,114	0,157	285,37	30,791	17,457	0,014	
<b>Grupo Control</b>	269,29	28,012			267,91	27,174			
			<b>Sig</b>	0,722			<b>Sig</b>	0,526	
<b>n</b>	35	<b>F</b>	0,128	<b>T</b>	1,431	<b>F</b>	0,128	<b>t</b>	2,515

*Nota:* En la tabla 38 se presenta la prueba T de Student en la sumatoria de las diez dimensiones de la variable HpV para muestras independientes, observándose que la media del grupo experimento es mayor en el posttest, mientras que la media del grupo control es menor en el posttest, comparándolas con el pretest; además se observa significancia estadística en el posttest del grupo experimental ( $p=0,014$ ).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 39. Prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas pretest y posttest EdV

Dimensión	Grupo Experimento		Grupo Control	
	Z	Significancia	Z	Significancia
EDV Dimensión 1 Pretest y Postest	-,491 <sup>b</sup>	0,623	-,027 <sup>c</sup>	0,978
EDV Dimensión 2 Pretest y Postest	-4,198 <sup>c</sup>	0,000	-,723 <sup>c</sup>	0,470
EDV Dimensión 3 Pretest y Postest	-,953 <sup>c</sup>	0,340	-2,576 <sup>c</sup>	0,010
EDV Dimensión 4 Pretest y Postest	-,522 <sup>b</sup>	0,601	-4,316 <sup>b</sup>	0,000
EDV Dimensión 5 Pretest y Postest	-,836 <sup>b</sup>	0,403	-1,789 <sup>b</sup>	0,074
EDV Dimensión 6 Pretest y Postest	-,678 <sup>b</sup>	0,498	-,290 <sup>b</sup>	0,772
EDV Dimensión 7 Pretest y Postest	-1,631 <sup>b</sup>	0,103	-,033 <sup>c</sup>	0,973
EDV Dimensión 8 Pretest y Postest	-,958 <sup>b</sup>	0,338	-,628 <sup>b</sup>	0,530
EDV Dimensión 9 Pretest y Postest	-,952 <sup>c</sup>	0,341	-,206 <sup>b</sup>	0,837
EDV Dimensión 10 Pretest y Postest	-,774 <sup>c</sup>	0,439	-1,886 <sup>c</sup>	0,059

*Nota:* En la tabla 39 se presenta la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas pretest y posttest para la variable EdV la cual tiene 10 dimensiones y cuyo resultado muestra significancia para la dimensión 2 en el grupo experimento y para el grupo control en las dimensiones 3 y 4; significancia estadística dimensión 2 de ( $p=0,00$ ), significancia de la dimensión 3 ( $p=0,010$ ) y significancia de la dimensión 4 ( $p=0,00$ ).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 40. Prueba de Wilcoxon para Sexo en el grupo experimento pretest y posttest EdV

Dimensión Pretest y Postest	Grupo Experimento			
	Z	Hombre Sig.	Z	Mujer Sig.
Dimensión 1 Pre-Post	-,942 <sup>b</sup>	0,346	-,277 <sup>c</sup>	0,782
Dimensión 2 Pre-Post	-2,754 <sup>c</sup>	0,006	-3,214 <sup>c</sup>	0,001
Dimensión 3 Pre-Post	-1,386 <sup>c</sup>	0,166	-,047 <sup>c</sup>	0,963
Dimensión 4 Pre-Post	-,740 <sup>b</sup>	0,459	-,333 <sup>c</sup>	0,739
Dimensión 5 Pre-Post	-,775 <sup>c</sup>	0,439	.2,070 <sup>b</sup>	0,038
Dimensión 6 Pre-Post	.1,290 <sup>b</sup>	0,197	-,486 <sup>c</sup>	0,627
Dimensión 7 Pre-Post	-2,389 <sup>b</sup>	0,017	-,284 <sup>c</sup>	0,776
Dimensión 8 Pre-Post	-,632 <sup>b</sup>	0,527	-,733 <sup>b</sup>	0,463
Dimensión 9 Pre-Post	-,812 <sup>c</sup>	0,417	-,511 <sup>c</sup>	0,609
Dimensión 10 Pre-Post	-,877 <sup>b</sup>	0,380	-2,333 <sup>c</sup>	0,020

*Nota:* En la tabla 40 se presenta la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas pretest y posttest, por sexo para la variable EdV en el grupo experimento, la cual tiene 10 dimensiones y cuyo resultado muestra significancia para los hombres en la dimensión 2 de ( $p=0,006$ ) y en la dimensión 7 de ( $p=0,017$ ); para las mujeres hay significancia en la dimensión 2 de ( $0,001$ ) en la dimensión 5 de ( $p=0,038$ ) y en la dimensión 10 de ( $p=0,20$ ).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 41. Prueba de U de Mann-Whitney para dos muestras independientes pretest y postest EdV

Dimensión		Z	Significancia
EDV Dimensión 1	Pretest	-.307	0,759
	Postest	-,172	0,863
EDV Dimensión 2	Pretest	-,722	0,470
	Postest	-3,698	0,000
EDV Dimensión 3	Pretest	-1,410	0,159
	Postest	-,150	0,881
EDV Dimensión 4	Pretest	-,679	0,497
	Postest	-6,100	0,000
EDV Dimensión 5	Pretest	-,408	0,683
	Postest	-,256	0,798
EDV Dimensión 6	Pretest	-,884	0,377
	Postest	-,986	0,324
EDV Dimensión 7	Pretest	-1,737	0,082
	Postest	-,518	0,604
EDV Dimensión 8	Pretest	-,195	0,845
	Postest	-,470	0,639
EDV Dimensión 9	Pretest	-,036	0,971
	Postest	-,780	0,435
EDV Dimensión 10	Pretest	-1,346	0,178
	Postest	-,493	0,622

*Nota:* En la tabla 41 se presenta la prueba de U de Mann Whitney para muestras independientes para la variable EdV la cual tiene 10 dimensiones y cuyo resultado muestra significancia estadística de ( $p=0,00$ ) para las dimensiones 2 y 4 en el postest.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 42. Prueba T de Student para Muestras Relacionadas Sumatoria de las diez dimensiones de EdV

	Grupo Experimento				Grupo Control			
	Media	Desv. Estándar	Correlación	Sig	Media	Desv Estándar	Correlación	Sig
<b>Pretest</b>	42,86	6,074	0,839	0,00	41,26	7,151	0,820	0,00
<b>Posttest</b>	43,51	6,719			40,06	7,420		
<b>Diferencia</b>	-,657	3,678	<b>Sig (bilateral)</b>	0,298	1,200	4,384	<b>Sig (bilateral)</b>	0,115
<b>N</b>	<b>35</b>	<b>gl</b> 34	<b>T</b>	-1,057	<b>gl</b> 34	<b>t</b>		1,619

*Nota:* En la tabla 42 se presenta la prueba T de Student en la sumatoria de las diez dimensiones de la variable EdV para muestras relacionadas, observándose que en el grupo experimento la media aumenta en el grupo experimento contrario a lo que ocurre en el grupo control; además muestra significancia de ( $p=0,00$ ) para el grupo experimento y el grupo control.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 43. Prueba T de Student para Muestras Independientes Sumatoria EdV

	Pretest				Posttest				
	Media	Desv. Estándar	Difer Medias	Sig (bilateral)	Media	Desv Estándar	Difer Medias	Sig (bilateral)	
<b>Grupo Experimento</b>	42,86	6,074	1,600	0,317	43,51	6,719	3,457	0,045	
<b>Grupo Control</b>	41,26	7,151			40,06	7,420			
			<b>Sig</b>	0,294			<b>Sig</b>	0,318	
<b>n</b>	<b>35</b>	<b>F</b>	1,118	<b>t</b>	1,009	<b>F</b>	1,013	<b>t</b>	2,043

*Nota:* En la tabla 43 se presenta la prueba T de Student en la sumatoria de las diez dimensiones de la variable EdV para muestras independientes, observándose que hay significancia estadística de ( $p=0,045$ ) en el posttest.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 44. Prueba T de Student para Muestras Relacionadas Estilo de Vida Fantástico

	Grupo Experimento				Grupo Control				
	Media	Desv. Estándar	Correlación	Sig	Media	Desv Estándar	Correlación	Sig	
Pretest	85,714	12,1476	0,839	0,00	82,514	14,3021	0,820	0,00	
Postest	87,029	13,4372	Sig (bilateral)	0,298	80,114	14,8399	Sig (bilateral)	0,115	
	-	7,3556			2,400				
<b>n</b>	<b>35</b>	<b>gl</b>	<b>34</b>	<b>T</b>	<b>-1,057</b>	<b>gl</b>	<b>34</b>	<b>t</b>	<b>1,619</b>

Nota: En la tabla 44 se presenta la prueba T de Student para muestras relacionadas en el Estilo de Vida Fantástico, observándose que hay aumento de la media del postest del grupo experimento frente a un descenso de la media del grupo control, además se observa significancia de ( $p=0,00$ ), tanto para el grupo experimento como para el grupo control.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 45. Prueba T de Student para Muestras Independientes Estilo de Vida Fantástico

	Pretest				Postest				
	Media	Desv. Estándar	Difer Medias	Sig (bilateral)	Media	Desv Estándar	Difer Medias	Sig (bilateral)	
Grupo Experimento	85,714	12,1476	3,2000	0,317	87,029	13,4372	6,9143	0,045	
Grupo Control	82,514	14,3021			80,114	14,8399			
			<b>Sig</b>	<b>0,294</b>			<b>Sig</b>	<b>0,318</b>	
<b>n</b>	<b>35</b>	<b>F</b>	<b>1,118</b>	<b>t</b>	<b>1,009</b>	<b>F</b>	<b>1,013</b>	<b>T</b>	<b>2,043</b>

Nota: En la tabla 45 se presenta la prueba T de Student para muestras independientes en el Estilo de Vida Fantástico, observándose que hay significancia estadística de ( $p=0,045$ ) en el postest.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 46. *Prueba de Riesgo Relativo para las dimensiones de las dos variables con significancia*

<b>Variable Habilidades para la Vida</b>					
Dimensión Toma de decisiones					
	MEJORÓ	DESMEJORÓ	RR	IC 95%	
Grupo Experimento	22	13	0,65	0,39	1,09
Grupo Control	15	20			
Dimensión Manejo de Sentimientos y Emociones					
Grupo Experimento	12	23	0,98	0,92	1,8
Grupo Control	16	19			
Manejo de Tensiones y Estrés					
Grupo Experimento	18	17	0,89	0,57	1,41
Grupo Control	16	19			
<b>Variable Estilos Vida</b>					
Actividad Física y Social					
Grupo Experimento	24	11	0,35	0,06	0,76
Grupo Control	8	27			
Nutrición					
Grupo Experimento	14	21	1,60	0,69	3,68
Grupo Control	17	18			
Toxicidad					
Grupo Experimento	5	30	0,67	0,59	1,36
Grupo Control	2	33			

*Nota:* En la tabla 46 se presenta la prueba de Riesgo Relativo para las dimensiones con significancia estadística de las dimensiones HpV y EdV, observándose mejorías en los resultados de las dimensiones por debajo de 1.

Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de obtener mayor contundencia frente a los resultados encontrados en la actual

investigación se realizó la prueba de Riesgo Relativo, donde los valores RR para las variables con significancia estadística después de la aplicación del PM muestran que, si bien los datos sugieren que la intervención genera una mejoría importante y el cálculo del RR todos dan resultados de las dimensiones de las dos variables están por debajo de 1, se podría plantear que el programa es un factor protector; sin embargo, al calcular los intervalos en las variables NO es posible asegurar que esta asociación es directamente facilitada por el programa ya que los valores superan el 1 en las dimensiones de las variables, excepto la dimensión actividad física y social. Esto significa que hay contundencia para esta dimensión de la variable EdV, pero no se puede afirmar de manera contundente que el PM desarrollado fue el único causante de las mejorías encontradas para las dimensiones de las dos variables.

Las pruebas estadísticas aplicadas según la naturaleza de cada variable evidencian que en las dimensiones de HpV y EdV al aplicar la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, la U de Mann-Whitney para muestras independientes, la T de student para muestras relacionadas e independientes de las sumatorias de las dimensiones, hay significancias como se presenta en las tablas anteriores además de mejorías para el cálculo RR en las variables con significancia estadística y, por ende, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, culminando así la presentación e interpretación de los resultados, para cerrar este capítulo y así pasar a discutirlos a partir de otros autores y realizar las conclusiones consecuentes del estudio.

## **CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

### **5.1. Discusión**

A partir de los resultados y hallazgos encontrados en los análisis de la investigación, es importante realizar conexiones con estudios relacionados con las variables abordadas. Para Guzmán y Alvarado (2009) en la discusión de los resultados se deben incluir los aportes teóricos y conceptuales para encontrar las coincidencias o diferencias con investigaciones precedentes con el fin de tener argumentos amplios y suficientes que permitan concluir y hacer las sugerencias respectivas para posibles investigaciones futuras.

A continuación, se presenta la discusión de los resultados obtenidos en esta investigación y para ello se hace un abordaje de estos con diferentes antecedentes y estudios relacionados a partir de los objetivos establecidos, buscando responder a las hipótesis planteadas.

La pregunta de la investigación fue ¿Cuáles son los efectos en las HpV y los EdV de un PM, desde la clase de educación física en adolescentes de 15 años de edad de una comuna de la ciudad de Manizales-Colombia? Para dar respuesta se realizaron los análisis respectivos sobre las HpV y los EdV en las cuales se observan los efectos que el PM tuvo sobre estas. Luego se respondieron las preguntas secundarias las cuales son:

¿Qué características sociodemográficas tienen los participantes del estudio? Se recolectó la información y a partir de esta se tabuló y se presentaron los datos en la estadística descriptiva.

¿Cuáles son las HpV identificadas en los participantes en el estudio? en HpV las medias aumentaron para el posttest del grupo experimento contrario al grupo control, para los baremos la puntuación T de la misma variable muestras transiciones de nivel para ambos grupos en las diez dimensiones.

¿Cuáles son los EdV que caracterizan a los participantes del estudio? Pregunta que fue

resuelta a partir de la estadística descriptiva e inferencial. Para la variable EdV en sus diez dimensiones no todas las medias aumentaron para ambos grupos, además, se encontró transición de nivel en ambos grupos y en la sumatoria la media para el grupo experimento es mayor que el control.

¿Qué efectos produce en las HpV y los EdV el PM al evaluar a los participantes del estudio? Esta pregunta se respondió a partir de la intervención y de la obtención de las respuestas al aplicar los instrumentos, tabulación, análisis y presentación de los resultados que evidencia significancias que demuestran los efectos del PM sobre las HpV y los EdV de los participantes del estudio.

El objetivo general fue determinar los efectos en las HpV y los EdV de un PM desde la clase de educación física en adolescentes de 15 años de edad escolarizados de una comuna de la ciudad de Manizales, en el cual se logró a partir de los datos sociodemográficos, de los resultados de los instrumentos de HpV y EdV, obtenidos después de la comparación en los dos momentos de la medición.

El primer objetivo fue establecer las características sociodemográficas de los participantes del estudio, lo cual se realizó a partir de los datos recolectados para tal fin; para el segundo objetivo se propuso identificar las HpV de los participantes en el estudio por medio del test de HpV, lo cual se pudo realizar y alcanzar; el tercer objetivo fue caracterizar los EdV de los participantes en el estudio a través del cuestionario el fantástico, se llevó a cabo y se alcanzó puesto que para estos dos instrumentos de HpV y EdV se tabuló e interpretó la información gracias a los análisis estadísticos. El cuarto objetivo fue desarrollar el PM a través de unidades didácticas y talleres diseñados para tal fin; llevado a cabo en el segundo periodo académico del año 2021 durante 16 sesiones de hora y media cada una y el quinto objetivo fue evaluar los efectos del PM desde la clase de educación física sobre las HpV y los EdV pre y post intervención de los participantes en el estudio, lo cual se hizo a partir de las pruebas estadísticas aplicadas

luego de la prueba de normalidad.

En lo referente a la hipótesis propuesta para esta investigación: Al aplicar un programa motriz en la clase de educación física, existen diferencias significativas sobre las habilidades para la vida y los estilos de vida saludables en adolescentes de quince años escolarizados de una comuna de la ciudad de Manizales, comparados con los estudiantes que realizan un programa de educación física tradicional.

Luego de realizar las pruebas estadísticas, se observa significancia sobre la dimensión Manejo de Tensiones y Estrés para las HpV en el postest del grupo experimento al aplicar Wilcoxon; al aplicar la prueba U de Mann-Whitney se encuentra significancia en las dimensiones Toma de Decisiones, Manejo de Sentimientos y Emociones, Manejo de Tensiones y Estrés; al aplicar la T de Student muestras relacionadas en la sumatoria de las variables de HpV se observa significancia en los grupos experimento y control, además significancia bilateral en el grupo experimento; en los EdV en el grupo experimento en la dimensión Actividad Física y Social, en el grupo control en las dimensiones nutrición y toxicidad; en la T de Student para la sumatoria de las dimensiones de HpV muestras independientes se observa significancia estadística en el postest. Observando que el PM influye en las HpV y en los EdV de los participantes del estudio Rechazando la hipótesis nula y confirmando la hipótesis alterna, ya que al aplicar el programa motriz en la clase de educación física se encuentran diferencias significativas sobre dichas variables en adolescentes escolarizados de quince años de edad de la comuna Ciudadela del Norte de Manizales comparado con los que realizan un programa tradicional en la clase de educación física.

En cuanto al primer objetivo establecer las características sociodemográficas de los participantes del estudio, se encontró en cuanto a la edad, como al contrastar estos resultados con otros estudios que abordaron las mismas temáticas se observa similitud con el estudio de Roig *et al.* (2017) quienes trabajaron con adolescentes de 15 años; Loera–Malvaez *et al.* (2017)

quienes trabajaron con adolescentes entre 14 y 15 años; Aguilar *et al.* (2018) quienes trabajaron con mujeres entre 15 y 16 años; Díaz-Alzate *et al.* (2018); y, diferentes a los estudios de Meng *et al.* (2018) quienes abordaron adolescentes entre 12 y 14 y jóvenes entre 14 y 19 años; Del Toro- Rubio *et al.*, (2018) que trabajaron con estudiantes entre 15 y 18 años; Lim *et al.* (2019) los cuales abordaron estudiantes de 19 años; Bazán-Riverón *et al.* (2019) quienes trabajaron con estudiantes de 11 a 15 años.

Así mismo en Colombia los estudios han abordado adolescentes entre 12 y 17 años (Andrade *et al.*, 2019); Fernández y Castro (2020) quienes trabajaron con madres adolescentes entre 13 y 18 años de edad; Zabarain-Cogollo y Fernández-Daza (2020) con estudiantes de secundaria entre 15 y 19 años (Leyton *et al.*, 2020).

En el presente estudio los participantes se encuentran en los grupos de básica secundaria y media vocacional, información similar al realizado por Del Toro-Rubio *et al.* (2018) quienes abordan estudiantes de grado noveno 38,9%, décimo 33,6%; Orcasita *et al.* (2018) también realizan un estudio cuyos participantes son estudiantes de grados séptimo 41,2%, noveno 41,2% y décimo grado 11,7%.

Se encontró que en relación al sexo hubo una participación 1:1 (50% masculino, 50% femenino), estos datos coinciden con los estudios de (Loera-Malvaez *et al.*, 2017) 50% mujeres, 50% hombres, el estudio con exatletas canadienses de ambos sexos de (Kendellen y Camiré, 2017) 50% hombres y 50% mujeres, pero difiere con los estudios Del Toro-Rubio *et al.* (2018) quienes trabajaron con 47,6% hombres, 52,4% mujeres, con el estudio realizado en Brasil (Bomfim *et al.*, 2017) 52,8% mujeres, 47,2%, el estudio aplicado en Corea (Lim y Jang, 2017) 42,9% mujeres, 57,1% hombres, los estudios en el Reino Unido con ambos sexos (Johnson *et al.*, 2017) 81% mujeres, 19% hombres (Cronin, *et al.*, 2018) 30,6% mujeres, 69,4% hombres, el estudio realizado en Portugal (Leyton *et al.*, 2020) 51,4% mujeres, 48,6% hombres, investigación con estudiantes mexicanos de ambos sexos (Fernández y Castro, 2020) 32,65% mujeres,

67,34% hombres, el estudio realizado en Colombia de Cardona y Díaz-Posada (2021) 67,5% mujeres frente a un 32,5% hombres, estudio realizado en Chile con estudiantes de ambos sexos con relación 1:3 (Barriga, 2020) 25% mujeres, 75% hombres, así mismo estos datos son diferentes a otras investigaciones realizadas en Colombia, donde se abordó un sólo sexo como el de Orcasita *et al.* (2018) con sólo hombres y el de Zabarrain-Cogollo y Fernández-Daza (2020) estudio con jóvenes víctimas del conflicto de sexo femenino.

Los estudiantes de esta investigación provienen de barrios con el índice de condición de vida más bajo, donde se encuentran en mayor porcentaje hogares más pobres de la ciudad de Manizales (Ortiz, 2013). Al comparar esta información se encontró similitud con el estudio de Frank *et al.* (2017). Además corroborando lo anterior los barrios de la comuna en que se realizó este estudio son de estratos 1,2,3 localizados al norte de la ciudad de Manizales (Zuluaga *et al.*, 2021), datos similares al estudio de Santoyo *et al.* (2018) quienes hallaron que un 43% de los participantes son de estrato bajo; al estudio de Becerra-Romero *et al.* (2020) cuyos participantes provenían de estratos socioeconómicos 1 y 2; al estudio de Zabarrain-Cogollo y Fernández-Daza (2020) donde el 87% de estrato 1 y 8% al estrato 2; al estudio de Restrepo *et al.* (2020) quienes trabajaron con participantes en un 67,9% de estratos medio y alto y, a los estudios de Guerrero y Contreras (2020) y de Herazo-Beltrán *et al.* (2017), donde los estratos de los participantes son 1,2,3 respectivamente.

La totalidad de los estudiantes en el presente estudio cuentan con servicio de salud, ya sean adscritos a la prestación que ofrece el Estado o a entidades privadas. Esta información no es concordante con los resultados del estudio de Bazán-Riverón *et al.* (2019) plantean que los estudiantes en diferente porcentaje están adscritos a un sistema de salud y de seguridad social 68,9%, ante un 29,1% que aduce no tener conocimiento de este. Otros estudios proponen fortalecer los vínculos entre el sector salud y la academia (Guerrero y Contreras, 2020). Pocos estudios mencionan acerca de las EPS y la prestación de su servicio en adolescentes; el estudio

de Gutiérrez-Babativa (2020) menciona lo referente a cobertura y su incremento en la crisis de la pandemia en lo concerniente a salud mental.

La religión que profesan los adolescentes del estudio indica que el 61,4% son católicos, el 28,6% son cristianos y otras el 10%; al contrastar esta información se encontró similitud a lo que dice el estudio al estudio de Andrade *et al.* (2016) donde el 56,1% son católicos y el 36% cristianos; en otros estudios se encontró significancia y asociación sobre los EdV dados por la religión, salario entre otros (Bomfim *et al.*, 2017) influencia de la religión y las normas aprendidas en la familia sobre la ansiedad con soportes estadísticos significativos (Pulido y Herrera, 2019). En el estudio de adolescentes realizado en Risaralda Colombia, se tiene en cuenta en la caracterización sociodemográfica la religión al igual que este estudio (Andrade *et al.*, 2020). En el estudio realizado en España se tiene en cuenta datos sociodemográficos como la religión cristiana 25,8% musulmana 74,2% (Pulido-Acosta y Herrera-Calvero, 2019) diferente a la influencia de lo cristiano y lo católico del presente estudio.

Para la escolaridad de la madre y del padre, el 51,4% para ambos han realizado estudios secundarios, en estudios técnicos o universitarios las madres presentan el 12,9%, los padres el 7,1% y, sin estudios los padres tienen el 10% y las madres el 5,7%, encontrando mayor grado de superación entre las madres, datos que concuerdan con los del estudio de Restrepo *et al.* (2020) frente a los cuales el 82,7 de las madres tienen estudios de primaria y secundaria, el 17,3 de las madres tienen estudios universitarios o de posgrado frente a un 84,1% de estudios de primaria y secundaria para las madres y un 15,9% de estudios de universidad o posgrado para los padres encontrando mayor grado de superación en las madres. Lo expuesto anteriormente, contrasta con otras investigaciones que tienen grupos poblacionales similares en cuanto a adolescentes de quince años de edad o con edades cercanas, que abordan programas basados en lo motriz que estudiaron una de las variables o alguna de las dimensiones de este estudio; en lo referente al sexo la mayoría de los estudios contrastan con enfocarse en ambos sexos, relación 1:1 o sin

importar el número de hombres o mujeres, además este estudio es similar con otras investigaciones al abordar población proveniente de barrios con un índice de condición de pobreza bajo, ,sumado a la religión que profesan en su mayoría pertenecientes al cristianismo.

El segundo objetivo: Identificar las habilidades para la vida de los participantes del estudio permitió encontrar que en el grupo experimento en el posttest las medias de todas las dimensiones tienen puntajes superiores a las medias del pretest de ambos grupos y a las medias del posttest del grupo control y del estudio de Saravia (2017) realizado en Perú así: Dimensión 1 conocimiento de sí mismo grupo experimento 29,60, grupo control 28,40, Saravia (2017) 23,82; dimensión 2 Empatía para el grupo experimento 30,17, grupo control 28,49, Saravia (2017) 22,13; dimensión 3 Comunicación efectiva y asertiva grupo experimento 25,86, grupo control 25,35, Saravia (2017) 21,52; Dimensión 4 Relaciones interpersonales grupo experimento 29,97, grupo control 28,69, Saravia (2017) 22,41; Dimensión 5 Toma de decisiones grupo experimento 28,80, grupo control 26,60, Saravia (2017) 20,87; Dimensión 6 Solución de problemas y conflictos para el grupo experimento 27,60, grupo control 25,77, Saravia (2017) 20,19; dimensión 7 Pensamiento creativo grupo experimento 29,11, grupo control 27,51, Saravia (2017) 21,72; dimensión 8 Pensamiento crítico grupo experimento 28,00, grupo control, 27,34 Saravia (2017) 20,62; dimensión 9 Manejo de sentimientos y emociones grupo experimento 27,37, grupo control 25,03, Saravia (2017) 20,36; dimensión 10 Manejo de tensiones y estrés grupo experimento 28,86, grupo control 25,69 Saravia (2017) 20,78. Todas las dimensiones de las HpV aumentaron sus valores comparados con el grupo control y con otras investigaciones como se nota

Para la dimensión 1 de HpV Conocimiento de Sí Mismo la media en el grupo experimento es mayor que la del grupo control, grupo experimento 29,60, grupo control 28,40, media puntuación T en el grupo experimento es de 49,742, en el grupo control 46,866 los puntajes T por niveles en el grupo experimento para pretest, se encuentran en el nivel 1 Muy Inferior 5,7, en el nivel 2 Inferior con 11,4%, en el nivel 3 Normal Bajo 34,3%, en el nivel 4 Normal Alto 34,3%, en

el nivel 5 Superior 11,4% y en el nivel 6 Muy Superior 2,9; en el grupo control pretest los puntajes se encuentran en los niveles 1,2,3,4 y 5 2,9%, 22,9%, 37,1%, 31,4% y 5,7%. Respectivamente.

En el posttest del grupo experimento los puntajes se ubican en los niveles 1,2,3,4,5 con 2,9%, 8,6%, 28,6%, 48,6%, 11,4% respectivamente; en el posttest del grupo control se ubican en los niveles 1,2,3,4,5,6 con 5,7%, 25,7%, 20%, 37,1%, 8,6% y 2,9%; observándose los mayores puntajes para ambos grupos en el nivel 3 y 4 catalogados como medio (40 a 59); al contrastar esta información con el estudio de Becerra-Romero *et al.* (2020) quienes encontraron que los estudiantes entre 18 y 25 años de edad, la puntuación fue de 54,46, la cual fue superior a la de esta investigación, ubicada en nivel similar.

En la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021) para esta dimensión el 17,1% de los evaluados se encuentran en Desarrollo Bajo, 54% en desarrollo Medio y 28,6% desarrollo Alto, al comparar estos datos resulta que en el grupo experimento posttest en desempeño bajo se encuentran el 8,6%, en desempeño medio 60% y en desempeño alto 31%; para el grupo control en desempeño bajo se encuentran el 22% en desempeño medio 57% y en desempeño alto el 20%, superando el grupo experimento a los del grupo control con mayor número de estudiantes en desempeño medio y alto y a la vez supera los porcentajes del estudio de Cardona y Díaz-Posada (2021). Estos datos confirman que las medias tuvieron resultados superiores, manteniendo el nivel o aumentándolo para la dimensión conocimiento de sí mismo en el grupo experimento frente al grupo control y otras investigaciones.

Para la dimensión 2 de HpV Empatía la media del posttest frente al pretest en ambos grupos es mayor; para el grupo experimento es de 30,17 y para el grupo control 28,49 la media de los puntajes T para el posttest de ambos grupos es de 54,107 grupo experimento y 50,529 grupo control, superior en el grupo experimento a la investigación de Becerra-Romero *et al.* (2020) que en esta misma dimensión la puntuación fue de 52,33 concordante con el nivel medio propuesto por estos autores.

Con respecto a las puntuaciones por nivel en el grupo experimento y el grupo control pretest posttest, el mayor aumento se tuvo en el nivel 4 con un 54,3% del total de estudiantes para ambos grupos; en el grupo experimento hay puntajes en el nivel 6 Muy superior, lo cual no ocurrió en el grupo control. Para el posttest del grupo experimento, grupo control y la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021) respectivamente, los niveles muestran Desempeño Bajo de 5,7%, 11,4% y 20% de los estudiantes, en Desempeño Medio 60%, 57,1% y 54% en Desempeño Alto 34,3%, 31,4% y 28% observando mejores desempeños en el grupo experimento. Para la dimensión Empatía, la Media aumentó en el grupo experimento frente al grupo control, además de la mejora en los desempeños frente a este grupo y a la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021).

En la dimensión 3 de HpV Comunicación Efectiva y Asertiva, la media del grupo experimento en el posttest es de 25,86 y la del grupo control de 25,34; la media de las puntuaciones T en el posttest son de 45,418 en el grupo experimento y de 44,106 en el grupo control, valores mucho menores a 51,76 puntuación de la investigación realizada Barranquilla Colombia (Becerra-Romero *et al.*, 2020), pero que se encuentran en el nivel medio propuesto por esta investigación y en el nivel Normal bajo propuesto por (Díaz *et al.*, 2013).

En el grupo experimento pretest y posttest, el mayor porcentaje de estudiantes tuvo resultados en los niveles 2,3 y 4 pretest y posttest, pero con un paso al nivel 5 en el posttest de 2 estudiantes equivalente al 5,7%, contrario a lo que ocurre en el grupo control que en el posttest no tuvo resultados en los niveles 5 y 6. Para el posttest del grupo experimento, grupo control y la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021) respectivamente, se observa que los desempeños de los estudiantes están en Desarrollo Bajo 28,6%, 22,9% y 5,3%; Desarrollo Medio 65,7%, 74,3% y 77,6%, Desarrollo Alto 5,7%, 2,9% y 17,1% con mejores desempeños en la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021). Para la dimensión Comunicación Efectiva y Asertiva, la media del grupo experimento es superior a la media del grupo control, pero inferior a

la media de la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021).

En la dimensión 4 de HpV Relaciones Interpersonales las medias de ambos grupos aumentaron para el posttest, en el grupo experimento 29,97, en el grupo control de 28,69; la media en la puntuación T para ambos grupos aumentó, grupo experimento de 49,673, grupo control 46,64, valores menores a los presentados por Becerra-Romero *et al.* (2020) que están en el nivel medio propuestos por estos, pero en el nivel Normal bajo propuesto por Díaz *et al.* (2013).

En cuanto a nivel, ambos grupos experimento y control pasaron de los niveles 1,2,3,4,5 en el pretest a 2,3,4,5 en el posttest con mayores estudiantes en nivel 4 y 5 en el grupo experimento Nivel 4 de 37,1%, Nivel 5 de 11,4, grupo control Nivel 4 de 20% Nivel 5 de 5,7%. Para el posttest del grupo experimento, grupo control y la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021) respectivamente, se observa Desempeño Bajo de 8,6% para los tres, Desempeño Medio 71,4%, 68,6% y 48,5%, Desempeño Alto 28,6%, 22,9% y 42,9% observándose mejor ubicación de estudiantes en Desempeño Alto de Cardona y Díaz-Posada (2021). Lo anterior indica que las relaciones interpersonales acorde a la lectura de las medias y los niveles, mejoraron para el grupo experimento frente al control, pero con mejores resultados en la investigación de Becerra-Romero *et al.* (2020) y de Cardona y Díaz-Posada (2021).

En la dimensión 5 de HpV Toma de Decisiones la media del grupo experimento en el posttest es mayor que la media del pretest 52,993, similar a la media de 53,59 de Becerra-Romero *et al.* (2020), mientras que la media del grupo control disminuyó del pretest al posttest de 49,611 a 47,488; medidas que siguen en el nivel medio de Becerra-Romero *et al.* (2020) y Nivel 3 Normal Bajo para el grupo control y Nivel Normal Alto para el grupo experimento (Díaz *et al.*, 2013).

Por nivel en el grupo experimento pasó de Niveles 1,2,3,4,5 a niveles 2,3,4,5,6 mientras en el grupo control se pasó de niveles 2,3,4,5,6 a 2,3,4,5 teniendo mayor número de estudiantes en los niveles 2,3,4 de 28,6% de los estudiantes en cada uno de estos y en el grupo experimento el mayor número de estudiantes obtuvo resultados en los niveles 3 y 5 de 31,4% cada uno. Para

el posttest del grupo experimento, grupo control y la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021) respectivamente se observa Desempeño Bajo de 8,6%, 28,6% y 11,4%, Desempeño Medio 57,1%, 57,1% y 74,3%, Desempeño Alto 34,3%, 14,3% y 14,3% lo cual indica que en el grupo experimento posttest hay muchos más estudiantes que en los otros dos grupos en este desempeño. La dimensión toma de decisiones muestra como la media del grupo experimento es mayor a la del grupo control, pero con valores muy cercanos a los de la investigación de Becerra-Romero *et al.* (2020) y de Díaz-Posada (2021).

En la dimensión 6 de HpV Solución de Problemas y Conflictos las medias tanto del grupo experimento como del grupo control aumentaron del pretest al posttest en el grupo experimento, la media quedó en 50,405, mientras en el grupo control la media es de 47,488, valores que difieren de 53,04 del estudio de Becerra-Romero *et al.* (2020) y que están en el nivel Medio propuesto por estos autores. Grupo experimento Nivel Normal Alto, grupo control Nivel Normal Bajo (Díaz *et al.*, 2013).

Para los puntajes de los estudiantes en los diferentes niveles, para el grupo experimento se pasó de los niveles 1, 2, 3, 4, 5 en el pretest a los niveles 1, 2, 3, 4, 5, 6 en el posttest teniendo el mayor número de estudiantes en Normal alto con 45,7%, en el grupo control se mantuvieron los niveles conservando el mayor número de estudiantes en Normal Bajo de 48,6% de los estudiantes. Para el posttest del grupo experimento, grupo control y la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021) respectivamente, se observa Desempeño Bajo de 14,3%, 25,7% y 31,4%, Desempeño Medio 71,4%, 62,9% y 51,5%, Desempeño Alto 14,3%, 11,4% y 17,1% puntajes que reflejan mayor número de estudiantes en Desempeño Medio para el grupo experimento y mayor número de estudiantes en Desempeño Alto para Cardona y Díaz-Posada (2021). Para la dimensión Solución de Problemas y conflictos la media del grupo experimento es mayor a la del grupo control y menor al estudio de Becerra-Romero *et al.* (2020) y en el mismo nivel que Díaz *et al.* (2013) y con diferencias en los pasos de nivel con Cardona y Díaz-Posada (2021).

En la dimensión 7 de HpV Pensamiento Creativo las medias tuvieron un comportamiento diferente; en el grupo experimento aumentó del pretest de 48,926 a 50,405 en el grupo control disminuyó del pretest 49,038 a 48,159 en el posttest, teniendo puntajes superiores a 41,81, pero concordantes con el Nivel Medio de los resultados de (Becerra-Romero *et al.*, 2020) y Nivel Normal Bajo de (Díaz *et al.*, 2013).

Por niveles pretest posttest de ambos grupos se mantuvieron en 2,3,4,5, pero la diferencia está en el número de estudiantes por nivel, que en el grupo experimento es mayor en el Nivel Superior posttest 20% de los estudiantes frente a un 5,7% en el grupo control. Para el posttest del grupo experimento, grupo control y la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021) respectivamente, se observa Desempeño Bajo de 8,6%, 11,4% y 14,3%, Desempeño Medio 60%, 77,1% y 77,1%, Desempeño Alto 31,4%, 11,4% y 8,6% mostrando que en el grupo experimento es mayor el número de estudiantes en Desempeño Alto contrastado con los otros dos grupos. Lo anterior muestra como el pensamiento creativo en el grupo experimental aumentó la media frente al grupo control y se encuentra en el mismo nivel propuesto por Becerra-Romero *et al.* (2020) y en el mismo nivel de Díaz *et al.* (2013). Además, con similitudes en el paso de nivel con la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021)

En la dimensión 8 de HpV Pensamiento Crítico la media del grupo experimento aumentó del pretest 47,729 a posttest de 49,113 y en el grupo control disminuyó de 47,429 en el pretest a 47,783 en el posttest; comparando los valores con 51,14 de la investigación de (Becerra-Romero *et al.*, 2020) son menores en ambos grupos, pero se mantienen en el nivel Medio de la investigación de Barranquilla Colombia y en el Nivel Normal Bajo de (Díaz *et al.*, 2013).

Por niveles en el grupo experimento se pasó de niveles 1,2,3,4,5 pretest a 2,3,4,5 posttest; en el grupo control se pasó de niveles 2,3,4,5 pretest a niveles 1,2,3,4,5 en el posttest observando el mayor número de estudiantes en los niveles Normal Bajo y Normal Alto de 37,1% y 31,4% de

estudiantes para ambos grupos y con diferencia en el Nivel Superior grupo experimento posttest de 17,1% frente a 11,4% de estudiantes del posttest del grupo control. En el posttest del grupo experimento, grupo control y la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021) respectivamente se observa Desempeño Bajo de 14,3%, 20% y 25%, Desempeño Medio 60%, 65,7% y 68%, Desempeño Alto 25%, 14,3% y 5,7%, se observa mayor número de estudiantes en Desempeño Alto para el grupo Experimental en comparación con los demás grupos. En esta dimensión de Pensamiento Crítico la media del grupo experimento aumentó frente al grupo control, pero menor a la investigación de Becerra-Romero *et al.* (2020) con media ubicada en el mismo nivel de Díaz *et al.* (2013). Con mayores desempeños en el paso de nivel para el grupo experimento comparados con la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021).

En la Dimensión 9 de HpV Manejo de Sentimientos y Emociones, la media del grupo experimento es mayor en el posttest pasando de 48,777 a 49,334; en el grupo control disminuyó del pretest al posttest 44,966 a 44,028; comparándola con la investigación realizada en Barranquilla cuya media es 48,43, siendo esta menor comparada con el grupo experimento en el posttest, pero estando en Nivel Medio para todas, acorde al estudio de Becerra-Romero *et al.*, 2020) y Nivel Normal Bajo acorde a (Díaz *et al.*, 2013).

En cuanto a niveles tanto para el grupo experimento como para el grupo control pretest posttest se mantuvieron en los niveles 2,3,4,5 con diferencias del número de estudiantes ubicados en Normal Alto y Nivel Superior en el posttest. Normal Alto grupo experimento posttest 28,6% grupo control posttest 20%, en el Nivel Superior 17,1% grupo experimento posttest frente a 2,9% de estudiantes en el grupo control posttest. Para el posttest del grupo experimento, grupo control y la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021) respectivamente, se observa Desempeño Bajo de 17,1%, 31,4% y 22,9%, Desempeño Medio 65,7%, 62,9% y 62,8%, Desempeño Alto 17,1%, 7,1% y 14,3%, mostrando que los Desempeños Medio y Alto para los tres grupos tienen un comportamiento con puntajes muy similares. Lo anterior muestra como en la dimensión

Manejo de Sentimientos y Emociones la media del grupo experimento aumentó frente al grupo control, pero con un nivel similar al estudio de Becerra-Romero *et al.* (2020) y al nivel de Díaz *et al.* (2013) y con puntajes similares al paso de nivel comparándolo con la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021).

En la dimensión 10 de HpV Manejo de Tensiones y Estrés las medias aumentaron en el posttest del grupo experimento pretest 52,875 a 56,412 posttest y disminuyeron en el grupo control pretest 49,408 a 48,985 en el posttest, observando que la media del grupo experimento en el posttest es mayor que la media del estudio realizado en Barranquilla ubicado en el Nivel Medio presentado por estos autores (Becerra-Romero *et al.*, 2020) y ubicado en el nivel Normal Alto para la media del posttest del grupo experimento (Díaz *et al.*, 2013).

En cuanto a la ubicación de estudiantes por niveles el grupo experimento pretest posttest se mantuvo en los niveles 2,3,4,5,6 pretest posttest y el grupo control pasó del pretest en los niveles 1,2,3,4,5,6 a pasar a los niveles 1,2,3,4,5 en el posttest; el mayor número de estudiantes para ambos grupos en el posttest están en los niveles Normal, Bajo, Normal Alto y Superior y para el grupo experimento se ubicaron estudiantes en el nivel Muy superior de 5,7%. Para el posttest del grupo experimento, grupo control y la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021) respectivamente, se observa Desempeño Bajo de 14,3%, 25,7% y 15,2%, Desempeño Medio 20%, 11,4% y 76,2%, Desempeño Alto de 20%, 11,4% y 8,6%. Observando que en Desempeño Medio la investigación de Cardona y Díaz-Posada (2021) tiene mayor número de estudiantes y en el Desempeño Alto el grupo control tiene mayor número de estudiantes.

La media de la sumatoria de las 10 dimensiones de la variable Habilidades para la vida para el posttest grupo experimento son superiores a las medias del posttest del grupo control y a las medias del estudio realizado en Perú por Saravia (2017) así: La media del grupo experimento para el posttest es de 285,27, media del posttest del grupo control en el posttest 267,91, media de la investigación de Saravia (2017), 214,38.

Para el tercer objetivo caracterizar los EdV de los participantes en el estudio, se abordaron las diez dimensiones constitutivas, la sumatoria de estas y la clasificación por niveles: Nivel 1 de 0 a 46: Zona de Peligro, Nivel 2 de 47 a 72: Algo Bajo, Nivel 3 de 73 a 84 Adecuado, Nivel 4 de 85 a 102 Buen Trabajo y Nivel 5 de 103-120 Estilo de Vida Fantástico (Barriga, 2020). Ambos grupos pretest, posttest en el Nivel 1 o Zona de Peligro no presenta estudiantes; en el Nivel 2 algo Bajo el grupo experimento en el pretest presenta 17,1% de los estudiantes y en el posttest disminuye a 11,4%; comportamiento similar al grupo control que pasó de 28,6% pretest a 22,9% posttest, pero con mayor migración en el grupo experimento; para el Nivel 3 Adecuado en ambos grupos se pasó del pretest 34,3% a 17,1% en el posttest; para el Nivel 4 Buen trabajo ambos grupos aumentaron en números de estudiantes en el grupo experimento se pasó de 48,6% a 54,3%, en el grupo control se pasó de 37,1% pretest a 45,7% posttest; para el Nivel 5 EdV Fantastico ambos grupos aumentaron su número de estudiantes pasando de 0 en el pretest a 17,1% en el grupo experimento y 14,3% en el grupo control.

Los anteriores datos muestran diferencias con el estudio realizado en Chile por Barriga (2020), ya que en este no hubo estudiantes en los Niveles 4 Buen trabajo y Nivel 5 EdV Fantastico, pero si hubo estudiantes en el Nivel 1 Zona de Peligro diferente a este estudio. Para Hernández *et al.* (2018) que realizó un estudio en México con estudiantes de preparatoria, presenta resultados por niveles de las sumatorias así: EdV Fantastico 4,6%; EdV Hacia un Buen Trabajo 42,5%; EdV Adecuado 27%; EdV Algo Bajo que Podría Mejorar 23,6% y EdV en Zona de Peligro 2,3% que al ser comparados con los del posttest del grupo experimento, muestran diferencias con el estudio de Hernández (2018); EdV Fantástico 17,1%; EdV Buen Trabajo 54,3%; EdV Adecuado 17,1%; EdV Algo Bajo 11,4% y EdV en Zona de Peligro sin porcentaje; Indicando que los porcentajes para el estudio de Hernández (2018) En los EdV Fantastico y Buen Trabajo, son menores a este estudio; en los EdV Adecuado y Algo Bajo los porcentajes de estudiantes son mayores para (Hernández, 2018) y para EdV en Zona de Peligro para el grupo experimento

no hay porcentaje; indicando que hay menor posicionamiento de estudiantes en EdV Saludable en la investigación realizada en México.

Canova-Barrios (2017) en su estudio con universitarios de ambos sexos realizado en Colombia, los resultados para el EdV Fantastico muestran como en el Nivel 1 Zona de Peligro o EdV Riesgoso, los resultados fueron del 2% muy cercano al 0% de este estudio para ambos grupos posttest; en el Nivel 2 algo Bajo los resultados fueron del 19%, resultados que difieren del 11,4% del grupo experimento posttest; para el Nivel 3 Adecuado los universitarios ubicados en este son de 25,1%, frente a 17,1% para ambos grupos de esta investigación en el posttest con resultados menores; para el Nivel 4 Buen Trabajo, en el camino correcto los resultados son de 44,2%, frente a 54,3% del grupo experimento posttest valores superiores por este estudio; para el Nivel 5 EdV Fantastico los resultados fueron del 9,5%, frente a 17,1% del grupo experimento; resultados que muestran menor porcentaje de estudiantes en el Nivel 5 para la investigación realizada con universitarios adolescentes y adultos jóvenes.

Para Meléndez (2020) los estudiantes adolescentes se ubican en dos niveles EdV, No Saludable 8,3% y EdV Saludable 91,7% que al compararlos con los adolescentes de este estudio se toma Nivel de EdV No saludable puntajes de 0 a 72 y EdV Saludable de 73 a 120, para lo cual el grupo experimento en el posttest tiene 11,4% en EdV No Saludable, el grupo control en el posttest tiene 22,9%; los estudiantes en EdV Saludable en el grupo experimento posttest, los porcentajes son de 88,6% en el grupo control posttest son de 77,1% inferiores a la investigación de Meléndez (2020).

A continuación, se abordan los EdV por medio del instrumento fantástico de Betancurth *et al.* (2015) dimensión por dimensión.

Dimensión 1 de EdV Familiares y Amigos. Para esta dimensión las medias pretest posttest en el grupo experimento disminuyeron su valor de 4,89 en el pretest a 4,80 en el posttest y en el grupo control se mantuvo en 4,77, ambos valores superiores a 4,2 del promedio de la

investigación realizada en Chile con estudiantes de 14 a 16 años, proporción 1:3 (Barriga, 2020) El nivel 0 es de 0 a 0,99 equivale a EdV no saludable, el nivel 1 va de 1 a 1,99 equivale a EdV algo saludable y el nivel 2 es de 2 a 2,99 equivale a EdV saludable; para los niveles propuestos por la actual investigación los estudiantes puntuaron en Nivel 0 puntajes de 0 a 0,99 EdV No Saludable grupo experimento pretest 5,7% y posttest 2,9% disminuyendo el número de estudiantes en este; en el grupo control pretest el número de estudiantes es de 8,6% y en el posttest 5,7%; para el Nivel 1 puntajes de 1 a 1,99 EdV Algo Saludable del grupo experimento, se pasó de 60% en el pretest a 68,6% en el posttest y en el grupo control para este mismo Nivel se pasó de 57,1% pretest a 62,9% en el posttest y para el Nivel 2 puntajes de 2 a 2,99 EdV Saludable grupo experimento pretest 34,3% a 28,6% posttest, para el grupo control en el pretest se pasó de 34,3% a 31,4% posttest.

El porcentaje de estudiantes en los niveles para el posttest del grupo experimento y control de esta investigación y del estudio de (Meléndez, 2020) respectivamente son EdV No Saludable 2,9%; 5,7% y 24,2%, observando mayores estudiantes en EdV No saludable en la investigación de Meléndez realizada en Perú; para el EdV Saludable se toman los niveles 1 y 2 de esta investigación como saludables y al compararlos con la investigación de Meléndez los porcentajes de estudiantes se presentan para el posttest grupo experimento, grupo control y resultados de Meléndez respectivamente 97,1%; 94,3% y 75,8%, observándose mayor número de estudiantes en el grupo experimento comparado con el control y la investigación realizada en Perú (Meléndez, 2020). Los anteriores datos muestran como en la dimensión Familiares y Amigo en el grupo experimento disminuyó la media frente al grupo control que la mantuvo; pero siendo superiores los promedios a la investigación de Barriga (2020) ya que mejoraron al pasar de un nivel a otro y con mejores resultados en el grupo control frente a la investigación de Meléndez (2020).

Para Canova-Barrios (2017) en su estudio realizado con estudiantes universitarios en

edad adolescente y adultez en su mayoría mujeres, describen como la dimensión familiares y amigos tiene un 71,3% con conductas favorables hacia la interacción con estos grupos sociales, aspectos que ayudan a fortalecer estos lazos necesarios en los procesos de inclusión social; resultados que al ser comparados con el grupo experimento 97,1% y grupo control 94,3% de esta investigación indican que este grupo poblacional puede disminuir sus desempeños sociales a mayor edad, si no se siguen buenas conductas y hábitos tendientes a EdV saludables.

En la dimensión 2 de EdV Actividad Física y Social ambos grupos aumentaron sus medias del pretest al posttest, pero con mayor promedio en el grupo experimento; media posttest grupo experimento 2,34 frente a 1,43 media del grupo control, que al ser comparadas con 1,3 ambas son superiores a las presentadas por el estudio de (Barriga, 2020). Para los puntajes obtenidos por los estudiantes por Nivel, los mayores porcentajes de estudiantes responden en el Nivel 1 de ambos grupos, pero con mayor diferencia en el grupo experimento que pasó de 31,4% en el pretest a 82,9% en el posttest, contrario a lo que ocurrió con el grupo control que disminuyó de 45,7% en el pretest a 37,1% posttest

El porcentaje de estudiantes para el posttest en los niveles de EdV No Saludable y EdV Saludables, tanto para el grupo experimento, grupo control e investigación realizada en Perú por (Meléndez, 2020) respectivamente, son EdV No Saludable 8,6%; 57,1% y 93,3%; observándose mayor número de estudiantes en este nivel para el estudio de Perú con estudiantes entre 14 y 18 años de ambos sexos; para el Nivel de EdV Saludable posttest en el grupo experimento es de 91,4%, grupo Control 42,9% en la investigación de Meléndez (2020) 6,7; observando mayor número de estudiantes en el posttest del grupo experimento. Los anteriores contrastes muestran como la dimensión Actividad Física y Social para ambos grupos aumenta en las medias con resultados superiores a los de Barriga (2020) y con un mayor número en pasos de un nivel a otro mayores a los de Meléndez (2020).

Canova-Barrios (2017) abordan esta dimensión como asociatividad y actividad física

obteniendo un 40,2% en nivel superior distante al 91,4% de esta investigación indicando que hay preferencia hacia el movimiento humano y hacia la conformación y pertenencia a grupos sociales cercanos, fortaleciendo las relaciones interpersonales en especial con pares y familiares que influyen sobre los adolescentes, esperando se fortalezcan positivamente en el tiempo.

En la dimensión 3 de EdV Nutrición, las medias de ambos grupos aumentaron del pretest al posttest, teniendo mayor puntaje la media del grupo experimento con 5,34 y para el grupo control 5,29, y al compararlas con 3,2 del estudio de (Barriga, 2020) ambas medias superan este valor. Los puntajes por Nivel indican que los mayores puntajes se encuentran en el Nivel 1 y en ambos grupos aumentó del pretest al posttest grupo experimento posttest 94,3%, grupo control 82,9% y en el grupo control se observa paso al nivel 2 pretest de 2,9% y posttest 5,7%.

Para los niveles de EdV No Saludable en esta investigación para el posttest el grupo experimento tiene porcentajes de 5,7%, posttest grupo control 11,4%, estudiantes de Perú 5,8% (Meléndez, 2020); para el Nivel de EdV Saludable posttest el grupo experimento tiene porcentaje de estudiantes de 94,3%; posttest grupo control 88,6% e investigación con estudiantes de Perú 94,2% (Meléndez, 2020) observándose similitudes en la investigación de Perú con el grupo experimento para ambos niveles para EdV Saludables Y No Saludables. Estos datos de la dimensión Nutrición presentan al grupo experimento con mayor puntaje en la media frente al grupo control y al estudio de Barriga (2020) y en cuanto a los tránsitos de un nivel a otro superior hay similitudes con la investigación de Meléndez (2020).

Para Canova-Barrios (2017) las conductas saludables muestran porcentajes de 19% frente al 94,3% de este estudio, lo cual dista mucho y se puede deber a los cambios de hábitos cuando se pasa de la adolescencia a la adultez, ya que no es lo mismo pensar de acuerdo a algo y actuar sobre esto, siendo la alimentación un hábito que es definido por factores culturales, sociales, biológicos y económicos.

Para la dimensión 4 de EdV Toxicidad, las medias en ambos grupos disminuyeron del

pretest al posttest. En el grupo experimento pasó de 5,49 en el pretest a 5,40 en el posttest; en el grupo control pasó de 5,49 pretest a 3,94 posttest; en el caso del grupo experimento la media es mayor a 4,8 del estudio de Chile; observando que la media del grupo experimento pretest y posttest supera la del estudio de (Barriga, 2020). El porcentaje de estudiantes ubicados por Nivel para esta dimensión, indica que en el grupo experimento los estudiantes se mantuvieron en los 1 y 2 del pretest al posttest, mientras en el grupo control el nivel 2 no tuvo estudiantes para el posttest. Grupo experimento Nivel 1 pretest 31,4%, posttest 42,9%, Nivel 2 65,7% pretest, 57,1% posttest; en el grupo control Nivel 1 pretest 20%, posttest 94,3%, Nivel 2 74,3% pretest a 0% en el posttest.

Para los niveles de EdV No Saludable en esta investigación para el posttest el grupo experimento no posee estudiantes en este nivel, el grupo control 5,7%, estudiantes de Perú 10% (Meléndez, 2020); contrastando estos datos, se observa que en el grupo experimento no hay conductas de este tipo. Las anteriores comparaciones muestran como la dimensión Toxicidad en el grupo experimento pese a disminuir los valores del pretest al posttest supera al grupo control y a la investigación de Barriga (2020) y en lo referente a niveles los resultados son mejores que los de la investigación de Meléndez (2020).

Para Canova-Barrios (2017) esta dimensión es abordada como Toxicidad por Tabaco cuyos resultados obtenidos fueron de 9% tendientes a adquirir esta conducta, frente a 0% del grupo experimento de esta investigación diferencia de conducta no saludable hacia el grupo de universitarios; indicando que se debe continuar en mantener esta conducta en los adolescentes para que tengan la capacidad de tomar decisiones adecuadas así se encuentren en situaciones y contextos que induzcan a adquirir hábitos hacia EdV no saludables.

Dimensión 5 de EdV Alcohol. La media para ambos grupos disminuyó, quedando con los valores de 4,40 en el grupo experimento, 4,14 en el grupo control, frente a 4,3 del estudio de Barriga (2020), que en el caso del grupo experimento es mayor. Los estudiantes ubicados por

niveles en el Grupo experimento el Nivel 1 se mantuvo en 74,3% pretest posttest, el Nivel 2 pasó del pretest 22,9% a 20%; en el grupo control el nivel 1 pasó de 71,4% pretest a 57,1% posttest y el Nivel 2 aumentó de 28,6% en el pretest a 31,4% en el posttest.

Para los niveles de EdV No Saludable en esta investigación para el posttest, el grupo experimento posee 5,7% de estudiantes en este nivel, el grupo control 11,4% y el estudio realizado en Perú 21,7% (Meléndez, 2020). Para los EdV Saludables el grupo experimento en el posttest tiene 94,3% de los estudiantes en este nivel, el grupo control tiene 88,6% de estudiantes y el estudio de Meléndez (2020) 78,3%. Al contrastar los datos se observa mayor número de estudiantes en Nivel de EdV Saludable para el grupo experimento comparado con el grupo control y el estudio realizado en Perú. Datos que muestran como la dimensión Alcohol pese a que la media disminuye del pretest al posttest tiene mayor puntaje frente a la investigación de Barriga (2020) y en cuanto a niveles hay mayor posicionamiento en el grupo experimento comparado con la investigación de Meléndez (2020).

Para Canova-Barrios (2017) esta dimensión de Alcohol y otras drogas muestra conductas no saludables con niveles superiores al 80% y 50%; lo cual difiere con este estudio, ya que el 94,3% de los adolescentes del grupo experimento tiene conductas saludables contrario a los adolescentes y adultos del estudio realizado con universitarios; sugiriendo esto, que, a mayor edad, mayor es el riesgo de consumo por el mayor acceso a este tipo de sustancias.

En la dimensión 6 de EdV Sueño y Estrés, las medias de ambos grupos disminuyeron del pretest al posttest, grupo experimento posttest 4,40, grupo control 4,34 comparadas con 3,7 del estudio de Barriga (2020) en el que ambas son superiores. Los estudiantes ubicados por niveles muestran que en el Nivel 1 ambos grupos aumentan número de estudiantes observándose mayor aumento pretest posttest en el grupo control que pasó de 71,4 a 80%, en el grupo experimento el aumento fue de 77,1% a 80% y, en el Nivel 2 ambos grupos disminuyeron el número de estudiantes, en el grupo experimento disminuyó 3 y en el grupo control 2.

En el Nivel de EdV No saludable posttest del grupo experimento el porcentaje de estudiantes es de 5,7%, grupo control posttest 8,6%, investigación de Meléndez (2020) 20% de los estudiantes; para los EdV Saludables en el grupo experimento posttest el porcentaje de estudiantes es de 94,3%, grupo control posttest 91,4%, investigación de Meléndez (2020) 80%. Al contrastar los datos se observa mayor número de estudiantes del grupo experimento en este nivel comparado con el grupo control y con la investigación realizada en Perú. Las anteriores comparaciones muestran como en la dimensión de Sueño y Estrés, aunque las medias en ambos grupos disminuyen del pretest al posttest siguen con valores superiores a los de Barriga (2020), pero en los niveles hay mejores desempeños en el grupo experimento comparado con la investigación de Meléndez (2020).

Canova-Barrios (2017) en su investigación con universitarios adolescentes y adultos jóvenes encontraron que más del 30% duermen bien y sienten descanso y aproximadamente el 70% creen que no tienen la capacidad de manejo de situaciones estresantes, contrario a lo que piensan los adolescentes de esta investigación que en el grupo experimento obtuvieron porcentajes por encima del 90%, indicando que en esta dimensión hay mayor riesgo de adquirir conductas inadecuadas de descanso a medida que ingresan en otros contextos con mayor grado de libertad como lo es el universitario.

En la dimensión 7 de EdV Tipo de Personalidad y Satisfacción Escolar, la media del grupo experimento disminuyó de 6,20 en el pretest a 5,86 en el posttest y en el grupo control aumentó del pretest 5,60 a 5,63 en el posttest; y, comparado con la media del estudio realizado en Chile que es de 5,3 (Barriga, 2020) ambos grupos superan esta media en el posttest. En cuanto al nivel, ambos grupos tienen los mayores porcentajes en el Nivel 1 pretest y posttest, en el Nivel 2 el grupo experimento se mantuvo del pretest al posttest con un porcentaje de 17,1%, en el grupo control disminuyó del pretest de 14,3% a 8,6% en el posttest.

En el Nivel de EdV No saludable posttest del grupo experimento, el porcentaje de

estudiantes es de 2,9%, grupo control posttest 8,6%, investigación de Meléndez (2020) 5,8% de los estudiantes; para los EdV Saludables en el grupo experimento posttest el porcentaje de estudiantes es de 97,1%, grupo control posttest 91,4%, investigación de Meléndez (2020) 94,2%. Se observa mayor número de estudiantes del grupo experimento en este nivel, le sigue la investigación de Meléndez 2020 y por último el grupo control. Los datos comparados anteriormente muestran con la dimensión de Personalidad y Satisfacción Escolar disminuye la media en el grupo experimento, pero con mejores puntajes comparados con Barriga (2020). En cuanto a nivel hay mayor número de estudiantes en los niveles superiores para el grupo experimento, superiores a la investigación de Meléndez (2020)

Canova-Barrios (2017) aborda esta dimensión como Trabajo y Tipo de Personalidad exponiendo resultados un poco por encima del 50% en conductas favorables distante a los resultados de este estudio en el cual el grupo experimento está por encima del 80%; refiriendo esto que en esta dimensión los desempeños disminuyen a medida que aumentan de edad y tienen que afrontar situaciones en su diario vivir.

En la dimensión 8 de EdV Imagen Interior, la media de ambos grupos disminuyó; en el grupo experimento pasó de 4,09 en el pretest a 3,89 en el posttest, en el grupo control pasó de 3,94 en el pretest a 3,80 en el posttest, medias posttest que al compararlas con el estudio realizado en Chile cuya media es de 3,4 (Barriga, 2020) ambas medias superan este valor. El mayor Nivel en el cual los estudiantes se encuentran ubicados en sus respuestas es Nivel 1; para ambos grupos pretest posttest pasó de 74,3% a 82,9; para el Nivel 2 ambos grupos disminuyeron en sus números de estudiantes, el descenso fue mayor en el grupo experimento.

Para el Nivel de EdV No saludable posttest del grupo experimento el porcentaje de estudiantes es de 11,4%, grupo control posttest 8,6%, investigación de Meléndez (2020) 38,3%; para los EdV Saludables en el grupo experimento posttest el porcentaje de estudiantes es de 88,6%, grupo control posttest 91,4%, investigación de Meléndez (2020) 61,7%. Se observa mayor

número de estudiantes en ambos grupos de la investigación con un estudiante más para el grupo control y, por último, le sigue la investigación que se realizó en Perú. En lo expuesto anteriormente, se observa como la dimensión Imagen Interior, pese a que las medias de ambos grupos disminuyen del pretest al postest son mayores que la investigación de Barriga (2020) y por niveles ambos grupos superan los resultados de Meléndez

Canova-Barrios (2017) nombra esta dimensión como Introspección, indicando que casi el 40% de los estudiantes manifiestan no tener estados de depresión y tristeza diferente a los grupos de esta investigación en el postest, que tienen resultados de conductas saludables aproximadas al 90%. Indicando que estas conductas deben ser reforzadas para que no se pierda la competencia al afrontar situaciones y tomar decisiones adecuadas al entrar en nuevos espacios y contextos académicos y laborales.

La dimensión 9 de EdV Control de Salud y Sexualidad muestra como la media del grupo experimento aumenta de 3,46 en el pretest a 3,69 en el postest, en el grupo control disminuye de 3,46 en el pretest a 3,43 en el postest y al compararla con 2,5 ambas medidas superan esta media que corresponde al estudio de (Barriga, 2020) realizado en Chile. El mayor número de estudiantes se ubica en el Nivel 1 para ambos grupos pretest postest, pero en el grupo experimento disminuyen el número de estudiantes de 68,6% en el pretest a 62,9% en el postest, para el grupo control es lo contrario aumenta del pretest con un 68,6% a un 71,4% postest; para el Nivel 2 o superior el grupo experimento pasa de 5,7% en el pretest a 11,4% en el postest mientras que el grupo control pasa de 5,7% en el pretest a 0% en el postest.

Comparando por nivel del EdV No Saludable, para el grupo experimento postest el porcentaje de estudiantes es de 25,7%; para el grupo control postest es de 28,6% y, para Meléndez (2020) es de 32,5%; para el Nivel de EdV Saludable el grupo experimento postest cuenta con el 74,3% de los estudiantes, el grupo control postest con el 71,4% y el estudio realizado en Perú 67,5%; observándose mayor número de estudiantes en el grupo experimento

para EdV Saludable. Lo expuesto muestra como la dimensión Control de la Salud y la Sexualidad aumenta en la media del grupo experimento y al compararla es mayor al grupo control y a Barriga (2020); por niveles los resultados son mayores en el grupo experimento comparados con Meléndez (2020).

Canova-Barrios (2017) expone que aproximadamente el 30% se realiza controles médicos periódicos, el 36,6% conversa con su pareja o familia acerca de sexualidad y el 68,8% se preocupa con el autocuidado y el de su pareja, el grupo experimento posttest posee conductas saludables del 74,3% superiores a la del estudio de Canova-Barrios; observándose la tendencia de adquirir fortalezas en la conducta de esta dimensión para no perderla o adquirir deficiencias en la adultez.

En la dimensión 10 de EdV Orden las medias de ambos grupos aumentan del pretest al posttest en el grupo experimento posttest es de 3,40% y en el grupo control de 3,29% y al compararla con la media 2,9 del estudio realizado en Chile de (Barriga, 2020) los valores son mayores a esta media. En cuanto a Nivel tanto el grupo experimento como el grupo control en el Nivel 1 disminuyó sus porcentajes de estudiantes del pretest al posttest, en el grupo experimento pasó de 57,1% del pretest a 42,9% en el posttest; en el grupo control pasó de 65,7% en el pretest a 45,7% en el posttest; en el Nivel 2 aumentó para ambos grupos, en el grupo experimento pasó de un número de estudiantes en el pretest de 42,9% a 54,3% en el posttest y, en el grupo control pasó de 34,3% pretest a 51,4% en el posttest.

En el nivel de EdV No Saludable para los grupos experimento y grupo control posttest el porcentaje de estudiantes es de 2,9%; para la investigación de Meléndez (2020) es de 61,7%; para el Nivel de EdV Saludable para los grupos experimento y control posttest cuentan con el 97,1% de los estudiantes y el estudio realizado en Perú 38,3%; observándose mayor número de estudiantes en los grupos experimento y control, comparados con Meléndez (2020). Los anteriores datos muestran como en la dimensión Orden las medias de ambos grupos y los niveles

aumentan comparados con Barriga (2020) y con Meléndez (2020).

Canova-Barrios (2017) expone esta dimensión como Otras Conductas, haciendo énfasis en el respeto de las normas de tránsito con un 54,7% favorable, el 39,1% usan regularmente el cinturón de seguridad, frente a conductas favorables de este estudio de un 97,1% para ambos grupos. Resultados superiores para los adolescentes que en muchos casos no han estado en situaciones de este tipo y que al estar en ellas ya siendo adultos, los desempeños pueden cambiar si no se ha apropiado y reforzado positivamente en la niñez y en la adolescencia.

Los datos contrastados en este objetivo muestran que pese a que los resultados y los cambios no fueron los esperados, en cuanto a niveles y los pasos de uno inferior a otro superior muestran como el grupo experimento obtuvo resultados que ubican estudiantes en EdV Saludables, lo cual indica que al estimular un grupo como el experimental con un PM se puede provocar en los individuos cambios favorables, pero que solo pueden ser sostenidos en el tiempo con la formación de hábitos que cambien o ratifiquen un EdV.

El cuarto objetivo fue evaluar los efectos del PM desde la clase de educación física sobre las HpV y los EdV pre y post intervención de los participantes en el estudio, lo cual se hizo a partir de las pruebas estadísticas aplicadas luego de la prueba de normalidad.

En lo referente a la hipótesis propuesta para esta investigación al aplicar un programa motriz en la clase de educación física, existen diferencias significativas sobre las habilidades para la vida y los estilos de vida saludables en adolescentes de quince años escolarizados de una comuna de la ciudad de Manizales, comparados con los estudiantes que realizan un programa de educación física tradicional; y luego de aplicar las pruebas estadísticas, para las variables HpV y EdV estos fueron los valores p:

En la variable HpV la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas pre y post intervención para cada grupo se obtienen los siguientes valores de p. Dimensión 1 Conocimiento de sí mismo grupo experimento ( $p=0,425$ ) grupo control ( $p=0,970$ ), Dimensión 2 Empatía grupo

experimento ( $p=0,167$ ) grupo control ( $0,605$ ), dimensión 3 Comunicación efectiva y asertiva grupo experimento ( $p=0,574$ ) grupo control ( $p=0,940$ ), dimensión 4 Relaciones interpersonales grupo experimento ( $p=0,425$ ) grupo control ( $p=0,235$ ), dimensión 5 Toma de decisiones grupo experimento ( $p=0,097$ ) grupo control ( $p=0,307$ ), dimensión 6 Solución de problemas y conflictos grupo experimento ( $p=0,307$ ) grupo control ( $p=0,829$ ), dimensión 7 Pensamiento creativo grupo experimento ( $p=0,350$ ) grupo control ( $p=0,386$ ), dimensión 8 Pensamiento crítico grupo experimento ( $p=0,248$ ) grupo control ( $p=0,560$ ), dimensión 9 Manejo de sentimientos y emociones grupo experimento ( $p=0,929$ ) grupo control ( $p=0,812$ ) dimensión 10 manejo de tensiones y estrés grupo experimento ( $p=0,042$ ) grupo control ( $p=0,961$ ) Se observa significancia estadística sobre la dimensión Manejo de Tensiones y Estrés en el posttest del grupo experimento.

Al aplicar la prueba de Wilcoxon en la variable HpV para muestras relacionadas pre y post intervención para el grupo experimento por sexo, se obtienen los siguientes valores de p. Dimensión1 Conocimiento de sí mismo hombres ( $p=0,555$ ) mujeres ( $0,592$ ), dimensión2 Empatía hombres ( $p=0,139$ ) mujeres ( $p=0,592$ ), dimensión 3 Comunicación efectiva y asertiva hombres ( $p=0,801$ ) mujeres ( $p=0,357$ ), dimensión 4 Relaciones interpersonales hombres ( $p=0,476$ ) mujeres ( $p=0,604$ ), dimensión 5 Toma de decisiones hombres ( $p=0,185$ ) mujeres ( $p=0,276$ ), dimensión 6 Solución de problemas y conflictos hombres ( $p=0,569$ ) mujeres ( $p=0,347$ ), dimensión 7 Pensamiento creativo hombres ( $p=0,394$ ) mujeres ( $p=0,795$ ), dimensión 8 Pensamiento crítico hombres ( $p=0,550$ ) mujeres ( $p=0,300$ ), dimensión 9 Manejo de sentimientos y emociones hombres ( $p=0,317$ ) mujeres ( $p=0,284$ ), dimensión 10 Manejo de tensiones y estrés hombres ( $p=0,053$ ) mujeres ( $p=0,567$ ). Se observa que no hay diferencias significativas en ninguna de las diez dimensiones.

En el estudio de Fernández y Castro (2020) realizado en México, aplicó la U de Man-Whitney muestras relacionadas para diferencia de sexo reportando diferencias estadísticamente significativas en las mujeres con respecto a los hombres; en algunas de las dimensiones al

compararlas con los estudiantes del grupo experimental de este estudio se observa que la dimensión Empatía para Fernández y Castro (2020) mujeres es de ( $p=0,00$ ), para el grupo experimental de este estudio es de hombres ( $p=0,139$ ) mujeres ( $p=0,592$ ), lo cual no es concordante con el estudio realizado en México, para la dimensión relaciones interpersonales el grupo experimental para los hombres tuvo un puntaje de ( $p=0,476$ ) mujeres ( $p=0,604$ ) Fernández y Castro (2020) mujeres de ( $p=0,00$ ), lo cual difiere a este estudio; en la dimensión Toma de decisiones el grupo experimento tuvo puntaje para los hombres de ( $p=0,185$ ) mujeres ( $p=0,276$ ) Fernández y Castro (2020) mujeres de ( $p=0,00$ ), lo cual no concuerda con este estudio; en la dimensión Solución de problemas y conflictos los puntajes para el grupo experimental fueron para los hombres de ( $p=0,569$ ) mujeres ( $p=0,347$ ), en la investigación de Fernández y Castro (2020) mujeres de ( $p=0,00$ ) los cuales difieren a este estudio, para la dimensión Pensamiento crítico los puntajes para los hombres en el grupo experimento fueron de ( $p=0,550$ ) mujeres ( $p=0,300$ ), Fernández y Castro (2020) mujeres de ( $0,26$ ) lo cual concuerda con este estudio sin diferencias de sexo; para la dimensión Manejo de sentimientos y emociones el grupo experimental tuvo los valores de hombres ( $p=0,317$ ) mujeres ( $p=0,284$ ) Fernández y Castro (2020) mujeres de ( $p=0,002$ ) lo cual no concuerda con este estudio y en la dimensión Manejo de Tensiones y estrés para el grupo experimental tuvo puntajes para los hombres de ( $p=0,053$ ) mujeres ( $p=0,567$ ) Fernández y Castro (2020) mujeres ( $p=0,006$ ) al compararlas no concuerdan con este estudio. Para las dimensiones Conocimiento de sí mismo, Comunicación efectiva y asertiva, Pensamiento creativo y Pensamiento crítico de la investigación de Fernández y Castro (2020), no tuvieron diferencias de sexo, pero no hay datos numéricos que se puedan confrontar con esta investigación.

En la prueba U de Man-Whitney para muestras independientes en la variable HpV pre y post intervención para cada dimensión los resultados fueron los siguientes. Dimensión1 Conocimiento de sí mismo pretest ( $p=0,318$ ) posttest ( $0,236$ ), dimensión2 Empatía pretest

( $p=0,243$ ) posttest ( $p=0,163$ ), dimensión 3 Comunicación efectiva y asertiva pretest ( $p=0,645$ ) posttest ( $p=0,850$ ), dimensión 4 Relaciones interpersonales pretest ( $p=0,181$ ) posttest ( $p=0,148$ ), dimensión 5 Toma de decisiones pretest ( $p=0,684$ ) posttest ( $p=0,043$ ), dimensión 6 Solución de problemas t conflictos pretest ( $p=0,133$ ) posttest ( $p=0,060$ ), dimensión 7 Pensamiento creativo pretest ( $p=0,777$ ) posttest ( $p=0,175$ ), dimensión 8 Pensamiento crítico pretest ( $p=0,991$ ) posttest ( $p=0,596$ ), dimensión 9 Manejo de sentimientos y emociones pretest ( $p=0,094$ ) posttest ( $p=0,039$ ), dimensión 10 Manejo de tensiones y estrés pretest ( $p=0,263$ ) posttest ( $p=0,009$ ). Se observa que hay significancia estadística en el posttest para las dimensiones toma de decisiones, Manejo de sentimientos y emociones y para manejo de tensiones y estrés.

La prueba T de Student en la variable HpV para muestras relacionadas en la sumatoria de las 10 dimensiones se observa significancia estadística para ambos grupos del pretest y posttest de ( $p=0,00$ ), y significancia bilateral para el grupo experimento de ( $p=0,05$ ).

La prueba T de Student en la variable HpV para muestras independientes en la sumatoria de las 10 dimensiones se obtuvo significancia estadística en el posttest del grupo experimento cuyo valor es de ( $p=0,0014$ ).

En la dimensión conocimiento de sí mismo Para Andrade *et al.* (2019) si se fortalece esta dimensión, disminuye la posibilidad de reconocer riesgos en diferentes escenarios por la confianza que se genera en las relaciones, para la dimensión Comunicación efectiva y asertiva esta se relaciona con el conocimiento de sí mismo ya que fortalece las relaciones interpersonales y se crea confianza (Andrade et al, 2019). La dimensión Relaciones interpersonales está relacionada con el conocimiento de sí mismo y con la comunicación efectiva o asertiva (Andrade et al, 2019) dimensión protectora ante el consumo de alcohol en adolescentes (Fernández y Castro, 2021). La dimensión Solución de problemas y conflictos según Andrade (2019) se conecta con las relaciones interpersonales, pensamiento crítico y manejo de sentimientos y emociones. Para Fernández y Castro (2021) esta dimensión junto con las relaciones

interpersonales son protectores frente al consumo de alcohol en adolescentes. La dimensión Pensamiento creativo implica tener capacidad de evaluar para sintetizar y juzgar la situación para así encontrar alternativas de solución (Andrade *et al.*, 2019). La dimensión Pensamiento crítico se relaciona con el Pensamiento creativo asociándose y llevando esta al análisis de los objetivos con innovación e iniciativa (Andrade *et al.*, 2019). La dimensión Manejo de sentimientos y emociones se relaciona con la regulación y expresión de las emociones (Andrade *et al.*, 2019) y la dimensión Manejo de tensiones y estrés implica usar estrategias específicas como control de la respiración buscando una mejor salud y, el estrés se relaciona con la toma de decisiones para manejar situaciones estresantes por parte del adolescente (Andrade *et al.*, 2019).

Los programas de HpV desde el campo deportivo afectan favorablemente lo cognitivo, emocional y conductual de los participantes (Lim y Jang, 2017). Esto implica que lo motriz interviene positivamente las HpV; para Kendellen y Camiré (2017) se transfieren a diferentes dimensiones como la empatía, las relaciones interpersonales, manejo de tensiones y estrés coincidiendo con el aumento de las medias del pretest al posttest en el grupo experimental de este estudio y con significancia en la dimensión 10 manejo de tensiones y estrés. La intervención motriz promueve las HpV coincidiendo con este estudio Cronin *et al.* (2018); Mossman y Cronin (2019); Lim *et al.* (2019); Freire *et al.* (2021); Yilmaz (2020); estudios que coinciden con esta investigación.

En la variable EdV la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas pre y post, intervención para cada grupo, se obtienen los siguientes valores de p. Dimensión 1 Familiares y amigos grupo experimento (p=0,623) grupo control (p=0,978), Dimensión 2 Actividad física y social grupo experimento (p=0,000) grupo control (0,470), dimensión 3 Nutrición grupo experimento (p=0,340) grupo control (p=0,010), dimensión 4 Toxicidad grupo experimento (p=0,601) grupo control (p=0,000), dimensión 5 Alcohol grupo experimento (p=0,403) grupo control (p=0,074), dimensión 6 Sueño y estrés grupo experimento (p=0,498) grupo control

( $p=0,772$ ), dimensión 7 Tipo de personalidad y satisfacción escolar grupo experimento ( $p=0,103$ ) grupo control ( $p=0,973$ ), dimensión 8 Imagen interior grupo experimento ( $p=0,338$ ) grupo control ( $p=0,530$ ), dimensión 9 Control de la salud y sexualidad grupo experimento ( $p=0,341$ ) grupo control ( $p=0,837$ ) dimensión 10 Orden grupo experimento ( $p=0,439$ ) grupo control ( $p=0,059$ ) mostrando significancia para la dimensión Actividad física y social del grupo experimento y para las dimensiones Nutrición y toxicidad del grupo control.

Al aplicar la prueba de Wilcoxon en la variable EdV para muestras relacionadas pre y post intervención para el grupo experimento por sexo, se obtienen los siguientes valores de  $p$ . Dimensión 1 Familiares y amigos Hombres ( $p=0,346$ ) Mujeres ( $p=0,782$ ), Dimensión 2 Actividad física y social Hombres ( $p=0,006$ ) Mujeres ( $0,001$ ), dimensión 3 Nutrición Hombres ( $p=0,166$ ) Mujeres ( $p=0,963$ ), dimensión 4 Toxicidad Hombres ( $p=0,459$ ) Mujeres ( $p=0,739$ ), dimensión 5 Alcohol Hombres ( $p=0,439$ ) Mujeres ( $p=0,038$ ), dimensión 6 Sueño y estrés Hombres ( $p=0,197$ ) Mujeres ( $p=0,627$ ), dimensión 7 Tipo de personalidad y satisfacción escolar Hombres ( $p=0,017$ ) Mujeres ( $p=0,776$ ), dimensión 8 Imagen interior Hombres ( $p=0,527$ ) Mujeres ( $p=0,463$ ), dimensión 9 Control de la salud y sexualidad Hombres ( $p=0,417$ ) Mujeres ( $p=0,609$ ) dimensión 10 Orden Hombres ( $p=0,380$ ) Mujeres ( $p=0,020$ ) Lo anterior muestra la significancia estadística para las dimensiones actividad física y social y Tipo de personalidad y satisfacción escolar en los hombres, y para las mujeres la significancia se observa en las dimensiones actividad física y social, alcohol y en la dimensión orden.

Al comparar los datos referentes a la diferencia de sexo de esta investigación con los de Guerrero y Contreras (2020), se observa que en la dimensión Familiares y amigos, no reportan datos de diferencias significativas coincidiendo con este estudio que son de Hombres ( $p=0,346$ ) Mujeres ( $p=0,782$ ). En la dimensión actividad física y social en el estudio de Guerrero y Contreras (2020) al comparar hombres y mujeres encontraron significancia de ( $p=0,001$ ) coincidiendo con este estudio que obtuvo significancia en hombres de ( $p=0,006$ ) y para las mujeres de ( $p=0,001$ ).

Esta dimensión promueve el EdV activo y sano (López *et al.*, 2016). La dimensión Nutrición del estudio de Guerrero y Contreras (2020) no reportan diferencias significativas coincidiendo con este estudio, Hombres ( $p=0,166$ ) Mujeres ( $p=0,963$ ). En la dimensión toxicidad Guerrero y Contreras (2020) al relacionar hombres y mujeres no reportaron diferencias significativas coincidiendo con este estudio, Hombres ( $p=0,459$ ) Mujeres ( $p=0,739$ ). En la dimensión Alcohol Guerrero y Contreras (2020) al relacionar hombres y mujeres no reportaron diferencias significativas lo cual difiere con este estudio ya que en el grupo experimento hay significancia en las mujeres de ( $p=0,038$ ). En la dimensión Sueño y Estrés, Guerrero y Contreras (2020) encontraron diferencias significativas de ( $p=0,000$ ) lo cual difiere con este estudio, ya que en el grupo experimento no se presentaron diferencias estadísticamente significativas por sexo, Hombres ( $p=0,197$ ) Mujeres ( $p=0,627$ ). En la dimensión Personalidad y Satisfacción Escolar Guerrero y Contreras (2020) al relacionar hombres y mujeres encontraron diferencias significativas de ( $p=0,046$ ) lo cual concuerda con este estudio ya que en el grupo experimento hay significancia en los hombres de ( $p=0,017$ ). En la dimensión Imagen interior Guerrero y Contreras (2020) no reportan diferencias significativas lo cual coincide con este estudio, ya que en el grupo experimento no hay significancia por sexo, Hombres ( $p=0,527$ ) Mujeres ( $p=0,463$ ). Para Navas y Soriano (2016) entre los motivos para realizar actividad física está mejorar el autoconcepto físico, aspecto que se relaciona con la imagen interior. En la dimensión Control de la salud y la sexualidad Guerrero y Contreras (2020) al relacionar hombres y mujeres no reportan datos sobre diferencias significativas lo cual coincide con este estudio Hombres ( $p=0,417$ ) Mujeres ( $p=0,609$ ) en la dimensión Orden Guerrero y Contreras (2020) mujeres no reportan datos sobre diferencias significativas lo cual no coincide con este estudio, ya que en el grupo experimento en las mujeres se encontró significancia de ( $p=0,020$ ).

En la prueba U de Man-Whitney para muestras independientes en la variable EdV pre y post intervención para cada dimensión los resultados fueron los siguientes: + Dimensión 1

Familiares y amigos pretest ( $p=0,759$ ) posttest ( $p=0,863$ ), Dimensión 2 Actividad física y social pretest ( $p=0,470$ ) posttest ( $0,00$ ), dimensión 3 Nutrición pretest ( $p=0,159$ ) posttest ( $p=0,881$ ), dimensión 4 Toxicidad pretest ( $p=0,497$ ) posttest ( $p=0,000$ ), dimensión 5 Alcohol pretest ( $p=0,683$ ) posttest ( $p=0,798$ ), dimensión 6 Sueño y estrés pretest ( $p=0,377$ ) posttest ( $p=0,324$ ), dimensión 7 Tipo de personalidad y satisfacción escolar pretest ( $p=0,082$ ) posttest ( $p=0,604$ ), dimensión 8 Imagen interior pretest ( $p=0,845$ ) posttest ( $p=0,639$ ), dimensión 9 Control de la salud y sexualidad pretest ( $p=0,971$ ) pretest ( $p=0,435$ ) dimensión 10 Orden pretest ( $p=0,178$ ) posttest ( $p=0,622$ ). Se observa significancia estadística en el posttest para las dimensiones Actividad física y social y toxicidad.

La prueba T Student en la variable EdV para muestras relacionadas en la sumatoria de las 10 dimensiones se observa significancia estadística para ambos grupos de ( $p=,00$ ).

La prueba T de Student en la variable EdV para muestras independientes en la sumatoria de las 10 dimensiones se obtuvo significancia estadística en el posttest del grupo experimento cuyo valor es de ( $p=0,045$ ).

La prueba T de Student para la variable EdV para muestras relacionadas con los resultados y los valores del EdV Fantástico se observa significancia estadística para ambos grupos de ( $0,00$ ) y sin significancia bilateral.

La prueba T de Student en la variable EdV para muestras independientes con los resultados y valores del EdV Fantástico se obtuvo significancia estadística en el posttest del grupo experimento cuyo valor es de ( $p=0,045$ ).

Para Díaz-Alzate y Mejía-Zapata (2018) el modelo de EdV se ha posicionado disminuyendo conductas hacia el consumo de sustancias psicoactivas como se refleja en las dimensiones 4 y 5 de este estudio. Barriga (2020) señala la importancia de estructurar el EdV en la adolescencia, ya que esta etapa es decisiva para el desarrollo integral, coincidiendo con este estudio y el motivo para realizarlo. Campo-Tenera (2017) recomienda el conocimiento de EdV

en adolescentes para que se implementen medidas al respecto.

Un PM enfocado en EdV saludables mejora las dimensiones de estas a través del tiempo (Johnson *et al.*, 2017). Para Durán *et al.* (2017) la Actividad Física es un elemento social que ayuda a prevenir enfermedades y promocionar la salud. Trigueros *et al.* (2019) afirman que la actividad física en la clase de educación física, mejora dimensiones, en los EdV lo cual reafirman Fischetti *et al.* (2020), Widiyatmoko *et al.* (2020), Vasilenko y Tkachenko (2020), Leyton *et al.* (2020).

Un PM requiere ser llamativo, innovador, que promueva no solo la actividad física, sino que se sea transversal como lo ratifica Fuentes *et al.* (2019), Valles *et al.* (2014), Gu *et al.* (2018). Además, un PM ayuda a afrontar el estrés de una manera positiva (Frank *et al.*, 2017), ayuda a mejorar los hábitos alimenticios (Meng *et al.*, 2018) contribuye con la formación en valores (Imas *et al.*, 2018); investigaciones que al ser comparadas con este estudio concuerdan con la mejora de dimensiones y su transversalización con las HpV y los EdV desde la clase de educación física a través de una intervención diseñada para tal fin desde la actividad física humana.

Al aplicar Wilcoxon; al aplicar la prueba U de Mann-Whitney se encuentra significancia en las dimensiones Toma de Decisiones, Manejo de Sentimientos y Emociones, Manejo de Tensiones y Estrés; al aplicar la T de Student muestras relacionadas en la sumatoria de las variables de HpV, se observa significancia en los grupos experimento y control, además significancia bilateral en el grupo experimento; en la T de Student para la sumatoria de las dimensiones de HpV muestras independientes, se observa significancia estadística en el postest.

Al aplicar la prueba de Wilcoxon sobre la variable EdV se observa significancia en la dimensión Actividad Física y Social; además hay significancia en el grupo control en las dimensiones Nutrición y Toxicidad respectivamente; en la prueba de U de Man-Whitney se observa significancia para las dimensiones Actividad Física y Social y Toxicidad para el postest; en la prueba de T de Student para muestras relacionadas tanto para la sumatoria de las diez

dimensiones como del EdV Fantástico se observa significancia para ambos grupos; en la T de Student para muestras independientes hay significancia bilateral en el posttest. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula ya que al aplicar el programa motriz en la clase de educación física se encuentran diferencias significativas sobre dichas variables en adolescentes escolarizados de quince años de edad de la comuna Ciudadela del Norte de Manizales comparado con los que realizan un programa tradicional en la clase de educación física.

## **5.2. Conclusiones**

Al desarrollar la investigación desde los referentes teóricos, diseño metodológico, la presentación de los resultados y la discusión, se pasa a la conclusión tratando al máximo de sintetizar teniendo en cuenta la línea salud mental y educación, enfocado en adolescentes escolarizados de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle, conclusiones propias de este contexto, evidenciando cambios en las dimensiones constitutivas de las HpV y los EdV provocados por el PM. A continuación, se presentan las conclusiones derivadas de los resultados y acordes a los objetivos planteados en el presente estudio:

- Se determinaron los efectos en las habilidades para la vida y los estilos de vida de un programa motriz aplicado desde la clase de educación física en adolescentes de 15 años de edad escolarizados de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle de la ciudad de Manizales. Observándose aumento en las medias del pretest al posttest en las HpV y en algunas de EdV con significancia estadística para algunas dimensiones constitutivas, corroborando los efectos positivos del PM

- Se establecieron las características sociodemográficas de los participantes del estudio, indicando que los adolescentes en su totalidad tenían 15 años de edad, en su gran mayoría de grados novenos, seguidos de grados decimos y octavos respectivamente, con una relación de sexo uno a uno, de estratos socioeconómicos uno, dos y tres, adscritos al sistema de salud, en

su gran mayoría privado, seguido del subsidiado por el Estado; la gran mayoría profesan la religión católica, seguida de la cristiana; en cuanto a la escolaridad de la madre y el padre aproximadamente la mitad tienen estudios secundarios, con bajos porcentajes en estudios técnicos o universitarios, con un bajo porcentaje sin estudios para ambos grupos siendo mayor en los padres.

- Al identificar las habilidades para la vida de los participantes en el estudio se encontró que las dimensiones constitutivas más destacadas en los participantes del estudio para el grupo experimento fueron empatía, comunicación efectiva y asertiva y relaciones interpersonales. Y estas mejoraron del pretest al posttest. Los baremos de las dimensiones más destacadas en puntuaciones T fueron: Conocimiento de sí mismo, comunicación efectiva y asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico y manejo de tensiones y estrés.

Para las puntuaciones T por puntajes y niveles para el conocimiento de sí mismo los mayores porcentajes de estudiantes se encuentran en el posttest del grupo experimental en niveles 4 y 5 (medio, superior), para empatía en el nivel 4 (medio), para la comunicación efectiva y asertiva en los niveles 2,3 y 4 (bajo y medio), para las relaciones interpersonales en el nivel 3 (nivel medio), para la toma de decisiones en niveles 4 y 5 (medio, superior).

Para solución de problemas y conflictos en ambos grupos pretest posttest los mayores porcentajes de estudiantes se encuentran en los niveles 3 y 4 (medio, superior); para pensamiento creativo los mayores puntajes están en el grupo experimento con mayores porcentajes de estudiantes en el nivel 5 (superior); para el pensamiento crítico, el manejo de sentimientos y emociones y el manejo de tensiones y estrés, los mayores puntajes se encuentran en el grupo experimento nivel 5 (superior).

Los mayores tránsitos de un nivel inferior a un nivel superior del pretest al posttest se encuentran en el grupo experimento; resaltando que todas las dimensiones de esta variable

mejoraron sus medias y las medias de las puntuaciones T del pretest al posttest en el grupo experimento, reflejando que los estudiantes están orientados hacia la adquisición de habilidades para la vida, reconociendo la importancia de todas las dimensiones constitutivas para la construcción de su futuro como ciudadanos y obteniendo mejores desempeños en las anteriormente mencionadas

- Al caracterizar los estilos de vida de los participantes se encontró que las dimensiones más destacadas del pretest al posttest en el grupo experimento fueron la actividad física y social, nutrición, control de la salud y la sexualidad y orden; mientras que las dimensiones familiares y amigos, actividad física y social, nutrición, toxicidad, sueño y estrés, tipo de personalidad y satisfacción escolar e Imagen interior disminuyeron en sus medias.

Para los puntajes de porcentajes de estudiantes por valores, dimensión, niveles, el mayor número de estudiantes pretest, posttest del grupo experimento muestran como la mayoría de las dimensiones tienen mayor frecuencia en el nivel medio, además algunas dimensiones tuvieron mayor número de estudiantes en el nivel de desempeño alto del pretest al posttest en el grupo experimento, estas son: Actividad física y social, Control de la salud y la sexualidad y Orden. Para la sumatoria de las dimensiones pretest posttest del grupo experimento el mayor número de estudiantes pasaron al nivel medio.

Para la sumatoria de las dimensiones en el estilo de vida fantástico, la caracterización muestra como el mayor tránsito de estudiantes de un nivel inferior a otro superior del pretest al posttest en el grupo experimento se da en el nivel 4 estilo de vida en buen trabajo y en el nivel 5 estilo de vida fantástico. Queriendo esto decir que los estudiantes propenden en la mejora de sus EdV propuesto para esta escala de nivel obteniendo fortalezas que de ser promovidas en el tiempo pueden arraigarse en sus maneras de actuar y afrontar situaciones que afecten sus vidas.

- Al evaluar los efectos del programa matriz desde la clase de educación física y al comparar las variables de estudio en los grupos intramuestrales, se valida la hipótesis formulada

encontrando en el grupo experimento resultados estadísticamente significativos para la variable habilidades para la vida para muestras relacionadas en la dimensión manejo de tensiones y estrés; en relación al sexo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto a las muestras independientes de esta misma variable se encontraron resultados estadísticamente significativos para las dimensiones toma de decisiones, manejo de sentimientos y emociones y manejo de tensiones y estrés. Además, para la sumatoria de las dimensiones de la variable habilidades para la vida para muestras relacionadas se encontró significancia estadística para este mismo grupo, además de significancia bilateral, en cuanto a muestras independientes se obtuvo significancia bilateral en este mismo grupo experimental.

Para los grupos intramuestrales de la variable estilos de vida, en el grupo experimento, muestras relacionadas se encontraron resultados estadísticamente significativos en la dimensión actividad física y social; para el grupo control hubo significancia estadística en las dimensiones nutrición y toxicidad; en relación al sexo en el grupo experimento se encontraron diferencias estadísticamente significativas para los hombres en las dimensiones actividad física y social y tipo de personalidad y satisfacción escolar, para las mujeres en las dimensiones actividad física y social, alcohol y orden. Para muestras independientes de esta misma variable se encontraron diferencias significativas en las dimensiones actividad física y social y en toxicidad.

Las sumatorias de las dimensiones de esta variable en muestras relacionadas para el estilo de vida fantástico obtuvieron significancia estadística para ambos grupos; para muestras independientes del estilo de vida fantástico se obtuvo significancia bilateral para el grupo experimento. En la prueba de Riesgo Relativo todos los datos sugieren que el PM genera mejoría importante y en el cálculo de este, todos los valores están por debajo de 1 planteándose que la intervención es un factor protector, con contundencia para la Actividad Física y Social, pero sin la posibilidad de asegurar contundencia para el PM, por no ser el único causante de las mejorías presentadas. En este sentido, se puede establecer que la aplicación del programa motriz

posibilitó la mejoría de variables de habilidades para la vida y estilos de vida de los escolares, aspecto que permite rechazar la hipótesis nula.

El PM a través de las actividades propuestas provoca en los adolescentes escolarizados de 15 años, aprendizajes de una manera positiva que se pueden arraigar en el tiempo para que se conviertan en competencias que ayudarán a tener mejores hábitos de vida. Por lo tanto, la actividad física ratifica que es un área que se puede transversalizar desde las ciencias de la educación interdisciplinariamente provocando efectos sobre diferentes aspectos constitutivos de las habilidades para la vida y los estilos de vida, los cuales proporcionan cambios positivos en competencias sociales y maneras de actuar que son importantes para el proceso de formación humana.

Por lo anterior, se hace necesario plantear que este tipo de programas continúen en su proceso de desarrollo en la institución educativa procurando ubicarlo dentro del plan de estudios de la clase de educación física y de otras áreas sociales. Además, es conveniente recomendar que para su implementación se tenga presente la condición del momento, del contexto y del mismo estudiante y, una vez realizado un diagnóstico particular de cada grupo, se dé continuidad a la aplicación del programa motriz aquí desarrollado.

Es pertinente y necesario la socialización de estos resultados a la comunidad educativa, Secretaría de Educación y demás entes municipales y departamentales, con la intención de plantear estrategias didácticas pedagógicas en relación con el desarrollo de programas alternativos y transversales para mejorar las habilidades para la vida y los estilos de vida que sobrepasan los procesos prácticos establecidos y normatizados en la educación física.

A continuación se realiza un análisis a través de la matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) considerando los factores internos y externos que permitan identificar el impacto y las posibles adherencias de otras líneas de investigación que enriquezcan la actual línea de trabajo salud mental y educación, como lo es la línea de

investigación políticas educativas y entorno educativo para que esta práctica educativa pueda tener un espacio en el currículo y pueda ser tenido en cuenta para la aplicación en otras instituciones educativas locales esperando sea replicado y mejorado en otros escenarios

En cuanto a las fortalezas es de resaltar que al encontrar significancias estadísticas en algunas de las dimensiones constitutivas tanto de las HpV como de los EdV, además de mejoras en las medias del pretest al posttest; evidencian que esta propuesta tiene efectos positivos hacia la generación de competencias y la adquisición de metas dentro del contexto social y de sus vidas, resultados que son benéficos en el contexto escolar, en el institucional y en la generación de políticas que promuevan este tipo de propuestas transversales que busquen fortalecer al adolescente positivamente hacia su proyecto de vida. Siendo necesario adherir estos elementos en el área de educación física, en el proyecto educativo institucional, como proyecto transversal emanado desde la secretaría de educación y como política educativa desde los estándares propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional.

Entre las debilidades presentadas en este estudio se encuentran la realización del trabajo de campo en pandemia, lo cual no estuvo previsto, pero pese a esto se pudo aplicar el programa motriz realizando sesiones presenciales y virtuales; sumado a esto la dificultad de mantener un grupo específico conformado por estudiantes de varios grados escolares dentro de las sesiones del programa motriz, implicando en algunos momentos inseguridad e incertidumbre por parte de los adolescentes; los protocolos de bioseguridad implicaban manejos y maneras de actuar diferentes que ocasionaron barreras que fueron difíciles de superar y que en muchos casos fueron los mismos padres los que no autorizaron la presencia de los jóvenes por los factores antes mencionados.

Entre las amenazas se encuentra la poca claridad o desconocimiento del enfoque de habilidades para la vida por parte de la comunidad educativa y en muchos casos de los profesionales de la educación, ya que al ser abordado se presta para ser debatido de manera

diferente sin responder a las bases emanadas desde sus creadores, además los estilos de vida son aplicados de manera diferente y muchas veces sin un consenso que permita establecer el foco y su aplicación práctica.

Entre las oportunidades que presenta el estudio están la disponibilidad del programa motivador cargado en la web, disponibilidad de disertación acerca de la tesis planteada por parte del autor y la adopción de nuevas líneas de trabajo aplicando el protocolo del PM haciendo los ajustes del contexto; ampliando la población de estudio incluyendo otras edades, realizando el estudio en las instituciones de la comuna y de la ciudad generando datos y resultados con mayor confiabilidad, realizando estudios correlacionales entre variables, dimensiones y enfocar el programa en dimensiones o en aumento del número de sesiones esperando obtener mejores resultados.

Lo anterior contribuye a que los adolescentes obtengan fortalezas que ayudarán a obtener mayores elementos de juicio permitiendo mejorar en las dimensiones constitutivas de las HpV y los EdV para que al momento de tomar decisiones en la edad adulta y en diferentes contextos, tengan mayores posibilidades de obtener aciertos en los desempeños que les servirán para ser mejores ciudadanos y mejores seres humanos en sus proyectos de vida. Siendo necesario articular esta propuesta con los ejes transversales de la institución, ya que solo se limita este a la realización de actividades que poco o nada contribuyen con la consolidación de las HpV y los EdV de los escolares; requiriendo ser tenido en cuenta en el currículo de la institución y por qué no en los proyectos emanados desde el MEN y puestos en marcha por la institución y la Secretaría de Educación del Municipio de Manizales.

Para contribuir con el mejoramiento de las limitantes de la presente investigación se hace necesario que futuras investigaciones amplíen el foco, permitiendo adherir mayores variables y dimensiones para contribuir con diversos grupos poblacionales no solamente adolescentes, sino niños y jóvenes del contexto escolar, proponer adaptaciones de los instrumentos para ampliar los

rangos de edad y así poder involucrar a otros grupos poblacionales de la institución, proponer estudios similares en otras instituciones educativas del contexto de la comuna donde se ubica la institución para hacer estudios comparativos y así obtener mayores argumentos investigativos, aplicar otras posibilidades de análisis estadístico que permita por ejemplo relacionar variables y estudios de enfoque cualitativo para obtener otras miradas y aportes desde los integrantes de la comunidad educativa.

## REFERENCIAS

- Acevedo, H. F., Londoño, D. A.V. y Restrepo, D. A. O. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (24), 157-182.
- Acosta, M. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (24), 209-237. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n24/1390-8626-sophia-24-000209.pdf>
- Agudelo, B, M. E. y Estrada, A, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (17), 353-378. <https://www.redalyc.org/pdf/5742/574261387015.pdf>
- Aguilar, S, J., Hernández, M, A., Martín, M, I., Reigal, G, R. E. y Chiroso, R, L. J. C. (2018). Efectos de un programa de juegos reducidos sobre la toma de decisiones en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 21-30. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/295891/225041>
- Albert, G, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59095661/LA\\_INVESTIGACION\\_EDUCATIVA.CLAVES\\_TEORICAS20190430-128070-a4elay-with-cover-page-v2.PDF?Expires=1639093154&Signature=HCnNFtx1Sy0PqmjIAV-E9-iaK4qO5iOektBpAZ3kZCLAc9nWin3-pPGA9p9soPPSH7~nUvSORRz63POufCnJm7dK8MoPvN5jWhBBrg6fgD-k9c42zkwotvsk13uDxERhHKFz9Xvclih2ZiEzIKGkCYpBBripClqfDaH1qGIH7sGluUDx1psKviPZT3qIWXljVCdpMrJnOunel~x65uYtpqJF81W-Mq5BSaQ~cGvY~7hp3qQileVx-U0veMRJGUg3rKOSIPxcwnd4WXw0J9dE6x3M9qOnD0j91v8-N2Eut08cxMg56ZivuFi1bQM861w4clFQfwRfQ4YNkDulxxkE9w &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59095661/LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA.CLAVES_TEORICAS20190430-128070-a4elay-with-cover-page-v2.PDF?Expires=1639093154&Signature=HCnNFtx1Sy0PqmjIAV-E9-iaK4qO5iOektBpAZ3kZCLAc9nWin3-pPGA9p9soPPSH7~nUvSORRz63POufCnJm7dK8MoPvN5jWhBBrg6fgD-k9c42zkwotvsk13uDxERhHKFz9Xvclih2ZiEzIKGkCYpBBripClqfDaH1qGIH7sGluUDx1psKviPZT3qIWXljVCdpMrJnOunel~x65uYtpqJF81W-Mq5BSaQ~cGvY~7hp3qQileVx-U0veMRJGUg3rKOSIPxcwnd4WXw0J9dE6x3M9qOnD0j91v8-N2Eut08cxMg56ZivuFi1bQM861w4clFQfwRfQ4YNkDulxxkE9w &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Almansa, M, P. (2012). Qué es el pensamiento creativo. *Index de Enfermería*, 21(3), 165-168. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1132-12962012000200012](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1132-12962012000200012)

- Alonso-Castillo, M. M., Yañez-Lozano, Á. y Armendáriz-García, N. A. (2017). Funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes de secundaria. *Salud y drogas*, 17(1), 87-96. <https://www.redalyc.org/pdf/839/83949782009.pdf>
- Alonso-Serna, D. K. (2020). Autoconcepto y autoestima de adolescents con padres migrantes. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 2(4),40-49.  
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/6162/7403>
- Álvarez, S, A. (1996). El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Reis*, 145-172. [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_075\\_08.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_075_08.pdf)
- Álvarez, L. S. (2012). Los estilos de vida: del individuo al contexto. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 30(1), 95-102.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/7817/10915>
- Álvarez, A, N. T., de la Herrán, G, A., Castillo, E, J. y Torres, B, A. (2017). El autoconocimiento ámbito excluido de la formación: vivencias desde la práctica. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 2(3), 27-36.  
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Recus/article/view/1093/948>
- Andrade, S, J. A., Gonzales, P, J. y Calle, S, D. A. (2019). Relación entre habilidades para la vida y riesgos vitales en adolescentes escolarizados de la ciudad de Armenia. *Psicogente*, 22(42), 83-105. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-01372019000200083&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-01372019000200083&script=sci_abstract&tlng=en)
- Andrade, S, J. A., Mendoza, V, M. F., Zapata, C, K. T. y Sierra, M, L. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una Institución Educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, 13(25), 52-61.  
<https://publicaciones.americana.edu.co/index.php/pensamientoamericano/article/view/385/507>
- Arasomwan, D. A., y Mashiya, N. (2021). Foundation phase pre-service teachers' experiences of teaching life skills during teaching practice. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), 1-10. <http://www.scielo.org.za/pdf/sajce/v11n1/09.pdf>
- Arias, A. y Agudelo, F. (2015, February). Relación entre deserción escolar y conductas saludables en jóvenes de la comuna Ciudadela del Norte-Manizales. In *Convención Salud 2015*.
- Arias, G, D. H., y Torres, P, E. T. (2017). Unidades didácticas. Herramientas de la

- enseñanza. *Noria Investigación Educativa*, 1(1), 41-47.
- Assaf, I., Brieteh, F., Tfaily, M., El-Baida, M., Kadry, S., y Balusamy, B. (2019). Students university healthy lifestyle practice: quantitative analysis. *Health information science and systems*, 7(1), 1-12. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6424984/>
- Astorino, F., Contini, L., Fessia, G., & Manni, D. (2018). Effects of the application of an educational intervention program on gross motor skills in individuals with autism. *MHSalud*, 15(1), 26-38. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/mhs/v15n1/1659-097X-mhs-15-01-26.pdf>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ediciones Paidós. [https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel\\_-\\_adquisicion\\_y\\_retencion\\_d](https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d)
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2012). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial trillas.
- Azócar, E. P., Sandoval, R. V., San Juan, C. J. y Kamann, F. (2010). *Incidencia del programa habilidades para la vida en la calidad de vida de los docentes*. (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/861/tpsico347.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baena, P. G. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria. <http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales de consulta/Drogas de Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf>
- Barriga, S. T. A. (2020). Instrumento " Fantástico" para medir el estilo de vida saludable de adolescentes de la comuna de Bulnes. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 61-74. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4502/17>
- Barriguete, M. J. A., Vega, Y L. S., Radilla, V. C. C., Barquera, C. S., Hernández, N. L. G., Rojo-Moreno, L., Vásquez, C. A. E. y Ernesto, M. J. M. (2017). Hábitos alimentarios, actividad física y estilos de vida en adolescentes escolarizados de la Ciudad de México y del Estado de Michoacán. *Rev Esp Nutr Comunitaria*, 23(1). [https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Melendez-2/publication/321603983\\_Habitos\\_alimentarios\\_actividad\\_fisica\\_y\\_estilos\\_de\\_vida\\_en\\_a\\_dolescentes\\_escolarizados\\_de\\_la\\_Ciudad\\_de\\_Mexico\\_y\\_del\\_Estado\\_de\\_Michoacan\\_E](https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Melendez-2/publication/321603983_Habitos_alimentarios_actividad_fisica_y_estilos_de_vida_en_a_dolescentes_escolarizados_de_la_Ciudad_de_Mexico_y_del_Estado_de_Michoacan_E)

[ating habits physical activity and lifestyles among adolescents /links/5a28a76a0f7e9b71dd0ff55f/Habitos-alimentarios-actividad-fisica-y-estilos-de-vida-en-adolescentes-escolarizados-de-la-Ciudad-de-Mexico-y-del-Estado-de-Michoacan-Eating-habits-physical-activity-and-lifestyles-among-adolescent.pdf](https://www.repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2938/TE-b71dd0ff55f/Habitos-alimentarios-actividad-fisica-y-estilos-de-vida-en-adolescentes-escolarizados-de-la-Ciudad-de-Mexico-y-del-Estado-de-Michoacan-Eating-habits-physical-activity-and-lifestyles-among-adolescent.pdf)

- Bazán-Riverón, G. E., Osorio-Guzmán, M., Torres-Velázquez, L. E., Rodríguez-Martínez, J. I. y Ocampo-Jasso, J. A. (2019). Validación de una escala sobre estilo de vida para adolescentes mexicanos. *Revista mexicana de pediatría*, 86(3), 112-118. <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2019/sp193e.pdf>
- Becerra-Romero, J. P., Bahamón, M. J., Rubio-Castro, R., Barraza-López, R. y Cudris-Torres, L. (2020). *Promoción de habilidades para la vida en los estudiantes de una institución de formación para el trabajo y el desarrollo humano de la ciudad de Barranquilla. Colombia.* <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/6169>
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J. y Peiró-Velert, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 12(45), 123-137. <https://www.redalyc.org/pdf/542/54222133009.pdf>
- Berlanga, V. y Rubio, H, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/45283/1/612531.pdf>
- Betancurth, L, D. P., Vélez Álvarez, C. y Jurado, V, L. (2015). Validación de contenido y adaptación del cuestionario Fantastico por técnica Delphi. *Salud Uninorte*, 31(2), 214-227. <https://www.redalyc.org/pdf/817/81742138002.pdf>
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Arco/Libros.
- Bomfim, R. A., Mafra, M. A. S., Gharib, I. M. S., De-Carli, A. D., y Zafalon, E. J. (2017). Factors associated with a fantastic lifestyle in Brazilian college students-a multilevel analysis. *Revista CEFAC*, 19, 601-610. <https://www.scielo.br/j/rcefaca/LPPtTgMCN6xYJGDQdh4Z97D/?lang=en&format=html>
- Botero, C, J. A. (2013). *La educación física, mediadora en la convivencia a través de las relaciones interpersonales en los contextos educativos.* <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2938/TE->

[16523.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

- Boudjaoui, M., Clénet, J. y Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *Educar*, 51(2), 239-258. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342141427002.pdf>
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa: Barcelona. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/08/Cosas-Dichas-Bourdieu.pdf>
- Braz, A. C., Cómodo, C. N., Prette, Z. A. P. D., Prette, A. D. y Fontaine, A. M. (2013). Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 77-84. <https://idus.us.es/handle/11441/84752>
- Bueno, G. C., Teruel, M. P. y Valero, S. A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 169-194. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126774>
- Buitrago, O. V. A. (2020). *Percepción del desarrollo de habilidades para la vida en adolescentes escolarizados en instituciones educativas de Medellín*. (Doctoral dissertation, Universidad EAFIT). [https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/17472/VeronicaAndrea\\_BuitragoOspina\\_2020.pdf?sequence=2](https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/17472/VeronicaAndrea_BuitragoOspina_2020.pdf?sequence=2)
- Bustos-Peñañiel, M. y Castrillo-Romón, M. (2020). Luces y sombras de la regeneración urbana: perspectivas cruzadas desde Latinoamérica y Europa. *Revista INVI*, 35(100), 1-19. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/invi/v35n100/0718-8358-invi-35-100-1.pdf>
- Cabrerizo, S., Varela, S. y Lutz, M. I. (2014). Encuesta sobre abuso de alcohol y medicamentos en adolescentes de cuatro escuelas del conurbano bonaerense. *Archivos argentinos de pediatría*, 112(6), 504-510. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2014/v112n6a04.pdf>
- Camacho-Sandoval, J. (2008). Asociación entre variables: correlación no paramétrica. *Acta Médica Costarricense*, 50(3), 144-146. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/amc/v50n3/3783.pdf>
- Campo-Tertera, L., Herazo-Beltrán, Y., García-Puello, F., Suarez-Villa, M., Méndez, O. y Vásquez-De la Hoz, F. (2017). Estilos de vida saludables de niños, niñas y adolescentes. *Salud Uninorte*, 33(3), 419-428. <https://www.redalyc.org/journal/817/81753881016/html/>

- Campos, L. (2009). Los estilos de vida y los valores interpersonales según la personalidad en jóvenes del departamento de Huánuco. *Revista de investigación en psicología*, 12(2), 89-00. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268379>
- Canova-Barrios, C. (2017). Estilo de vida de estudiantes universitarios de enfermería de Santa Marta, Colombia. *Revista Colombiana de Enfermería*, 14, 23-32. <https://masd.unbosque.edu.co/index.php/RCE/article/view/2025/1559>
- Cantor, A. F., Rivera, F. M. Á. y Ramírez, L. J. A. (2013). La comuna san José en la mira: transformaciones urbanas y redes sociales vistas a través de la fotografía. *Revista Luna Azul*, (37), 162-195. <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321729206012.pdf>
- Caperna, A. (2016). *La empatía es posible*. Editorial Desclee de Brouwer. <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433028228.pdf>
- Cardona, I. A. D. J., y Díaz-Posada, L. E. (2021). Habilidades para la vida en jóvenes que han sido víctimas del conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), 76-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8002937>
- Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Forgiony-Santos, J., Nuván-Hurtado, I. L., Bonilla-Cruz, N. J. y Arenas-Villamizar, V. V. (2018). *Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en los adolescentes y jóvenes*. [https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2504/H%c3%a1bilidades\\_vida\\_elementos\\_elementos.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2504/H%c3%a1bilidades_vida_elementos_elementos.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Carvalho, E. A. A., Bárbara, L. A. S., Lage, L. D. V., Ferreira, M. S. G., Andrade, R. G. D., Paschoalino, R. D. P. y Fernandes, B. S. (2018). Uso de cafeína em crianças e adolescentes. *Rev Med Minas Gerais*, 28.
- Castellanos, M. H. (2011). *Fórmula para cálculo de la muestra poblaciones finitas*. <http://www.berrie.dds.nl/calcss.htm>
- Castellanos, L. M., Pinzón, I. D. C. y Patiño, G. H. (2013). *Habilidades para la vida: guía de entrenamiento*. Edex. <https://habilidadesparalavida.net/pdf/Capitulo-2-De-que-estamos-hablando.pdf>
- Castilla, M. (2004). Habilidades sociales y educación. Estudio sobre una comunidad sorda. Mendoza: *Serie Cátedra-Educación Especial*, (3). [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/3014/castillahabilidades.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3014/castillahabilidades.pdf)

- Chaves-Castro, K., Jiménez-Díaz, J. y Salazar-Rojas, W. (2018). Efectividad de los programas de intervención motriz en el desempeño de los patrones básicos de movimiento: un meta-análisis. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(2-3), 182-212. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/177783/document%20%289%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cockerham, W. (2005) Health lifestyle theory and the convergence of agency and structure. *J Health Soc Behav*, 46(1): 51-67. <https://vwgc.be/wp-content/uploads/2020/01/Cockerham-2005.pdf>
- Concha-Eastman, A. y Krug, E. (2002). *Informe mundial sobre la salud y la violencia de la OMS: una herramienta de trabajo*. <https://www.scielosp.org/article/rpsp/2002.v12n4/227-229/>
- Congreso de Colombia. (1995). Ley 181 de enero 18 de 1995 por el cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte. Colombia.
- Contreras, M. (2008). *Imagen interna-externa: las dos caras de la Autoestima*. <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014955/014955.pdf>
- Contreras-Orozco, A. y Prias-Vanegas, H. E. (2020) Intervención educativa para la promoción de estilos de vida saludable en adolescentes. *Revista ESPACIOS*. ISSN, 798, 1015. <https://revistaespacios.com/a20v41n37/a20v41n37p17.pdf>
- Corona, H. F. y Funes, D. F. (2015). Abordaje de la sexualidad en la adolescencia. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 74-80. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000127>
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Noveduc libros.
- Corrales, P, A., Quijano, L, N. K. y Góngora, C, E. A. (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. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications. <http://www.drbramedkarcollege.ac.in/sites/default/files/research-design-ceil.pdf>
- Cronin, L. D., y Allen, J. (2018). Examining the relationships among the coaching climate, life skills

- development and well-being in sport. *International journal of sports science & coaching*, 13(6), 815-827.  
[https://research.edgehill.ac.uk/ws/files/20120571/Cronin%20%20Allen%20\(in%20press\)%20-%20Author%20Accepted%20Manuscript.pdf](https://research.edgehill.ac.uk/ws/files/20120571/Cronin%20%20Allen%20(in%20press)%20-%20Author%20Accepted%20Manuscript.pdf)
- Cronin, L. D., Allen, J., Mulvenna, C., y Russell, P. (2018). An investigation of the relationships between the teaching climate, students' perceived life skills development and well-being within physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 181-196.  
[https://research.edgehill.ac.uk/ws/files/20207152/Cronin%20et%20al.%20\(in%20press\)%20-%20Version%20for%20EHRA.pdf](https://research.edgehill.ac.uk/ws/files/20207152/Cronin%20et%20al.%20(in%20press)%20-%20Version%20for%20EHRA.pdf)
- Cuenca, P, G. E. (2015). *Diseño de un plan de intervención desde el modelo integrativo focalizado en la personalidad en base a la relación entre factores psicosociales y tipos de personalidad asociados al consumo de alcohol en adolescentes de la ciudad de Zamora*. (Master's thesis, Universidad del Azuay).  
<https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/4586/1/11072.pdf>
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.
- Denegri, C, M., Opazo, P, C. y Martínez, T, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de pedagogía*, 28(81), 13-41.  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922007000100002](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000100002)
- Devís Jonás, J. y Peiró Velert, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de psicología del deporte*, 2(2), 0071-86. <https://core.ac.uk/download/pdf/13296331.pdf>
- Díaz-Alzate, M. V. y Mejía-Zapata, S, I. (2018). La mirada de los adolescentes al modelo de habilidades para la vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 709-718. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v16n2/2027-7679-rlcs-16-02-00709.pdf>
- Díaz, F, D., Fuentes, S, I. y Senra, P, N. D. L. C. (2018). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Conrado*, 14(64), 98-103.  
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/793/826>
- Díaz, P, L. E., Rosero, B, R. F., Melo, S, M. P. y Aponte, L, D. (2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista*

*Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181-200.

Durán, S., Sánchez, H., Valladares, M., López, A., Valdés Badilla, P. y Herrera, T. (2017). Actividad física y perfil de estilos de vida promotores de la salud en adultos mayores chilenos. *Revista médica de Chile*, 145(12), 1535-1540. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v145n12/0034-9887-rmc-145-12-1535.pdf>

Esquivel, D. M. (2020). El TC687 “Creación de espacios de fortalecimiento de habilidades para la vida que prevengan el consumo de drogas en la adolescencia y la juventud” de la Universidad de Costa Rica (2018-2019): un análisis desde la metodología de la sistematización de experiencias. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 10(1), 143-159. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/13887/19406>

Estrada, M. R. (2015a). *Manejo de problemas y toma de decisiones*. (Vol. 8). Editorial El Manual Moderno. [https://mgptercera2014.files.wordpress.com/2014/01/manejo\\_de\\_problemas\\_y\\_toma\\_de\\_decisiones\\_vol\\_8\\_2a\\_ed\\_22\\_to\\_39.pdf](https://mgptercera2014.files.wordpress.com/2014/01/manejo_de_problemas_y_toma_de_decisiones_vol_8_2a_ed_22_to_39.pdf)

Estrada, M. R. (2015b). *Manejo de conflictos*. (Vol. 5). Editorial El Manual Moderno.

Fernández, F, A. A. y Castro, V, A. (2020). Propiedades psicométricas de la escala habilidades para la vida en adolescentes de Ciudad Juárez, Chihuahua. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(3), 1132-1149. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2020/epi203o.pdf>

Fernández, F, A. A. F. y Castro, V, A. (2021). Diferencias de habilidades para la vida entre adolescentes escolarizados consumidores de alcohol. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(4), 1680-1699. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2020/epi204p.pdf>

Ferreiro, R. (2004). *Más allá de la teoría: El Aprendizaje Cooperativo: El constructivismo social. El modelo educativo para la Generación N*, Nova Southeastern University. <https://maestrias.clavijero.edu.mx/cursos/MPPGEET1IEDL/modulo4/documentos/website-magister-articulo6.pdf>

Ferrer, P, S. C. (2016). *Programa de orientación para la mejora del estilo de vida en la educación secundaria. Innovaciones y curriculum*. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13374/2016000001351.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Fischetti, F., Cataldi, S., y Latino, F. (2020). Transformative physical education and lifestyles in cancer patients: effective motor learning and promotion of new life-styles. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(4 sup). [https://www.researchgate.net/publication/348844700\\_TRANSFORMATIVE\\_PHYSICAL\\_EDUCATION\\_AND\\_LIFESTYLES\\_IN\\_CANCER\\_PATIENTS\\_EFFECTIVE\\_MOTOR\\_LEARNING\\_AND\\_PROMOTION\\_OF\\_NEW\\_LIFESTYLES\\_EDUCAZIONE\\_FISICA\\_TRASFORMATIVA\\_E\\_STILI\\_DI\\_VITA\\_IN\\_SOGGETTI\\_AFFETTI\\_DA\\_CANCER](https://www.researchgate.net/publication/348844700_TRANSFORMATIVE_PHYSICAL_EDUCATION_AND_LIFESTYLES_IN_CANCER_PATIENTS_EFFECTIVE_MOTOR_LEARNING_AND_PROMOTION_OF_NEW_LIFESTYLES_EDUCAZIONE_FISICA_TRASFORMATIVA_E_STILI_DI_VITA_IN_SOGGETTI_AFFETTI_DA_CANCER)
- Frank, J. L., Kohler, K., Peal, A., y Bose, B. (2017). Effectiveness of a school-based yoga program on adolescent mental health and school performance: Findings from a randomized controlled trial. *Mindfulness*, 8(3), 544-553. <https://www.courts.ca.gov/documents/BTB25-1G-04.pdf>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Ge5i5SgiGoQC&oi=fnd&pg=PR1&dq=pedagog%C3%ADa+del+oprimido+paulo+freire&ots=0TZ\\_zhuAQ0&sig=QoU9Fod6CH14WMvcnplWbICZdTI&redir\\_esc=y#v=onepage&q=pedagog%C3%ADa%20del%20oprimido%20paulo%20freire&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Ge5i5SgiGoQC&oi=fnd&pg=PR1&dq=pedagog%C3%ADa+del+oprimido+paulo+freire&ots=0TZ_zhuAQ0&sig=QoU9Fod6CH14WMvcnplWbICZdTI&redir_esc=y#v=onepage&q=pedagog%C3%ADa%20del%20oprimido%20paulo%20freire&f=false)
- Freire, G. L. M., Silva, A. A., Moraes, J. F. V. N., Costa, N. L. G., Oliveira, D. V. y Nascimento Junior, J. R. A. (2021). ¿La edad y el tiempo de práctica predicen el desarrollo de habilidades para la vida entre los jóvenes practicantes de fútbol sala? *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(1), 135-145. <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v21n1/1578-8423-cpd-21-1-135-145.pdf>
- Fuentes, M. M., Lagos, H. R., Fernández, C. W. y Fuentes, V. G. (2019). Análisis del Programa Vida Sana y el significado que subyace al discurso de estudiantes de Lautaro, Chile. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 5(3), 28-35. [https://www.researchgate.net/profile/Gerardo-Fuentes-Vilugron/publication/339796442\\_Analisis\\_del\\_Programa\\_Vida\\_Sana\\_y\\_el\\_significado\\_que\\_subyace\\_al\\_discurso\\_de\\_estudiantes\\_de\\_Lautaro\\_Chile/links/5e6781c4a6fdcc37dd1614c1/Analisis-del-Programa-Vida-Sana-y-el-significado-que-subyace-al-discurso-de-estudiantes-de-Lautaro-Chile.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gerardo-Fuentes-Vilugron/publication/339796442_Analisis_del_Programa_Vida_Sana_y_el_significado_que_subyace_al_discurso_de_estudiantes_de_Lautaro_Chile/links/5e6781c4a6fdcc37dd1614c1/Analisis-del-Programa-Vida-Sana-y-el-significado-que-subyace-al-discurso-de-estudiantes-de-Lautaro-Chile.pdf)
- Gaete, P. V. (2010). El control de salud del adolescente. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 21(5), 798-815.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864010706027#!>

- García, C. B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales: Un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. México: Editorial El Manual Moderno UNAM. [http://revistas.iberomex.mx/didac/articulo\\_detalle.php?pageNum\\_paginator=0&totalRows\\_paginator=3&id\\_volumen=3&id\\_articulo=56&pagina=1&pagina=3&pagina=2&pagina=1](http://revistas.iberomex.mx/didac/articulo_detalle.php?pageNum_paginator=0&totalRows_paginator=3&id_volumen=3&id_articulo=56&pagina=1&pagina=3&pagina=2&pagina=1)
- García, R. J. A., y Vélez, Á. C. (2017). Determinantes sociales de la salud y la calidad de vida en población adulta de Manizales. Colombia. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43, 191-203. <https://www.scielo.org/pdf/rcsp/2017.v43n2/191-203/es>
- García, R. G., Givaduan, M. M. E., Ramírez, H. M., Valdez, A. E. I. y Pick, S. S. (2017). El cuidado de la salud como semilla para el desarrollo: experiencia de un programa basado en habilidades para la vida y reducción de barreras psicosociales. *Acta de investigación psicológica*, 7(2), 2647-2657. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-48322017000202647](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322017000202647)
- Garrido, V. L. (2011) Reseña de "La Teoría de la acción comunicativa" de J. Habermas *Razón y Palabra*, 16(75). <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199518706036.pdf>
- Gómez-Bustamante, E. M. y Cogollo-Milanés, Z. (2015). Asociación entre religiosidad y estilo de vida en adolescentes. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 193-198. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v63n2/v63n2a03.pdf>
- Gómez, L. F., Ibarra, M. L., Lucumí, D. I., Arango, C. M., Parra, A., Cadena, Y. y Parra, D. C. (2012). Alimentación no saludable, inactividad física y obesidad en la población infantil colombiana: un llamado urgente al estado y la sociedad civil para emprender acciones efectivas. *Global Health Promotion*, 19(3), 87-92. [https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/51729/Alimentaci%C3%B3n\\_no\\_saludable\\_ina.pdf?sequence=1](https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/51729/Alimentaci%C3%B3n_no_saludable_ina.pdf?sequence=1)
- González-Cantero, J. O., Oropeza-Tena, R., Padrós-Blázquez, F., Colunga-Rodríguez, C., Montes-Delgado, R. y González-Becerra, V. H. (2017). Capital psicológico y su relación con el estilo de vida de universitarios mexicanos. *Nutrición Hospitalaria*, 34(2), 439-443. <https://scielo.isciii.es/pdf/nh/v34n2/1699-5198-nh-34-02-00439.pdf>
- Grillner, S., Hellgren, J., Menard, A., Saitoh, K., y Wikström, M. A. (2005). Mechanisms for selection of basic motor programs—roles for the striatum and pallidum. *Trends in neurosciences*, 28(7), 364-370.

<https://media.rickhanson.net/Papers/SelectingMotorPrograms.pdf>

- Gu, X., Chen, Y. L., Jackson, A. W., y Zhang, T. (2018). Impact of a pedometer-based goal-setting intervention on children's motivation, motor competence, and physical activity in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 54-65. [https://www.researchgate.net/profile/Tao-Zhang-222/publication/317836704\\_Impact\\_of\\_a\\_pedometer-based\\_goal-setting\\_intervention\\_on\\_children%27s\\_motivation\\_motor\\_competence\\_and\\_physical\\_activity\\_in\\_physical\\_education/links/59a41a0e4585157031170896/Impact-of-a-pedometer-based-goal-setting-intervention-on-childrens-motivation-motor-competence-and-physical-activity-in-physical-education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Tao-Zhang-222/publication/317836704_Impact_of_a_pedometer-based_goal-setting_intervention_on_children%27s_motivation_motor_competence_and_physical_activity_in_physical_education/links/59a41a0e4585157031170896/Impact-of-a-pedometer-based-goal-setting-intervention-on-childrens-motivation-motor-competence-and-physical-activity-in-physical-education.pdf)
- Guerrero-Parra, N. C. (2017). Adaptación y validación de instrumento para evaluar habilidades psicosociales y hábitos saludables en escolares. *Universidad y Salud*, 19(3), 366-377. <http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v19n3/0124-7107-reus-19-03-00366.pdf>
- Guerrero, D C, H, y Contreras, O, A. (2020). Estilos de vida y características sociodemográficas de adolescentes de cinco instituciones educativas. *Rev. cienc. Cuidad*, 17(1):85-98. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/1630>
- Gutiérrez-Babativa, L. (2020). Salud Mental en Niños y Adolescentes Relacionado a la Cuarentena Ocasionada por Covid-19. *Medicina. Uniandes*. <https://bit.ly/3xWuRSC>. <https://medicina.uniandes.edu.co/sites/default/files/articulos/doc/salud-mental-en-ninos-y-adolescentes-relacionado-a-la-cuarentena-ocasionada-por-covid-19.pdf>
- Gutiérrez-Garzón, Y. (2020). *Relación entre habilidades interpersonales e intrapersonales en una muestra de adolescentes Colombianos*. (Doctoral dissertation, Bogotá, DC: Fundación Universitaria Konrad Lorenz). <https://repositorio.konradlorenz.edu.co/bitstream/handle/001/4184/911182011%20-%20Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez, M. y Paredes, S. (2018). *Taller de Condición Física Saludable como promoción de estilos de Vida Activos en estudiantes del Liceo Comercial de la comuna de Talcahuano: Un enfoque Constructivista*. (Doctoral dissertation, Universidad de Concepción). [https://www.researchgate.net/profile/Samuel-Paredes-Astudillo/publication/335230597\\_Presentacion\\_-\\_V\\_Congreso\\_Internacional\\_de\\_Pedagogia\\_de\\_la\\_Motricidad\\_y\\_Postgrado\\_-](https://www.researchgate.net/profile/Samuel-Paredes-Astudillo/publication/335230597_Presentacion_-_V_Congreso_Internacional_de_Pedagogia_de_la_Motricidad_y_Postgrado_-)

[Universidad de Concepcion/links/5d59910145851545af4dce79/Presentacion-V-Congreso-Internacional-de-Pedagogia-de-la-Motricidad-y-Postgrado-Universidad-de-Concepcion.pdf](https://ciencia.lasalle.edu.co/svo/vol19/iss1/5/)

- Gutiérrez, R, J. N., Rodríguez, H, J. A. y Avendaño, V, C. J. (2021). Aspectos sociodemográficos y estilos de vida asociados a errores de refracción en población infantil en Bogotá, Colombia. *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 19(1), 5. <https://ciencia.lasalle.edu.co/svo/vol19/iss1/5/>
- Guzmán, A. y Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Durango: Editorial Entorno.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y práctica; Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos, Madrid.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cultural/v5n2/2448-539X-cultural-5-02-00321.pdf>
- Hernández, D R, M., Godoy, Q, J., Romero, S, C. Y., Gutiérrez, I. G., y Arthur, A, F. (2018). Efecto del estilo de vida en el control de pacientes con hipertensión arterial sistémica en una unidad de medicina familiar en Puebla, México. *Atención Familiar*, 25(4), 155-159. <https://www.medigraphic.com/pdfs/atefam/af-2018/af184f.pdf>
- Hernández, F, M. E., Tapia, C, A., y Lerma, P, S. (2018). *Actividad física y selección de alimentos en el estilo de vida de los alumnos de preparatoria*. [http://www.ullamani.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/3\\_actividad\\_fisica\\_y\\_seleccion\\_de\\_alimentos\\_en\\_el\\_estilo\\_de\\_vida\\_de\\_los\\_alumnos\\_de\\_preparatoria.pdf](http://www.ullamani.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/3_actividad_fisica_y_seleccion_de_alimentos_en_el_estilo_de_vida_de_los_alumnos_de_preparatoria.pdf)
- Hernández, S, R., Fernández, C, C., y Baptista, L, M. D. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5 ed.). Mc Graw Hill.
- Hoyos, Z, S. M., Peña, C, A. M. y Salinas, O, F. C. (2020). *Validación del cuestionario de habilidades para la vida en estudiantes de colegios públicos y privados del departamento Antioquia*. [http://179.50.60.21:8080/jspui/bitstream/ucaticolcaamigo/386/1/Uclam\\_ME-CD-T155.232%20%20H868%20%202020.pdf](http://179.50.60.21:8080/jspui/bitstream/ucaticolcaamigo/386/1/Uclam_ME-CD-T155.232%20%20H868%20%202020.pdf)
- Ibarra, A, E. (2020). Tiempo con los amigos y la familia y el autoconcepto social y familiar durante la adolescencia. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la UACJS: RPCC-UACJS*, 11(1), 77-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7865089>

- Ibarra, J. E. M., y Sablón, O. B. (2019). Fundamentos Teóricos del Constructivismo para la Enseñanza de la Educación Física. *Revista Cognosis*, 4(1), 99-110. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1578>
- Ibarra, M, J., Ventura i, V, C., y Hernández-Mosqueira, C. (2019). Hábitos de vida saludable de actividad física, alimentación, sueño y consumo de tabaco y alcohol, en estudiantes adolescentes chilenos. *Sportis*, 5(1), 70-84. <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/23211/REV%20-%20SPORTIS%202019%205-1%20art%205.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Imas, Y. V., Dutchak, M. V., Andrieieva, O. V., Kashuba, V. O., Kensytska, I. L., y Sadovskyi, O. O. (2018). Modern approaches to the problem of values' formation of students' healthy lifestyle in the course of physical training. *Physical education of students*, 22(4), 182-189. <https://sportedu.org.ua/index.php/PES/article/view/641/426>
- Jenny, S. E., y Rhodes, S. (2017). Physical education professionals developing life skills in children affected by poverty. *Physical Educator*, 74(4), 653-671. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54951855/TPE\\_2017\\_4\\_JENNY\\_FINAL-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1639097829&Signature=Cq5gg7suTAvOXATThH44N6GPpmUdZ5rtFV GK8IznWprVFfL60oy6whOEtVK3X5DI1ZusLFKzkNst4IYsjp7Z3dIJeUwg3BA7hudDnR13WdIEjilv2C3fi-WSrsgeKaFilPhbnBLQz8NEiMgNT9t~0Wzif-X3tzbdnHIOxQjJIX7giCwUKzTOKAkyefblAM6v85blsndlllLKnfItQauKOaBdBkL5sDwHQjEW7k7UzUoZrYbpmwC~Dvl5WiCEPBRnaapQBTHDdd0VcLfvhUZuU5rVtAojszpgnfOgKsbGQuaU~t2E0yB7UPCHIWu5Fzv~ZqT1xtfv6fQqkf-eSNnYg\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54951855/TPE_2017_4_JENNY_FINAL-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1639097829&Signature=Cq5gg7suTAvOXATThH44N6GPpmUdZ5rtFV GK8IznWprVFfL60oy6whOEtVK3X5DI1ZusLFKzkNst4IYsjp7Z3dIJeUwg3BA7hudDnR13WdIEjilv2C3fi-WSrsgeKaFilPhbnBLQz8NEiMgNT9t~0Wzif-X3tzbdnHIOxQjJIX7giCwUKzTOKAkyefblAM6v85blsndlllLKnfItQauKOaBdBkL5sDwHQjEW7k7UzUoZrYbpmwC~Dvl5WiCEPBRnaapQBTHDdd0VcLfvhUZuU5rVtAojszpgnfOgKsbGQuaU~t2E0yB7UPCHIWu5Fzv~ZqT1xtfv6fQqkf-eSNnYg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Johnson, R., Robertson, W., Towey, M., Stewart-Brown, S., y Clarke, A. (2017). Changes over time in mental well-being, fruit and vegetable consumption and physical activity in a community-based lifestyle intervention: A before and after study. *Public health*, 146, 118-125. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0033350617300124>
- Justo, M, E. y Franco, C. (2008). Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de educación infantil. Bordón. *Revista de pedagogía*, 60(2), 107-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717068>
- Kapsal, N. J., Dicke, T., Morin, A. J., Vasconcellos, D., Maïano, C., Lee, J., y Lonsdale, C. (2019).

Effects of physical activity on the physical and psychosocial health of youth with Intellectual disabilities: A systematic review and meta-Analysis. *Journal of Physical Activity and Health*, 16(12), 1187-1195. [https://www.researchgate.net/profile/Chris-Lonsdale/publication/336234785\\_Effects\\_of\\_Physical\\_Activity\\_on\\_the\\_Physical\\_and\\_Psychosocial\\_Health\\_of\\_Youth\\_With\\_Intellectual\\_Disabilities\\_A\\_Systematic\\_Review\\_and\\_Meta-Analysis/links/5db8bdf3a6fdcc2128eb9845/Effects-of-Physical-Activity-on-the-Physical-and-Psychosocial-Health-of-Youth-With-Intellectual-Disabilities-A-Systematic-Review-and-Meta-Analysis.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Chris-Lonsdale/publication/336234785_Effects_of_Physical_Activity_on_the_Physical_and_Psychosocial_Health_of_Youth_With_Intellectual_Disabilities_A_Systematic_Review_and_Meta-Analysis/links/5db8bdf3a6fdcc2128eb9845/Effects-of-Physical-Activity-on-the-Physical-and-Psychosocial-Health-of-Youth-With-Intellectual-Disabilities-A-Systematic-Review-and-Meta-Analysis.pdf)

Kendellen, K., y Camiré, M. (2017). Examining the life skill development and transfer experiences of former high school athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(4), 395-408. [https://www.researchgate.net/profile/Kelsey-Kendellen/publication/284878977\\_Examining\\_the\\_life\\_skill\\_development\\_and\\_transfer\\_experiences\\_of\\_former\\_high\\_school\\_athletes/links/565923c908aefe619b216f29/Examining-the-life-skill-development-and-transfer-experiences-of-former-high-school-athletes.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Kelsey-Kendellen/publication/284878977_Examining_the_life_skill_development_and_transfer_experiences_of_former_high_school_athletes/links/565923c908aefe619b216f29/Examining-the-life-skill-development-and-transfer-experiences-of-former-high-school-athletes.pdf)

Kliziene, I., Cizauskas, G., Sipaviciene, S., Aleksandraviciene, R., y Zaicenkoviene, K. (2021). Effects of a physical education program on physical activity and emotional well-being among primary school children. *International journal of environmental research and public health*, 18(14), 7536. [https://www.mdpi.com/1660-4601/18/14/7536?type=check\\_update&version=1](https://www.mdpi.com/1660-4601/18/14/7536?type=check_update&version=1)

Lacunza, A. B. y Contini, E. N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Psicodebate*, 16(2), 73–94. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/58824>

Lamonedá, P. J. y Huertas, D. F. J. (2017). Análisis de la práctica deportiva-recreativa a través de un programa de promoción en el recreo en función del sexo en adolescentes españoles. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 25-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6352268>

Leyton, M., Batista, M., y Jiménez-Castuera, R. (2020). Prediction model of healthy lifestyles through the self-determination theory in physical education students//Modelo de predicción de los estilos de vida saludables a través de la Teoría de la Autodeterminación de estudiantes de Educación Física. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1). <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/22488>

- Lim, T. H., Kwon, O. J., Yang, Y. K., Yun, M. S., y Bae, J. S. (2019). Validation of the Korean Life Skills Scale for Sport (KLSSS). *Korean Journal of Sport Science*, 30(1), 20-33. [https://www.researchgate.net/profile/Junsu-Bae/publication/332018733\\_Validation\\_of\\_the\\_Korean\\_Life\\_Skills\\_Scale\\_for\\_Sport\\_KLSSS/links/5f3c7248458515b7292c74e6/Validation-of-the-Korean-Life-Skills-Scale-for-Sport-KLSSS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Junsu-Bae/publication/332018733_Validation_of_the_Korean_Life_Skills_Scale_for_Sport_KLSSS/links/5f3c7248458515b7292c74e6/Validation-of-the-Korean-Life-Skills-Scale-for-Sport-KLSSS.pdf)
- Lim, T. H., y Jang, C. Y. (2017). The application and its effect of life skills program in sport. *Korean Journal of Sport Science*, 28(3), 577-591. <https://kjss.sports.re.kr/journal/view.php?doi=10.24985/kjss.2017.28.3.577>
- Lirio-Díaz, I. (2014). *Programa de intervención motriz dirigido al desarrollo motriz del niño en Educación Infantil*. [http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/780/7/TFG\\_LirioDiaz%2CInmaculada.pdf](http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/780/7/TFG_LirioDiaz%2CInmaculada.pdf)
- Lizárraga, F., Amarante, V., Escoffier, N. M., Arauco, C. R., López-Ruiz, M., Abramovich, A. L., ... y Honorato, F. F. (2008) La economía política de la pobreza compilado por Alberto Cimdamore. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20100616031536/economia.pdf>
- Loera-Malvaez, N., Balcázar-Nava, P., Trejo-González, L., Gurrola-Peña, G. M. y Bonilla-Muñoz, M. P. (2017). Adaptación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 41(3-4), 90-97. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revneuneupsi/nnp-2008/nnp083-4b.pdf>
- López, V, Pérez, D, Manrique, J. y Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. (29), 182-187. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464037.pdf>
- López, S, F. (2018). Retos de la educación superior en un contexto de incertidumbre y crisis global. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 23(2), 551-566. <https://www.scielo.br/j/aval/a/z4D6f54TbwqL8ntQCDmGHmw/?lang=es&format=html>
- López-Sánchez, I. y Hernández-Fernández, E. (2013). El diálogo Habilidades para la Vida-Resiliencia: una hojeada desde el acontecer docente educativo. *EduSol*, 13(42), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748681001.pdf>
- De la Losa, L, S. (2016). *Incidencia de un programa motriz en las dimensiones motrices*,

*relacionales y emocionales de alumnos de 5 años.*  
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8603/LosaLopezSara.pdf?sequence=1>

- Luarte, R, C. E., Rodríguez, P, R., Luna, V, P., Vergara, G, C. y Carreño, U, M, A. (2014). Desarrollo motor grueso: efectos de un programa de estimulación motriz, basado en juegos motores, para escolares con déficit motor del NB1, en un colegio particular de la ciudad de Concepción, Chile. *Conexões*, 12(1), 85-106.  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2182>
- Llanos, L, E. (2020). *Impacto del programa pasos por la salud modificado en el adulto mayor de la umf 9 imss, Querétaro.* <http://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/2184/1/MEESC-266905-0620-829-Edwin%20Llanos%20Lopez.pdf%20%20-A.pdf>
- Macedo, B. (2006). Habilidades para la vida: contribución desde la educación científica en el marco de la Década de la educación para el desarrollo sostenible. *Revista educación*, 119, 2-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2592994>
- Macías, I, J. E., y Barzaga, S, O. (2019). Fundamentos teóricos del constructivismo para la enseñanza de la educación física. *Revista Cognosis*, 4(1), 99-110.  
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1578>
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes* (pp. 6-7). Washington: OPS.  
<https://pdf4pro.com/view/enfoque-de-habilidades-para-la-vida-codajic-532491.html>
- Mantilla, C, L. (2000). *Habilidades para Vivir. Una Propuesta Educativa Para la Promoción del Desarrollo Humano y la Prevención de Problemas Psicosociales.* Santafé de Bogotá: Fe y Alegría.  
<http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Habilidades%20para%20la%20vida%20.%20Leonardo%20Mantilla%20Castellanos..pdf>
- Mantilla, L. y Chahín, I. (2012). *Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas.* Bilbao España: Edex. <http://centroderecursos.alboan.org/es/registros/1674-habilidades-para-la-vida>
- Mantilla-Uribe, B. P., Oviedo-Cáceres, M.P, Hernández-Quirama, A. y Hakspiel-Plata, M.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. <https://www.redalyc.org/pdf/120/12041781010.pdf>
- Martínez, G. M. (2020). Valores y normas que dan forma a la política colombiana para la reducción de la pobreza—Red Unidos. *Reflexión política*, 22(46), 59-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7764118>
- Martínez, M, F. y González, H, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes: Relaciones con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/174775/v.73%20N.1%20p%2087-108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, B. S. A., Mármol, A. G., Valenzuela, A. V., De la Cruz Sánchez, E. y Luís, R. E. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/177691>
- Martínez, R. V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 61-89. <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1488/1257>
- Maturana, H. A. y Vargas, S. A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000073>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.1776&rep=rep1&type=pdf>
- Meléndez, C, M. (2020). *Estilos de vida en los adolescentes de la Institución Educativa Miguel Rubio Chachapoyas-2019*. <http://repositorio.untrm.edu.pe/bitstream/handle/UNTRM/2079/Melendez%20Cubas%20Mariela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Melero, J. C. (2010). Habilidades para la vida: Un modelo para educar con sentido. *Zaragoza: II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud*. <http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Departamentos/SaludConsumo/Documentos/docs/Profesionales/Salud%20publica/Promoci%C3%B3n%20salud%20escuela/Red>

[%20Aragonesa%20Escuelas%20Promotoras%20Salud/Jornadas/Un\\_modelo\\_para\\_educar\\_con\\_sentido.pdf](#)

Meng, Y., Manore, M. M., Schuna, J. M., Patton-Lopez, M. M., Branscum, A., y Wong, S. S. (2018). Promoting Healthy diet, physical activity, and life-skills in high school athletes: Results from the WAVE ripples for change childhood obesity prevention two-year intervention. *Nutrients*, 10(7), 947. <https://www.mdpi.com/2072-6643/10/7/947>

Miñana, V., Correcher, P. y Dalmau, J. (2016). La nutrición del adolescente. *Adolescere*, 4, 6-18. [https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol4num3-2016/06\\_la\\_nutricion\\_del\\_adolescente.pdf](https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol4num3-2016/06_la_nutricion_del_adolescente.pdf)

Mohammadzadeh, M., Awang, H., Hayati, K. S., y Ismail, S. (2017). The effects of a life skills-based intervention on emotional health, self-esteem and coping mechanisms in Malaysian institutionalised adolescents: Protocol of a multi-centre randomized controlled trial. *International Journal of Educational Research*, 83, 32-42. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035516312617>

Mohammed, A. y Adhanom, T. (2018). Vida saludable, bienestar y objetivos de desarrollo sostenible. Boletín de La Organización Mundial de La Salud, 96(9), 589-664. <https://prevencionar.com/2019/06/12/vida-saludable-bienestar-y-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Molano N.J, Chalapud L.M, Molano D.X. (2020). Estilos de vida y cronotipo de estudiantes universitarios en Popayán, Colombia. *Salud UIS*. 53: e21004. doi: <https://doi.org/10.18273/saluduis.53.e:21004>  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7880950>

Monsalve, D. Y. H. (2021). El modelo de la alternancia y la desigualdad educativa territorial en Educación Colombia. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(2), 61-86. <https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/38>

Morales, G, Y. M., Naranjo, R, C. Y. y Jaimes, L, M. F. (2020). Influencia de los factores socio económicos en el desempeño escolar de los adolescentes del colegio bicentenario con edades comprendidas de 13-15 AÑOS. *Cuidado y Ocupación Humana*, 7(2), 6-17. [https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs\\_viceinves/index.php/COH/article/view/3900](https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/COH/article/view/3900)

Morales-Rodríguez, B. (2020). Laboratorio de empresa y habilidades para la vida en la educación media técnica comercial en Boyacá. *Katharsis*, (29).

<http://bibliotecadigital.iue.edu.co/bitstream/20.500.12717/2125/1/1378-Texto%20del%20art%C3%ADculo-5218-1-10-20201215.pdf>

Morán, C., Carmona, T. J. A. y Fínez, M. J. (2016). *Tipos de personalidad, agresión y conducta antisocial en adolescentes*. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/4746/Moran%20y%20colbs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moran-Cuastumal, L. V. y Cerón, D. S. O. (2020). Relación entre Manejo de emociones-sentimientos y relaciones interpersonales en adolescentes escolarizados de una Institución Educativa del municipio de Pasto. *Revista Criterios*, 27(2), 45-69. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/Criterios/article/view/2418/2649>

Morín, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*. [https://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_02Edgar\\_Morin.pdf](https://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.pdf)

Mossman, G. J., y Cronin, L. D. (2019). Life skills development and enjoyment in youth soccer: The importance of parental behaviours. *Journal of sports sciences*, 37(8), 850-856. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02640414.2018.1530580>

Mujica, F. N. y Orellana, N. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile. *Praxis & Saber*, 10(24), 297-319. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/8468/8400](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/8468/8400)

Muñeton, G., Ruiz-Martínez, A. F. y Loaiza, O. L. (2017). Toma de decisiones. Explicaciones desde la ciencia aplicada del comportamiento. *Revista espacios*, 38(13). [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10014/1/MunetonGuberney\\_2017\\_TomaDecisionesCiencia.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10014/1/MunetonGuberney_2017_TomaDecisionesCiencia.pdf)

Navas, L. y Soriano Llorca, J. A. (2016). *Análisis de los motivos para practicar o no actividades físicas extracurriculares y su relación con el autoconcepto físico en estudiantes chilenos*. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/52609>

Niño-Bautista, L., Hakspiel-Plata, M. C., Mantilla-Hernández, L. C., Cárdenas-Herrera, M. S. y Guerrero-Parra, N.C. (2017). Adaptación y validación de instrumento para evaluar habilidades psicosociales y hábitos saludables en escolares. *Universidad y Salud*, 19(3), 366-377. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-71072017000300366&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-71072017000300366&script=sci_abstract&tlng=en)

Nobles, M, D. V., Londoño, O, L. P., Martínez, P, S., Ramos, A, A. A., Santa, M, G. P. y Cortes,

- S, A. M. (2016). Tecnologías de la comunicación y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios. *Educación y humanismo*, 18(30), 14-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395340>
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J. (2001) *Explora, jugar cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para educación física, abordadas desde el juego y la cooperación*, 279 p. [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=BljurvhrMYsC&oi=fnd&pg=PA34&dq=Ome%C3%B1aca+R.,+Puyuelo+E.,+Ruiz+J.\(2001\)+Explora,+jugar+cooperar.+Bases+te%C3%B3ricas+y+unidades+did%C3%A1cticas+para+educaci%C3%B3n+f%C3%ADsica,+abordadas+desde+el+juego+y+la+cooperaci%C3%B3n,+279+pag.&ots=XueLMuDyXj&sig=cQHZm2OszBCkuBEibksTlq9ea34&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=BljurvhrMYsC&oi=fnd&pg=PA34&dq=Ome%C3%B1aca+R.,+Puyuelo+E.,+Ruiz+J.(2001)+Explora,+jugar+cooperar.+Bases+te%C3%B3ricas+y+unidades+did%C3%A1cticas+para+educaci%C3%B3n+f%C3%ADsica,+abordadas+desde+el+juego+y+la+cooperaci%C3%B3n,+279+pag.&ots=XueLMuDyXj&sig=cQHZm2OszBCkuBEibksTlq9ea34&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Orcasita, L. T., Palma, D., Sadeghian, H. C., Villafañe, A., Sánchez, D. M., Sevilla, T. M., Torres-de la Roche, L. A. y De Wilde, R. L. (2018). Sexualidad en hombres adolescentes escolarizados: un análisis comparativo entre instituciones públicas y privadas en Colombia. *Revista Ciencias de la Salud*, 16(3), 408-428. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-72732018000300408&script=sci\\_abstract&tIng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-72732018000300408&script=sci_abstract&tIng=pt)
- Organización Mundial de la Salud. (1998). *Promoción de la salud: glosario* (No. WHO/HPR/HEP/98.1). Ginebra: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67246/WHO\\_HPR\\_HEP\\_98.1\\_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67246/WHO_HPR_HEP_98.1_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Organización Mundial de la Salud OMS. (2002). *Informe sobre la salud*. Ginebra: OMS. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67455/WHO\\_WHR\\_02.1\\_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67455/WHO_WHR_02.1_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud. (2008). *Subsanar las Desigualdades en una Generación. Alcanzar la Equidad Sanitaria actuando sobre los Determinantes Sociales de la Salud*. Ginebra: OMS. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/69830/WHO\\_IER\\_CSDH\\_08.1\\_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/69830/WHO_IER_CSDH_08.1_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/97892?sequence=1>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Organización Panamericana de la Salud (OPS).

- (2010). *Recomendaciones Mundiales sobre Actividad Física para la Salud*. Suiza: OMS. <https://www.paho.org/es/noticias/9-5-2012-recomendaciones-mundiales-sobre-actividad-fisica-para-salud>
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe sobre la salud en el mundo: Reducir los riesgos y promover una vida sana*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (1998). La aplicación de teorías y técnicas de las ciencias sociales a la promoción de la salud. *Revista Panamericana de la Salud Pública*, 4, 142-148. <https://www.scielosp.org/article/rpsp/1998.v4n2/142-148/>
- Organización Panamericana de la Salud. (2006). *Estrategia Regional y Plan de Acción para un enfoque integrado sobre la prevención y el Control de las Enfermedades Crónicas, incluyendo el régimen alimentario, la actividad física y la salud*. Washington, D.C.: Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. <https://www.paho.org/es/documentos/cd47r9-resolucion-estrategia-regional-plan-accion-para-enfoque-integrado-sobre>
- Ortega, P. A. (1997). *Estilos de vida saludable: actividad física. Programa Roche de actualización en cardiología*. Madrid: Ergón, S.A.
- Ortiz, G. Ó. A. (2013). La pobreza y la desigualdad en el área urbana de Manizales. *Equidad y Desarrollo*, 1(19), 97-114. <https://ciencia.lasalle.edu.co/eq/vol1/iss19/5/>
- Padial-Ruz, R., García-Molina, R., y Puga-González, E. (2019). Effectiveness of a Motor Intervention Program on Motivation and Learning of English Vocabulary in Preschoolers: A Pilot Study. *Behavioral Sciences*, 9(8), 84. <https://www.mdpi.com/2076-328X/9/8/84>
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-72732019000100005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732019000100005)
- Palos, P. A., Ocampo, D. B., Carmona, N. D. M. y Rizzo, A. A. (2017). Fortalezas externas desde el modelo de desarrollo positivo de los jóvenes y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes mexicanos y colombianos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 515-529. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79952834008.pdf>
- Pardo, R. y García-Arjona, N. (2011). El Modelo de Responsabilidad: desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el

- deporte. *Revista de Psicología de la Educación*, 6. <http://www.rpye.es/pdf/67.pdf>
- Pastor-Vicedo, J. C., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A. y González-Víllora, S. (2015). Los contenidos de salud en el área de educación física: Análisis del currículum vigente. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 134-140. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428025.pdf>
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela. <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. Editorial Labor, S. A. [https://web.politecnico metro.edu.co/wp-content/uploads/2021/08/Jean\\_Piaget\\_-\\_Seis\\_estudios\\_de\\_Psicologia.pdf](https://web.politecnico metro.edu.co/wp-content/uploads/2021/08/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf)
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica. <http://historiapsi.com/psico/wp-content/uploads/2020/06/41.-Piaget.-Psicolog%C3%ADa-de-la-inteligencia.-Cap.-1..pdf>
- Pintos de Cea-Naharro, J. L. (1995). Orden social e imaginarios sociales (una propuesta de investigación). *Papers: Revista de sociología*, (45), 101-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5206521>
- Piñeros, S, J. C. (2013). Las prácticas corporales en educación física vistas desde la biomotricidad con ayuda de la música. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 3(5), 53-75. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rccm/article/view/1110>
- Portillo-Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 118-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6334286>
- Pozo, R, P. (2020). *Aplicación de un programa de responsabilidad personal y social para educar en valores y habilidades para la vida a través de la Educación Física*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=291822>
- Prieto, G, F. H. (2018). El pensamiento crítico y autoconocimiento. *Revista de filosofía*, 74, 173-191. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-43602018000100173&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-43602018000100173&script=sci_arttext)

- Pulido, A, F. P. y Herrera, C, F. H. (2017). Predictores de la ansiedad y la inteligencia emocional en la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 35(1), 63-71.  
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/84811/652-1469-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pulido, A, F. y Herrera, C, F. H. (2019). Influencia de las variables sociodemográficas sobre la ansiedad y el rendimiento académico adolescente: el contexto pluricultural de Ceuta. *Actualidades en Psicología*, 33(126), 1-16.  
[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-35352019000100001&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-35352019000100001&script=sci_arttext)
- Pulido-Acosta, F. y Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25(1), 23-30.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/6137/613765677003/613765677003.pdf>
- Ramos, A. G. (2020). El problema de la formación en la sociedad acelerada y la expropiación de la atención. *Educação*, 43(2), e35967-e35967.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/848/84866249011/84866249011.pdf>
- Reigal, G, R. E. y Hernández-Mendo, A. (2014). Efectos de un programa cognitivo-motriz sobre la función ejecutiva en una muestra de personas mayores. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 10(37), 206-220.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4763832>
- Restrepo, D., Sabatier, C., Palacio, J., Hoyos, O. y Torres, M. M. (2020). La influencia del status socioeconómico en la regulación de emociones en adolescentes. *Avances en Estudios Psico-Afectivos y Desarrollo Humano* (pp. 54-78). Corporación Universitaria Reformada.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7868636>
- Restrepo, O, S., Serna, L, F. y Serna, L, P. A. (2016). *Prácticas políticas y agenciamiento juvenil de los jóvenes del colegio Fe y Alegría La Paz del barrio el Caribe de la comuna Ciudadela del Norte* (Master's thesis). <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/402>
- Restrepo, S, J, A. (2009). *Desarrollo Humano y habilidades para vivir*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Restrepo, S, J, A., Cubides, R, C. M. y Morales, C, O. J. (2016). *Sistematización de la experiencia desarrollo humano y habilidades para la vida en el Proyecto Juventud Manizales 2000 y las instituciones asociadas al GIPA---- Manizales 1997-2002* (Master's thesis).

[https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/1789/Cubides\\_Roman\\_Carolina\\_Maria\\_portada.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/1789/Cubides_Roman_Carolina_Maria_portada.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Restrepo, D. A. (2017). El constructivismo, la metacognición y el pensamiento complejo como estrategia tripartita para el desarrollo de la gestión del conocimiento y las competencias laborales. *Certiuni Journal*, (3), 47-65. ([www.certiunijournal.com](http://www.certiunijournal.com))<http://uajournals.com/ojs/index.php/certiunijournal/article/view/262>
- Reyes, C, S. I. (2014). *La actividad física y su influencia en el desarrollo motriz de las adolescentes de octavo, noveno y décimo año de educación general básica de los colegios Juan Montalvo y Manuela Cañizares año lectivo 2013*. (Bachelor's thesis, Quito: UCE). <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/4358/1/T-UCE-0016-005.pdf>
- Riera, J. R. (2005). *Habilidades en el deporte* (Vol. 36). Inde.[https://books.google.com.co/books?id=vDDTIVJtRfgC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=vDDTIVJtRfgC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Rincón, J, R. A. (2018). *Política pública de subsidio de vivienda en especie y sus aportes al desarrollo humano. Estudio de caso: San Sebastián, comuna ciudadela del Norte, Manizales, Caldas, Colombia*. [https://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/344/1/Pol%C3%ADtica\\_p%C3%BAblica\\_subsidio\\_vivienda\\_especie\\_aportes\\_desarrollo\\_humano\\_estudio\\_caso\\_San\\_Sebasti%C3%A1n\\_comuna\\_ciudadela\\_Norte\\_Manizales\\_Caldas\\_Colombia.pdf](https://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/344/1/Pol%C3%ADtica_p%C3%BAblica_subsidio_vivienda_especie_aportes_desarrollo_humano_estudio_caso_San_Sebasti%C3%A1n_comuna_ciudadela_Norte_Manizales_Caldas_Colombia.pdf)
- Riso, W. (2000). *Entrenamiento asertivo*. Medellín: Rayuela.
- Rodríguez, G, C., Padilla, F, G. y Gallegos, F, M. (2020). Calidad educativa, apoyo docente y familiar percibido: la tridimensionalidad de la satisfacción escolar en niños y adolescentes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 157-173. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042020000200157&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042020000200157&script=sci_arttext)
- Rodríguez, H, D. J. y De Lille, Q, M. J. (2019). Habilidades para la vida: una propuesta para jóvenes. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 9(18), 59-72. <http://www.investigacionyposgrado.uadec.mx/site/wp-content/uploads/2020/07/el-envejecimiento-en-la-esfera-social.pdf#page=59>
- Rodríguez, P., Truffello, R., Suchan, K., Varela, F., Matas, M., Mondaca, J., ... y Allende, C. (2016). *Apoyando la formulación de políticas públicas y toma de decisiones en educación*

*utilizando técnicas de análisis de datos masivos: el caso de Chile.*  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4463/Apoyando%20la%20formulaci%3bn%20de%20pol%3adticas%20p%3bablicas%20y%20toma%20de%20decisiones%20en%20educaci%3bn%20utilizando%20t%3a9cnicas%20de%20an%3a1lisis%20de%20datos%20masivos%20el%20caso%20de%20Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Roig, I. S., Soler, S, Y.M., Pérez, S.E., Pérez, R. y Soler, K. R. (2017). Programa educativo para favorecer conocimientos sobre alcoholismo en adolescentes. *Multimed*, 21(3), 162-173.  
<http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/533>

Romero-Saldaña, M. R. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del trabajo*, 6(3), 114.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5633043>

Rubio, H, M. J. y Berlanga, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83-100. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/45286/1/612532.pdf>

Ruiz, V. M. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 28(63), 61-89.  
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1488/1257>

Ruiz, M. Á. S. y Vilella, S. B. (2012). Efectos del tipo y cantidad de actividad física en la salud psicosocial de profesoras. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(1), 149-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3967927>

Saad, D, E. y Boudoux, S, A. B. (2018). Violencia y victimización como costos sociales de la pobreza y de la desigualdad en Latinoamérica. *Revista de Victimología/Journal of Victimology*, (7), 47-76. <http://www.huygens.es/journals/index.php/revista-de-victimologia/article/view/116>

Safa, B, P. (2020). *El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México.*  
<http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3211/El%20concepto%20de%20habitus%20de%20Pierre%20Bourdieu%20y%20el%20estudio%20de%20las%20culturas%20populares%20en%20M%C3%A9xico.pdf?sequence=1>

Salas, C, J. (2015). Estilos de vida saludables: un derecho fundamental en la vida del ser

- humano. *Revista latinoamericana de derechos humanos*, 26(2), 37-51.  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/8019/9048>
- Salas, Z. C. y Garzón, D. M. O. (2013). La noción de calidad de vida y su medición. *Revista CES Salud Pública*, 4(1), 36-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4549356>
- Salazar, C. M., Lozano, R. J., Sánchez, A. I. A., Vargas, C. S. P., Ceballos, A. C. A. y Murúa, J. A. H. (2016). Percepción del beneficio de los deportes y actividades recreativas en habilidades para la vida en niños y adolescentes de Ciudad Juárez, México. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 356-378. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5656329>
- Samalot-Rivera, A. (2017). Desarrollo de Valores y Destrezas Sociales Apropriadas por Medio de la Educación Física y el Deporte: Una guía para maestros y entrenadores. *SUNY Brockport eBooks*, 2. <http://digitalcommons.brockport.edu/sunybeb/>
- Sánchez, H. S. (2016). *Habilidades Sociales*. Madrid (España): Editorial Síntesis. <https://www.sintesis.com/data/indices/9788490773208.pdf>
- Sánchez-Mata, M., Morales, S. Y. A., Bastidas-Vaca, C. y Jara-Castro, M. (2018). Evaluación del estado nutricional de adolescentes en una Unidad Educativa de Ecuador. //Evaluation of the nutritional status of adolescents in an Educational Unit of Ecuador. *Ciencia Unemi*, 10(25), 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=582661258001>
- Sánchez, T. R. (2015). Prueba de Wilcoxon-Mann-Whitney: mitos y realidades. *Rev Mex Endocrinol Metab Nutr*, 2, 18-21. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistamexicanadeendocrinologiametabolismo&nutricion/2015/vol2/no1/3.pdf>
- Santander, O. A. E. (2011). La Escuela y su Cambio en la Construcción del Aprendizaje. *Revista de psicología GEPU*, 2(1), 149-162. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/4002?locale-attribute=en>
- Santoyo, M. Y., Garcés, P. M. y Tezón, B. M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422-439. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/3081>
- Saravia, M. (2017). Habilidades para la vida y agresividad en adolescentes infractores reclusos en un Centro de rehabilitación de Lima. *Acta Psicológica Peruana*, 2(1), 66-90.

<http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/ACPP/article/view/69/52>

De Siqueira, J. E. (2001). El principio de responsabilidad de Hans Jonas. *Acta bioethica*, 7(2), 277-285.

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S1726-569X2001000200009&script=sci\\_arttext&lng=n](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S1726-569X2001000200009&script=sci_arttext&lng=n)

Smith, K. S., y Graybiel, A. M. (2022). Habit formation. *Dialogues in clinical neuroscience*.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.31887/DCNS.2016.18.1/ksmith>

Sorj, B. y Martuccelli, D. (2008). *El desafío latinoamericano: cohesión social y democracia*. Centro Edelstein. <https://books.scielo.org/id/4fdcs>

Suescún-Carrero, S. H., Sandoval-Cuellar, C., Hernández-Piratova, F. H., Araque-Sepúlveda, I. D., Fagua-Pacavita, L. H., Bernal-Orduz, F. y Corredor-Gamba, S. P. (2017). Estilos de vida en estudiantes de una universidad de Boyacá, Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 227-231.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/58640>

Sulam, K., Syakur, A., y Musyarofah, L. (2019). The implementation of 21 St Century skills as the new learning paradigm to the result of student's career and life skills. *Magister Scientiae*, 2(46), 228-237.

[http://journal.wima.ac.id/index.php/Magister\\_Scientiae/article/view/2229/1990](http://journal.wima.ac.id/index.php/Magister_Scientiae/article/view/2229/1990)

Del Toro-Rubio, M., Ruidiaz-Gómez, K. R., y Barrios-Puerta, Z. B. (2018). Conocimientos y prácticas sobre métodos de planificación familiar en adolescentes escolarizados de Cartagena-Bolívar. *Revista Ciencia y Cuidado*, 15(2), 24-37.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7490932>

Tovar, J. Y. P. y López A, W. A. (2017). *Guía en autocuidado y autoprotección dirigido a escolares desde el modelo constructivista*. Universidad Gran Colombia.

[https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/4401/autocuidado\\_autoprotecci%c3%b3n\\_escolares\\_modeloconstructivista.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/4401/autocuidado_autoprotecci%c3%b3n_escolares_modeloconstructivista.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Trigueros, R., Cangas, A. J., Aguilar-Parra, J. M., Álvarez, J. F., y García-Más, A. (2019). No more bricks in the wall: Adopting healthy lifestyles through physical education classes. *International journal of environmental research and public health*, 16(23), 4860.

<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7385/ijerph-16-04860.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Uribe, P, I. D. (1998). *Motricidad infantil y desarrollo humano*. [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9732/1/UribeParejalvanDario\\_1998\\_MotricidadInfantilDesarrolloHumano.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9732/1/UribeParejalvanDario_1998_MotricidadInfantilDesarrolloHumano.pdf)
- Urrutia, G, S., Otaegi, G, O. y Arruza, G, J. A. (2017). Competencia motriz, percepción de competencia y práctica físico-deportiva en adolescentes. *Sportis*, 3(2), 256-271. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/22770/REV%20-%20SPORTIS\\_%202017\\_3-2\\_art\\_4.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/22770/REV%20-%20SPORTIS_%202017_3-2_art_4.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Valencia, C, A. (2018). *Influencia del consumo de cigarrillos en la salud de los estudiantes del primer año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Agustín*. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6990/EDMvacha.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valles, O, C., Aguado, F, M. y Rodríguez, G, L. (2014). Propuestas de intervención en Educación Física para trabajar el bloque de contenido de salud en la última década. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (2), 48-52. <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/article/viewFile/2376/2254>
- Vasilenko, I. V., y Tkachenko, O. V. (2020). Physical education in modern popular lifestyles and priorities: survey in Volgograd region. *Theory and Practice of Physical Culture*, (9). <https://cyberleninka.ru/article/n/physical-education-in-modern-popular-lifestyles-and-priorities-survey-in-volgograd-region/viewer>
- Véliz, E, T. P. (2017). *Estilos de vida y salud: estudio del caso de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad de San Carlos de Guatemala*. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/117375/1/TPVE\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/117375/1/TPVE_TESIS.pdf)
- Vercher, M. R. (1987). *Hábitos, comportamientos y conductas en la educación básica: su programación y evaluación*. Editorial Marfil. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=140087>
- Vielma, E. V. y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Villamediana, J., Donado, A. y Zerpa, C. E. (2015). Estilos de manejo de conflictos, inteligencia emocional y desarrollo moral en estudiantes de gerencia. *Dimensión Empresarial*, 13(1), 73-94. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-)

85632015000100005

- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Vygotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Austral. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Vygotsky\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf)
- Widiyatmoko, F. A., Pradipta, G. D., y Hudah, M. (2020). The impact of physical education on students' active lifestyles. *Jurnal SPORTIF: Jurnal Penelitian Pembelajaran*, 6(4), 28-37. <https://ojs.unpkediri.ac.id/index.php/pjk/article/view/15217/1895>
- Wiemann, M. O. (2011). *La comunicación en las relaciones interpersonales* (Vol. 9). España: Editorial UOC. <https://books.google.com.pe/books?id=xsHHilcCfigC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Yilmaz, A. (2020). The Effect of Sport on Life Skills of Athlete-Students in Different Education Levels: Mixed Research Approach. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1233-1243. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1109581>
- Zabarain-Cogollo, S. J., y Fernández-Daza, M. P. (2020). Indicadores sociodemográficos, sexualidad y embarazo en adolescentes de Santa Marta-Colombia. *European Journal of Health Research*, 6(2), 157-168 <https://revistas.uautonoma.cl/index.php/ejhr/article/view/1331>
- Zagaceta González, M. I. (2015). *Relaciones familiares y de amigos de cinco adolescentes embarazadas*. <https://core.ac.uk/download/pdf/55532436.pdf>
- Zapata, D. Á. R. (2017). El constructivismo, la metacognición y el pensamiento complejo como estrategia tripartita para el desarrollo de la gestión del conocimiento y las competencias laborales. *Certiuni Journal*, (3), 47-65. <http://uajournals.com/ojs/index.php/certiunijournal/article/view/262>
- Zuluaga, J. D., Escobar, D. A. y Moncada, C. A. (2021). Aplicación de la predicción espacial para el mejoramiento de la cobertura del sistema de bicicletas compartidas en Manizales, Colombia. *Información tecnológica*, 32(4), 121-132. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07642021000400121&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07642021000400121&script=sci_arttext)

## APENDICES

## **ANEXOS**

Sesiones Programa Motriz <https://josepablopachecohe.wixsite.com/josepablo/sesion-tres>