

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

**"HABILIDADES PARA LA VIDA ASOCIADAS AL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN ÁBREGO
COLOMBIA"**

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

PRESENTA(N): **YOLANDA TORRADO PEÑARANDA**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **DR. OMAR DEL VALLE TENA**

A Quien Corresponda
Presente

Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, YOLANDA TORRADO PEÑARANDA, con matrícula MDCO 18055, egresado del programa DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con IFE-INE o CC, N° 27615172, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado: "HABILIDADES PARA LA VIDA ASOCIADAS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN ÁBREGO COLOMBIA".

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.

Yolanda Torrado P.
Yolanda Torrado Peñaranda
(Correo: ytp65@hotmail.com; móvil: 3105756686)

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 22 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:

“HABILIDADES PARA LA VIDA ASOCIADAS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN ÁBREGO COLOMBIA”

Elaborado por Mtra. Yolanda Torrado Peñaranda, 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



Omar Del Valle Tena
Nombre y firma del Director de tesis

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|------------|
| AGRADECIMIENTO | iv |
| DEDICATORIA | v |
| RESUMEN | vi |
| ABSTRACT | vii |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 5 |
| 1. Formulación del Problema | 6 |
| 1.1 Planteamiento del Problema | 8 |
| 1.1.1 Contextualización | 10 |
| 1.1.2 Definición del Problema | 18 |
| 1.2. Pregunta de Investigación | 27 |
| 1.3. Justificación | 27 |
| 1.3.1. Conveniencia | 31 |
| 1.3.2. Relevancia Social | 33 |
| 1.3.3. Implicaciones Prácticas | 34 |
| 1.3.4. Utilidad Metodológica | 35 |
| 1.3.5. Utilidad Teórica | 36 |
| 1.4. Hipótesis | 43 |
| CAPÍTULO II MARCO TEORICO | 46 |
| 2.1 Teoría que subyace al estudio | 47 |
| 2.1.1 Definición de Conceptos | 50 |
| 2.2 Análisis conceptual sobre las habilidades para la vida | 53 |
| 2.2.1 Origen del enfoque de Habilidades para la Vida | 54 |
| 2.2.2 Las Diez Habilidades para la Vida | 56 |
| 2.2.3 Habilidades para la Vida en el Ámbito Educativo | 62 |
| 2.2.4 Habilidades para la Vida y Promoción de la Salud | 66 |
| 2.2.5 Habilidades para la Vida y Desarrollo Humano | 67 |
| 2.3 Marco Referencial | 72 |
| 2.4 Marco Normativo y Jurídico | 93 |
| CAPÍTULO III MÉTODO | 100 |

| | |
|---|------------|
| 3.1. Objetivos | 101 |
| 3.1.1. General | 101 |
| 3.1.2. Específicos..... | 101 |
| 3.2. Participantes..... | 102 |
| 3.3. Escenario | 102 |
| 3.4. Instrumentos de recolección de información..... | 104 |
| 3.5 Procedimiento | 106 |
| 3.6. Diseño del método | 107 |
| 3.6.1 Diseño no experimental | 107 |
| 3.6.2. Momento de Estudio | 108 |
| 3.6.3. Alcance del estudio..... | 108 |
| 3.7 Operacionalización de las variables..... | 109 |
| 3.8. Análisis de datos..... | 112 |
| 3.9. Consideraciones Éticas..... | 113 |
| CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 115 |
| 4.1. Caracterización Sociodemográfica | 116 |
| 4.2 Situación de las Habilidades para la Vida en los Estudiantes..... | 116 |
| 4.3 Comportamiento del Rendimiento Académico..... | 117 |
| 4.4 Relación Habilidades Sociales y Rendimiento Académico..... | 118 |
| 4.5 Relación Habilidades Cognitivas y Rendimiento Académico..... | 120 |
| 4.6 Relación Habilidades Emocionales y Rendimiento Académico | 121 |
| 4.7 Diferencias según Sexo en Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico..... | 122 |
| CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 129 |
| 5.1 Habilidades para la Vida Asociadas al Rendimiento Académico | 132 |
| 5.2 Habilidades Sociales y Rendimiento Académico..... | 134 |
| 5.3 Habilidades Cognitivas y Rendimiento Académico..... | 136 |
| 5.4 Habilidades de Regulación Emocional y Rendimiento Académico | 138 |
| 5.5 Habilidades para la Vida según Sexo..... | 139 |
| 5.6 Rendimiento Académico según Sexo | 140 |
| Conclusiones..... | 141 |
| REFERENCIAS..... | 149 |
| APENDICES..... | 172 |
| ANEXOS | 180 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|--------------|
| <i>Tabla 1. Definición de las diez habilidades para la vida</i> | 59 |
| <i>Tabla 2. Operacionalización de Variables.....</i> | 110 |
| <i>Tabla 3. Nivel y Variabilidad de Habilidades para la Vida por Módulos en Estudiantes</i> | 11717 |
| <i>Tabla 4. Matriz de Correlaciones Habilidades Sociales frente al Rendimiento Académico de los Estudiantes</i> | 11919 |
| <i>Tabla 5. Matriz de Correlaciones Habilidades Cognitivas frente al Rendimiento Académico de los Estudiantes</i> | 12020 |
| <i>Tabla 6. Matriz de Correlaciones Habilidades Emocionales frente al Rendimiento Académico de los Estudiantes.....</i> | 12222 |
| <i>Tabla 7. Pruebas de Normalidad de las Habilidades para la Vida en estudio según Sexo de los Estudiantes</i> | 12323 |
| <i>Tabla 8. Diferencias entre Hombres y Mujeres en Habilidades para la Vida.....</i> | 12424 |
| <i>Tabla 9. Pruebas de Rangos U de Mann Whitney de las Habilidades para la Vida (Empatía, Toma de Decisiones y Manejo de Tensiones y Estrés) según Sexo de los Estudiantes</i> | 12526 |
| <i>Tabla 10. Prueba de Normalidad Rendimiento Académico según Sexo de los Estudiantes</i> | 12626 |
| <i>Tabla 11. Pruebas de Diferencia de Medias t Student del Rendimiento Académico según Sexo en los Estudiantes.....</i> | 12727 |

AGRADECIMIENTO

Al Dr. Omar del Valle Tena, tutor de mi tesis, por su apoyo, comprensión y acompañamiento en el desarrollo de esta investigación.

A la Universidad Cuauhtémoc y a todo el equipo docente y administrativo, siempre atentos a brindarnos su colaboración.

A los estudiantes, pues gracias a su participación fue posible esta investigación.

Al profe Simón infinitas gracias por sus orientaciones.

A mi amiga Zoraida, por su oportuna ayuda.

Al profe Alexander Pérez, por su motivación para iniciar mis estudios de Doctorado.

A mis compañeros Luis Ángel, Ana Loraine y Teresa, gracias por su cooperación y estímulo.

A todos los que ayudaron a hacer posible este sueño mi agradecimiento sincero.

DEDICATORIA

Al Divino Niño Jesús, eterna gratitud por iluminar mi sendero y darme la fortaleza para continuar; a tu Divina Infancia consagro este trabajo.

A mi esposo Wilmer y a mis hijas Cynthia Alexandra y Adriana Mikaela mi motivo para continuar.

A mi sobrino Neymar, gracias por tu sonrisa.

A mis padres Pedro J., ejemplo de emprendimiento y Herminia (q.e.p.d.), gracias mamá porque desde el cielo oras por mí.

A mi sobrina Gisela por su apoyo incondicional.

RESUMEN

El enfoque de habilidades para la vida, propuesto por la Organización Mundial de la Salud en 1993, se orienta hacia el desarrollo de destrezas psicosociales para permitir que los adolescentes adquieran las habilidades necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma asertiva los retos de la vida diaria; por consiguiente, el objetivo de esta investigación se dirigió a identificar si las habilidades para la vida están asociadas con un nivel alto de rendimiento académico estudiantil en estudiantes de Ábrego, Colombia. Los participantes del estudio fueron 65 estudiantes de educación básica secundaria de un centro educativo rural colombiano. Para la recolección de información se utilizó una prueba psicométrica de medición de habilidades para la vida. La investigación se orientó desde el enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, con temporalidad transversal y alcance correlacional-causal. El análisis de datos se realizó a través del software estadístico SPSS. En los resultados se encontró que existe una correlación positiva baja entre la habilidad manejo de problemas y conflictos y el rendimiento académico; en la demás habilidades para la vida no se encontró ninguna correlación estadísticamente significativa con el rendimiento escolar, así mismo, se pudo establecer que las habilidades para la vida son independientes del sexo y que el rendimiento académico es estadísticamente superior en el sexo femenino frente al masculino. En el ámbito escolar, las habilidades para la vida constituyen factores de protección ante los factores de riesgo psicosocial y aportan a la formación humana integral.

Palabras Clave: *Habilidades para la vida, habilidades sociales, habilidades cognitivas, habilidades emocionales y rendimiento académico.*

ABSTRACT

The life skills approach, proposed by the World Health Organization in 1993, is oriented towards the development of psychosocial skills to allow adolescents to acquire the necessary skills for human development and to assertively face the challenges of life. daily life; therefore, the objective of this research was to identify whether life skills are associated with a high level of student academic achievement in students from Ábrego, Colombia. The study participants were 65 secondary school students from a Colombian rural educational center. For the collection of information, a psychometric test to measure life skills was used. The research was oriented from the quantitative approach, with a non-experimental design, with transversal temporality and correlational-causal scope. Data analysis was performed using SPSS statistical software. In the results, it was found that there is a low positive correlation between the ability to handle problems and conflicts and academic performance; In the other life skills, no statistically significant correlation was found with school performance, likewise, it was possible to establish that life skills are independent of sex and that academic performance is statistically higher in females compared to males. . In the school environment, life skills are protective factors against psychosocial risk factors and contribute to comprehensive human development.

Keywords: *Life skills, social skills, cognitive skills, emotional skills and academic performance.*

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge a partir de la pregunta de investigación ¿existe asociación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ábrego, Colombia?, dado que durante su desarrollo los niños, adolescentes y jóvenes enfrentan situaciones de riesgo psicosocial que les impiden tener una vida saludable o afrontar positivamente los desafíos del mundo moderno. El estudio consta de cinco capítulos; en el primero se realiza el planteamiento del problema. En el segundo se presenta el marco teórico relacionado a las principales variables del estudio: habilidades para la vida y rendimiento académico. En el tercero se describe el método de Investigación, el cual se orienta desde la metodología cuantitativa, con diseño no experimental, temporalidad transversal y alcance correlacional-causal. El capítulo cuarto presenta los resultados del estudio y a partir de éstos, se incluye el capítulo quinto con el propósito de discutir los hallazgos, dar respuesta a los objetivos propuestos y realizar el contraste de las hipótesis planteadas.

Durante su proceso de desarrollo los adolescentes enfrentan una variedad de situaciones que les afectan de forma positiva o negativa; en el entorno de los estudiantes fluctúan diversos factores de riesgo psicosocial que constituyen peligros potenciales para tener una vida saludable. En este panorama, diferentes organismos internacionales se han preocupado por la búsqueda de nuevas estrategias que aporten al proceso de formación humana integral. En este sentido, la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS) lanzó en 1993 su propuesta denominada habilidades para la vida, la cual es impulsada posteriormente por la Organización Panamericana de la Salud con el propósito de difundir la enseñanza de diez destrezas psicosociales dirigidas a fomentar en los adolescentes

las competencias necesarias que les permitan acceder a estilos de vida saludables y puedan enfrentar asertivamente los desafíos del mundo actual

Según señalan Mangrulkar *et al.* (2001), el enfoque de habilidades para la vida aporta al crecimiento saludable de los adolescentes pues promueve el desarrollo humano integral mediante la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales que permiten enfrentar de manera eficaz los problemas que se presentan en la vida cotidiana, fortalecen los factores protectores e incentivan las competencias necesarias para adquirir una transición saludable hacia la madurez y favorecen la adopción de conductas positivas. Por consiguiente, el entorno escolar además de ser un espacio para la adquisición del conocimiento, constituye una oportunidad para preparar a los niños, adolescentes y jóvenes para la vida; así mismo, tomando en cuenta que las personas que adquieren mayor capacidad para afrontar situaciones adversas son más resilientes y mentalmente más sanas, la inteligencia emocional posibilita el desarrollo integral de la persona, razón por la cual se presume que las habilidades para la vida están asociadas con un nivel alto de rendimiento académico de los estudiantes.

En este contexto surge la pregunta de investigación orientada a determinar si ¿existe asociación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ábrego, Colombia?; entonces, identificar la relación que las mencionadas destrezas psicosociales tienen con el rendimiento escolar podría ser un valioso aporte a la educación, pues conociendo la relación entre estos dos factores se puede dar mayor importancia a su promoción en aras a lograr un mejor desempeño académico en los estudiantes. Igualmente, tomando en cuenta el papel de la educación como factor de transformación social, educar en habilidades para la vida además de lograr mejores logros académicos, permitirá que los adolescentes y jóvenes adquieran las habilidades necesarias

para enfrentar los problemas actuales y puedan ser críticos ante los diferentes riesgos psicosociales siendo así mentalmente más saludables.

En consecuencia, establecer la asociación entre las habilidades para la vida y el rendimiento académico estudiantil es de suma importancia, ello en virtud a que la educación es un proceso integral que toma en cuenta todas las dimensiones del ser humano. En tal sentido, las habilidades para la vida constituyen un elemento fundamental para que los estudiantes adquieran las capacidades que les permitan desenvolverse de manera asertiva en los diferentes espacios mediante la sana convivencia, el respeto por sí mismo y por sus semejantes, y sean a su vez, agentes activos en la transformación de la realidad.

El enfoque de habilidades para la vida surge a partir de 1993 como iniciativa de la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud, propuesta fundamentada en la necesidad de dotar a los niños, adolescentes y jóvenes de las capacidades necesarias para afrontar los retos del mundo moderno y posibilitar en este grupo poblacional un mayor desarrollo personal y que estén dotados de las destrezas para prevenir los factores de riesgo psicosocial y puedan ser mentalmente más sanos.

En este orden de ideas, esta investigación se orienta a identificar si las habilidades para la vida están asociadas con un nivel alto de rendimiento académico estudiantil en estudiantes de secundaria de Ábrego, Colombia, y para tal fin, se apoya en una prueba psicométrica de medición de habilidades para la vida creada por Díaz *et al.* (2013), instrumento debidamente validado por expertos; el cual cuenta con un total de 8 ítems por dimensión, para un total de 80 preguntas, los cuales poseen direccionalidad positiva y negativa según el caso. La escala de respuestas es tipo Likert con 5 opciones de respuesta (siempre, casi siempre, algunas veces,

casi nunca y nunca). La encuesta es aplicada utilizando la herramienta “google forms” y a través de la misma se recoge la información, logrando su aplicación en 65 estudiantes de educación básica secundaria pertenecientes a un centro educativo rural ubicado en el Municipio de Ábrego, en Colombia.

El análisis de información se realiza empezando por la codificación y configuración de la base de datos, empleando el Programa de Análisis Estadístico SPSS y como complemento el Programa Excel y para validar las hipótesis planteadas se emplearon las pruebas paramétricas Coeficiente de asociación de Pearson y la prueba t de Student y la prueba no paramétrica U de Mann Whitney.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se presenta el planteamiento del problema, el cual surge a raíz de que en todas las épocas, diferentes circunstancias inciden en el rendimiento escolar, llegando a tornarse en estresores o factores de riesgo psicosocial para los estudiantes; en tal sentido, la inteligencia emocional puede constituir un factor de protección frente al riesgo. Es así como se efectúa la contextualización del problema, teniendo en cuenta el panorama a nivel internacional, nacional, regional y local; se realiza igualmente la definición del problema. Surge entonces la pregunta de investigación ¿existe asociación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ábrego, Colombia?, dando paso a la justificación, la cual incluye elementos como la conveniencia, la relevancia social, las implicaciones prácticas, la utilidad teórica y metodológica para presentar finalmente, tanto las hipótesis de asociación como de comparación entre las variables habilidades para la vida y rendimiento académico.

1. Formulación del Problema

El enfoque de habilidades para la vida surge en el contexto internacional con la carta de Ottawa para la promoción de la Salud en 1986; posteriormente dicha propuesta es impulsada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y, luego, por la Organización Panamericana de la Salud (OPS). La iniciativa de la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS) emerge como fruto del reconocimiento de que los niños, niñas y jóvenes del mundo actual no se encuentran lo suficientemente preparados con las habilidades indispensables para hacer frente a los grandes retos y presiones del momento presente (Mantilla, 2001); en el mismo sentido, Edex (2011), afirma que mediante la mencionada iniciativa se pretende incentivar el desarrollo personal, la inclusión social y prevenir distintas situaciones de riesgo psicosocial en el mencionado grupo poblacional.

El enfoque habilidades para la vida según señalan Díaz, Rosero, Melo y Aponte (2013), encierra una propuesta a nivel mundial con más 30 años de recorrido en el contexto de la formación de destrezas sociales y la prevención de problemas concretos que atañen a los hábitos de vida saludable desde la óptica de la promoción de la salud. En tal sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS), considera que las habilidades para la vida constituyen destrezas psicosociales que permiten al ser humano afrontar de forma eficaz las exigencias y desafíos de la vida cotidiana (Mantilla, 2001). Del mismo modo, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) define las habilidades para la vida como un elemento esencial para el desarrollo de la persona que repercute en aspectos como la supervivencia básica o el intelecto por medio de la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales para responder los retos y problemas (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001).

Por su parte, en Colombia, las habilidades para la vida se difunden, según señala Mantilla (2001), en el año 1992 y posteriormente en 1996 el Ministerio de Salud apoyó el Proyecto piloto impulsado por la Fundación Fe y Alegría; en tal sentido, a finales de 1998 el Ministerio de Salud incorporó la educación en Habilidades para la Vida en la Política Nacional de Salud Mental, y en 1999 en la Estrategia de Escuelas Saludables. Esta iniciativa fue posible en este país, gracias a reformas en sectores como la salud mediante la ley 100 de 1993 o de Seguridad Social en Salud y en el sector educativo con la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, que fortalecieron el enfoque de promoción de la salud, la flexibilización del currículo y la autonomía de las comunidades educativas hacia la educación para la vida.

La educación colombiana, según señalan la Constitución Política y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se dirige al pleno desarrollo de la personalidad y la formación integral de los ciudadanos; finalidad que coincide con el enfoque de habilidades para la vida

como propuesta educativa, para el desarrollo humano integral y para “formar mujeres y hombres críticos, solidarios, autónomos, respetuosos, tolerantes, conscientes de la realidad que los rodea y comprometidos con su transformación” (Mantilla, 2001 p.6).

En el contexto regional y local no se evidencian estudios de medición de las habilidades para la vida y su relación con otras variables, dado que a nivel nacional no se miden este tipo de habilidades, por tanto este trabajo de investigación se convierte en una oportunidad para aportar hacia la promoción de la salud en los adolescentes pues tal como señalan Mantilla y Chahín (2012) la competencia psicosocial es esencial para la promoción de la salud, a nivel físico, mental y social del ser humano. En el mismo sentido, Bravo (2003), establece que al desarrollar la competencia psicosocial se contribuye al desarrollo integral, la salud y el bienestar individual, al tiempo que se mejoran las relaciones de convivencia social.

Así las cosas, esta investigación, se dirige a identificar si las habilidades para la vida están asociadas con un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ábrego, Colombia, para tal fin, se aplica una prueba psicométrica de medición de habilidades para la vida, para posteriormente establecer mediante el análisis estadístico la correlación entre las habilidades sociales, cognitivas y emocionales con el desempeño escolar de los estudiantes de nivel de educación básica secundaria. Además, se busca determinar si existen diferencias entre hombres y mujeres en la inteligencia emocional y en el rendimiento académico.

1.1 Planteamiento del Problema

En todas las épocas, diversas situaciones rodean a los estudiantes e inciden su rendimiento académico; algunas veces, tales factores influyen de forma negativa en el desempeño de los niños, adolescentes y jóvenes y se constituyen en factores de riesgo

psicosocial, tal como acontece con fenómenos como la violencia, las adicciones, la disfunción familiar, la pobreza, entre otras problemáticas, que generan un efecto desfavorable en el desempeño escolar. Ante dicha situación, es importante que el estudiantado desarrolle las destrezas necesarias para adaptarse a las circunstancias hostiles y adquiera la capacidad para superarlas.

Así mismo, según señalan Heredia y Cannon (2017), los factores que ejercen un efecto directo sobre el desempeño académico de los estudiantes pueden ser de tipo académico, personal y familiar. Los factores de tipo académico están relacionados al entorno escolar y entre ellos mencionan la práctica docente, el liderazgo del director, la infraestructura del centro educativo o las credenciales del docente; los factores personales tienen que ver con el estudiante y entre éstos destacan la autoestima, la motivación, su inteligencia emocional, la salud y la capacidad de socialización; y entre los factores familiares destacan la situación económica, el nivel de formación de los padres, la conformación de la familia y el apoyo que se recibe de la misma.

Durante el periodo de la adolescencia los jóvenes son altamente vulnerables y están expuestos a situaciones adversas, en tal sentido Morales y Díaz (2021) señalan que los jóvenes son considerados un grupo poblacional vulnerable debido a su inmadurez, la búsqueda de nuevas experiencias, su necesidad de autonomía o el pertenecer a un grupo de iguales y por consiguiente se enfrentan a la presión de dichos grupos, situaciones que conllevan a que tengan mayores posibilidades de desarrollar conductas de riesgo.

Por consiguiente, la inteligencia emocional puede actuar como un factor eficaz de protección frente al riesgo, especialmente durante la juventud. Morales y Díaz (2021)

destacan la importancia de la prevención durante esta fase del desarrollo, lo cual implica anticiparse a la aparición de determinadas condiciones, y en el caso de los adolescentes puede disminuir el riesgo de aparición de conductas inadecuadas mediante la promoción de las habilidades para la vida. En este panorama, las destrezas psicosociales plantean que las personas que las desarrollan poseen mayor capacidad para adaptarse a situaciones adversas, superando circunstancias negativas, adquiriendo así una mejor salud mental; por lo tanto, el desarrollo de la inteligencia emocional promueve el desarrollo positivo del ser humano y un mejor estado emocional de los niños, adolescentes y jóvenes; en consecuencia, es posible afirmar que las habilidades para la vida se asocian con un nivel alto de rendimiento escolar de los estudiantes.

1.1.1 Contextualización

En el ámbito internacional, el enfoque de habilidades para la vida se origina como una iniciativa de la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS), mediante la propuesta, “Life Skills Education for children and adolescents in schools” (Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir para niños y adolescentes), presentada en 1993 en Ginebra, Suiza, orientada hacia la enseñanza de diez habilidades psicosociales con el fin de promover la salud física, mental y social de las personas, para que sean capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual; a nivel latinoamericano, la Organización Panamericana de la Salud ha sido la encargada de difundir y promover la enseñanza de tales destrezas psicosociales.

En tal sentido, según establecen Mangrulkar *et al.* (2001), la Organización Panamericana de la Salud (OPS), ha apoyado la investigación y desarrollo de la propuesta

habilidades para la vida en la región de Latinoamérica y el Caribe en búsqueda de un desarrollo saludable de los niños, adolescentes y jóvenes. Así mismo, en el contexto colombiano, según señalan Díaz *et al.* (2013), la difusión de este enfoque se atribuye a la Fundación Fe y Alegría como pionera de su enseñanza y promoción. Sin embargo, a pesar de tal iniciativa, se adolece de programas concretos de formación en habilidades para la vida.

Cabe mencionar que de conformidad con los fines de la educación colombiana, consagrados en la Constitución Política y en la Ley General de Educación, éstos promueven la formación humana integral; por consiguiente, las habilidades para la vida constituyen una valiosa oportunidad para promover un desarrollo saludable en los niños, adolescentes y jóvenes, y a su vez, podrían contribuir a alcanzar mayores logros a nivel de rendimientos en los estudiantes y aportar a su vez a la transformación de la realidad, especialmente cuando se encuentran inmersos en un contexto adverso.

Así mismo, existen lineamientos en materia educativa por parte de organismos como la OCDE, la UNESCO y la ONU que guardan relación con la enseñanza de las habilidades para la vida dado que se dirigen hacia el desarrollo de competencias para la vida que aseguren el éxito de los estudiantes del siglo XXI. En tal sentido, el enfoque de habilidades para la vida no contradice sino que puede aportar a las políticas educativas que promueven los distintos organismos internacionales. Así por ejemplo, según establece la OCDE (2019), tanto los responsables de las políticas educativas como a los encargados de su ejecución, deben reconocer e implementar las competencias necesarias para acceder a mejores empleos y mejorar calidad de vida de los seres humanos; igualmente, acceder a los recursos educativos indispensables para fomentar el desarrollo social y económico y brindar a todas las personas la

oportunidad para aprovechar al máximo todo el potencial de sus habilidades sin importar su edad o la etapa de su vida.

Del mismo modo, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) mediante el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), evalúa cada tres años el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años a través de tres pruebas principales: lectura, matemáticas y ciencias; según la OCDE (2019), a través de un examen estandarizado se evalúa si los estudiantes de 15 años, al terminar la educación obligatoria han adquirido los conocimientos y competencias esenciales para su participación en la sociedad actual; “PISA analiza las competencias de pensamiento creativo y crítico de los alumnos y su capacidad para aplicar lo que han aprendido en materia de lectura, matemáticas, ciencias y competencias necesarias en el mundo real del siglo XXI” (OCDE, 2019 p. 7).

Igualmente, el estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales de la OCDE (Study on Social and Emotional Skills), consiste, según la OCDE (2019), es un nuevo mecanismo internacional que evalúa a estudiantes entre 10 y 15 años de distintas ciudades y países del mundo para conocer las condiciones y prácticas que motivan o entorpecen el desarrollo de estas competencias fundamentales. El objetivo del mencionado mecanismo pretende demostrar que es posible recopilar datos fiables y comparables relacionados con las competencias sociales y emocionales en distintas poblaciones y contextos.

Según establece la OCDE (2019), la Dirección de Educación y Competencias, al igual que la OCDE en pleno, buscan mediante el programa Educación para 2030 (Education 2030), identificar los conocimientos, competencias, actitudes y valores que los estudiantes de la actualidad requieren para ser exitosos en el presente siglo. En este panorama, las habilidades

para la vida constituyen un pilar fundamental en materia educativa, configurándose como estrategias dirigidas hacia el logro de una mayor satisfacción personal y el disfrute de mejores condiciones físicas y mentales, estado de bienestar que a su vez, le permita a la persona un mejor desempeño en todas las esferas en que se desenvuelve y aportar con ello a la construcción de una mejor sociedad.

En este mismo sentido, La Organización de las Naciones Unidas (ONU), estableció en el año 2015 un conjunto de objetivos globales dirigidos a erradicar la pobreza, proteger el medio ambiente y buscar la prosperidad para todos mediante la denominada Agenda 2030, la cual consta de 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS), que buscan a través de metas específicas, el desarrollo de competencias necesarias para la vida. El cuarto objetivo de la mencionada Agenda, se orienta hacia la búsqueda de calidad educativa; según la UNESCO (2020), este objetivo se dirige hacia el logro de una educación inclusiva, equitativa y de calidad y a fomentar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; en tal sentido, las metas alrededor de este objetivo priorizan la necesidad de que los jóvenes y adultos adquieran las competencias necesarias, tanto técnicas como profesionales, para acceder al empleo, el trabajo digno y el emprendimiento.

En síntesis, el interés de la OCDE es lograr una nueva educación conforme a las necesidades de la sociedad del conocimiento y que la educación promueva nuevas habilidades y competencias emergentes; la OMS (1993) mediante el enfoque de habilidades para la vida busca incentivar el comportamiento adecuado y positivo de los jóvenes para que puedan enfrentar las exigencias y desafíos del mundo actual; a nivel latinoamericano, la OPS apoya y defiende el enfoque de habilidades para la vida, en aras al logro de un desarrollo saludable de los adolescentes; mediante la Agenda 2030, la ONU se propone mitigar la pobreza,

proteger la naturaleza y el desarrollo, panorama en que mediante el objetivo cuarto de tal agenda, se busca una educación de calidad, y para tal fin es preciso promover la adquisición de competencias tanto a nivel técnico como profesional y laboral que les permitan un desempeño óptimo en todas las esferas en que se desenvuelve la persona.

En consecuencia, los procesos de promoción y adquisición de las habilidades para la vida en los estudiantes son coherentes con los mencionados fines, dado que contribuyen a la formación humana integral y al desarrollo saludable de los niños y adolescentes a través de la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales que les permiten enfrentar asertivamente los problemas de la vida cotidiana, a la vez que constituyen factores de protección en contextos adversos e incentivan la competitividad y mejoran la preparación para el desempeño durante la vida adulta; por lo tanto, conocer la asociación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico permitirá identificar si las mismas aportan hacia un mejor desempeño escolar e incentivar su aprendizaje y promoción en el contexto educacional.

Según Mantilla (1997), distintas experiencias y proyectos alrededor del mundo dan cuenta del valor de la enseñanza de las habilidades para la vida en la promoción de la salud y el desarrollo integral de los niños, adolescentes y jóvenes, así como en la prevención de problemas psicosociales y de salud específicos, tales como el abuso de sustancias psicoactivas, el tabaquismo, los embarazos no deseados en las adolescentes, la violencia y las enfermedades de transmisión sexual, entre otros. Por lo tanto, la propuesta de la Organización Mundial de la Salud de educar en las habilidades para la vida nace a partir de la necesidad de desarrollar en la juventud las destrezas indispensables para enfrentar los retos de mundo moderno, pues se considera que la generación de hoy carece de los mecanismos

indispensables para afrontar tales desafíos, como consecuencias de los constantes cambios a nivel cultural y a los nuevos estilos de vida que acontecen actualmente.

Por consiguiente, los jóvenes están expuestos a distintos riesgos, por lo cual se evidencia la necesidad de desarrollar procesos de formación en habilidades para la vida que los capaciten de manera integral mediante la adquisición de destrezas psicosociales que contribuyan a su desarrollo personal y social y puedan responder de forma positiva a los desafíos del mundo de hoy. En este sentido, Martínez (2014) destaca que la UNESCO, la UNICEF y el Banco Mundial asumen las habilidades para la vida como competencias psicosociales y destrezas interpersonales que pueden direccionarse hacia acciones personales e interpersonales que ayudan en la transformación del entorno de forma que sea favorable para la salud.

En Colombia, según señalan Díaz *et al.* (2013), la difusión y aplicación de este enfoque se atribuye al movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría, quien con fundamento en la realidad nacional caracterizada por contextos de violencia, enfermedades, psicopatologías y situaciones de riesgo constituyen una clara evidencia de la necesidad de desarrollar en los niños, adolescentes y jóvenes las capacidades para afrontar tales riesgos y poder disfrutar de una vida saludable.

No obstante, a pesar de la difusión de la iniciativa por parte de la Fundación Fe y Alegría y de los procesos de capacitación a los docentes de algunas instituciones colombianas, se carece de programas específicos de formación en habilidades para la vida y en el contexto regional y local no se evidencian estudios de medición de las habilidades para la vida y su relación con otras variables como el rendimiento académico, dado que a nivel nacional no se

miden este tipo de habilidades; tal como sucede con los estudiantes objeto de la presente investigación, en cuyo caso nunca se habían investigado tales habilidades y tampoco se las había relacionado con otras variables en los integrantes de este contexto educativo. Por tanto, este estudio se convierte en una oportunidad para aportar hacia la promoción de la salud en los adolescentes pues tal como señalan Mantilla y Chahín (2012) la competencia psicosocial es esencial para la promoción de la salud, a nivel físico, mental y social del ser humano. En el mismo sentido, Bravo (2003), establece que al desarrollar la competencia psicosocial se contribuye al desarrollo integral, la salud y el bienestar individual, al tiempo que se mejoran las relaciones de convivencia social

Así las cosas, la población objeto de estudio pertenece a un centro educativo rural ubicado en Ábrego, Colombia, grupo poblacional que se encuentra inmerso en un contexto adverso, el cual los torna en seres fácilmente vulnerables y por esta razón, se requiere fortalecer en ellos un mayor desarrollo de la inteligencia emocional; para tal fin, es importante en primera instancia, identificar si las habilidades para la vida asociadas a un nivel alto de rendimiento académico.

En este marco, los participantes del estudio son estudiantes de educación básica secundaria, pertenecientes a familias de estrato socioeconómico bajo, en cuyo entorno se presentan distintos factores de riesgo para la población estudiantil, entre los cuales cabe destacar el tabaquismo, alcoholismo, drogadicción, prostitución, abuso sexual, violencia intrafamiliar, maltrato, violencia social, y posibilidades de reclutamiento forzado por parte de los grupos armados al margen de la ley, debido a la cercanía con la Región del Catatumbo, territorio afectado por la presencia de cultivos ilícitos y de grupos armados al margen de la ley en el departamento Norte de Santander en Colombia, que dadas las circunstancias de los

habitantes del contexto, constituyen en ocasiones, una opción de vida que los jóvenes pueden encontrar frente a la situación económica precaria de sus familias como consecuencia de los bajos precios de los productos agrícolas y el alto costo de los insumos para la producción.

Los mencionados factores de riesgo se suman a la poca presencia del Estado colombiano con proyectos que promuevan el progreso, tecnificación y desarrollo del sector agrario, y a la constante migración de personas venezolanas a estos territorios por la cercanía a la zona de frontera, los cuales constituyen elementos que aumentan la crisis socioeconómica de los habitantes del contexto educativo. Así las cosas, se puede comprender la importancia de investigar sobre las habilidades para la vida en este grupo poblacional, pues éstas se vislumbran como factor de protección para afrontar tales circunstancias y contribuir ellos mismos a la transformación de su realidad.

Así mismo, conocer la relación de dichas habilidades con un nivel alto de rendimiento académico, supone que un nivel de significancia entre estas dos variables podría constituir el fundamento para potenciar un mejor desempeño académico estudiantil pues en este panorama desfavorable, la educación es el principal factor de cambio social, en otras palabras, significa una alternativa de solución que puede aportar a la transformación de la realidad. Igualmente, las habilidades para la vida constituyen factores de protección para los niños, adolescentes y jóvenes, quienes a través de un mayor desarrollo de las mismas tendrán mejor salud mental y mayor capacidad para afrontar y transformar los problemas de su contexto y asumir de forma asertiva los desafíos del mundo actual.

1.1.2 Definición del Problema

La juventud, está expuesta a distintos riesgos. Los estudiantes objeto de la presente investigación, pertenecen a un centro educativo rural ubicado en Ábrego, Colombia; grupo poblacional que se encuentra inmerso en un contexto adverso, el cual los torna en seres fácilmente vulnerables y por esta razón, es necesario desarrollar y fortalecer en ellos un mayor desarrollo de la inteligencia emocional; para tal fin, se requiere identificar si las habilidades para la vida asociadas con un nivel alto de rendimiento académico.

Si bien, no todas las habilidades para la vida tienen un efecto positivo en el ámbito escolar, algunas de ellas inciden mayormente en el contexto familiar o social, es por ello necesario, descubrir si las habilidades inciden en mayor grado en relación con el buen desempeño escolar y determinar así mismo, si existen diferencias entre hombres y mujeres en la habilidades para la vida y el rendimiento académico. En este sentido, Cullinane y Montacute (2017), señalan que habilidades fundamentales para la vida, tales como la confianza, la motivación, la resiliencia y la comunicación están ligadas al éxito escolar y a mejores horizontes en el ámbito laboral.

Conforme señalan Usán y Salavera (2017), en el transcurso del periodo escolar, acontecen diversas circunstancias personales y académicas que ejercen su impacto tanto en la personalidad como en el rendimiento académico estudiantil; por esta razón, investigar elementos como la inteligencia emocional y el rendimiento académico contribuirá a comprender las relaciones entre tales conceptos. Así mismo, estos mismos autores, mencionan que, generalmente, el rendimiento académico ha sido asociado con la capacidad intelectual de los estudiantes para lograr sus calificaciones; sin embargo, hoy se piensa que un adecuado

equilibrio del sujeto y las condiciones psicológicas de la persona constituyen factores asociados al logro de un mejor desempeño académico escolar.

El rendimiento académico es un fenómeno que involucra diferentes factores relacionados al sujeto, así como aquellos elementos externos que le afectan de manera positiva o negativa. Entre tales elementos se considera el nivel socioeconómico, los programas de estudio, las estrategias de enseñanza, los pre-saberes de los estudiantes, entre otros. De acuerdo con Garbanzo (2013), el rendimiento académico es altamente multifactorial y complejo, resultado de la interacción de diversos factores sociales, personales, institucionales-académicos que pueden diferir de una población a otra. Por su parte, las habilidades influyen en el desempeño académico; las habilidades sociales, por ejemplo, han sido precisadas como un vinculado de destrezas que consienten fundar cogniciones y conductas de manera eficiente, en la dirección del logro de metas interpersonales y sociales, que se realizan de un modo culturalmente aceptable (Ladd y Mize, 1983).

Las investigaciones sobre esta temática han permitido contener novedosas variables en este constructo, tales como la cabida para prestar atención, la habilidad para trabajar en equipo, la capacidad para organizarse y para pedir ayuda a otros en caso de necesidad. Aunque la unión entre habilidades sociales y rendimiento académico no ha mostrado resultados consistentes que permitan concluir que existe una relación causal entre estas variables, sí hay evidencia de que existe una relación entre ellas (Amezcuca, 2018).

La relación entre rendimiento escolar y comportamientos sociales adecuados en el contexto escolar ha sido consistentemente observada; habilidades tales como la autorregulación emocional han mostrado un importante impacto en el éxito académico.

Además, este tipo de habilidades ha mostrado ser sensible al entrenamiento y, por lo tanto, son susceptibles de ser mejoradas tanto en ambientes terapéuticos como educacionales. Así mismo, otro factor importante en el pronóstico del rendimiento académico es el mecanismo motivacional del aprendizaje de estrategias, para dirigir las actitudes, autodisciplina e incentivos para la actividad académica, la influencia de las variables afectivas sobre el rendimiento académico ha sido prácticamente manifestadas en diversas investigaciones incluso, las variables afectivas han demostrado ser mejores predictores que las variables cognitivas y metacognitivas.

La escuela es un contexto complejo que otorga al estudiante la oportunidad de obtener no sólo conocimientos, sino actitudes, hábitos y estilos relacionales que pueden, incluso, neutralizar algunos efectos nocivos de un ambiente social y/o familiar menospreciado es un espacio que permite el ejercicio y el aprendizaje de las relaciones entre pares de forma privilegiada, auxiliando no sólo al desarrollo cognitivo y social infantil, sino también a la virtud interpersonal en la etapa adulta siendo uno de los mejores predictores de la adaptación adulta (Nuñuvero , 2019).

Según señalan Iturra *et al.*, (2012), los estereotipos de género los cuales ponen al hombre como proveedor, y a la mujer como cuidadora, se reflejan en varias ocasiones desde la niñez, los estudiantes reflejan disimilitudes motivacionales que inciden en su rendimiento y que estarían definidos por su representación sobre el nivel de competencia como del potencial éxito en situaciones de logro. Las niñas serían más orientadas al ego colaborando y cooperando más con sus compañeros, en tanto que los niños serían más orientados a la tarea tomando en cuenta que el éxito implica competir y tratar de superar a los demás.

Así mismo, Iturra *et al.*, (2012), afirman que las diferencias de género en el rendimiento académico se deben tanto a habilidades cognitivas como sociales; en tanto que las mujeres reflejan mejores rendimientos en el aspecto verbal y los hombres en las actividades mentales relacionadas al razonamiento; igualmente se perciben diferencias respecto a las habilidades sociales, interés hacia el estudio y autoeficacia percibida. Estos factores, junto a las características de las materias a estudiar, determinarían un mejor rendimiento académico de las mujeres, ellas tienden a lograr mejores puntajes en habilidades sociales que los varones ya que éstos serían más rechazados, explicado por las normas sociales de género. Los estudiantes que defienden a las víctimas serían mejor integrados en el ambiente escolar en tanto que los niños se inclinan más al proceso de aprender la utilización constructiva de la agresión como parte de su proceso de construcción de la identidad tendrían más dificultades.

Desarrollar habilidades no cognitivas tales como la capacidad para prestar atención en clases, trabajar con otros en equipo, capacidad para dar seguimiento a las tareas o materias de clases y para pedir ayuda a otros surgen como nuevas variables alrededor del tema del rendimiento académico (Jacob, 2002). Sin embargo, a pesar de la evidencia de la existencia de diferencias de género en el desarrollo de habilidades sociales en el ámbito académico, también existen resultados contradictorios que indican la ausencia de esta relación, ya que la actividad social y el control emocional se logran en ambos y esto ayudan al logro académico sin distinción.

Por otra parte, según Mondragón *et al.* (2016), diversos estándares teórico-metodológicos han indagado en la eficacia de los hábitos para el desarrollo académico de los estudiantes, en los que los retos más complejos y repetidos que afrontan podrían ser los bajos índices de eficiencia, el inadecuado desarrollo de los hábitos de estudio desde los niveles

educativos básicos lo cual genera dificultades de aprendizaje que van más allá de lo estadístico y refleja deficiencias en la calidad educativa que manifiestan los estudiantes de todos los niveles de estudio. Según este mismo autor, los hábitos son gestiones que las personas asimilan por repetición, en ellos se tienen algunos buenos y otros malos así es en cada aspecto de la vida. En el caso de los buenos hábitos, éstos auxilian a los individuos a alcanzar sus metas, siempre que estén laborados en forma ordenada a lo largo de la vida; es decir, los hábitos son ese vinculado de costumbres y maneras de percibir, sentir, juzgar, actuar y pensar de una persona.

El hábito es una conducta de control automático, en tanto que la memoria y las tendencias son manera de conservar el pasado, en este transcurso la formación y la estabilidad van referidas al período de adquisición y la segunda al lapso en que ya se ha logrado y se ejecutan los actos de manera frecuente, fácil y automática, los cuales se vuelven poderosos mandatarios de la vida de las personas (Mondragón *et al.*, 2017). Al igual que en cualquier otra actividad la habilidad y la dedicación son los puntos claves para el aprendizaje, esto forja hábitos de estudio basado en métodos y estrategias que adiestra el estudiante para asimilar conocimientos, su aptitud para impedir entretenimientos, su atención al material específico y los esfuerzos que realiza a lo largo de todo el transcurso de la educación.

Los hábitos de estudio representan según Elizalde (2017), los métodos y estrategias empleados por el sujeto para enfrentarse a los contenidos de aprendizaje. El hábito de estudio requiere esfuerzo, dedicación y disciplina. Así mismo, se nutre de estímulos que surgen a partir de las expectativas y motivaciones del alumno que desea aprender. Razón por la cual es preciso comprender la complejidad que envuelve el proceso de aprendizaje complejo y requiere de una adecuada planeación y organización del tiempo.

La motivación estudiantil en perspectiva de Isiksal (2010), es un elemento primordial que amerita la comprensión de los factores asociados a la misma; puede ser que las diferencias del entorno constituyan uno de los elementos que influyan en la motivación y el auto-concepto académico. Por consiguiente, el estudio de la motivación diferencia entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. En el caso de la primera, es autorregulada, implica reflexión y autodeterminación en las acciones realizadas; mientras que en la segunda se soportan factores externos relacionados con las consecuencias, tales como las recompensas o los castigos. Un estudiante motivado intrínsecamente refleja mayor interés en el aprendizaje, logra mayor complacencia por lo que hace, demuestra mayor empeño, es persistente, experimenta una sensación de control personal, eleva su autoestima y su creatividad (Tirado *et al.*, 2010). Por ello, según señala Mondragón (2017), es preciso conocer las circunstancias bajo las cuales los estudiantes acceden al saber, con el fin de identificar las diversas formas de organización y planeación, el contexto, así como las técnicas y hábitos que facilitan el éxito escolar.

Entre los hábitos de estudio que mejoran el desempeño de los estudiantes se destacan: el tiempo, las habilidades cognitivas, la comprensión, la redacción, el concepto de sí mismo, la motivación, las relaciones interpersonales y la responsabilidad en grupo. En este sentido, es preciso entender que diversos factores influyen simultáneamente en la motivación y los hábitos de estudio de una persona. Según la teoría de la autodeterminación, el interés personal, la curiosidad, los retos y el disfrute de una actividad escolar inciden en la motivación intrínseca, en tanto que las recompensas, los castigos, la autoestima y el sentimiento de culpa son algunos de los elementos que ejercen influencia en la motivación extrínseca (Cook y Artino, 2016).

Por consiguiente, las habilidades para la vida juegan un rol primordial en la configuración del ciudadano; según plantea Mantilla (1993), la competencia psicosocial alude a la capacidad de la persona para enfrentar eficazmente los desafíos de la vida diaria, manteniendo un estado de bienestar mental que se refleja mediante un comportamiento adaptativo y positivo en sus interacciones con los demás, con su propia cultura y medio ambiente. Por tanto, durante la adolescencia los jóvenes poseen un alto potencial a nivel intelectual, físico, social y emocional; sin embargo y según Prajapati *et al.* (2017), la mayor parte de los adolescentes no aprovechan al máximo sus capacidades; así mismo, en este periodo de sus vidas, ellos están expuestos a diferentes riesgos, entre los cuales se encuentran el alcoholismo, el abuso de drogas, el abuso sexual, el tabaquismo, la delincuencia juvenil, los actos antisociales, entre otros, que los afectan en mayor o menor escala. En tal sentido, educar en habilidades para la vida fomenta la capacidad de la persona para responder ante circunstancias adversas, frente a las demandas de la sociedad actual y permiten enfrentar los desafíos del futuro y sobrevivir bien.

Un sujeto político en la medida que se hace consciente de su condición y sus posibilidades, es capaz de vivir en la cotidianidad desde la ética del cuidado, tanto en las píldoras particulares y despojadas hasta los círculos públicos, asumiendo comportamientos y realizando actos en los cuales pone en juego las diferentes habilidades para la vida. La práctica pedagógica desarrollada en el marco de implementación del enfoque de habilidades para la vida aporta al proceso de formación ciudadana de manera que los estudiantes inciden en los ámbitos donde se desenvuelve, ganan autonomía y orientan sus acciones hacia la construcción de una sociedad más amable que la que conocen (Ruíz, 2014).

En consecuencia, esto permite que los estudiantes, a partir de las necesidades e intereses de su contexto, puedan ejercitar, vivenciar y practicar los conocimientos, destrezas,

valores y actitudes en diferentes espacios como la escuela, la familia, la comunidad, propiciando en el estudiante un empoderamiento que lo lleva a generar cambios tanto de sí mismo como de su entorno, tendientes a buscar el bien común y a ejercer una ciudadanía activa, crítica, reflexiva, indagadora, transformante, que conduzca a construir una sociedad justa, equitativa, incluyente, solidaria, defensora de los derechos humanos y colectivos (Echeverri, 2010).

La ciudadanía a la que apunta esta perspectiva se asume como un proceso de construcción a realizar desde el respeto por la diversidad y la diferencia, por lo cual se hace necesaria la negociación cultural. Se admite entonces que, desde cada lugar social, desde cada ámbito comunitario en donde se desarrollen, cabe la posibilidad de construir ciudadanía. Se reconoce, en la apuesta de habilidades para la vida, que en las diversas culturas existen ciudadanías que deben ser incluidas sin pretender homogeneizar y estandarizar.

Las habilidades para la vida se orientan hacia la formación integral del ser humano pero requieren de colectivos; atienden a lo específico del sujeto pero toman en cuenta su entorno social; puede desarrollarse como un proyecto pero es ideal si se transversa en todas las áreas, se trabaja dentro del aula y fuera de ella; tienen que ver con la ética pero igualmente con la política; tienen momentos reflexivos e igualmente lúdicos, ciertos integran con formación para la democracia y ciudadanía y otros con el área de formación en valores o educación religiosa escolar; en fin, el material mismo refleja la comprensión del ser humano en sus múltiples relaciones (Martínez, 2014).

Investigar entorno a estas capacidades emocionales y sociales es de suma importancia en el ámbito educacional, puesto que aporta elementos valiosos para la formación de los niños,

adolescentes y jóvenes, pues contribuye a abrir sendas para manejar el estrés emocional de mundo moderno. Para algunos autores, las conductas antisociales, agresivas y de falta de respeto de los adolescentes actuales, no sólo en la escuela sino fuera del entorno educativo, se deben a la multitud de cambios producidos en las pautas sociales, incluyendo el aumento de divorcios, el influjo perjudicial de la televisión y los medios masivos de comunicación o el poco tiempo dedicado por los padres a sus hijos (Navarra, 2001).

Frente a dichas circunstancias una alternativa viable es promover en el entorno escolar, dado la cantidad de tiempo en que los niños y jóvenes pasan en la escuela, este conjunto de habilidades emocionales, de esta manera se podría conseguir un crecimiento más saludable y productivo. Por ello, se requiere más concienciación por parte de las autoridades educativas de la necesidad de incluir programas pedagógicos que integren las habilidades para la vida en el diseño curricular, base e implicación de los investigadores, orientadores y educadores para incrementar su mejora, desarrollo e implementación durante los años de educación obligatoria. La enseñanza de estos valores es fundamental para alcanzar un equilibrio emocional útil en la convivencia social, requiere de un alto grado de adhesión a los fines, los medios y los valores de la institución educativa, que probablemente no todos los estudiantes muestran. Para Rodríguez y De Lille (2019), es preciso implementar las habilidades para la vida desde distintos ámbitos, especialmente dentro del contexto escolar desde la educación inicial, para lograr más adherencia a las mismas, y disminuir las posibles conductas delictivas presentes en la adolescencia tales como la drogadicción y el alcoholismo.

En consecuencia, tomando en cuenta que las habilidades para la vida constituyen factores de protección ante los diversos problemas psicosociales y que al mismo tiempo capacitan a los niños, adolescentes y jóvenes para hacer frente de manera asertiva ante los

retos del mundo actual, conocer la asociación entre las habilidades para la vida y el rendimiento académico de los estudiantes, ayudará a establecer si éstas contribuyen positivamente al logro de mayor éxito escolar, pues los estudiantes, inmersos en un contexto adverso pueden tener mayor capacidad no solo en su rendimiento académico sino a la hora de afrontar los distintos factores de riesgo que se pueden presentar dentro de la etapa de la adolescencia, tener una condición mental más saludable y estar mejor preparados para la vida. Así mismo, se podrán diseñar estrategias de intervención a través de ajustes al currículo para desarrollar tales capacidades en los estudiantes de tal manera que se pueda alcanzar un mayor bienestar psicosocial.

1.2. Pregunta de Investigación

Tras el planteamiento del problema, surge la siguiente pregunta de Investigación:

¿Existe asociación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ábrego, Colombia?

1.3. Justificación

De acuerdo con lo planteado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), las habilidades para la vida hacen referencia a un conjunto de destrezas psicosociales que posibilitan a los seres humanos hacer frente de manera asertiva a las demandas y retos de la vida cotidiana (Mantilla, 2001). Por lo tanto, dicho enfoque consiste en una estrategia a nivel mundial orientada a la educación para el desarrollo de habilidades sociales y la promoción de la salud mental, de tal forma, que las personas con un buen nivel de desarrollo de las mismas

poseen mayor capacidad para enfrentar los problemas y según la Organización Panamericana de la Salud (OPS), las habilidades para la vida son una pieza clave para el desarrollo humano (Mangrulkar *et al.*, 2001).

Por tanto, las habilidades para la vida constituyen las capacidades del ser humano para comprender las diferentes situaciones en el ámbito en que se desenvuelve y dar una respuesta asertiva a las mismas; según Rodríguez y De Lille (2019), tales habilidades son las destrezas necesarias para el comportamiento adecuado de las personas, que les permiten actuar competentemente, enfrentando con éxito las exigencias, demandas y desafíos de la vida diaria. Así por ejemplo, las habilidades sociales se aprenden y ejecutan en un contexto social; las personas que poseen inteligencia emocional reflejan mayor habilidad para entender y manejar sus propias emociones y a la vez tienen mayor competencia para percibir y comprender las emociones de los otros. Por consiguiente, conocer las propias emociones hace parte de la vida de cada sujeto y desde la infancia se debería recibir capacitación sobre un adecuado manejo de esta dimensión de la persona y así propiciar mayor dominio sobre sí mismos y que las personas puedan crecer y desarrollarse con mayor seguridad y a su vez, estar mejor preparados para asumir los distintos roles y retos en los diferentes ámbitos de su vida.

Del mismo modo, uno de los indicadores del éxito del proceso enseñanza aprendizaje al que se le ha prestado particular atención es el rendimiento académico. Este concepto hace referencia según Ariza (2017) a una medida estimativa de las capacidades respondientes resultantes de lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación que involucra factores cognitivos, volitivos y emocionales. Una forma habitual de operacionalizar el rendimiento académico en el contexto escolar es el uso de las calificaciones o notas.

Tener destreza social es anunciar el desarrollo humano, potencializar el sentido humanitario y saber relacionarse con otras personas, en consecuencia, esto corresponde a una vitalidad de los estudiantes que interviene directamente en el rendimiento académico. Para esto, se requiere que el alumno presente competencias individuales y grupales que permitan ejecutar tareas interpersonales, es decir, contribuyen para la convivencia solidaria. En el rendimiento escolar influyen diversos factores a nivel individual como elementos del entorno que también inciden en dicho proceso; en este sentido, Contreras *et al.* (2012) señala que diversos elementos afectan el rendimiento de los estudiantes; sugieren que entre las circunstancias individuales estarían la autorregulación emocional, la resiliencia, y las metas académicas del estudiante, mientras que los factores contextuales estarían relacionados con las condiciones de vulnerabilidad presentadas en el entorno del estudiante.

Visto así, las habilidades son conductas que consienten desplegar en el contexto en que se encuentre el alumno, a través de la locución de emociones, actitudes, deseos y opiniones que se traducen en conductas que ayudan a conseguir un objetivo o para adquirir nuevo conocimiento, de esta manera los estudiantes que desarrollan habilidades de aprendizaje emocional funcionan mejor en sus estudios, formados por variables individuales, sociales y culturales, como consecuencia de un proceso de instrucción (Tlazalo y Basurto, 2014).

A la hora de procurar razones del desmoronamiento educativo se señalan los programas de prospección, la falta de recursos institucionales y raras veces al papel de los padres y su actitud de considerar que su responsabilidad acaba donde comienza la docente. Por su parte, los profesores en la búsqueda de alternativas al conflicto, se preocupan por proponer una categoría independiente de motivación de sus estudiantes, motivándolos a conocer, la cual consta de muchos elementos, entre los que podrían estar incluidos planeación, congregación,

jurisprudencia meta-cognoscitiva de lo que se pretende saber y cómo se pretende aprenderlo, hostigamiento activo de novedad información, percepciones claras de la retroalimentación... (Restrepo *et al.*, 2016).

El triunfo escolar, solicita de un rango de añadidura a los principios y los valores de la corporación educativa, que posiblemente no todos los alumnos presentan. Sin embargo, no faltan los que aceptan incondicionalmente actitudes positivas y herramientas útiles que les ofrece la institución y sólo se identifique con el mismo de forma circunstancial. Así mismo, se ha relacionado el rendimiento académico con características individuales, entre las que destacan su talento afectado, referida a que los estudiantes que saben ordenar hipo-teoría, producir soluciones y equiparar y ahondar documentación, tendrán mejor rendimiento que los que se suelen a tallar e instruir detalles. Su motivación en torno a la especulación de metas, las cuales fundamentalmente definen tres tendencias motivacionales que no son mutuamente excluyentes, para decantarse conocer, importunar, permitir, pretender restar admisiblemente frente a los otros y finalmente, las experiencias previas de estudio, visto que la humanidad de prospección ha demostrado que el lucro preconcebido es el mejor predictor de la perspectiva lucro y cuanto más nuevo sea, mayor es la influencia (Oficina de Educación Especial, 1992).

Igualmente se han identificado algunos factores de estructuración de la planeación curricular relacionados con características inadecuadas de los diseños curriculares, reagudización de la estructura educativa, la cual provoca un objetivo negativo en las motivaciones del colegial; la clase de los docentes en lo alusivo a su formación laboral y pedagógica; la desarticulación académica entre la educación promedio y prominente, la cual se refleja en el problema de acostumbramiento del alumno al percibir a los aprendizaje superiores.

Afirman que el bajo provecho académico se debe tanto a fallas en la entidad de actividades por elemento del discípulo, como a errores en el plan del aprendizaje.

En este sentido, puede argumentarse que empezar a deliberar en la facultad resulta una vivencia llena de emociones y oportunidades, pero todavía puede ser creencia de estrés, dado que es una de las transiciones principales del empuje en la que deben crecer hábitos personales de disciplina y obligatoriedad y una delegación efectiva de la legislatura. Algunos autores afirman que existen niveles de conflicto colegial de los alumnos. La interrogante de cómo desarrollar en los alumnos las habilidades de vida y la motivación para que rindan académicamente y que sean capaces de educarse a sí mismos libremente, es una labor ardua y extensa, sin embargo, cada grano de arena cuenta (Baldwin *et al.*, 1991).

Por tanto, sin desmeritar la importancia de los contenidos educativos, es preciso que los estudiantes integren el saber y el saber hacer con el saber ser y el saber convivir por medio del desarrollo de las habilidades para la vida que fomente en los estudiantes una mejor calidad de vida tanto a nivel personal como profesional, para lo cual es preciso que la educación contribuya al desarrollo de dichas destrezas en sus aprendices, de tal manera que los capacite para hacer frente a un mundo cada vez más diverso, cambiante y complejo.

1.3.1. Conveniencia

Las habilidades para la vida poseen aplicabilidad en diversos ámbitos, entre los cuales se encuentran la promoción de la salud, la prevención de problemas psicosociales, el fortalecimiento de factores de resiliencia, la promoción del desarrollo humano y la educación de calidad; es por ello que deben ocupar un lugar trascendental dentro de las política

gubernamentales en aras a lograr mayor desarrollo y bienestar para los ciudadanos. En tal sentido, identificar la relación que este grupo de habilidades tiene con un nivel alto de rendimiento académico implica que su promoción y enseñanza podrá tener mayor relevancia en el contexto educativo. En cuanto a la aplicación de las habilidades para la vida en programas de desarrollo humano o de fortalecimiento de la calidad educativa, existen relaciones importantes que vale la pena investigar y documentar (Mantilla y Chahín, 2012).

Por ello, es necesario preparar a la juventud para asumir los retos actuales y que llegada la adultez tengan capacidades suficientes para enfrentar los diversos problemas en los diferentes ámbitos de la existencia. Frente a esta situación, Cassidy *et al.* (2018) destaca la importancia de preparar a las personas para asumir su rol durante la vida adulta, pues este tipo de educación se ignora con frecuencia debido también que muchos docentes a pesar de que lo consideran necesario se sienten frustrados pues su obligación de cumplir con los estándares y la falta de tiempo así se lo impiden.

En consecuencia, establecer la asociación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico estudiantil es de suma importancia, ello en virtud a que la educación implica un proceso integral que involucra todas las dimensiones de la persona humana. En tal sentido, las habilidades para la vida se tornan en un factor preponderante pues constituyen una base para los procesos de socialización. En esta perspectiva, como señala Terán (2018) es un deber de los sistemas educativos su inclusión en los procesos pedagógicos, puesto que se promueve la interacción con el otro y además se debe involucrar a la familia como parte del proceso de formación en el desarrollo integral de los niños y jóvenes, para que adquieran las destrezas para la vida y sean capaces de convivir con los demás y enfrentar asertivamente los desafíos del mundo moderno.

1.3.2. Relevancia Social

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1993), el compromiso con el modelo de habilidades para la vida ha jugado un papel importante para su difusión e implementación mediante distintos programas a nivel de los sectores público y privado, con un claro impacto sobre el fomento de la salud. Las habilidades para la vida han sido adoptadas, como estrategia del desarrollo de la salud en diversos lugares de Latinoamérica dentro de la iniciativa de la OMS. Hacia principios de la década de los noventa, la División de Salud Mental de la OMS, inició la difusión de materiales diseñados para apoyar y promover internacionalmente la educación en habilidades para la vida en las instituciones educativas. La propuesta de la OMS se basó en un conjunto de diez habilidades o destrezas psicosociales, las que a partir de entonces se conocen como habilidades para la vida.

Así las cosas, la inteligencia emocional es un elemento crucial en el desarrollo del ser humano, tomando en cuenta que las emociones ayudan al sujeto a adaptarse a las diferentes circunstancias o problemas de su entorno y reflexionar sobre la respuesta eficaz ante las diversas situaciones de su diario vivir. Para Acevedo (2019), la inteligencia emocional refiere la capacidad del ser humano que está en constante cambio y debe ajustarse a las demandas establecidas por diferentes situaciones y contextos culturales, es decir que tal capacidad continuamente experimenta transformaciones y ello permite a la persona adaptarse tanto a su entorno como a la sociedad en que se encuentra inmerso.

En el mismo sentido, Acevedo y Murcia (2017), afirman que la inteligencia emocional incide en el desarrollo y crecimiento de la personalidad, en este caso de los estudiantes y que puede ser considerada como la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones, propias y

ajenas y actuar de forma consecuente; forma que no está determinada, sino que continúa transformándose según el contexto social. En este sentido, García (2019), destaca la importancia de fomentar en los estudiantes un adecuado desarrollo personal; así mismo, afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar personal, académico, social y laboral; y también se debe entender que el adecuado crecimiento personal ayuda a que el estudiante adquiera una estabilidad emocional que favorezca el desarrollo del resto de capacidades. Por eso se considera que es muy importante trabajar la felicidad y el entusiasmo con la que el alumnado acude al centro educativo y el tiempo dedicado a las clases.

Del mismo modo, García (2019), hace hincapié en que todas las habilidades asociadas al bienestar personal y colectivo de los estudiantes, entre ellas la capacidad de comunicación en diferentes entornos, la confianza, la empatía, el respeto hacia las ideas del otro, son elementos esenciales que favorecen el crecimiento personal y permiten a los niños, adolescentes y jóvenes la construcción de un proyecto de vida sano y equilibrado. Igualmente, formar en dichas habilidades fomenta valores como la colaboración, la autoestima, la integridad y la honestidad. Por eso, los responsables de la educación deben generar a diario en los estudiantes la adquisición de conciencia de su pertenencia a la sociedad, fomentar en los educandos la capacidad de emprendimiento, la iniciativa y la participación del alumnado en actividades del contexto para asumir nuevas actitudes y a la vez que se logra mayor capacidad de desenvolverse socialmente también le permita obtener un mejor desempeño escolar.

1.3.3. Implicaciones Prácticas

Establecer la relación existente entre las habilidades para la vida y el rendimiento académico es de suma importancia, dado que en el ámbito educacional, pocas veces se toma en cuenta la formación para la vida; según establece Bravo (2017), la educación de las emociones y sentimientos no ha tenido un lugar preponderante como estrategia para la formación integral y total de la personalidad en los estudiantes. Araque (2015) destaca la importancia de la educación emocional puesto que las emociones son inherentes al ser humano y están presentes desde su nacimiento y cumplen un rol esencial para la formación de la personalidad y en los procesos de interacción social; las habilidades esenciales para la vida como la confianza, la motivación, la resiliencia y la comunicación están ligadas según Cullinane y Montacute (2017) con el éxito escolar y laboral y tal valoración ha ido aumentando conforme a las tendencias del mercado laboral hacia la automatización.

En síntesis, conocer la relación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico puede constituir un aporte para proponer programas de formación encaminados a fortalecer el desarrollo de dichas habilidades, tanto para enseñar a los estudiantes a enfrentar de forma positiva los problemas del entorno como para adquirir habilidades que les capaciten para ser resilientes ante los factores adversos y que puedan no sólo evitarlos sino sobreponerse en aquellos casos en que hayan sido afectados directamente por éstos. Igualmente, mejorar sus destrezas cognitivas, sociales y emocionales, de tal forma, que siendo mentalmente sanos puedan tener un mejor desempeño escolar, interactúen eficazmente con su entorno familiar y social y sean partícipes de procesos de cambio y transformación de la realidad.

1.3.4. Utilidad Metodológica

El instrumento utilizado en este estudio consiste en un test de medición de habilidades para la vida creado por Díaz-Posada et al. (2013); éste se asume como prueba válida y confiable para la medición del nivel de desarrollo de las diez habilidades propuestas por la Organización Mundial de la Salud en 1993; trabajo que pueden servir de fundamento para investigaciones similares en otros contextos. Experiencia novedosa a nivel local y regional, donde no se registra evidencia de medición de dicha variable y o de haber sido relacionada con otras variables, puesto que a nivel nacional no se miden este tipo de habilidades; la utilidad metodológica de esta investigación se confirma en vista de que el enfoque de habilidades para la vida constituye una oportunidad para la promoción de la salud en los adolescentes. De acuerdo con una investigación del Banco Mundial (1999) una mejor educación lleva a mejores resultados en salud, y una mejor salud lleva a mayores logros escolares. Según Mantilla y Chahín (2012) la competencia psicosocial es fundamental para la promoción de la salud, en atención del bienestar físico, mental y social de las personas.

1.3.5. Utilidad Teórica

Investigar entorno a las habilidades para la vida implica profundizar en el conocimiento relacionado a los factores de protección de los adolescentes que hacen posible un desarrollo saludable y la adopción de comportamientos asertivos por parte de la juventud actual; conocer la asociación de las diez habilidades para la vida propuestas por la Organización Mundial de la Salud (1993) con un nivel alto de rendimiento académico estudiantil es de suma importancia en el ámbito educativo para ayudar a reforzar actitudes y comportamientos positivos en los estudiantes, establecer mecanismos de promoción y desarrollo de las mencionadas destrezas psicosociales y el fomento de estilos de vida saludables que contribuyan en conjunto a la

formación humana integral reflejada tanto en mejores resultados académicos como en una mejor preparación para la vida.

Generalmente, por habilidades para la vida se conciben aquellas destrezas que auxilian el suscitar la prosperidad, unos resultados positivos y un desarrollo productivo. Estas habilidades alcanzan un vinculado de patrimonios principales que conceden a los niños, adolescentes y jóvenes, la cabida de prosperar en la promoción de la salud, de relaciones sociales positivas y de contribuciones positivas a la sociedad. El asunto radica, en concluyente, en estar al corriente de qué es lo que tienen que tener para ajustarse bien en la sociedad. Las habilidades para la vida son significativas a la hora de auxiliar a dar forma al mundo, no se trata únicamente de hacerle frente. De esta manera, la noción de habilidades para la vida excede las nociones previas relacionadas con el saber hacer frente y acomodarse a las circunstancias, envuelve una actitud activa, autónoma y responsable de sí mismo frente a la sociedad; según señala Mantilla (1993), la competencia psicosocial aporta a la promoción de la salud dado que contribuye al bienestar físico, mental y social, particularmente, cuando los problemas de salud atañen al comportamiento, y éste a su vez, con un inadecuado manejo de los problemas de estrés o presiones cotidianas, caso en el cual, incentivar la competencia psicosocial puede repercutir en una mejor salud y bienestar.

La capacidad de sistematizar esta interacción de disparejas capacidades intrapersonales e interpersonales supone la diferencia entre el éxito y el riesgo de hacer delante a los desafíos de la vida diaria. En resumen, estas definiciones abarcan un gran mundo de habilidades intrapersonales e interpersonales que los niños y jóvenes logran monopolizar para completar sus conocimientos, emociones, valores y labores con la finalidad de lograr determinados objetivos sociales o académicos y favorecer a la sociedad. El significado que tiene la

adaptación positiva durante los sucesivos períodos de niñez ha permitido concebir las habilidades para la vida como competencias que permiten a los alumnos hacer frente a los retos que se presentan en la vida de forma arreglada a su edad de una forma sana y positiva. Comúnmente, se reflexiona si se tiene habilidades, dominan las tareas dentro de la sociedad, apropiadas para su edad y que son inherentes al desarrollo humano (Centro de Evaluación, Difusión y Asesoramiento, 1982).

Para poder adecuarse y conseguir un resultado positivo, es preciso lograr una proporción entre las habilidades cognitivas, emocionales y de comportamiento, al igual que los contenidos creativos y psicológicos, como actitudes, motivos y valores que se asumen como representación integral en un todo. Esta cabida para integrar las habilidades para la vida implica estar pendiente de cómo obran los estudiantes en sus prácticas sociales, conteniendo sus pensamientos, emociones y relaciones con los otros y de cómo las conciben frente a la noción de sí mismos. Esa labor solicita conseguir un horizonte de discernimiento social que les consienta enfrentar de cualquier presión social, adoptar perspectivas diferentes, así como hacer juicios independientes y adjudicarse la responsabilidad por sus acciones.

Así las cosas, los sujetos con inteligencia emocional desarrollada tienen mayor probabilidad de sentirse satisfechos y desenvolverse en la vida, dominando los hábitos mentales que auspicien su propia productividad; mientras que las personas poco ordenadas emocionalmente, libran batallas interiores que interfieren en la concentración en las actividades que realizan y no puedan pensar claramente. Por consiguiente las personas con inteligencia emocional alta se caracterizan por ser equilibrados y alegres, poseen capacidad de compromiso con las personas, asumen responsabilidades y logran una perspectiva ética, son solidarios y

cuidadosos de las relaciones, considerado así, la inteligencia emocional permite a los individuos ser más humanos (Borja y Luzuriaga, 2010).

Los niños son considerados los mayores agentes en su propio entorno, lo que simboliza que poseen la capacidad de crear las relaciones de apoyo y comunidades que necesitan para crecer y desarrollarse. Por eso, la orientación del desarrollo positivo resulta holístico en el sentido de que considera a la comunidad en relación con el joven en su conjunto y al joven como un colaborador pleno en esta relación. El conjunto de habilidades clave en el que está incluido no hace referencia sólo al desarrollo de las habilidades intrapersonales, sino también a las contribuciones y a la relación que el sujeto establece mediante las relaciones interpersonales. Además, el desarrollo positivo de los jóvenes es un proceso que ocurre de forma inherente durante los continuos intercambios que se producen entre individuos y un contexto social que les apoye. Se establece una trayectoria de desarrollo positivo cuando los jóvenes participan en múltiples relaciones, programas e instituciones que favorecen un desarrollo sano y productivo (Clearinghouse, 1999).

La perspectiva del riesgo de desarrollo y capacidad de resiliencia es un marco global que implica la interacción dinámica entre las habilidades para la vida, el contexto social y los factores biológicos y neuronales. Los científicos que se dedican a estudiar el desarrollo humano han investigado en qué sentido las habilidades, los valores y las capacidades se desarrollan y qué significa eso tanto para una teoría del desarrollo e intervención en un marco de riesgo de desarrollo como para la teoría de sistemas (Yate *et al.*, 2013). Este enfoque también ha sido puesto de relieve en la sanidad pública como un modo de diseñar políticas sociales exitosas. Implica que los riesgos sean considerados desórdenes del desarrollo, que surgen en la historia del desarrollo de los adolescentes. Esta historia incluye las experiencias vitales de los

adolescentes, la evolución de las estructuras más significativas que se encuentran en sus contextos sociales y sus predisposiciones heredadas.

El comportamiento agresivo está asociado con cogniciones sociales y emociones particulares que los individuos extraen durante cada fase del desarrollo para construir su círculo social. También es fundamental para esta perspectiva, que la capacidad del ser humano para cambiar y recuperarse, al igual que para desarrollar resistencia, sea tratada como una capacidad para desarrollarse apoyada por la adopción de un enfoque diferenciado del desarrollo. A pesar de que los riesgos se puedan convertir en problemas, también pueden estimular la evolución de las fortalezas, el desarrollo y la resiliencia. La resiliencia ha sido definida como la capacidad de un individuo para desarrollarse y tener éxito a pesar de la adversidad. No es estable, sino que evoluciona continuamente cuando los individuos interactúan con su entorno social. Dado que los estudiantes son activos creadores de significados, que construyen e inventan su mundo, pueden superar traumas anteriores dándole un nuevo significado a eventos pasados, a través de la autorreflexión y explorando pensamientos y acciones alternativas (Franco *et al.*, 2017).

El contexto social no sólo presenta sus propios retos, tales como la pérdida de una estructura familiar o la extensión del acoso en las escuelas, también existe una falta de coordinación entre los sistemas sociales como la familia, la escuela, grupo de amigos y cómo éstos se relacionan entre sí. Esto ha hecho que los autores concluyan que los mayores retos de desarrollo que plantea la sociedad contemporánea se encuentran en el ámbito del desarrollo social. Las habilidades para la vida incluyen un gran abanico de competencias en el ámbito del desarrollo humano y social. Desde un punto de vista científico, la integración sistemática de la

teoría del desarrollo con las prácticas de intervención en el ámbito del desarrollo social es necesaria para hacer frente a este reto.

Por consiguiente, el enfoque de habilidades para la vida, como propuesta de formación humana integral, se ha proyectado más allá de las aulas y las comunidades educativas específicas para incidir en diversos escenarios del espectro social como en los campos de la salud, la educación, la ciudadanía, entre otros. En ello se evidencia su naturaleza humanizada y su potencial integrador. Con la multiplicidad de cambios que se han producido en la sociedad como resultado de las formas distintas de producir los medios de vida, los escenarios tradicionales de aprendizaje de las habilidades psicosociales han modificado su estructura y funcionamiento y cambiado los referentes sobre los que reposaba este aprendizaje para socializar la manera de desenvolverse en los entornos humanos, y cómo sortear las dificultades y desafíos que ofrece el mundo actual.

Mejía (2011), señala la necesidad de construir una concepción educativa que tomando en cuenta los intereses de los grupos populares, caracterizados por su condición de oprimidos y dominados, edifique poder popular a través de metodologías y pedagogías que vayan más allá de la esfera del conocimiento, para reconocer los saberes populares y los visibilice como formas de la contra-hegemonía, para convertirlos en saber de lucha , dándoles su propia voz a través de procesos de participación, negociación cultural, y diálogos de saberes, haciendo florecer los saberes de frontera y las epistemes propias de ellos.

De acuerdo con Martínez (2014), al gestarse esta iniciativa en la estrategia de las escuelas promotoras de la implementación de las habilidades para la vida pretende tener gran acontecimiento en la totalidad del currículo escolar aún más cuando las metodologías afines a

las pedagogías críticas latinoamericanas entraron en diálogo con otras concepciones educativas. Haciendo necesario trascender la perspectiva pedagógica centrada el proceso de formación en la transferencia de contenidos, fundamentaba en el diálogo y la negociación cultural donde el saber construido por la colectividad, a partir de sus prácticas traducidas en discursos, es tan válido como el conocimiento de la ciencia.

En consecuencia, las habilidades para la vida juegan un papel preponderante en la juventud actual, tomando en cuenta que se encuentra inmersa en contextos donde se evidencian diferentes riesgos; tales capacidades se constituyen en factores de protección para los niños, adolescentes y jóvenes, a la vez que contribuyen a que éstos tengan una sana convivencia y mayor capacidad para responder a las exigencias y retos de la sociedad actual. En otras palabras, las habilidades favorecen el logro de una vida saludable, mejoran las relaciones que se establecen con los demás y posiblemente contribuyan a alcanzar un mayor nivel de rendimiento escolar. Por consiguiente, conviene conocer si existe relación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico estudiantil, de manera tal que, encontrar relación de significancia entre estas variables, podría ser fundamento para dar mayor importancia a su promoción y enseñanza en las instituciones educativas.

Así las cosas, las hipótesis planteadas en esta investigación parten de la posible asociación entre las diferentes habilidades para la vida (sociales, cognitivas y emocionales), y un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ábrego, Colombia. En este sentido, se plantean, a partir de las diez habilidades para la vida propuestas por la OMS (1993), hipótesis de asociación entre las dos principales variables: habilidades para la vida y rendimiento académico; por consiguiente, la primera hipótesis propuesta consiste en aseverar que las habilidades para la vida están asociadas a un nivel alto de rendimiento académico de

los estudiantes y a partir de este supuesto, surgen conforme a la clasificación de dichas habilidades otras hipótesis, en las cuales se presume igualmente, que las habilidades sociales, las cognitivas y las de regulación emocional inciden positivamente en el desempeño estudiantil de los educandos. Igualmente, es posible plantear hipótesis de comparación, con el fin de establecer si existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las habilidades para la vida y al rendimiento académico, lo cual constituye evidencia sobre las estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional que se podrían adaptar teniendo en cuenta el género de los participantes.

1.4. Hipótesis

A partir de la pregunta de investigación: ¿existe asociación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ábrego, Colombia?, se han planteado tanto hipótesis de asociación como hipótesis de comparación entre las variables.

1.4.1 Hipótesis Conceptual

Las habilidades para la vida en los estudiantes de secundaria se asocian con un nivel alto de rendimiento académico

1.4.2 Hipótesis de Asociación

- Hi1: Existe una asociación entre las habilidades sociales y un nivel alto de rendimiento académico escolar.

- Hi2: Existe una asociación entre las habilidades cognitivas y un nivel alto de rendimiento académico.
- Hi3: Existe una asociación entre las habilidades emocionales y un nivel alto de rendimiento académico.

1.4.3 Hipótesis de Comparación

- **Hi:** Existen diferencias entre hombres y mujeres en las habilidades para la vida y el rendimiento académico.
- **Hipótesis nula (Ho):** No existen diferencias entre hombre y mujeres en el nivel de habilidades para la vida.
- **Hipótesis Alternativa (Ha):** Si existen diferencias entre hombres y mujeres en el nivel de habilidades para la vida.
- **Hipótesis nula (Ho):** no existen diferencias entre hombres y mujeres en el nivel de rendimiento académico.
- **Hipótesis alternativa (Ha):** si existen diferencias entre hombres y mujeres en el nivel de rendimiento académico.

En conclusión, dada la importancia que tienen las habilidades para la vida durante el desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes y que además, este grupo poblacional está expuesto a diferentes factores de riesgo psicosocial, es oportuno dar respuesta a la pregunta de investigación, ¿existe asociación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ábrego, Colombia?, con el propósito de profundizar en el conocimiento de la relación que guardan tales variables, de forma tal que, conocer el nivel de significancia entre las mismas, podría ser la base para dar mayor

importancia a la divulgación, promoción y enseñanza de la inteligencia emocional al interior de las instituciones educativas, dado que tales habilidades constituyen factores de protección y contribuyen a que los estudiantes tengan una sana convivencia y mayor capacidad para responder a las exigencias y retos de la sociedad actual. En otras palabras, las habilidades para la vida favorecen la salud mental, mejoran las relaciones que se establecen con los demás y posiblemente contribuyan a alcanzar un mayor nivel de rendimiento escolar.

CAPÍTULO II MARCO TEORICO

En este capítulo se presenta el marco teórico, apartado en el que se incluye la teoría que sustenta la investigación; la fundamentación teórica en la que se definen los conceptos centrales de la investigación: habilidades para la vida, habilidades sociales, habilidades cognitivas, habilidades emocionales y rendimiento académico; seguidamente se presenta el análisis conceptual sobre el tema de habilidades para la vida dentro del cual se desglosan el origen del mencionado enfoque, la definición de las diez habilidades para la vida, su importancia en contexto educativo, la salud y el desarrollo humano; igualmente, este capítulo contiene el marco referencial con los principales antecedentes alrededor de las principales variables del estudio y finalmente, se incluye el marco normativo alrededor del tema de habilidades para la vida tanto en el ámbito internacional como a nivel regional, nacional y local.

2.1 Teoría que subyace al estudio

Las teorías relacionadas a la forma en que las personas, especialmente los niños y adolescentes, crecen, aprenden y se comportan, según señalan Mangrulkar et al. (2001), constituyen la base del enfoque de las habilidades para la vida y contribuyen al desarrollo del mismo. Dichas teorías son el desarrollo del niño y el adolescente, el aprendizaje social, problemas de conducta, influencia social, solución de problemas cognitivos, inteligencias múltiples y riesgo y resiliencia.

Según Mangrulkar *et al.* (2001), la teoría del desarrollo infantil y adolescente se relaciona con la comprensión de los complicados cambios biológicos, sociales y cognitivos durante las etapas comprendidas entre la niñez y la adolescencia, elementos que integran el fundamento de las principales teorías sobre desarrollo humano. Del mismo modo, la teoría del aprendizaje social cuyo fundamento es el trabajo de Albert Bandura (1977b), especifica que los niños aprenden a comportarse mediante la instrucción que reciben de sus padres, maestros y

otras autoridades y modelos que les señalan las formas de comportamiento, al igual que por medio de la observación de la manera cómo se comportan las personas adultas y sus pares.

Otra de las teorías que sustentan el enfoque de habilidades para la vida es la teoría de la conducta problemática desarrollada por Richard Jessor, quien reconoce que la conducta adolescente, incluidas las conductas de riesgo, son producto de complejas interacciones entre los individuos y su entorno (Mangrulkar *et al.*, 2001); así mismo, este mismo autor señala la teoría de la influencia social, la cual se fundamenta en el trabajo de Bandura y en la teoría de la inoculación psicosocial desarrollada por investigadores, incluyendo a McGuire (1964, 1968), cuyos enfoques consideran que los niños y adolescentes, bajo presión, se involucrarán en conductas de riesgo como el uso del tabaco. Los programas de influencia social anticipan las mencionadas presiones y las enseñan a los niños, a la vez que les capacitan en los medios para resistirlas antes de ser expuestos a las mismas. La capacitación sobre lo social es generalmente un componente central en los programas de habilidades sociales y de habilidades para la vida.

En el mismo sentido, otra de las teorías que sustentan el enfoque de habilidades para la vida, según (Mangrulkar *et al.* (2001), es la teoría de la solución cognitiva de problemas, la cual se basa en que la enseñanza de habilidades interpersonales de solución cognitiva del problema (EISCP) en niños a temprana edad puede reducir y prevenir conductas negativas inhibidas e impulsivas. Así, la solución de problemas, especialmente en lo que aplica a situaciones sociales o interpersonales, y comenzando muy temprano en la vida, es una parte crítica de los programas de habilidades para la vida. Igualmente, siguiendo a este mismo autor, la teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner, quien propone que toda persona nace con ocho inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cenestésica, naturalista,

interpersonal e intrapersonal; considera que tales inteligencias se desarrollan en grado diferente en cada ser humano y, que al desarrollar habilidades o resolver problemas, los sujetos emplean las mencionadas inteligencias de manera distinta.

Así mismo, Mangrulkar *et al.* (2001), destaca la teoría de resiliencia y riesgo, la cual trata de explicar por qué algunas personas responden mejor al estrés y la adversidad que otras. Se considera que si un niño cuenta con factores protectores fuertes, podrá resistir las conductas poco saludables que a menudo resultan de estos elementos de estrés o de riesgo. Igualmente, la teoría de la psicología constructivista también sustenta el enfoque de habilidades para la vida, ésta se fundamenta en que el desarrollo individual, incluyendo las facultades mentales superiores, está radicado en interacciones sociales. Se considera que el desarrollo cognitivo de un niño es un proceso de colaboración, que tiene lugar a través de la interacción con otras personas y con el entorno.

Por consiguiente, las mencionadas teorías tienen que ver con el desarrollo humano y en consecuencia constituyen el fundamento del enfoque de habilidades para la vida. En síntesis, cada una de las teorías mencionadas aporta elementos importantes para la adquisición de mecanismos de defensa y diferenciación de posibilidades que corroboran la importancia de las habilidades para la vida como una alternativa para que los adolescentes sean partícipes activos de su propio proceso de desarrollo y en la construcción de normas sociales. Las habilidades para la vida de cada persona están arregladas por sus reacciones tradicionales y por los patrones de conducta que ha creado durante el transcurso de aprendizaje de conocimientos determinados, progreso de sus potencialidad y habilidades solicitadas para una conveniente colaboración en la vida social, manteniendo una actitud positiva, equilibrada y constante, notificar de una manera asertiva, edificar vías para un proyecto de vida y enaltecer el

crecimiento personal, existirán diversas estrategias que acarreen por las vías del éxito y alcanzar las metas ansiadas.

Así las cosas, a continuación se presentan las definiciones de los principales conceptos que enmarcan el estudio:

2.1.1 Definición de Conceptos

Habilidades para la Vida: este concepto según la Organización Mundial de la Salud (OMS), hace referencia a las aptitudes indispensables para lograr un comportamiento adecuado y positivo que permita a la persona afrontar eficazmente las exigencias y retos de la vida cotidiana (Mantilla, 2001). De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud, éstas constituyen un elemento esencial para el desarrollo humano, en aspectos como la supervivencia básica y el intelecto, mediante la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales para enfrentar las situaciones de la vida diaria (Mangrulkar *et al.*, 2001).

A pesar de que existen variadas formas de agrupar las habilidades para la vida, en este trabajo se toma en cuenta la propuesta de la Organización Mundial para la Salud (OMS), cuya aplicabilidad es considerada universal. Por consiguiente, este organismo ha establecido un compendio de diez habilidades para la vida, que se estructuran en tres grupos: las habilidades emocionales (empatía, manejo de emociones y sentimientos y manejo de tensiones y estrés); las habilidades sociales o interpersonales (comunicación asertiva, relaciones interpersonales y manejo de problemas y conflictos) y las habilidades cognitivas (autoconocimiento, toma de decisiones, pensamiento creativo y pensamiento crítico).

Habilidades Sociales: éstas hacen referencia a conductas manifiestas verbales y no verbales, observables en los diferentes espacios de interacción que realiza una persona con otra. Al mismo tiempo, las habilidades sociales son respuestas específicas, puesto que su eficacia se deriva del entorno en particular en que se desarrolla la interacción y de los criterios que en ella se activan. Este tipo de habilidades se obtienen principalmente mediante el aprendizaje, de carácter incidental o como resultado de un entrenamiento específico (Tapia y Cubo, 2017).

Habilidades Cognitivas: refieren procesos mentales que permiten realizar una determinada tarea; éstos se desarrollan desde la infancia y dotan al sujeto de capacidad para desenvolverse de forma exitosa en las situaciones de la vida diaria, de tal manera que puede recibir, seleccionar, transformar, procesar, almacenar y recuperar la información necesaria para relacionarse con el entorno. Las habilidades cognitivas, según Herrera (2001), facilitan el conocimiento y hacen referencia a las diferentes capacidades intelectuales resultantes de la capacidad que demuestran las personas para hacer algo.

Habilidades Emocionales: este tipo de habilidades constituyen herramientas que posibilitan que las personas puedan entender y regular sus propias emociones y comprender las de los demás, así como percibir y mostrar empatía por los otros, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, definir y alcanzar metas personales (Centro de Investigaciones en Salud Comitán A.C. CISC, 2014.). Estas habilidades contribuyen a mejorar el comportamiento de los seres humanos, ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al entorno mediante el aprendizaje (Fregoso *et al.*, 2013).

Rendimiento Académico: el rendimiento académico hace alusión, según Ariza *et al.* (2018) a la tarea de constatar resultados muy precisos con relación a aprendizajes propuestos dentro de los planes de estudio de la educación formal. Se refiere al nivel de conocimientos justificado en un área confrontado con la norma de edad y nivel académico; el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, no obstante, el simple cálculo o evaluación de los rendimientos aprehendidos por los estudiantes no provee por sí mismo todos los modelos necesarios para la acción consignada al progreso de la calidad educativa. En resumen, el rendimiento académico hace referencia a la apreciación de la comprensión obtenida en el ámbito escolar, donde el estudiante con buen rendimiento es aquel que logra calificaciones altas o sobresalientes en los exámenes que debe rendir durante un curso. En otras palabras, el rendimiento académico es una disposición de las cabidas del estudiante, que enuncia lo que éste ha asimilado a lo largo del transcurso pedagógico. También admite la capacidad para responder a los estímulos educativos vinculados a la aptitud (Page *et al.*, 1990).

De acuerdo con Montes y Lerner (2012) el rendimiento académico representa la relación entre el proceso de aprendizaje, que involucra factores extrínsecos e intrínsecos al sujeto, y el producto que se origina de él, expresado tanto en valores predeterminados por un contexto sociocultural como en las decisiones y acciones del individuo con respecto al conocimiento que se espera obtenga de dicho proceso. La sociedad actual necesita hablar de calidad del Rendimiento Académico en la esfera de la educación de forma amplia e integradora, tomando en cuenta tanto los elementos relacionados a las funciones cognitivas de la persona tales como la inteligencia, el aprendizaje y la memoria como aquellos aspectos de carácter afectivos emocionales y sociales que contribuyan a formar a las personas de

manera integral para que sean mejores seres humanos y sean profesionales mejor preparados (Rodríguez, 2017).

2.2 Análisis conceptual sobre las habilidades para la vida

Las habilidades para la vida de cada persona están arregladas por sus reacciones tradicionales y por los patrones de conducta que ha creado durante el transcurso de aprendizaje de conocimientos determinados, progreso de sus potencialidades y habilidades solicitadas para una conveniente colaboración en la vida social, manteniendo una actitud positiva, equilibrada y constante, notificar de una manera asertiva, edificar vías para un proyecto de vida, la pesquisa para el golpe de novedosas mudanzas y enaltecer el crecimiento personal, existirán diversas estrategias que acarreen por las vías del éxito y alcanzar las metas ansiadas.

Estas son genéricas, por ejemplo, el comunicarse asertivamente como saber decir no, tiene una función fundamental en el manejo de la sexualidad, las relaciones interpersonales y el consumo de drogas. Por ende, se podría referir a varias interrogantes; como si ¿Se requieren diversas habilidades para afrontar con éxito una determinada situación? O ¿aunque algunas sean más relevantes que otras todas poseen el mismo impacto?

La Organización Mundial de la Salud (OMS), ha estructurado las habilidades para la vida buscando extender su aplicación de forma universal. Es así, como se han establecido tres tipos de habilidades: las emocionales, dentro de las que se encuentran la empatía, el manejo de las emociones y sentimientos y el manejo de las tensiones y el estrés; las habilidades sociales que incluyen la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales y el manejo de los problemas y

conflictos; y las habilidades cognitivas, dentro de las que se encuentran el autoconocimiento, la toma de decisiones, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico.

El enfoque de habilidades para la vida tiene fundamento en varias teorías, las cuales explican el comportamiento humano, especialmente durante la niñez y la adolescencia; dichas teorías en conjunto aportan al desarrollo del enfoque de las habilidades para la vida; Son estas la teoría del desarrollo infantil y adolescente, la teoría del aprendizaje social, la teoría de la conducta problemática, la teoría de la influencia social, la teoría de la solución cognitiva de problemas, la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría de resiliencia y riesgo y la teoría de psicología constructivista. Por consiguiente, según establece Mangrulkar *et al.* (2001), dotar a los jóvenes de herramientas para la solución de problemas, toma de decisiones y control de emociones mediante el desarrollo de las habilidades para la vida conlleva a que los adolescentes sean los protagonistas de su propio proceso de desarrollo y puedan al mismo tiempo ser partícipes en la construcción de normas sociales.

2.2.1 Origen del enfoque de Habilidades para la Vida

La División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS), presentó en Ginebra, Suiza, en 1993, la propuesta titulada como “Life Skills Education for children and adolescents in schools” (Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir para niños y adolescentes), cuya finalidad es transmitir la enseñanza de diez habilidades psicosociales denominada “Habilidades para la Vida”: Aprendizaje, que de acuerdo con la OMS es fundamental en materia de promoción de la salud a nivel físico, mental y social de los seres humanos, quienes se encuentran inmersos en un mundo cambiante y en consecuencia, el enfoque de Habilidades para la Vida adquiere especial relevancia en el plano educativo como

espacio en el que, aunado a la formación propiciada en el hogar, se adquieren y fortalecen las competencias de los niños, jóvenes y adolescentes para responder a los retos de la vida moderna.

En tal sentido, y según las OMS (1993), las habilidades para la vida refieren las aptitudes indispensables para tener un comportamiento adecuado y positivo que ayude a la persona a afrontar asertivamente los desafíos de la vida cotidiana. Así las cosas, existen infinidad de habilidades conforme a los diferentes contextos y culturas; no obstante, un análisis del campo de las habilidades para vivir demuestra que existe un grupo fundamental de habilidades que dan origen a las iniciativas basadas en las habilidades para la vida cuyo propósito es la promoción de la salud y el bienestar de los niños y adolescentes. (Mantilla, 1993).

En un comienzo, los programas de habilidades para la vida se dirigieron a postergar la edad de inicio del uso del tabaco, el alcohol y la marihuana (Hansen *et al.*, 1988); estos programas poseían un énfasis informativo, técnico, académico y centrados, generalmente en la habilidades sociales y en la solución de problemas; gradualmente se fueron diseñando programas concretos a problemas específicos de salud pública desde un enfoque preventivo, como consumo de sustancias psicoactivas, embarazo adolescente, labores, entre otros. En esto se desarrollaron prácticas de implementación de este enfoque en el contexto educativo tanto consecuente como no formal, de las que se consiguieron consecuencias agradables en la disposición que se fueron logrando cambios en el desarrollo social, cognitivo y emocional de los grupos con los que se efectuaban.

En este sentido, en el contexto internacional el enfoque de habilidades para la vida surge a través de la Organización Mundial de la Salud de la OMS a partir de la necesidad de fomentar en la niñez y la juventud las capacidades indispensables para afrontar los retos de la sociedad actual; esta iniciativa está orientada hacia la prevención de factores de riesgo a nivel psicosocial. A nivel nacional, se encuentra la propuesta educativa de la Fundación Fe y Alegría, entidad que promueve la paz y la ciudadanía, el enfoque de habilidades y el cuidado y la defensa de la vida (Murillo, 2015). Según la Fundación Fe y Alegría (2012), las habilidades para la vida forman el sendero para lograr la justicia social y mejorar la salud mental de los seres humanos y la consecución de hábitos saludables.

De acuerdo con *Díaz et al. (2013)*, a pesar de la relación existente entre las habilidades para la vida y el fomento de valores, ello no equivale a lo mismo, sino que se trata de habilidades personales, interpersonales y sociales necesarias para orientar el rumbo de la propia existencia fomentando la sana convivencia en un contexto determinado y aportar en la transformación del mismo, razón por la cual, lo que se pretende es que las personas mejoren su capacidad psicosocial para enfrentar adecuadamente los problemas y retos del mundo actual.

2.2.2 Las Diez Habilidades para la Vida

Los seres humanos, a medida que se desenvuelven en su entorno, adquieren una serie de facultades a nivel psicosocial, las cuales le posibilitan afrontar de manera eficaz los retos y requerimientos de la vida cotidiana. Las mencionadas competencias psicosociales hacen referencia a aquellas actitudes mediante las cuales la persona es capaz de responder asertivamente a las obligaciones que hacen parte de su forma de vida, tal como señala la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (1993), cuando establece que las

facultades psicosociales hacen alusión a la capacidad del individuo de conservar una condición de tranquilidad mental y manifestarla mediante un comportamiento adaptativo y positivo en las relaciones que establece con las demás personas, con su propia cultura y con el medio ambiente.

En este orden de ideas, la OMS (1993), establece que tales competencias se denominan habilidades para la vida y las define como “destrezas psicosociales que le facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (p.6); de tal manera, que su adquisición contribuye al desarrollo integral de la persona, debido a que están vinculadas con las capacidades socio-cognitivas y emocionales indispensables para hacer frente de forma eficaz a los problemas cotidianos.

La persona alcanza su plenitud en el seno de la sociedad y de allí la importancia de establecer relaciones interpersonales armoniosas que contribuyan a satisfacer sus necesidades, el alcance de sus sueños y el pleno desarrollo de sus capacidades, más aún, al estar inmerso en un mundo cambiante que afecta tanto su manera de vivir, como la forma en que establece relaciones con sus semejantes, es al interior del entramado social donde la persona puede reencontrarse con el otro buscando obtener la satisfacción de una vida plena. Mantilla (1993), señala que “las intervenciones más directas en la promoción de la competencia psicosocial son aquellas que estimulan los recursos para enfrentar problemas y las habilidades personales y sociales” (p.6). Lo cual se puede realizar mediante programas de apoyo educativo para niños y adolescentes dirigidos a promover la enseñanza de las habilidades para la vida.

Entre las aspiraciones de los niños, adolescentes y jóvenes, surgen infinidad de sueños y expectativas; entre los cuales sobresale el anhelo de poseer una vida saludable en el plano de lo físico y de lo emocional, aspecto que es asumido por quienes se encuentran en esta etapa vital

como un estado de felicidad y armonía; este es, por supuesto, uno de sus derechos; sin embargo, no es una tarea fácil al estar insertados en un mundo que les ofrece una gama de complejidades que deben enfrentar y al que deben responder de forma competitiva si quieren acceder a determinadas oportunidades.

Es por ello que la juventud actual requiere espacios de formación integral que le permita apropiarse de las competencias indispensables para tener una vida a plenitud. En consecuencia, desde el planteamiento de las habilidades para la vida, se configuran una serie de estrategias orientadas hacia la consecución de un mejor nivel de satisfacción del ser humano en el que pueda gozar de mejores condiciones físicas y mentales, de tal manera que la persona pueda disfrutar de un estado de satisfacción y tranquilidad y que a su vez pueda aportar en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

La Organización Mundial de la Salud (1993), con miras a lograr la aplicación de las habilidades para la vida en todos los ámbitos, ha realizado una clasificación de las mismas en tres grupos: las emocionales, dentro de las que se encuentran la empatía, el manejo de las emociones y sentimientos y el manejo de las tensiones y el estrés; las habilidades sociales que incluyen la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales y el manejo de problemas y conflictos; y las habilidades cognitivas, dentro de las que se encuentran el autoconocimiento, la toma de decisiones, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico. En este orden de ideas, y de acuerdo con Edex (2012), la OMS realizó en 2003 otra publicación en la cual aclaró que la naturaleza psicosocial de las habilidades para la vida significa que las mismas son aplicables en el ámbito del desempeño personal, en la relación con el otro y con el entorno, de tal forma que se favorezcan las condiciones de salud y bienestar de las personas. Por tanto, es preciso entender

que existen infinidad de habilidades para vivir y como señala la OMS (1993), es posible que el concepto y naturaleza de tales destrezas varíe conforme a cada cultura o contexto.

No obstante, al establecer la existencia de un conjunto básico de habilidades que constituyen el núcleo central de las propuestas relacionadas con las habilidades para vivir dirigidas a promover la salud y la satisfacción plena de los niños y adolescentes, éstas se resumen en diez destrezas psicosociales; por dicha razón, y para entender mejor el concepto de cada una de las mencionadas habilidades y poder determinar la forma de adquirirlas y aplicarlas en los diferentes espacios en que la persona interactúa desde la niñez, a continuación se presenta un esbozo general de cada una de las diez habilidades para la vida que posibilita comprender su respectivo significado (tabla 1).

Tabla 1.

Definición de las diez habilidades para la vida según Martínez (2014, p.7)

| No | Grupo de Habilidad | Habilidades | Definición |
|----|-------------------------|------------------------------------|--|
| 1 | Habilidades Emocionales | Empatía | La empatía radica en “ponerse desde el lugar de otra persona para comprenderla mejor y responder de forma solidaria, de acuerdo a las circunstancias” ^a . Ocupar el lugar del otro significa tomar como propias sus condiciones de los demás, estar en sus zapatos; esta capacidad hace posible la aceptación de las diferencias y mejora las relaciones sociales; a la vez que permite generar actitudes de apoyo y sostén hacia las personas más vulnerables a ser discriminadas incluso de sus propios familiares o cuidadores |
| | | Manejo de emociones y sentimientos | Consiste en “aprender a navegar en el mundo afectivo logrando mayor “sintonía” entre el propio mundo emocional y el de las demás personas para enriquecer la vida personal y las relaciones interpersonales” ^b . Es claro que mediante esta habilidad las personas no sólo saben manejar sus propias emociones, sino que |

también son capaces de reconocer las emociones del otro adquiriendo conciencia de la manera en que intervienen en el comportamiento propio, siendo capaces de responder a las mismas de manera pertinente y evitar así efectos adversos en la salud.

Manejo de tensiones y estrés

de

Implica distinguir en el momento adecuado el origen de las fuentes de tensión y estrés en la vida cotidiana y reconocer sus diferentes manifestaciones, y hallar la forma de contrarrestarlas de manera saludable. Mediante esta habilidad la persona, es capaz de identificar los factores que originan el estrés y sus consecuencias en la propia vida, así como la capacidad de generar una respuesta y ejercer control frente a los niveles de estrés, al igual que es capaz de trabajar por la reducción de los factores causantes del estrés y evitar así problemas de salud.

| | | | |
|---|----------------------|----------------------------|---|
| 2 | Habilidades Sociales | Comunicación asertiva | <p>Esta habilidad radica en “expresar con claridad, y en forma apropiada al contexto y la cultura, lo que se siente, piensa o necesita y saber escuchar e interpretar lo que se siente, piensa u ocurre en determinada situación”^c. En este sentido, la comunicación asertiva refiere a la capacidad de expresarse en forma adecuada, en las distintas circunstancias en que se desenvuelve la persona; igualmente, también se relaciona con la capacidad para pedir consejo en circunstancias en que es indispensable.</p> |
| | | Relaciones Interpersonales | <p>Las relaciones interpersonales hacen referencia a la capacidad de “establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que impiden el crecimiento personal”^d.</p> <p>Este tipo de habilidad para la vida posibilita a la persona establecer vínculos positivos con sus semejantes, realizan un buen manejo de la amistad, como elementos que favorecen el bienestar mental y social, las buenas relaciones familiares y la capacidad de terminar relaciones malsanas.</p> |

Manejo de Problemas y Conflictos de Capacidad para transformar y conducir los problemas y conflictos de la vida cotidiana de manera flexible y creativa, identificando tales situaciones oportunidades de crecimiento personal y social. Por consiguiente, esta habilidad implica capacidad para enfrentar y resolver los problemas de manera constructiva, los cuales al no ser atendidos y resueltos pueden llevar a la persona a situaciones de estrés mental y de tensiones físicas.

3 Habilidades Cognitivas Autoconocimiento Esta habilidad implica “conocer mejor nuestro ser, carácter, fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos; construir sentidos acerca de nuestra persona, de las demás personas y del mundo”^e.

El conocimiento de sí mismo conlleva el reconocimiento propio, de los rasgos, fortalezas, debilidades, preferencias y cosas que le desagradan.

Toma de decisiones de Habilidad para evaluar distintas opciones, teniendo en cuenta necesidades, capacidades, criterios y las consecuencias de las decisiones tanto a nivel personal como en la vida de los demás. Esta facultad posibilita decidir de manera provechosa respecto a la propia vida; así por ejemplo, cuando se decide frente a comportamientos relacionados con la salud, examinando las alternativas y sus posibles consecuencias

Pensamiento creativo Esta habilidad consiste en “usar la razón y la “pasión” (emociones, sentimientos, intuición, fantasías e instintos, entre otros) para ver las cosas desde perspectivas diferentes, que permitan inventar, innovar y emprender con originalidad”^f.

La creatividad contribuye a mirar más allá de la experiencia directa, y ayuda a dar respuesta de forma adaptativa y flexible en relación a las situaciones cotidianas.

| | |
|---------------------|--|
| Pensamiento crítico | Esta habilidad significa “aprender a preguntarse, investigar y no aceptar las cosas de forma crédula. Ser capaz de llegar a conclusiones propias sobre la realidad” ^g . “No tragar entero”, implica capacidad para analizar las experiencias y los hechos imparcialmente. El pensamiento crítico favorece la salud al contribuir a que la persona reconozca y evalúe los elementos que afectan sus actitudes y comportamientos, tales como los medios de comunicación de masas y las presiones que se dan por parte de los grupos de iguales. |
|---------------------|--|

Nota: ^aMartínez (2014, p. 7)); ^bMartínez (2014, p. 7); ^cMartínez. (2014, p. 7); ^dMartínez (2014, p7); ^eMartínez (2014, p. 7); ^fMartínez (2014, p. 7); ^gMartínez (2014, p. 7).

2.2.3 Habilidades para la Vida en el Ámbito Educativo

Dada la importancia del tema, especialmente en el ámbito educativo como espacio en el que junto a la formación que se recibe en el seno de la familia y en la interacción social, constituye una oportunidad irremplazable para brindar a los estudiantes formación para la vida, un proceso que los capacite en las diferentes competencias y habilidades de manera integral y que sean ellos quienes descubriendo sus propias capacidades, puedan potencializarlas y a la vez, reconociendo sus falencias, se preocupen por adquirirlas para beneficio propio y el de sus familias y por ende el de la sociedad, adquiriendo así las destrezas para ser constructores de un mundo mejor, tanto en el sentido del progreso y desarrollo, como a nivel humano, en otras palabras, adquirir la capacidad para ser mejores personas.

Muchos investigadores se han orientado a conocer y enseñar sobre dichas destrezas psicosociales que posibilitan a la persona afrontar de manera asertiva los retos y desafíos que implica la vida cotidiana. Así, por ejemplo, Cullinane y Montacute (2017), destacan habilidades esenciales para la vida, como la confianza, la motivación, la resiliencia y la comunicación,

considerando estas dimensiones como elementos asociados al rendimiento académico estudiantil y de las cuales afirman permiten al individuo mejores expectativas en el ámbito laboral, y resaltan su valoración creciente en el sector profesional, producto de las fuertes tendencias hacia la automatización.

A medida que el ser humano crece, también experimenta además del desarrollo físico, un desarrollo psicosocial, y, en consecuencia, es necesario que este proceso sea integral, de tal manera que, adquiriendo una serie de destrezas, se prevengan problemas psicológicos o situaciones vitales negativas. De allí la importancia de una adecuada apropiación de las capacidades particulares de cada dimensión de la persona durante los años de la niñez, la adolescencia y la juventud, para que pueda adquirir las habilidades para la vida y tener las competencias y habilidades en sus distintas dimensiones, que le permitan responder de manera asertiva a las situaciones que debe afrontar en los diferentes ambientes en que se desenvuelve.

En este mismo sentido, Cullinane y Montacute (2017), consideran que, a pesar del incremento de las habilidades para la vida a través de las actividades extracurriculares, son palpables las brechas de acceso a éstas, así como las disparidades socioeconómicas en el ingreso a las actividades extracurriculares, lo que genera falta de mejores oportunidades para quienes pertenecen a estratos menos favorecidos. En consecuencia, es deber del sector educativo, a partir de la reflexión permanente sobre su propia práctica pedagógica, realizar ingentes esfuerzos en la búsqueda de oportunidades de progreso para los estudiantes.

Por consiguiente, las habilidades para la vida son consideradas destrezas específicas en las distintas esferas del ser humano (físico, emocional, intelectual y social) que le permiten actuar hábilmente en el contexto y tener al mismo tiempo un modo de vida saludable. En este

sentido, Cassidy et al. (2018), manifiestan que la formación para la adultez es esencial en el ámbito educacional, constituyendo un elemento a retomar como parte del currículo formal y del currículo oculto, para que, quienes egresan de la escuela tengan la suficiente preparación para enfrentar las exigencias de la vida real.

No obstante, existe preocupación creciente en los profesionales de la educación ante la necesidad de preparar a los niños, adolescentes y jóvenes sobre las habilidades para la vida, aspecto que al propio tiempo genera frustración en los docentes y directivos, pues se ven abocados a responder a las políticas educativas gubernamentales y al poco tiempo disponible para llevar a cabo esta formación, hecho preocupante para la comunidad científica, pues brindar formación en dichas destrezas, significa ofrecer a la persona la forma adecuada para responder ante los retos del mundo moderno y para afrontar los problemas de forma adecuada.

En perspectiva de Cassidy *et al.* (2018), el hecho de recibir formación en habilidades para la vida reduce la sensación de fracaso en estudiantes y educadores y en consecuencia es muy importante la práctica real para desarrollar las habilidades para la vida puesto que en todos los ambientes es primordial la vivencia de cada una de ellas, de tal manera que la persona logre basada en su experiencia, comprender el concepto; en el mismo sentido, establecen que las habilidades sociales deben hacer parte de la enseñanza de habilidades para la vida.

Apropiarse o perfeccionar las habilidades para la vida es fundamental para los educandos durante el proceso educativo y en esta fase del desarrollo, la ayuda de los docentes es fundamental en la adquisición de las mencionadas destrezas. En por esta razón que Erduran y Kamer (2018), manifiestan que las habilidades para la vida son indispensables para todas las personas, y consideran como primordial el dominio del conocimiento sobre la mismas por parte

de los profesores; habilidades que a pesar de estar inmersas en el programa académico, muchas veces son relegadas u omitidas; razón por la que proponen la implementación de políticas fundamentadas en ejercicios académicos previos y en el servicio que incrementen la actividad profesional de los maestros de manera que puedan integrar sus propias habilidades para la vida con las de sus pupilos.

La importancia de la educación en habilidades para la vida es crucial. Según Prajapati *et al.* (2017), la adolescencia es una etapa en que el joven posee mayores capacidades tanto a nivel intelectual como físico, social y emocional; sin embargo, esas aptitudes, no suelen ser explotadas por los jóvenes, pues durante esta fase de su vida afrontan situaciones diversas, entre las que mencionan: cambios climáticos, hambre, pobreza, suicidio, aumento de la población, drogadicción, alcoholismo, desenfreno sexual, vicios, delincuencia y actos antisociales, que los afectan negativamente a mayor o menor escala. Así mismo, la población estudiantil enfrenta situaciones de competencia, desempleo, inseguridad y falta de oportunidades, aumentando así su ansiedad e inseguridad frente a su futuro.

Frente a esta situación, surge la necesidad de responder a la mayor brevedad y de manera certera desde lo educativo mediante la enseñanza de las habilidades para la vida. Tal como señalan Prajapati *et al.* (2017), educar en las habilidades para la vida aumenta la capacidad de la persona para responder los retos de un mundo globalizado y cambiante y enfrentar los problemas enunciados anteriormente, de tal forma que el comportamiento anhelado se haga realidad. Educar en habilidades para la vida permitirá que los adolescentes afronten los problemas cotidianos. Por consiguiente, formar en habilidades para la vida es garantía de mayores logros a nivel social, emocional y en la forma de pensar de los educandos,

puesto que son ellos el fundamento de los buenos ciudadanos, capaces de enfrentar los retos del mundo actual.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (1993), es de vital importancia reconocer dentro de las habilidades para la vida aquellos elementos que pueden ser adquiridos por los jóvenes, pues mediante el aprendizaje y la práctica, podrán ser aprehendidos por ellos mismos. Según lo planteado por Ruíz (2014), el enfoque de habilidades para la vida propuesto por la OMS refiere a una táctica de prevención de enfermedades y de promoción de la salud como desarrollo vital de la persona y no únicamente a nivel orgánico.

Es en esta perspectiva que el sector educacional puede realizar su aporte, dado que las instituciones en sus distintos niveles han venido transformando las habilidades para la vida en una oportunidad de formación integral y de formación ciudadana. En Colombia, corresponde su impulso a los Ministerios de Educación y Salud, pues esta propuesta se constituye como pilar trascendental para propiciar una mejor convivencia escolar y para el alcance de estilos de vida saludables; es por dicha razón, que las habilidades para la vida deben ser incluidas dentro de las políticas y planes de desarrollo como herramienta efectiva de cambio individual y social.

2.2.4 Habilidades para la Vida y Promoción de la Salud

Dentro de los programas educativos, las habilidades para la vida han sido relevantes especialmente en cuanto a la promoción y prevención. En palabras de Mangrulkar *et al.* (2001), las habilidades para la vida son útiles para fomentar la salud y el bienestar; además, contribuyen a mejorar la competencia psicosocial, la salud mental y la prevención de conductas negativas que puedan afectar el desarrollo integral de los niños, adolescentes y jóvenes. En este sentido, la Organización Panamericana de la Salud inició hacia el año 2001,

la promoción del modelo de habilidades para la vida, con el propósito de aportar al progreso en la salud de los adolescentes, y, para tal fin, el mencionado enfoque promueve la formación humana integral mediante la adquisición de competencias para el desarrollo vital y para ser capaces de responder efectivamente a los desafíos del mundo moderno.

En consecuencia, fomentar en los adolescentes el desarrollo de habilidades para la vida ayuda a promover en ellos elementos esenciales para su salud, la formación del carácter, un adecuado manejo de las emociones, la adaptación positiva dentro de la sociedad y un mejor desempeño escolar, además de la prevención de problemas como la drogadicción y el manejo inadecuado de su sexualidad (OPS, 2001).

Esta propuesta, se ha enfocado principalmente hacia la población adolescente, teniendo en cuenta dos aspectos principales: la proyección que considera que para el año 2010, se incrementaría el número de adolescentes en el mundo (1,2 mil millones de jóvenes con edades comprendidas entre 10 y 19 años), de los cuales gran número de ellos pertenecen a la zona de Latinoamérica y el Caribe (LAC): aproximadamente 107 millones de gente joven (Oficina de Censos de los Estados Unidos, 2000). De allí, que la OPS considera la necesidad de desarrollar el potencial de dicha población y recalca el papel en esta tarea por parte de las familias, los gobiernos y las comunidades, razón por la cual, los esfuerzos se han dirigido a incrementar políticas y leyes en los diferentes países de la región para proteger y promover la población juvenil con la participación de los mismos jóvenes, es decir, que ellos mismos sean partícipes de tales procesos.

2.2.5 Habilidades para la Vida y Desarrollo Humano

Las habilidades para la vida se encuadran en una visión extensa de progreso de capacidades o cabidas humanas propagándose una comprensión instrumental de las mismas que se limitaría al manejo diestro de algunas técnicas o herramientas psicosociales. En tal sentido, es pertinente examinar algunas de sus características. Una habilidad puede ayudar en varias circunstancias psicosociales y, a su vez, una situación particular puede requerir el concurso de varias habilidades psicosociales. En tal sentido se afirma que las habilidades para la vida son genéricas y mudables o versátiles, puesto que éstas pueden adjudicarse a diferentes campos como la salud, la educación, el trabajo, la ciudadanía y en cualquier otro espacio que atañe a la promoción del desarrollo humano.

En perspectiva de Cubides y Restrepo (2014), promover el desarrollo de habilidades en toda la población fomenta la equidad dado que las habilidades para la vida y el trabajo son implementos que permiten a las personas mejor preparación desde la infancia, rompiendo esquemas generacionales como la pobreza y la exclusión al no limitar el logro educativo, al fomentar mejores condiciones de salud y al promover la integración política y social de la población. Por consiguiente, educar es ante todo un hecho ético y político que conlleva en su base una opción transformadora, orientado a empoderar las personas en condiciones de exclusión y desigualdad y actúa desde un saber práctico-teórico en procesos de negociación cultural. Los diferentes actores educativos, por su parte, se entienden en este enfoque como sujetos relacionados con su contexto y constructores de nuevos sentidos; seres únicos e irrepetibles, integrales y complejos, formados por su entorno sociocultural e implicados con sus semejantes; inmersos dentro de relaciones de poder y con capacidad para dirigir su propia existencia en la búsqueda de su plenitud.

Las habilidades se aprenden con ejercicios que se extienden desde el aula hasta la cotidianidad del mundo de los participantes, por ello las consideraciones metodológicas trascienden lo instrumental de cualquier dispositivo y se configura como un saber práctico adherido al desarrollo humano tanto de los estudiantes como de sus docentes, familiares y comunidad educativa entera. El desarrollo de estas habilidades consiente que se den mejores relaciones consigo mismo, con otras personas y con el contexto en sí. Los estilos de vida de cada persona están combinados por reacciones habituales y por las pautas de conductas que se generan durante el proceso de aprendizaje de conocimientos determinados, el desarrollo de potencialidades y habilidades solicitadas para una adecuada participación en la vida social.

Las habilidades para la vida y los estilos de vida saludable permiten la promoción de la competencia psicosocial, entendida como la habilidad que posee la persona para ser mentalmente sana y manifestarlo mediante un comportamiento adecuado en la cultura y el medio ambiente. El desarrollo y fortalecimiento de un vinculado de habilidades básicas para el desarrollo de los individuos, en especial, su mejoramiento permite evitar las formas de vinculación e interacción violenta y ayuda a la promoción y la puesta en práctica de los derechos básicos (Bautista, 2013).

Mangrulkar *et al.* (2001), considera al ser humano como un ser social por excelencia, que convive y requiere de los otros para su progreso personal. Según dicho planteamiento teórico, el ser humano necesita estar rodeado de sus semejantes, de lo contrario no sería posible su subsistencia, aunque también requiere de un entorno donde estar para poder interactuar con el mismo. Asimismo, se podría afirmar que las habilidades para la vida como propuesta de formación humana integral se ha proyectado más allá de las aulas y las

comunidades educativas específicas para incidir en diversos escenarios del espectro social como en los campos de la salud, la educación, la ciudadanía, entre otros.

Educación en habilidades para la vida promueve la inteligencia social, base de una convivencia positiva. Una persona que conoce y domina sus emociones no solo podrá obtener un mejor rendimiento escolar, sino que estará más preparado para el mundo laboral. Dentro de los descubrimientos importantes de los últimos años se encuentra la alternativa de educar las emociones y el comportamiento. En este sentido, es posible desarrollar tales capacidades mediante programas probados científicamente, en otras palabras, adoptar una serie de habilidades en el plano social, emocional y ético, que refuerzan y optimizan las capacidades cognitivas e intelectuales.

Por otro lado, los pensamientos y actitudes desfavorables disminuyen las habilidades para la vida, la conducción de emociones y la confianza en sí mismo. En ello reside la importancia de contar con profesionales idóneos. Asimismo, según Moreno y Cuevas (2006) la adquisición de habilidades para la vida es un enfoque que se desarrolla alrededor de la igualdad de oportunidades de desarrollo, para que los adolescentes, siendo críticos, sean capaces de identificar aquellas situaciones de riesgo, o de posibles manipulaciones por influencias externas, buscar apoyos adecuados y resolver sus problemas de manera asertiva; a su vez, la propuesta de habilidades para la vida ayuda a reconocer y manejar eficazmente las propias emociones, a tomar decisiones adecuadas y la formación de patrones de conducta, hábitos y valores positivos.

El desarrollo de competencias de afrontamiento a condiciones para la vida, donde la prevención no consiste únicamente en actividades de ocio o de simple pasatiempo. Así de ese

modo el desarrollo de habilidades para la vida no debe ser monótono, aunque un calificativo que les aparece ser atractivos, y lo que despierta interés mantiene la motivación y en no pocas ocasiones hasta divertida. En ciertas ocasiones obligadamente deben emplearse elementos sencillos de uso común, reduciendo las posibilidades técnicas a lápiz y papel y la eficacia depende de las capacidades del promotor. En otras hay condiciones para emplear materiales de apoyo de diverso tipo, por ejemplo, actividades basadas en la prevención preparadas con base en un nivel de riesgo diagnosticado para atender diferenciadamente los distintos niveles escolares.

Por otra parte, existen ocasiones en que la autoayuda es el material de elección, sea por las características del sistema educativo mismo o por limitantes de recursos para la coordinación de la educación preventiva. Asimismo, también existen casos donde el acceso a medios electrónicos y sistemas multimedia es posible y se cuenta con una amplia gama de recursos. Las formas de acceso a las intervenciones de prevención se han desarrollado de acuerdo a las tecnologías de transferencia de aprendizaje, siendo mejor desarrolladas y mayormente posible su disseminación. Según Choque y Chirinos, (2009), la educación es vista como el medio a través del cual los integrantes de la sociedad se incorporan a ella, buscando tanto el beneficio propio como el de los demás, en otras palabras, la educación le permite a la persona descubrir su lugar en la sociedad de forma productiva, se comprende bien que educar implica un desarrollo equilibrado y armónico de la personalidad y posibilita una adaptación adecuada al medio social, y que trasciende el quehacer de la escuela.

El empleo de las nuevas tecnologías y el acceso a Internet aumenta cada día y en consecuencia, la posibilidad de realizar intervenciones por medios virtuales. Ésta es una circunstancia en pleno desarrollo. No es extraño que sea una de las vías favoritas de los

jóvenes a los programas preventivos y un recurso que produce ambivalencia por lo novedoso y la consecuente reacción de resistencia al cambio que provoca. Sin embargo, es posible asegurar que el obstáculo a vencer es la falta de recursos para hacerla accesible y que irá aprovechándose cada vez más. La falta de conocimiento o habilidad en el manejo tecnológico debe superarse para estar a la par con las nuevas y cambiantes tecnologías de comunicación que caracterizan la vida contemporánea.

Por su naturaleza psicosocial las habilidades para la vida inciden en el plano de lo personal, en la socialización e interacción social y contribuyen a la transformación positiva del contexto en que se encuentra inmerso. Las habilidades para la vida, por consiguiente, se asumen como un factor de protección ante los diferentes riesgos a los cuales se ven enfrentados los adolescentes y jóvenes del siglo XXI y los capacitan para responder de forma positiva ante los retos de la vida cotidiana y tener además una mejor salud mental.

En consecuencia, las habilidades para la vida conforman un conjunto de destrezas orientadas a desarrollar en las personas la capacidad de ejercer control sobre sí mismas en elementos como la salud, la educación y el desarrollo, de tal forma que puedan adaptarse a las circunstancias del entorno y responder adecuadamente a las mismas; la formación en estas habilidades debe iniciarse desde los primeros años y a la vez es un proceso que acompaña a los seres humanos durante las diferentes etapas de su existencia,

2.3 Marco Referencial

Alrededor del tema de las habilidades para la vida existe gran variedad de estudios orientados a conocer y enseñar sobre dichas destrezas psicosociales, las cuales posibilitan a la persona afrontar de manera asertiva los retos y desafíos de la vida diaria. Es así, como entorno

a la idea de investigación, se procede a realizar una búsqueda de trabajos relacionados y se hallan antecedentes vinculados al estudio de las habilidades para la vida. En este apartado se incluyen 24 estudios vinculados con las variables habilidades para la vida, rendimiento académico y algunos trabajos en que se tomó en cuenta ambas variables.

Entre ellos, se encuentran; Cullinane y Montacute (2017), en la investigación titulada Life lessons “Lecciones de vida: mejora de las habilidades esenciales para la vida de los jóvenes”, trabajo realizado en Inglaterra con el objetivo de explorar las percepciones sobre la importancia, provisión y demanda de habilidades para la vida; el Sutton Trust, junto con EEF envió tres encuestas a poblaciones clave: maestros de escuelas públicas, los empresarios y los jóvenes en las propias escuelas.

En los hallazgos los autores del estudio destacan que existe un vasto reconocimiento de la significancia de las habilidades para la vida, encontraron que el 88% de los jóvenes, el 94% de los empleadores y el 97% consideran a las habilidades para la vida igual o más importantes que las calificaciones académicas. Tres cuartas partes de los jóvenes consideraron que mejores habilidades para la vida les permitirían adquirir un trabajo a futuro, y el 88% manifiesta que son tan o más importantes que obtener buenas notas. No obstante, únicamente 1 de cada 5 considera que el currículo escolar aporta en el desarrollo de habilidades para la vida. Así mismo, este estudio señala que a pesar de que las actividades extracurriculares incrementan estas habilidades, es evidente la existencia de quebrantos en el seno de la sociedad, en cuanto a oportunidades de acceso a las mismas, al igual que se dan disparidades socioeconómicas en el ingreso a las actividades extracurriculares, lo que produce que quienes provienen de ambientes marginados tengan menos oportunidades en comparación con los estudiantes de un estrato más favorecido

En las conclusiones los autores mencionan que habilidades esenciales para la vida, tales como la confianza, la motivación, la resiliencia y la comunicación se asocian al rendimiento académico y a un mejor panorama en el ámbito laboral, y además, afirman que existe una tendencia que aumenta cada vez más su valor, producto de la inclinación de dicho sector hacia la automatización. Este trabajo se relaciona con el presente estudio por cuanto establece que las habilidades para la vida, entre las que destacan la motivación, la resiliencia y la comunicación, se asocian al rendimiento académico de los estudiantes.

Campas *et al.* (2018), mediante su trabajo “Propiedades psicométricas del Test de Habilidades para la Vida en una muestra de jóvenes mexicanos”, trabajo realizado en México y cuyo objetivo se orientó a la adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas de la prueba de habilidades para la vida creada por Díaz, Rosero, Melo y Aponte (2013), en jóvenes mexicanos; estudio que empleó en su método la investigación cuantitativa no experimental, dado que no hubo manipulación de variables. Utilizaron una muestra de 275 estudiantes de educación media superior y licenciatura a los cuales se les aplicó el test; señalan que mediante el análisis factorial confirmatorio, se encontró que las diez dimensiones explican en un 46.77% las habilidades para la vida en jóvenes mexicanos, por lo que resultó ser una herramienta conveniente para calcular las habilidades para la vida; igualmente destacan que los índices de confiabilidad encontrados en esta investigación son consistentes y similares a la versión original. En las conclusiones mencionan que los resultados demuestran que la adaptación cultural y las propiedades psicométricas del test son pertinentes para su empleo en jóvenes mexicanos. El anterior estudio guarda relación con la presente investigación dado que utilizó la misma prueba psicométrica de medición de habilidades para la vida empleada en este trabajo, es decir, el test creado por Díaz *et al.* (2013).

Un estudio realizado en México por Salinas *et ál.* (2014), titulado como “Escalas de medición de habilidades cognitivas, sociales y tecnológicas (EMHCoST) para niños de 9 a 12 años”, tuvo como objetivo el diseño, estandarización y aplicación de un instrumento de medición de habilidades cognitivas, sociales y tecnológicas en niños de 4°, 5° y 6° de primaria; se utilizó la metodología cuasi experimental con grupo de control; el tratamiento aplicado consistió en el uso libre de la computadora XO; como muestra se escogió a los integrantes de una comunidad rural y de un entorno urbano excluido, pertenecientes a una localidad mexicana. Para la recolección de información se escogió el auto reporte basado en escalas de medición de las siguientes habilidades: investigación científica, tecnológica, razonamiento y pensamiento crítico, pensamiento creativo, aprendizaje independiente y desarrollo humano y crecimiento personal, para presentar luego un informe del proceso de la construcción y validación del instrumento.

La investigación señala en los resultados que la EMHCoST posee un alto grado de coherencia interna y una confiabilidad aceptable para su aplicación en la población seleccionada. Así mismo se establece como conclusión que conforme a los análisis de validez y confiabilidad, el EMHCoST constituye un instrumento válido y confiable, para ser aplicado en niños de 4° a 6° grado de primaria y que puede brindar importante información relacionada con el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y tecnológicas que no son evaluadas tradicionalmente en el aula. La investigación guarda relación con el presente trabajo de investigación puesto que en éste también se aplica una escala de medición de habilidades, no obstante, Salinas *et al.* (2014), trabajaron en el diseño y aplicación del instrumento, mientras que en este estudio se utiliza un instrumento ya validado para determinar si las habilidades para la vida están asociadas al rendimiento académico en estudiantes de secundaria.

Por otro lado, Bernal y Valles (2019), en su estudio "*Promoción de habilidades para la vida de jóvenes juarenses en situación de riesgo*", el cual fue realizado en México, tuvo como objetivo diseñar e implementar un programa para promover el desarrollo de habilidades para la vida de jóvenes en situación de riesgo psicosocial; la metodología del trabajo se basó en un enfoque cuantitativo, con una postura epistemológica positivista. Se utilizó el modelo cognitivo conductual para promover las habilidades psicosociales y el proyecto de vida. Se empleó el diseño cuasi experimental, descriptivo con grupo control con temporalidad trasversal, con pre-y posprueba. Esta investigación señala que los resultados del pretest muestran que el 58.33% de los jóvenes reflejaron un bajo nivel de desarrollo en la habilidad de empatía, y un 50% mostraron un nivel bajo en la toma de decisiones. Establecen como conclusión que los resultados de la posprueba y su comparación con la condición inicial de los participantes del estudio aportaron datos frente a la eficacia del programa. Este trabajo guarda asociación con la investigación por cuanto desde un enfoque cuantitativo se miden las habilidades para la vida y se considera que las mismas constituyen factores de protección en la población adolescente.

Por su parte, Erduran y Kamer (2018), en su estudio "Puntos de vista de los profesores sobre las habilidades para la vida proporcionadas en el plan de estudios de ciencias", trabajo realizado en Turquía y cuyo objetivo fue analizar la percepción de los educadores de ciencias sobre las habilidades para la vida y qué opinión tienen sobre las mismas, como elemento que integra la tarea educativa dentro del plan de estudios del curso de ciencias impartido en dicho país. La metodología del estudio se fundamenta en un estudio de caso que incluyó la participación de 26 docentes del área de ciencias, en la provincia de Burdur. La recolección de información se apoyó en entrevistas semiestructuradas; En los resultados, los autores mencionan que de acuerdo a los maestros de ciencias, las habilidades para la vida son indispensables para todos los seres humanos, sin embargo, al evaluar conforme al plan de

estudios del curso de ciencias de Turquía la conciencia de asociar las habilidades para la vida con la vida cotidiana, mostró un resultado bajo. La mayor parte de los educadores estiman las habilidades para la vida limitadas únicamente a su propia rama de educación (por ejemplo, ciencias).

Así mismo, en las conclusiones los autores mencionan que dentro de las implicaciones del estudio y de la práctica, es esencial crear conciencia en los educadores acerca de las habilidades para la vida, las cuales están inmersas en el programa académico, a fin de que los estudiantes aprendan e incrementen las habilidades necesarias en el mundo actual. Por ello, proponen la implementación de políticas fundamentadas en ejercicios académicos previos y en el servicio que cualifiquen el ejercicio profesional de los docentes, de manera que puedan integrar sus propias habilidades para la vida con los cursos. Este trabajo se relaciona con la investigación pues aborda las habilidades para la vida en los estudiantes como factores que los capacitan para dar respuesta a las necesidades de la vida moderna.

Un trabajo realizado por Prajapati *et al.* (2017), titulada “*Significance of Life Skills Education*” (Importancia de la educación en habilidades para la vida), realizado en Fiji, cuyo objetivo es destacar la importancia de la educación en habilidades para la vida y los beneficios de impartir educación en habilidades dentro del plan de estudios, puesto que constituyen los elementos fundamentales para un ciudadano dinámico. El trabajo se realiza a través de una revisión de la literatura alrededor de la temática. Así pues, destacan que los estudiantes se enfrentan a situaciones de competencia, desempleo y falta de oportunidades que los encierran en el afán y la incertidumbre. Frente a ello, surge la necesidad de responder desde lo educativo mediante la enseñanza de las habilidades para la vida.

Por tanto, Prajapati *et al.* (2017), concluyen que educar en las habilidades para la vida aumenta la capacidad de la persona para responder a los desafíos de un mundo globalizado y cambiante y le permite enfrentar los problemas enunciados anteriormente, de tal forma que el comportamiento anhelado pueda hacerse realidad. En consecuencia, educar en habilidades para la vida permitirá que los adolescentes afronten los problemas cotidianos; por lo tanto, este estudio aporta a la investigación en la medida que hace énfasis en la relevancia de formar en las habilidades para vida para alcanzar frutos a nivel social, emocional y en la forma de pensar de los alumnos, puesto que son ellos el fundamento de los buenos ciudadanos, capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

De igual manera, Cid *et al.* (2019), en el trabajo denominado *“Incidencia de la antropometría, práctica de actividad física, estilos de aprendizaje, motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico de estudiantes de Santiago de Chile”*, tuvo como objetivo conocer la incidencia de la práctica de ejercicio físico, composición corporal, estilos de aprendizaje, motivación y hábitos de estudio sobre el rendimiento académico. Como método se aplicó el cuestionario de Honey Alonso en su versión abreviada (CHAEA-36), el listado de motivos, actitudes y tácticas para el aprendizaje, la adaptación de la encuesta nacional de hábitos de actividad física y deporte en la población chilena, se calculó el IMC, se efectuaron mediciones del pliegue tricípital y la circunferencia de cintura, y se compilaron los datos del rendimiento académico correspondientes al primer semestre 2018 en una muestra de 713 estudiantes de sexo masculino de seis colegios de Santiago de Chile que cursaban séptimo y octavo de primaria, y primero y segundo de secundaria.

En los resultados señalan que existe una incidencia muy baja de la antropometría, la práctica de ejercicio físico, algunos estilos de aprendizaje, de las metas, condiciones de estudio

e implicancias del estudio sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra, no superando el 8%. Estos resultados permiten concluir la existencia de una independencia de las variables estudiadas sobre las notas que obtienen los estudiantes. El trabajo se relaciona con la presente investigación pues también se tiene en cuenta la variable rendimiento académico para establecer su asociación o correlación con otras variables, para el caso las habilidades para la vida.

Jiménez *et al.* (2019), en su investigación titulada *“Funciones ejecutivas, cronotipo y rendimiento académico en estudiantes universitarios”*, realizada en Cuba, tuvo como objetivo “determinar la relación entre funciones ejecutivas, cronotipo y rendimiento académico en 176 estudiantes de Ciencias Técnicas y Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas”. En cuanto a la metodología, emplearon un enfoque cuantitativo, con un estudio *ex post-facto* con diseño retrospectivo de grupo cuasi-control, para ello utilizaron instrumentos como el The Bivalent Shape Test, Test de Cartas de Wisconsin, Cubos de Corsi, pruebas de fluidez verbal y el Cuestionario de Cronotipo de Múnich.

En cuanto a los resultados del mencionado estudio, los estudiantes de Ciencias Técnicas obtuvieron un mejor funcionamiento de la memoria de trabajo y los de Ciencias Sociales y Humanísticas de la fluidez fonológica. Los alumnos con alto nivel de rendimiento reflejaron capacidades en la fluidez verbal; los de bajo rendimiento escolar presentaron problemas en la flexibilidad mental. Se encontró correlación entre el rendimiento académico y la fluidez verbal y la deuda de sueño con el control inhibitorio. Dentro de las conclusiones, se estableció que el funcionamiento ejecutivo y el cronotipo inciden en el rendimiento académico de estudiantes universitarios, donde el rendimiento académico predominante en la muestra fue el intermedio, con una inclinación hacia el rendimiento académico alto en las CSH y al

rendimiento académico bajo en estudiantes de CT. Los estudiantes con mayor nivel de rendimiento escolar reflejaron un mejor funcionamiento ejecutivo de la fluidez verbal y la flexibilidad cognitiva, en comparación con los de resultados medios y bajos. Este trabajo guarda relación con la investigación por cuanto en el mismo se abordó el rendimiento académico para establecer relación con otros factores.

Los autores Lasarte *et al.* (2019), en su trabajo "*Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad*", que fue realizado en España, tuvo como objetivos examinar las relaciones entre el apoyo social percibido, la inteligencia emocional y el rendimiento académico; y analizar la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre la inteligencia emocional y de ambas variables sobre el rendimiento académico. En cuanto al método emplearon varias escalas entre las que mencionan: Escala de Apoyo Social Percibido (AFA), Teacher and Classmate Support Scale (TCMS), Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) y Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10); se realizan análisis correlacionales y de regresión múltiple.

Entre los resultados resaltan las asociaciones más altas entre el apoyo del profesorado con el rendimiento académico, el apoyo familiar con la reparación emocional y la reparación emocional con el rendimiento académico. Igualmente, destaca la capacidad explicativa del apoyo del profesorado sobre el rendimiento académico, del apoyo familiar sobre la claridad emocional y la reparación emocional, y de la reparación emocional sobre el rendimiento académico. En las conclusiones destacan que entre los estudiantes universitarios, la familia sigue siendo la principal fuente o referente de vinculación emocional, razón por la cual se ha de brindar apoyo para la mejora de la IE, la comprensión y la regulación adecuada de las emociones. Esta investigación se relaciona con el presente estudio pues en ella se analizó la

relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, variables entre las cuales se pretende identificar la relación que guardan.

Sánchez (2020), en su trabajo *“Inteligencia emocional, creatividad, bienestar subjetivo y rendimiento académico en alumnos universitarios”, investigación realizada en España, cuyo objetivo buscó analizar la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida y el RA en estudiantes universitarios y estudiar posibles diferencias individuales en dichas variables (por grupo, género, edad y elección de estudios), su relación entre sí y carácter predictivo del RA, con el fin de promover entornos de aprendizaje en la Universidad que sean creativos, positivos y saludables, y además trabajen estas competencias como variables facilitadoras del rendimiento y la empleabilidad de alumnos; En cuanto al método, el estudio se realizó desde el enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental, con grupo control no equivalente y medidas pre-test y post-test.*

Los resultados mostraron que la relación positiva moderada existía entre las dimensiones claridad y regulación emocional de la IE; entre las medidas de felicidad y de satisfacción con la vida; entre claridad y regulación emocional y felicidad; claridad y sentimiento de bienestar con la vida; felicidad y satisfacción con la vida; positiva y alta entre las pruebas de creatividad; positiva y baja entre regulación y satisfacción vital; entre rendimiento y claridad emocional; rendimiento y creatividad; rendimiento y satisfacción con la vida general; negativa moderada entre la claridad emocional y la inexistencia de relación entre la creatividad y las variables felicidad y satisfacción con la vida; rendimiento y felicidad; como conclusiones establecen que una intervención emocionalmente positiva y creativa en el aula es efectiva en la mejora de todas las variables estudiadas, frente a la metodología tradicional, luego de las intervenciones, mejoraron especialmente la creatividad y el rendimiento académico. Trabajo

relacionado con el presente estudio por cuanto coinciden en la búsqueda de factores asociados al rendimiento académico, especialmente la relación entre inteligencia emocional y rendimiento escolar.

Mendoza (2019), en su investigación titulada *“La Autoestima para desarrollar habilidades para la vida en estudiantes universitarios de educación primaria de la Universidad Nacional de Trujillo*, fue realizada en Perú y su objetivo se dirigió a determinar que la autoestima desarrolla las habilidades para la vida de los estudiantes universitarios de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Trujillo. El método empleado fue el diseño cuasi-experimental, dado que se realizó con dos grupos: control y experimento, en una población conformada por 214 estudiantes, la muestra objeto de estudio estuvo conformada por 60 estudiantes en el grupo control y 60 en el grupo experimental. Para la recopilación de información se ha utilizado el cuestionario de Habilidades para la Vida, cuya validez y confiabilidad ha sido evaluada por el método Alfa Cronbach y la capacidad de correspondencia del mismo y para calcular la variable emancipado se ha utilizado una guía de observación.

En cuanto a los resultados reflejados por el comportamiento estadístico; mencionan que los hallazgos del pre-test apuntaron que las estudiantes que integran el grupo experimental de 88% se encontraba en nivel bajo y el 12% en un nivel medio, y luego de aplicar la herramienta fundamentada en la autoestima el 93% se ubicó en el nivel medio y el 7% en un nivel bajo. En las conclusiones afirman que la autoestima influye significativamente en las habilidades para la vida de las participantes. Este trabajo se relaciona con el presente estudio pues estudia la centra su interés en las habilidades para la vida como factor de desarrollo en los estudiantes.

Pillman (2020), en su *“Estudio comparativo del desarrollo de habilidades para la vida de los estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas, UGEL 01–2019”*, trabajo realizado en Lima, Perú, tuvo como el objetivo Identificar las diferencias entre los niveles de desarrollo de las habilidades para la vida de los estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas. En relación al método, se hace referencia a un estudio dentro del enfoque cuantitativo, tipo aplicado, diseño descriptivo comparativo y de corte transversal, instrumento el cuestionario, aplicado a una muestra de 120 estudiantes. Para la confiabilidad se utilizó el alfa de Crombach y para la validación de contenido un juicio de expertos. Frente a los resultados mencionan la existencia de diferencias significativas en los niveles de habilidades para la vida desarrollada por los estudiantes de secundaria en donde algunos tienen mejor desarrollo de las habilidades para la vida que otros dependiendo de la institución; en las conclusiones establecen que la I.E.P Miguel Grau tiene un mejor desarrollo de las habilidades para la vida. Este trabajo guarda relación con la presente investigación por cuanto se abordan las habilidades para la vida y sus niveles de desarrollo en un grupo de estudiantes.

Pérez *et ál.* (2017), en su estudio *“Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida”*, realizado en México, cuyo objetivo fue sugerir alternativas de convivencia en los alumnos que permitan poner en práctica habilidades para relacionarse positivamente con su entorno; en relación a la Metodología, los participantes fueron 37 adolescentes de segundo grado de secundaria, alumnos de la escuela “Sor Juana Inés de la Cruz” de la ciudad de Mérida (México), a quienes se dividió en tres grupos. Para medir la variable empatía se utilizó el Índice de Reactividad Interpersonal (Iri) (Davis, 1980, 1983); para evaluar los estilos de comunicación (pasivo, asertivo y pasivo) y el seguimiento de normas se realizó un registro de frecuencia de las conductas, realizado

diariamente durante el horario escolar, conforme a las necesidades de la intervención. Se empleó un diseño pre-post dividido en tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación.

Los resultados contienen una comparación entre las fases diagnóstica y de intervención, en la cual se puede observar una disminución de ciertas conductas no deseables y el incremento de algunas deseables. Como conclusión mencionan que el estudio aporta estrategias para la disminución de comportamientos no deseables, el fomento de habilidades y el cumplimiento de normas en el ámbito escolar. Este estudio guarda relación con la presente investigación puesto que se dirigió a fomentar las habilidades para la vida en los estudiantes, y en el estudio en curso también se interesa por la variable habilidades para la vida y su relación con el rendimiento académico.

Para Hernández *et al.* (2017), en la investigación “*Habilidades para la Vida*”, realizada en la Universidad de Guantánamo en Cuba, tuvo como objetivo explorar las ideas actuales para brindar información a los educadores y a las familias para contribuir a la educación de los niños(as) adolescentes y jóvenes de manera que vivan como individuos útiles a la sociedad. Bajo una metodología descriptiva trabajaron conceptos del diálogo referente a las “Habilidades para la Vida-Resiliencia”: que exponen acercamientos teórico-metodológicos básicos para la comprensión del proceso educativo; como resultado manifiestan que los docentes señalan que el alcance contextual de las habilidades para la vida implica encauzar las formas para brindar ayuda a las personas que les permitan tener asertividad en los ambientes en que se desenvuelven; así mismo, establecen como conclusión haber cumplido con la tarea de ofrecer información a la comunidad educativa en aras a lograr formación integral en los niños, adolescentes y jóvenes, de tal forma que puedan ser personas útiles para la sociedad y a la vez mejoren su calidad de vida. Este artículo aporta a la presente investigación por cuanto

aporta elementos importantes frente a los conceptos relacionados con la variable habilidades para la vida.

Por parte de Araya y Calderón (2017), en "*Habilidades para la vida para La prevención de conducta suicida en niños: descripción de una experiencia grupal*", estudio realizado en Costa Rica, cuyo objetivo se dirigió a abordar el *fortalecimiento de los factores protectores para la prevención de situaciones y conductas de riesgo suicida en niños y niñas de 8 a 12 años de edad*, mediante el modelo de habilidades para la vida. La metodología consistió en una intervención grupal, bajo la metodología de taller. La población participante, fueron niños y niñas que acuden regularmente a terapia psicológica en la Consulta Externa del Servicio de Atención a Niños y Adolescentes (SANA) del Hospital Nacional Psiquiátrico (HNP), que con factores de riesgo asociados al suicidio.

Frente a los resultados mencionan que éstos mostraron adecuada interiorización de los temas tratados por parte de las y los menores, identifican situaciones que les son difíciles de plantear y se fortalecieron sus recursos de afrontamiento; señalan como conclusión que la metodología habilidades para la vida, puede ser un compañero para afrontar la prevención de diversos comportamiento en los niños que podrían afectarles en todos los ámbitos; este estudio se relaciona con la investigación pues aborda las habilidades para la vida como factor de protección frente a los riesgos en los adolescentes.

Ascoy (2017), en su estudio "*Programa cognitivo-conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzáles, Chiclayo*", realizado en Perú, tuvo como objetivo aplicar un programa cognitivo-conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzales. Se

utilizó la metodología mixta con diseño cuasi-experimental, en cincuenta adolescentes en los que fue aplicado un test de habilidades para la vida; en los resultados menciona que encontraron diferencias reveladoras en cada una de las dimensiones del test de habilidades para la vida aplicado a los adolescentes asignados a los grupos experimental y control. Del mismo modo, hallaron diferencias en cada una de las superficies del test de habilidades para la vida aprovechados a los adolescentes determinados al conjunto experimental durante el pre y pos test; en las conclusiones se considera que el programa cognitivo-conductual tuvo un impacto positivo en todo lo que respecta al incremento de las habilidades para la vida en adolescentes. Este trabajo se asocia a la presente investigación pues también aborda la aplicación de un test de habilidades para la vida.

Otra investigación es la realizada por Cassidy *et al.*, (2018), titulada “Preparación para la edad adulta: un estudio de investigación de maestros para facilitar habilidades para la vida en la educación secundaria en los Estados Unidos”, investigación realizada en las Vegas, Nevada que plantea como objetivo conocer la forma de implementar habilidades para la vida a la vez sin dejar de cumplir el trabajo establecido en los estándares del distrito. En la metodología se trabajó la investigación-acción en las que se implementaron estrategias durante dos meses durante una Clase de Inglés y otra de Lenguaje, se administraron encuestas de interés a estudiantes y docentes para determinar las habilidades para la vida consideradas más importantes para ambos grupos; igualmente se aplicó la estrategia de Objetivos SMART y autorreflexión y una tercera estrategia de instrucción de habilidades sociales en grupos pequeños y a partir de los resultados diseñar las actividades a implementar.

En los resultados mencionan que en las instituciones educativas estadounidenses, quienes egresan como graduados de la escuela secundaria no poseen la preparación suficiente

para enfrentar las exigencias de la vida real. No obstante, muchos de los profesionales de la educación reconocen la necesidad de formar a los estudiantes sobre habilidades para la vida en el ámbito escolar, pues en diferentes ocasiones este aspecto se frustra ante el deber de responder a las políticas educativas gubernamentales y la limitante temporal. Situación que lamentan los investigadores del tema, puesto que formar en habilidades para la vida mejora la capacidad de la persona para responder ante los retos del mundo actual y la capacita para afrontar los problemas adecuadamente.

Entre las conclusiones de esta investigación, se establece que programar la enseñanza de habilidades reduce la sensación de fracaso en estudiantes y educadores. Así mismo, se determinó la importancia de la práctica real para desarrollar las habilidades para la vida puesto que en todos los ambientes es primordial la vivencia de cada habilidad para que la persona logre comprender el concepto; de igual forma, lograron determinar que las habilidades sociales deben ser insertadas dentro de la enseñanza de habilidades para la vida. Este estudio se relaciona con la investigación puesto que también hace referencia a las habilidades para la vida como factores esenciales que capacitan a los jóvenes para responder a los desafíos de la sociedad de hoy.

El estudio de Ruíz (2014), titulado “Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana”, realizado en Colombia, cuyo objetivo se orienta a conocer la propuesta de habilidades para la vida con el fin de ayudar a quienes trabajan en procesos de formación humana a contrastar su propia experiencia y enriquecerla. En los resultados presentan los fundamentos del origen del enfoque de habilidades para la vida y la forma como se inserta en Colombia, así mismo se apunta hacia su definición y caracterización, para luego referir la integralidad de la mencionada propuesta educativa y las aplicaciones de la misma.

Dentro de las conclusiones Ruíz (2014), destaca que el Enfoque de Habilidades para la vida endogenizado para Colombia es una propuesta educativa de formación humana integral tanto por su origen en las Escuelas Promotoras de Salud como por sus fundamentos pedagógicos y la diversificación de sus alcances; la misma ha servido de referente para la elaboración de materiales orientados hacia la prevención sobre consumo de sustancias psicoactivas, educación sexual, y formación ciudadana. Este trabajo se relaciona con el presente estudio por cuanto alude al origen, definición y caracterización del enfoque de habilidades para la vida y los ámbitos de aplicación de éste, elementos importantes para profundizar y ampliar dentro del desarrollo de esta investigación.

Según Rodríguez (2018), en su artículo "*Contribución de las competencias emocionales a mejorar la calidad del rendimiento académico*", realizado en Managua, Nicaragua, tuvo como objetivo explorar algunos trabajos realizados en función de la calidad del rendimiento académico y competencias emocionales en estudiantes Universitarios; en relación al método, se empleó el paradigma cualitativo, mediante las técnicas de análisis documental y la revisión documental, en la revisión de literatura e investigaciones realizadas a nivel internacional sobre las competencias emocionales y el rendimiento académico.

En los resultados señalan que el rendimiento académico se asocia a los resultados de notas y promedios obtenidos por los estudiantes al ser aprobados o reprobados en sus materias, a partir de tales indicadores como un factor objetivo a tomar en cuenta en el desempeño académico de los jóvenes universitarios, sin considerar otros indicadores de carácter subjetivos y sociales como parte de esos resultados cuantitativos. Dentro de las conclusiones establecen que las competencias emocionales y la inteligencia cognitiva, deben ser integradas al currículo académico, por su importante contribución al desarrollo

integral del estudiante, que contribuya a un desarrollo que aumente la capacidad para la resolución de problemas y retos de la vida diaria. Este trabajo se asocia a la investigación pues presenta una revisión teórica sobre la relación competencias emocionales y rendimiento escolar que pueden servir de fundamento para ampliar la visión sobre lo que se ha investigado hasta el momento sobre las mencionadas variables.

Durán *et al.* (2017), en *“Influencia de la Calidad de Vida en el rendimiento del estudiante universitario”*, estudio realizado en Colombia, cuyo objetivo se orientó a conocer la incidencia de la calidad de vida frente al rendimiento del de los universitarios en el ámbito colombiano. En cuanto al método, se siguió un enfoque positivista, con un diseño de investigación no experimental, de campo, transversal y descriptivo. Asimismo, basaron su población en estudiantes de la Corporación Universitaria Latinoamericana, con una muestra de cuarenta jóvenes cursantes del séptimo semestre de Ingeniería de Sistemas de la misma institución.

Según los resultados manifiestan haber hallado que la calidad de vida es intermedia determinante en el rendimiento estudiantil, bajo diversas perspectivas: la disposición, las habilidades, actitudes y capacidades para el rendimiento, factores ligados al contexto social de la persona, por ello se asume que el rendimiento es condicionado por diversas dimensiones, tales como la familia, el medio ambiente, la socialización y la auto eficacia. Dentro de las conclusiones señalan que entre los factores de mayor repercusión se encuentran una vivienda cómoda, tener una alimentación diaria bien balanceada, las buenas condiciones de salud, la posibilidad de recreación, así como tener un ambiente cómodo y agradable e integrador al proyecto educativo. Este trabajo se asocia a la presente investigación pues buscó conocer los factores asociados al rendimiento académico, elemento que constituye una de las variables de interés en este trabajo.

Hernández *et al.* (2018), en su estudio “*Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes*”, realizado en Ecuador y cuyo objetivo se orientó a determinar la incidencia del comportamiento prosocial en el rendimiento académico de los adolescentes. Respecto a la metodología la investigación se realizó desde un enfoque mixto; se aplicó un cuestionario estructurado a los participantes y validado con el Alfa de Crombach. La aproximación del problema se hizo mediante la investigación cualitativa-descriptiva, para establecer la incidencia de las variables.

En relación a los resultados mencionan que las habilidades tienen un efecto directo sobre el comportamiento de los estudiantes dentro del contexto escolar. Así mismo se encuentran falencias en los educadores que no emplean estrategias de interacción entre los adolescentes como parte del proceso enseñanza-aprendizaje lo que produce que los hallazgos de la medición y evaluación de conocimientos, no evidencia los resultados de aprendizaje que se planean al comienzo de cada ciclo. Entre las conclusiones señalan que. Las habilidades sociales inciden directamente en el nivel de rendimiento académico que presentan los estudiantes; así mismo, mencionan que existe un vacío de oportunidades para que los jóvenes puedan desarrollar sus habilidades comunicativas y de interacción con los pares y con el entorno, con lo que también se afecta el aprendizaje. Este trabajo se relaciona con el presente estudio pues buscó determinar la relación existente entre las habilidades sociales y el rendimiento escolar.

Becerra *et al.* (2020), en su estudio “*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*”, tuvo como objetivo gestionar participativamente estrategias didácticas orientadas a la promoción de las habilidades para la vida en los estudiantes de una

institución de formación para el trabajo y el desarrollo humano; empleó la metodología mixta, fundamentada en la acción educativa en veinte docentes y doscientos estudiantes del establecimiento, en quienes se aplicó una entrevista, un cuestionario y un grupo focal; los resultados mostraron las estrategias didácticas ejecutadas por los docentes y examinaron pensamientos y expresiones de los alumnos y docentes en relación de las habilidades para la vida. Como conclusiones manifiestan que las estrategias didácticas son muy importantes para desarrollar procesos formativos, especialmente si se orienta para que el estudiante tenga un entrenamiento y potencialice su ser, por lo cual se evidencia la importancia de formular estrategias didácticas que promuevan las habilidades para la vida. Se relaciona con la presente investigación por cuanto trata de las habilidades para la vida y su promoción.

Un estudio realizado por Díaz *et al* (2013), denominado “*Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición*” en Bogotá, Colombia, cuyo objetivo se orientó al diseño, construcción y evaluación de una prueba de habilidades para la vida, empleó como método un instrumento psicométrico para la medición del nivel de desarrollo de las 10 habilidades propuestas por la Organización Mundial de la Salud OMS (1993), en población de 15 a 25 años. En los resultados de la investigación se menciona que se obtuvieron evidencias de validez y confiabilidad del instrumento, constituyéndose en una prueba pertinente para la medición de las mencionadas destrezas psicosociales; dentro de las conclusiones se resalta la importancia y utilidad de la prueba en estudios dirigidos a realizar caracterización y comparación de grupos utilizando múltiples variables, contextos y diseños. Este trabajo aporta a la presente investigación pues para la realización de la misma se ha elegido como instrumento dicho test psicológico o prueba psicométrica de medición de habilidades para la vida.

Finalmente, Pérez *et al.* (2018), en su trabajo *“Diferencias de habilidades para la vida entre hombres y mujeres en aprendices del Sena, Cúcuta-Colombia”* tuvo como objetivo describir las diferencias de habilidades para la vida entre hombres y mujeres en aprendices del Sena, Cúcuta”; la metodología se basó en el enfoque cuantitativo bajo un diseño no experimental, de nivel comparativo y trascendencia descriptiva, aplicado a una muestra de 350 estudiantes en edades de 18-25 años, hombres y mujeres matriculados en diferentes programas técnicos y tecnológicos, ofertados por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) regional Cúcuta; cuyos resultados mostraron que un 71,2% de los aprendices poseen un nivel medio de las habilidades para la vida y en un 28,8% mostraron tener un nivel alto de las mismas, al mismo tiempo, evidenciaron que las derivaciones arrojadas en el test de las habilidades interpersonales, una discrepancia entre los hombres y las mujeres, en el porcentaje de 65,2% de los hombres frente a un 59,3% de nivel desarrollo de habilidades interpersonales en las mujeres; establecen como conclusión que en los hombres existe una tendencia a desarrollar más las habilidades interpersonales entre ellas autoconocimiento, empatía mientras que las mujeres obtuvieron un mayor nivel en las destrezas psicosociales como resolución de conflictos, manejo de tensión, estrés y sentimientos. El estudio se asocia a la investigación pues dentro del mismo se establecen las diferencias en las habilidades para la vida según sexo, comparación que también se busca encontrar dentro del presente trabajo.

En suma, cada uno de los estudios mencionados se relaciona con el enfoque de habilidades para la vida en aspectos relacionados con los instrumentos utilizados para su medición, así como también con las estrategias encaminadas a su difusión, promoción y enseñanza o con la relación que guardan con otras variables. Es tal sentido, aportan a la investigación por cuanto están relacionados a las variables habilidades para la vida y rendimiento académico a la vez que permiten conocer lo que hasta el momento se ha estudiado

sobre el tema y la manera cómo ha sido abordado y al propio tiempo constituyen fundamento para contrastar los hallazgos en la discusión de los mismos y demostrar así el aporte de este trabajo a las Ciencias de la Educación.

2.4 Marco Normativo y Jurídico

A nivel internacional y nacional, no se evidencia una normatividad específica alrededor de la promoción y enseñanza del enfoque de habilidades para la vida; en este apartado se hace alusión a los planteamientos relacionados con el tema desde la perspectiva de los diferentes organismos a nivel mundial y nacional. Se inicia con la propuesta del Enfoque por parte de la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el apoyo de la misma por parte de la Organización Panamericana de la Salud y su difusión a nivel de Colombia por la Fundación Fe y Alegría. Así mismo, se señalan los lineamientos en materia educativa de organismos como la OCDE, la UNESCO y la ONU, que guardan relación con la enseñanza de las habilidades para la vida por cuanto apuntan al desarrollo de competencias para la vida que aseguren el éxito de los estudiantes del siglo XXI.

La División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS), es el organismo que a nivel internacional presentó en Ginebra, Suiza, en 1993, la propuesta titulada “Life Skills Education for children and adolescents in schools” (Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir para niños y adolescentes), cuyo propósito es la formación en las diez habilidades para la vida, en aras a la promoción de la salud a nivel físico, mental y social de las personas para que sean capaces de responder ante los retos del mundo contemporáneo. A nivel latinoamericano, según establecen Mangrulkar *et al.* (2001), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) ha apoyado la investigación, desarrollo y defensa del

enfoque de habilidades para la vida en la región de Latinoamérica y el Caribe con el fin de promover un desarrollo saludable de los adolescentes.

En Colombia, según Díaz *et al.* (2013), los pioneros en la difusión y aplicación del enfoque de habilidades para la vida ha sido el movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría, quien ante la realidad nacional caracterizada por la violencia, enfermedades, psicopatologías y situaciones de riesgo, han considerado la necesidad de desarrollar en los niños, adolescentes y jóvenes las capacidades para afrontar tales situaciones y poder así disfrutar de una vida saludable. No obstante, a pesar de la difusión de la iniciativa por parte de dicha fundación y de los procesos de capacitación a los docentes de algunas instituciones, se adolece de normatividad concreta alrededor del tema.

Es preciso mencionar que en Colombia, mediante la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, se expide la Ley General de Educación y en el artículo 5º la misma se establece los fines de la educación, especificando que de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, son fines de la educación:

- El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

- La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
- La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
- La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
- El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

- La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
- La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
- La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y
- La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214).

Así las cosas, los fines de la educación colombiana promueven la formación humana integral y por ello las habilidades para la vida constituyen una oportunidad que los responsables de las políticas educativas deben aprovechar para promover un desarrollo saludable en los niños y adolescentes; igualmente, las mencionadas habilidades podrían estar asociadas a mejores logros a nivel académico en estudiantes de educación básica secundaria. Así mismo, el enfoque de habilidades para la vida es coherente con las políticas en materia educativa que promueven los organismos internacionales.

En tal sentido, de acuerdo a lo planteado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE (2019), tanto a los responsables de las políticas educativas como a los encargados de su ejecución, les compete identificar y desarrollar las competencias adecuadas y necesarias para acceder a mejores empleos y mejorar la calidad de vida de los seres humanos; así mismo, disponer los recursos educativos indispensables para fomentar el desarrollo social y económico, y a su vez, posibilitar a todas las personas la oportunidad para aprovechar todo el potencial de sus habilidades sin importar su edad o la etapa de su vida.

Según la OCDE (2019), mediante el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), cada tres años se evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años por medio de pruebas de lectura, matemáticas y ciencias, que busca conocer si los alumnos a punto de concluir la educación obligatoria han adquirido los conocimientos y competencias esenciales para su participación en la sociedad actual; "PISA analiza las competencias de pensamiento creativo y crítico de los alumnos y su capacidad para aplicar lo que han aprendido en materia de lectura, matemáticas, ciencias y competencias necesarias en el mundo real del siglo XXI" (OCDE, 2019 p. 7).

En este mismo orden de ideas y según establece la OCDE (2019), el estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales de la OCDE (Study on Social and Emotional Skills) constituye un nuevo mecanismo internacional para evaluar a estudiantes entre 10 y 15 años de diferentes ciudades y países del mundo, orientado a determinar las condiciones y prácticas que motivan u obstaculizan el desarrollo de estas competencias fundamentales. En tal sentido, se busca demostrar que es posible obtener datos válidos y comparables vinculados con las competencias sociales y emocionales en distintas poblaciones y contextos.

De acuerdo con la OCDE (2019), la Dirección de Educación y Competencias, al igual que la OCDE en pleno, mediante el programa Educación para 2030, buscan identificar los conocimientos, competencias, actitudes y valores que los estudiantes de la actualidad necesitan tener para alcanzar éxito en el siglo XXI. En consecuencia, en este panorama, las habilidades para la vida constituyen un pilar fundamental en materia educativa, configurándose como estrategias dirigidas hacia el logro de una mayor satisfacción personal y el disfrute de mejores condiciones físicas y mentales, y este estado de bienestar a su vez, le permita a la persona un mejor desempeño en todas las esferas en que se desenvuelve y aportar con ello a la construcción de una mejor sociedad.

De otra parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), estableció en el año 2015 un conjunto de objetivos globales dirigidos a erradicar la pobreza, proteger el medio ambiente y buscar la prosperidad para todos mediante la denominada Agenda 2030, integrada por 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS), dirigidos a cumplir unas metas específicas. Es tal sentido, el cuarto objetivo de la Agenda 2030 se propone la búsqueda de calidad educativa. Así, según la UNESCO (2020), este objetivo busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 1); por consiguiente, las metas alrededor de este objetivo resaltan la necesidad de que los jóvenes y adultos adquieran las competencias necesarias, a nivel técnico y profesional para acceder al empleo, el trabajo digno y el emprendimiento.

En consecuencia, la OCDE trabaja por una educación que responda a las necesidades de la sociedad del conocimiento y que promueva nuevas habilidades y competencias emergentes; la OMS (1993) mediante el enfoque de habilidades para la vida busca incentivar el comportamiento adecuado y positivo de los jóvenes para que puedan enfrentar las exigencias y

retos de la vida diaria; a nivel latinoamericano, la OPS apoya y defiende el enfoque de habilidades para la vida en aras al logro de un desarrollo saludable de los adolescentes; mediante la Agenda 2030 la ONU se propone mitigar la pobreza, proteger la naturaleza y el desarrollo, panorama en que mediante el objetivo cuarto de tal agenda, se busca una educación de calidad, y para tal fin es preciso promover la adquisición de competencias profesionales y laborales para un desempeño óptimo en todas las esferas en que se desenvuelve los seres humanos.

En consecuencia, los procesos de promoción y adquisición de las habilidades para la vida en los estudiantes son coherentes tanto con los fines de la educación colombiana como con las distintas políticas educativas impulsadas por los diferentes organismos a nivel internacional, puesto que contribuyen a la formación humana integral y al desarrollo saludable de los niños y adolescentes a través de la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales que permiten enfrentar asertivamente los desafíos de un mundo globalizado y cambiante, a la vez que constituyen factores de protección en contextos adversos, incentivan la competitividad y mejoran la preparación para el desempeño durante la vida adulta; en otras palabras, la inteligencia emocional aporta al desarrollo integral de la persona y se presume que las habilidades para la vida podrían estar asociadas con un nivel alto de rendimiento académico en los estudiantes y este conocimiento podría ser un pilar fundamental para incentivar su aprendizaje y promoción en el contexto educacional.

CAPÍTULO III MÉTODO

En este capítulo se presentan los objetivos del estudio, los cuales están dirigidos a identificar si las habilidades para la vida están asociadas a un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de educación básica secundaria de Ábrego, Colombia; así mismo, se describen aspectos relacionados con la población, el escenario, los instrumentos de recolección con su respectiva validez y confiabilidad, el procedimiento, el diseño, la operacionalización de variables, el análisis de datos y las consideraciones éticas. Por consiguiente, esta investigación se sustenta bajo los siguientes objetivos:

3.1. Objetivos

3.1.1. General

- Determinar si las habilidades para la vida están asociadas con un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ábrego, Colombia, mediante la aplicación de una prueba psicométrica, como fundamento para futuras intervenciones psicoeducativas.

3.1.2. Específicos

- Establecer si las habilidades sociales se asocian con un nivel alto de rendimiento académico.
- Determinar si las habilidades cognitivas están asociadas con un nivel alto de rendimiento académico.
- Conocer si las habilidades emocionales se asocian con un nivel alto de rendimiento académico.

- Determinar si existen diferencias entre hombres y mujeres en la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

3.2. Participantes

La población objeto de estudio fueron los estudiantes de educación básica secundaria pertenecientes a un centro educativo rural ubicado en Ábrego, Colombia; por lo tanto, debido a que al iniciar el estudio, la post-primaria rural (6° a 9° grado) contaba con un total de 70 estudiantes, se optó por el muestreo no probabilístico por conveniencia. Fue entonces que se decidió tomar en cuenta a todos los miembros en la investigación.

3.3. Escenario

El escenario es el lugar en el que el estudio se va a realizar, así como el acceso al mismo, las características de los participantes y los recursos disponibles que han sido determinados desde la elaboración del proyecto, es decir la decisión sobre el lugar donde se obtendrá la información para el éxito de la investigación; es el “espacio para situar nuestro problema en un contexto definido y homogéneo”. (Sabino, 1992, p. 45); este es caracterizado por ser viable, mediante negociaciones penetrantes para conseguir información necesaria.

En este caso el contexto estuvo conformado por los alumnos de educación básica secundaria, los cuales se ubicaron en el escenario de la investigación, es decir, en un centro educativo rural ubicado en el Municipio de Ábrego, en el departamento Norte de Santander en Colombia, el cual se encuentra en un contexto social rural, que abarca todos los factores culturales, económicos, históricos, entre otros, los cuales forman parte de la identificación y la

realidad de las personas en la institución en sí y en sus hogares. La zona rural se localiza a grandes distancias de la zona urbana y se caracteriza por vastas extensiones de tierra empleadas para las labores agrícolas.

El establecimiento educativo está conformado por diez (10) sedes; en el mismo, se ofrece los modelos educativos de Escuela Nueva y Postprimaria Rural; posee una población estudiantil que oscila entre los 300 y 350 alumnos; dicho centro educativo posee un contexto conformado por un medio rural; su entorno se caracteriza por albergar familias de los estratos socioeconómico bajo; un vasto número de sus habitantes, trabajan como amedieros, lo que se traduce en una economía deficiente. Las sedes rurales que lo conforman están ubicadas sobre un valle compuesto por tierras fértiles, bañado por dos ríos; algunas de sus sedes están ubicadas sobre la zona montañosa, en las laderas y cumbres de la Cordillera Oriental de los Andes Colombianos, factor que permite zonas de clima templado con temperaturas promedio de 22°C.

La economía de la zona se fundamenta en la producción agrícola de menor escala; así mismo, la tenencia de animales domésticos también permite aliviar en parte la economía familiar del sector. De igual forma, en la zona también se realiza la explotación pecuaria (ganado vacuno) como una alternativa de inversión y productividad, puesto que la actividad agrícola no ofrece seguridad en producción, debido a factores como el clima que afectan la cantidad y calidad del producto, así mismo las competencias de otras regiones que abastecen los mercados ejerciendo influencia en el valor de las cosechas.

En el contexto del centro educativo existen situaciones consideradas como posibles riesgos para la población estudiantil, entre las que se encuentran el tabaquismo, alcoholismo,

drogadicción, prostitución, abuso sexual, violencia intrafamiliar, maltrato, violencia social, y posibilidades de reclutamiento forzado por la cercanía de la zona con la Región del Catatumbo (territorio afectado por la presencia de cultivos ilícitos y de grupos armados al margen de la ley en Norte de Santander), que dadas las circunstancias de los habitantes del contexto, constituyen en ocasiones, “una alternativa” que los jóvenes pueden encontrar frente a la situación económica precaria de sus familias como consecuencia de los bajos precios de los productos agrícolas y el alto costo de los insumos para la producción.

Los mencionados factores de riesgo se suman a la poca presencia del Estado colombiano con proyectos que promuevan el progreso, tecnificación y desarrollo del sector agrario, a las consecuencias económicas producto de la Pandemia denominada Covid-19, y a la constante migración de personas venezolanas a estos territorios por la cercanía a la zona de frontera, constituyen elementos que aumentan la crisis socioeconómica de los habitantes del contexto educativo. Así las cosas, se puede comprender la importancia de investigar sobre las habilidades para la vida en este grupo poblacional, pues éstas se vislumbran como factor de protección y a la vez como alternativa para afrontar tales circunstancias y contribuir ellos mismos a la transformación de su realidad.

3.4. Instrumentos de recolección de información

3.4.1 Test de habilidades para la vida

En el presente estudio se utiliza el test de habilidades para la vida de Díaz-Posada et al. (2013); esta prueba es válida y confiable para la medición del nivel de desarrollo de las 10 habilidades propuestas por la Organización Mundial de la Salud (1993); el instrumento está

dividido en 10 dimensiones que, a su vez, se componen de 4 indicadores y 2 ítems por indicador, para un total de 8 ítems por dimensión y 80 ítems en total. Dicho test se compone de 80 preguntas cuya escala de respuesta es tipo Likert; las preguntas poseen una direccionalidad, la cual para algunos casos es positiva y para otros negativa; en las preguntas con direccionalidad positiva, se califica con 5 la opción “Siempre” y con 1 la opción “Nunca”. Por el contrario, en los ítems con direccionalidad negativa, 5 equivale a “Nunca” y 1 a “Siempre”.

En la prueba psicométrica de Díaz-Posada *et al.* (2013), las preguntas están configuradas mediante una escala tipo Likert; según Hernández, *et al.* (2014), la escala de Likert consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones para medir la reacción de los participantes eligiendo una de las cinco categorías de la escala; se asigna un valor numérico a cada punto y al final se obtiene una puntuación total, producto de la suma de las puntuaciones de todas las afirmaciones. La escala de Likert para la prueba psicométrica de Díaz-Posada *et al.* (2013, incluye:

Preguntas con direccionalidad positiva:

- Siempre = 5
- Casi siempre = 4
- Algunas veces = 3
- Casi nunca = 2
- Nunca = 1

Preguntas con direccionalidad negativa:

- Siempre = 1
- Casi siempre = 2

- Algunas veces = 3
- Casi nunca = 4
- Nunca = 5

En consecuencia, los datos se obtuvieron mediante la aplicación del conjunto de las 80 preguntas que hacen parte del instrumento, las cuales fueron dirigidas al total de los estudiantes, por ser una población relativamente pequeña; buscando identificar en estos niños, adolescentes y jóvenes el nivel de desarrollo de las 10 habilidades propuestas por la Organización Mundial de la Salud (1993) para luego establecer a través del análisis en el SPSS la relación de tales capacidades con el rendimiento académico y la diferencia de la inteligencia emocional y el rendimiento entre hombres y mujeres.

3.4.1.1 Validez y Confiabilidad. De acuerdo con Díaz *et ál.* (2013), para la validez del instrumento se realizó el proceso de revisión de contenido, validación por jueces expertos y análisis de unidimensionalidad a partir de correlaciones bivariadas y el índice de confiabilidad fue obtenido a través del análisis de varianza de las puntuaciones utilizando el estadístico Alfa de Cronbach.

3.5 Procedimiento

Para determinar si existe asociación entre las habilidades para la vida y el rendimiento académico de los estudiantes, se procedió a la recolección de información; para tal fin se creó un formulario en la herramienta «Google Forms», en el cual se insertaron las preguntas del Test de Habilidades para la vida para realizar la recolección de datos; esta herramienta permitió insertar las respuestas de los participantes, que posteriormente pudieron ser observadas y dar

inicio a la organización y configuración de la base de datos con ayuda de la herramienta Excel y realizar luego el proceso de análisis estadístico mediante el Programa SPSS.

Los datos recolectados a partir de las respuestas de un total de 65 participantes permitieron el procesamiento de la información con la ayuda del software mencionado. Por lo tanto, se utilizó la prueba paramétrica Coeficiente de Correlación de Pearson para probar las hipótesis de asociación entre las variables habilidades para la vida y rendimiento académico; así mismo, para sustentar las hipótesis de comparación, orientadas a establecer las diferencias según sexo tanto en inteligencia emocional como en rendimiento académico se realizó una prueba de normalidad para determinar la distribución de las variables. Por consiguiente, para hallar las diferencias de medias cuando las variables presentaron una distribución normal se realizó la prueba paramétrica t de Student y para las variables que no presentan distribución normal, tal como se presentó en el sexo femenino en las habilidades empatía, toma de decisiones y manejo de tensiones y estrés, en cuyo caso se realizó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney.

3.6. Diseño del método

3.6.1 *Diseño no experimental*

La presente investigación es de tipo cuantitativa descriptiva-correlacional causal, con diseño no experimental. Este mismo diseño se asume como correlacional-causal, pues se buscó establecer las correlaciones entre las variables, igualmente es causal debido a que dentro del mismo se buscó identificar la asociación entre las variables habilidades para la vida y rendimiento académico buscando obtener una descripción exacta y apegada a la realidad, mediante la medición objetiva de manera estructurada y sistemática; en tal sentido, las

investigaciones de las habilidades para la vida en los estudiantes se están realizando en un campo de conocimientos específicos del rendimiento académico pueden incluir los tipos de estudio en las distintas etapas de su desarrollo.

3.6.2. Momento de Estudio

Los estudios de investigación transversal recopilan datos en un solo momento y en un tiempo único. Su finalidad es describir variables y analizar su repercusión e interrelación en un momento determinado (Hernández *et al.*, 2014). Por lo tanto, esta investigación es transversal por cuanto se aplicó en un solo momento, dentro del mismo se busca identificar la asociación entre las variables habilidades para la vida y un nivel alto rendimiento en estudiantes de secundaria así como las diferencias según sexo en la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

3.6.3. Alcance del estudio

Los alcances del estudio señalan el resultado, lo que se obtendrá a partir de ella y del mismo depende el método que se empleará para obtener dichos hallazgos, por lo que es muy importante definir el alcance antes de empezar a desarrollar la investigación. El estudio pretendió conocer si las habilidades para la vida están asociadas al rendimiento académico de 65 estudiantes entre los 9 y 17 años de edad, alumnos de educación básica secundaria, (6° a 9° grado) pertenecientes a un centro educativo rural ubicado en el municipio de Ábrego, departamento Norte de Santander en Colombia, lo cual permitió obtener un diagnóstico sobre las habilidades para la vida de dicho grupo y la relación que éstas guardan con el rendimiento académico, así como las diferencias según sexo en habilidades para la vida y rendimiento

escolar, cuyos resultados podrán ser aplicables al grupo de estudio y a otros sujetos con características similares. Por consiguiente el alcance de esta investigación es correlaciona-causal; por cuanto se orienta a identificar la asociación y correlación entre las variables habilidades para la vida y rendimiento académico estudiantil.

3.7 Operacionalización de las variables

A partir de los objetivos se asumen las variables habilidades para la vida (sociales, cognitivas y emocionales) y rendimiento académico; las primeras se asumen como variables independientes y el rendimiento como variable dependiente (Tabla 2).

Tabla 2*Operacionalización de Variables*

| Variable | Tipo de Variable | Definición Conceptual | Dimensiones | Instrumento |
|---------------------------|-------------------------|--|---|--|
| Habilidades para la vida. | Independiente | Refieren las habilidades necesarias para un comportamiento adecuado y positivo que posibilite a la persona enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida cotidiana (Mantilla, 2001). | Empatía; Manejo de emociones y sentimientos; Manejo de tensiones y estrés; Comunicación Asertiva; Relaciones Interpersonales; Manejo de Problemas y Conflictos; Autoconocimiento Toma de decisiones. Pensamiento Creativo. Pensamiento Crítico. | Prueba Psicométrica creada por Díaz-Posada <i>et al.</i> (2013). |
| Rendimiento Académico | Dependiente | El rendimiento académico hace alusión, según Ariza <i>et al.</i> (2018) a la tarea de constatar resultados muy precisos con relación a aprendizajes propuestos dentro de los planes de estudio de la educación formal. | Promedio Académico final de cada estudiante. | La variable rendimiento se obtuvo a partir del promedio de cada estudiante en el Informe de Rendimiento Académico final durante el periodo escolar 2020. |
| Habilidades Sociales | Independiente | Conductas palpables verbales y no verbales, que se evidencian en los distintos espacios de interacción entre las personas. | Comunicación asertiva. Manejo de Problemas y conflictos. Relaciones Interpersonales | . |

| | | | |
|-------------------------|---------------|--|---|
| Habilidades Cognitivas | Independiente | Son aquellas que facilitan el conocimiento y consisten en las diferentes capacidades intelectuales resultantes de la capacidad que demuestran las personas para hacer algo (Herrera (2001). | Autoconocimiento Toma de decisiones Pensamiento Creativo Pensamiento crítico |
| Habilidades emocionales | Independiente | Capacidades que permiten a las personas entender y regular sus emociones y comprender las de los demás, así como establecer relaciones positivas con sus semejantes (CISC, s.f.). | Empatía. Manejo de emociones y sentimientos. Manejo de problemas y estrés. |
| Inteligencia Emocional | Independiente | Algunas investigaciones sugieren la existencia de diferencias en el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento escolar entre hombres y mujeres; profundizar en este aspecto permitirá orientar las estrategias para desarrollar las habilidades para la vida en los procesos de formación. | Habilidades para la vida Nivel de Rendimiento escolar. Sexo. |
| Rendimiento Académico | Dependiente | | |
| Sexo | Interviniente | | |

3.8. Análisis de datos

En esta investigación se procedió a analizar los datos tras la observación e interpretación de los resultados del test, primero codificando y configurando la base de datos, para posteriormente realizar el respectivo análisis, empleando en ambos procesos el Programa de Análisis Estadístico SPSS y como complemento el Programa Excel, especialmente para la configuración de la mencionada base de datos.

El análisis de datos se realizó a través del Software estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), el cual, según establece Hernández et al. (2014), permite la codificación directa de los datos, transfiriendo los valores asentados en el instrumento aplicado a un archivo/matriz de un programa computarizado de análisis. Por tanto, dicho software posibilitó, a través de un conjunto de programas, el procesamiento de información emanada de la aplicación del test de habilidades para la vida aplicado por medio del software de administración de encuestas Google Forms, el cual favoreció la transcripción y aplicación de las preguntas conforme a las necesidades de información y la generación de una hoja de respuestas en una hoja de cálculo de Microsoft Office Excel que sirvió como complemento al SPSS durante el análisis de la información.

En este sentido, los datos procesados de una muestra final de 65 estudiantes se analizaron a través del programa estadístico SPSS versión 20; para la sustentación de las hipótesis de asociación entre las Habilidades para la Vida y el Rendimiento Académico se utilizó la prueba paramétrica Coeficiente de Correlación de Pearson; para la sustentación de las hipótesis de comparación dirigidas a establecer si existen diferencias entre las habilidades para

la vida y el nivel de rendimiento académico según sexo se realizó la prueba paramétrica t de Student para hallar las diferencias de medias cuando las variables presentaron una distribución normal; así mismo, para las variables que no presentaron distribución normal, en este caso fueron las habilidades empatía, toma de decisiones y manejo de tensiones y estrés, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney

3.9. Consideraciones Éticas

La indagación con personas solicita conocer a fondo las medidas éticas nacionales e internacionales, establecidos en el desarrollo de la investigación. Las buenas prácticas académicas instituyen que los sujetos participantes en la investigación, deben ser informados de los objetivos, beneficios y riesgos de la misma, así como de las opciones terapéuticas que existen y consecutivamente dar su consentimiento de manera voluntaria. “El mejoramiento del proceso investigativo es la principal tarea que tienen sus integrantes, de tal manera de optimizar el proceso, pero, sobre todo, de cautelar los derechos de las personas a través del respeto a la dignidad humana” (Acevedo, 2002, p. 4).

La presente investigación se sustenta bajo la ética profesional, teniendo en cuenta que para el desarrollo de la misma fue realizado con autorización previa del director del centro educativo para aplicar en los estudiantes la prueba de medición de habilidades para vida y recolectar la información necesaria relacionada al estudio. Así mismo, estas consideraciones éticas requirieron que los participantes de la investigación, estuvieran aptos para tener el grado de capacidad y comprensión de las preguntas, donde tuvieron la oportunidad de participar en la investigación y a quienes se dará a conocer posteriormente los respectivos resultados. En este sentido, partiendo de las consideraciones éticas señaladas en la Declaración de Helsinki de

1964 y a los principios éticos de la American Psychological Association (2003), esta investigación tuvo un bajo riesgo, y para llevarla a cabo se procedió, previo a la aplicación de los instrumentos, a la firma del consentimiento informado por parte de los padres o acudientes de los estudiantes, por ser éstos menores de edad (ver anexo 1); se indicó así mismo, a los participantes que los resultados tienen un uso investigativo-académico, además de la confidencialidad de la información recopilada, el respeto a su dignidad y la protección de sus derechos e identidad.

En consecuencia, la investigación se orienta a identificar la asociación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de educación básica secundaria pertenecientes a un centro educativo rural en Ábrego, Colombia, quienes se encuentran inmersos en un contexto adverso, hecho que refleja la importancia de investigar sobre habilidades para la vida en dicha población, dada la importancia de las mismas como factor de protección durante el desarrollo. En tal sentido, se considera oportuna la utilización de un instrumento de recolección de información como el Test de Habilidades para la Vida creado por Díaz-Posada *et al.* (2013), como prueba válida y confiable, que desde del enfoque cuantitativo, el diseño no experimental, la temporalidad transversal y mediante un alcance correlacional-causal posibilitan una descripción objetiva de la realidad. Del mismo modo, el empleo de la herramienta SPSS permite la sustentación de las hipótesis tanto de asociación como de comparación entre las variables Habilidades para la Vida y Rendimiento Académico; igualmente, durante el desarrollo del estudio se toman en cuenta los aspectos éticos necesarios que garantizan la confidencialidad, el respeto por la dignidad e identidad de los participantes y el uso adecuado de la información recopilada.

CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo presenta los resultados de la investigación, en el cual se incluye la caracterización sociodemográfica de los participantes del estudio, el comportamiento de las variables habilidades para la vida y rendimiento académico conforme a los resultados, la relación que guardan las diferentes clases de habilidades (sociales, cognitivas y emocionales) con el rendimiento académico y las diferencias según sexo entre la Inteligencia emocional y rendimiento académico.

4.1. Caracterización Sociodemográfica

Este estudio se realizó en un centro educativo de carácter público, ubicado en la zona rural del Municipio de Ábrego, en Colombia; en dicha institución en el periodo lectivo 2020 en los grados de 6° a 9° de educación básica secundaria se registró un total de 70 estudiantes, logrando encuestar a 65 de ellos. Las edades de los participantes oscilaron entre los 10 y 17 años; la edad promedio fue de 13,86 años; en el sexo femenino el promedio de edad fue de 13.97 años, similar al reportado en el sexo masculino que fue de 13,7años. Así mismo, los grados escolares de mayor participación en el test fueron 6° y 7°, sumando entre ambos el 73% del total, mientras el grado noveno registró la menor participación con sólo uno de cada 10 encuestados, situación debida a la menor cantidad de estudiantes matriculados en este grado.

4.2 Situación de las Habilidades para la Vida en los Estudiantes

La presente investigación parte de la pregunta ¿existe asociación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ábrego, Colombia? En tal sentido, conforme a los resultados, se observa de modo general, que las habilidades con mayor nivel de calificación promedio fueron las relaciones interpersonales, seguidas por el pensamiento creativo y el autoconocimiento con medias por encima de los 27

puntos, mientras las habilidades con menor puntaje medio fueron el manejo de emociones y sentimientos y el manejo de problemas y conflictos, con medias por debajo de los 25,3 puntos. A nivel general, se observa un mejor nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas, seguidas de las habilidades sociales y el menor nivel de desarrollo se evidencia en las habilidades de regulación emocional (Tabla 3).

Tabla 3

Nivel y Variabilidad de las Habilidades para la Vida por Módulos en los Estudiantes

| Habilidades para la vida | Media | Desviación estándar |
|------------------------------------|--------------|----------------------------|
| Autoconocimiento | 27.18 | 3.78 |
| Empatía | 26.52 | 3.91 |
| Comunicación asertiva | 25.58 | 3.65 |
| Relaciones interpersonales | 28.18 | 3.53 |
| Toma de decisiones | 26.26 | 4.02 |
| Manejo y de problemas y conflictos | 25.23 | 4.07 |
| Pensamiento creativo | 27.23 | 3.62 |
| Pensamiento crítico | 26.06 | 4.25 |
| Manejo de emociones y sentimientos | 24.98 | 4.55 |
| Manejo de tensiones y estrés | 25.88 | 3.30 |

4.3 Comportamiento del Rendimiento Académico

Según el Artículo 5°. Del Decreto 1290, emanado del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se establece que cada establecimiento educativo debe definir y adoptar la escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación y especifica que para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos,

cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional. Por consiguiente el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) del centro educativo objeto de estudio, tiene establecidas las siguientes equivalencias:

- Notas entre 1.0 a 2.9 corresponden a un Desempeño Bajo
- Notas entre 3.0 y 3.9 corresponden a un desempeño Básico.
- Notas entre 4.0 y 4.5 corresponden a un desempeño Alto
- Notas entre 4.6 y 5.0 corresponden a desempeño Superior.

Así pues, para establecer los valores correspondientes a la variable rendimiento académico se tuvo en cuenta el informe final correspondiente al periodo escolar 2020; logrando encontrar que el rendimiento promedio fue de 3,71 y la mediana de 3,70, constatando simetría en el comportamiento de las notas, éstas oscilaron entre 3,0 y 4,5 evidenciando una variabilidad moderada en las calificaciones, con estudiantes muy cerca del puntaje máximo y otros ubicados en el puntaje mínimo de aprobación; por consiguiente, el rendimiento escolar a nivel general se ubica dentro del desempeño básico.

4.4 Relación Habilidades Sociales y Rendimiento Académico

Todas las habilidades sociales evaluadas en los estudiantes presentan una correlación positiva o directamente proporcional frente al rendimiento académico, sin embargo, la fuerza de la correlación fue relativamente baja, debido que todas se ubicaron por debajo de 0,31, siendo las relaciones interpersonales la de menor y el manejo de problemas y conflictos la de mayor correlación con el rendimiento académico, al realizar el contraste de hipótesis para el coeficiente de correlación de Pearson, utilizando un nivel de significancia de 0.05, y planteando

la siguiente hipótesis nula (Ho: las habilidades sociales no están correlacionadas con el rendimiento académico) para evaluar correlaciones estadísticamente significativas, se rechaza la hipótesis nula, en el manejo de problemas y conflictos frente al rendimiento académico, dado que en este caso, el valor del estadístico de Pearson es de 0.309, con un valor de significancia de 0.012 que se encuentra por debajo del requerido (p valor < 0.05), por lo que se puede afirmar con un 95% de confianza, que existe una correlación positiva baja entre la variable manejo de problemas y conflictos y la variable rendimiento académico.

Para el caso de las habilidades comunicación asertiva y relaciones interpersonales, no se encontró una relación estadísticamente significativa frente al rendimiento académico, dado que en estas habilidades el nivel de significancia es superior al requerido para validar la correlación entre las variables (p valor > 0.05), por lo cual se podría concluir que habilidades sociales comunicación asertiva y relaciones interpersonales no están asociadas al rendimiento académico de los estudiantes (Tabla 4).

Tabla 4

Matriz de Correlaciones Habilidades Sociales frente al Rendimiento Académico de los Estudiantes

| Habilidades sociales | | Rendimiento Académico |
|-----------------------------|------------------------|------------------------------|
| Comunicación asertiva | Correlación de Pearson | 0,233 |
| | Sig. (bilateral) | 0,062 |
| | N | 65 |
| Relaciones interpersonales | Correlación de Pearson | 0,158 |
| | Sig. (bilateral) | 0,208 |

| | | |
|------------------------------------|------------------------|-------|
| | N | 65 |
| | Correlación de Pearson | ,309* |
| Manejo y de problemas y conflictos | Sig. (bilateral) | 0,012 |
| | N | 65 |

4.5 Relación Habilidades Cognitivas y Rendimiento Académico

Las habilidades cognitivas presentan una correlación positiva o directamente proporcional frente al rendimiento académico, no obstante, la fuerza de la correlación fue relativamente baja, debido que todas se ubicaron por debajo de 0,14, siendo el autoconocimiento la de menor y el pensamiento crítico la de mayor correlación con el rendimiento académico, al realizar el contraste de hipótesis para el coeficiente de correlación de Pearson, utilizando un nivel de significancia de 0.05, planteando la hipótesis nula (H_0 : las habilidades cognitivas no están correlacionadas con el rendimiento académico) no se encuentra ninguna relación estadísticamente significativas, dado que en todas las habilidades evaluadas el nivel de significancia es superior al requerido para validar la correlación entre las variables (p valor > 0.05), por lo cual se podría concluir que las habilidades cognitivas no están asociadas al rendimiento académico de los estudiantes (Tabla 5).

Tabla 5

Matriz de Correlaciones Habilidades Cognitivas frente al Rendimiento Académico de los Estudiantes

| Habilidades cognitivas | | Rendimiento Académico |
|------------------------|------------------------|-----------------------|
| Autoconocimiento | Correlación de Pearson | 0,053 |
| | Sig. (bilateral) | 0,675 |

| | | |
|----------------------|------------------------|-------|
| | N | 65 |
| | Correlación de Pearson | 0,112 |
| Toma de decisiones | Sig. (bilateral) | 0,376 |
| | N | 65 |
| | Correlación de Pearson | 0,107 |
| Pensamiento creativo | Sig. (bilateral) | 0,395 |
| | N | 65 |
| | Correlación de Pearson | 0,136 |
| Pensamiento crítico | Sig. (bilateral) | 0,281 |
| | N | 65 |

4.6 Relación habilidades Emocionales y Rendimiento Académico

Las habilidades emocionales como la empatía y el manejo de emociones y sentimientos reportan una correlación positiva o directamente proporcional con el rendimiento académico, mientras el manejo de tensiones y estrés presenta una correlación negativa o inversamente proporcional; sin embargo, la fuerza de la correlación es relativamente baja, debido que las correlaciones positivas se ubican por debajo de 0.21 y la negativa por debajo de 0.09; al realizar el contraste de hipótesis para el coeficiente de correlación de Pearson, utilizando un nivel de significancia de 0.05, planteando la hipótesis nula (H_0 : las habilidades emocionales no están correlacionadas con el rendimiento académico), no se encuentra ninguna correlación estadísticamente significativa, puesto que en todas las habilidades evaluadas el nivel de significancia es superior al requerido para validar la correlación entre las variables (p valor > 0.05), por lo cual se podría concluir que las habilidades emocionales no están asociadas al rendimiento académico de los estudiantes (Tabla 6).

Tabla 6

Matriz de Correlaciones Habilidades Emocionales frente al Rendimiento Académico de los Estudiantes

| Habilidades emocionales | | Rendimiento Académico |
|------------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Empatía | Correlación de Pearson | 0,032 |
| | Sig. (bilateral) | 0,801 |
| | N | 65 |
| Manejo de emociones y sentimientos | Correlación de Pearson | 0,209 |
| | Sig. (bilateral) | 0,094 |
| | N | 65 |
| Manejo de tensiones y estrés | Correlación de Pearson | -0,083 |
| | Sig. (bilateral) | 0,511 |
| | N | 65 |

4.7 Diferencias según Sexo en Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico

Para determinar si existen diferencias por sexo en la inteligencia emocional se procede a realizar la prueba de normalidad para determinar la distribución de las variables en estudio, si estas tienen una distribución normal se realiza una prueba paramétrica como la t student, pero si no se distribuyen normalmente se debe realizar una prueba no paramétrica como la U de Mann Whitney; en tal sentido, al realizar la prueba de normalidad de Shapiro-wilk planteando la hipótesis nula H_0 : las habilidades para la vida se distribuyen normalmente, se observa que habilidades en las mujeres como la empatía, toma de decisiones y el manejo de tensiones y estrés no tienen una distribución normal (p valor < 0.05) por lo cual en estas habilidades se aplicará una prueba no paramétrica como la U de Mann Whitney (Tabla 7).

Tabla 7

Pruebas de Normalidad de las Habilidades para la Vida en estudio según Sexo de los Estudiantes

| Habilidades para la vida | Sexo | Shapiro-Wilk | | |
|------------------------------------|-----------|--------------|----|--------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Autoconocimiento | Masculino | 0,966 | 27 | 0,502 |
| | Femenino | 0,944 | 38 | 0,054 |
| Empatía | Masculino | 0,976 | 27 | 0,763 |
| | Femenino | 0,902 | 38 | 0,003* |
| Comunicación asertiva | Masculino | 0,959 | 27 | 0,342 |
| | Femenino | 0,971 | 38 | 0,406 |
| Relaciones interpersonales | Masculino | 0,961 | 27 | 0,383 |
| | Femenino | 0,968 | 38 | 0,342 |
| Toma de decisiones | Masculino | 0,975 | 27 | 0,724 |
| | Femenino | 0,919 | 38 | 0,009* |
| Manejo de problemas y conflictos | Masculino | 0,963 | 27 | 0,442 |
| | Femenino | 0,967 | 38 | 0,308 |
| Pensamiento creativo | Masculino | 0,947 | 27 | 0,186 |
| | Femenino | 0,944 | 38 | 0,056 |
| Pensamiento crítico | Masculino | 0,935 | 27 | 0,094 |
| | Femenino | 0,966 | 38 | 0,302 |
| Manejo de emociones y sentimientos | Masculino | 0,957 | 27 | 0,309 |
| | Femenino | 0,948 | 38 | 0,074 |
| Manejo de tensiones y estrés | Masculino | 0,965 | 27 | 0,472 |
| | Femenino | 0,915 | 38 | 0,007* |

* No se distribuye normalmente

De acuerdo a la prueba F de Snedecor planteada, se asumen varianzas iguales para todas las pruebas t student planteadas, puesto que no se rechaza la hipótesis nula en ninguna habilidad para la vida (p valor > 0.05); la prueba t student plantea la hipótesis nula: H_0 : el

puntaje de las habilidades para la vida es igual según sexo, dado que todos los p valores de las pruebas realizadas fueron mayores de 0.05, se concluye que los puntajes de las habilidades para la vida son independientes del sexo; de manera descriptiva se observa que el sexo femenino registra un promedio inferior al masculino en las habilidades de empatía, relaciones interpersonales y pensamiento crítico (Tabla 8).

Tabla 8

Diferencias entre Hombres y Mujeres en Habilidades para la Vida

| Habilidades para vida | | F | Sig. | T | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias puntaje mujeres – hombres |
|----------------------------|--------------------------------|-------|-------|--------|--------|------------------|--|
| Autoconocimiento | Se asumen varianzas iguales | 0,321 | 0,573 | -0,332 | 63 | 0,741 | -0,318 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -0,344 | 61,989 | 0,732 | -0,318 |
| Comunicación asertiva | Se asumen varianzas iguales | 2,202 | 0,143 | 0,259 | 63 | 0,796 | 0,240 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | 0,273 | 62,896 | 0,786 | 0,240 |
| Relaciones interpersonales | Se asumen varianzas iguales | 0,059 | 0,809 | -0,143 | 63 | 0,887 | -0,128 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -0,145 | 58,699 | 0,886 | -0,128 |
| Manejo de problemas y | Se asumen | 0,650 | 0,423 | 1,130 | 63 | 0,263 | 1,155 |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------|-------|-------|--------|--------|-------|--------|
| conflictos | varianzas iguales | | | 1,154 | 59,918 | 0,253 | 1,155 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | | | | |
| Pensamiento creativo | Se asumen varianzas iguales | 0,407 | 0,526 | 1,132 | 63 | 0,262 | 1,028 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | 1,152 | 59,426 | 0,254 | 1,028 |
| Pensamiento crítico | Se asumen varianzas iguales | 1,044 | 0,311 | -0,020 | 63 | 0,984 | -0,021 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -0,020 | 60,326 | 0,984 | -0,021 |
| Manejo de emociones y sentimientos | Se asumen varianzas iguales | 0,324 | 0,571 | 1,085 | 63 | 0,282 | 1,241 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | 1,125 | 61,937 | 0,265 | 1,241 |

Al evaluar la prueba U de Mann Whitney que plantea la hipótesis nula H_0 : los rangos o la mediana de las habilidades para la vida evaluadas son iguales según sexo, se encuentra que ninguna fue estadísticamente significativa (p valor $> 0,05$), concluyendo que las habilidades para la vida son independientes frente al sexo de los escolares (Tabla 9).

Tabla 9

Pruebas de Rangos U de Mann Whitney de las Habilidades para la Vida (Empatía, Toma de Decisiones y Manejo de Tensiones y Estrés) en estudio según Sexo de los Estudiantes

| Prueba | Empatía | toma de decisiones | Manejo de tensiones y estrés |
|-------------------------------------|----------|--------------------|------------------------------|
| N total | 65 | 65 | 65 |
| U de Mann-Whitney | 539,000 | 481,000 | 481,000 |
| W de Wilcoxon | 1280,000 | 1222,000 | 1222,000 |
| Estadístico de prueba | 539,000 | 481,000 | 481,000 |
| Error estándar | 74,557 | 74,811 | 74,542 |
| Estadístico de prueba estandarizado | 0,349 | -0,428 | -0,429 |
| Sig. Asintótica (prueba bilateral) | 0,727 | 0,669 | 0,668 |

Al realizar la prueba de normalidad de Shapiro-wilk planteando la hipótesis nula H_0 : el rendimiento académico según sexo se distribuye normalmente, se encontró el rendimiento tiene una distribución normal (p valor $> 0,05$) por lo cual en este caso se realizó una prueba paramétrica como t student (Tabla 10).

Tabla 10.

Prueba de Normalidad del Rendimiento Académico según Sexo de los Estudiantes

| Rendimiento Académico | Sexo | Shapiro-Wilk | | |
|-----------------------|-----------|--------------|----|-------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| | Masculino | 0,970 | 27 | 0,609 |
| | Femenino | 0,962 | 38 | 0,212 |

Así mismo, al realizar el contraste de hipótesis para la prueba t de student, utilizando un nivel de significancia de 0.05, frente a la hipótesis nula (Ho: no existen diferencias entre hombres y mujeres en el nivel de rendimiento académico), según los resultados, el p valor fue menor de 0.05 (p valor = 0,038), por lo cual se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que el rendimiento académico es estadísticamente diferente según sexo, encontrando de acuerdo a la diferencia de medias (mujeres – hombres) que el rendimiento es estadísticamente superior en el sexo femenino frente al masculino (Tabla 11).

Tabla 11

Pruebas de Diferencia de Medias t Student del Rendimiento Académico según Sexo en los Estudiantes

| | Varianzas | F | Sig. | T | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias mujeres – hombres |
|-------------|-----------------------------------|-------|-------|-------|--------|---------------------|--|
| Rendimiento | Se asumen varianzas iguales | 0,129 | 0,721 | 2,123 | 63 | 0,038 | 0,1589 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | 2,089 | 52,785 | 0,042 | 0,1589 |

En conclusión, la investigación se realiza en un Centro Educativo Rural ubicado en el Municipio de Ábrego, en Colombia. Se logra encuestar un total de 65 de 70 estudiantes, quienes presentan una edad promedio de 13,86 años y un rendimiento promedio de 3,71 puntos, que los ubica en un nivel de desempeño básico. Así mismo, se observa que a nivel general, los hallazgos reflejan mayor nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas, seguidas de las sociales y el menor nivel de desarrollo se observa en las habilidades emocionales.

Por consiguiente, respecto a la asociación entre las habilidades para la vida y el rendimiento académico, los resultados evidencian una correlación positiva o directamente proporcional, exceptuando el manejo de tensiones y estrés, que presenta correlación negativa o inversamente proporcional; no se encuentra asociación estadísticamente significativa entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico; excepto en el caso de la habilidad manejo de problemas y conflictos, la cual presentó una correlación positiva baja con rendimiento académico. Igualmente, conforme a la hipótesis nula (H_0 : No existen diferencias entre hombres y mujeres en el nivel de habilidades para la vida), se acepta la hipótesis puesto que los resultados reflejan que las habilidades para la vida son independientes del sexo; en cuanto a la hipótesis nula (H_0 : no existen diferencias entre hombres y mujeres en el nivel de rendimiento académico), se rechaza la hipótesis nula dado que los resultados reflejan que el rendimiento académico es estadísticamente diferente entre hombres y mujeres.

CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones a partir de la pregunta de investigación ¿existe asociación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ábrego, Colombia?; en tal sentido, inicialmente se incluye, conforme a los hallazgos, la situación de las habilidades para en el grupo de estudiantes, lo que permite tener una visión general frente a los factores de protección que poseen los participantes y luego se procede a dar respuesta a la pregunta y a los objetivos planteados así como al contraste de hipótesis. Por consiguiente, presenta el manejo de problemas y conflictos como la habilidad para la vida que mostró asociación con el rendimiento académico y conforme a los objetivos específicos se procede a la discusión de los hallazgos respecto a la relación entre las diferentes clases de habilidades para la vida (sociales, cognitivas y emocionales) y la relación que éstas guardan con el rendimiento académico, para finalmente, realizar la discusión de los resultados frente a las diferencias reflejadas entre las variables habilidades para la vida y el rendimiento académico según sexo de los participantes.

Los hallazgos reflejan la presencia de factores de protección en el grupo de estudiantes objeto de estudio, sin embargo algunas de las habilidades para la vida presentan un mayor grado de desarrollo. Se observa mayor nivel en las habilidades cognitivas; en tal sentido, Lacunza *et al.* (2010) señalan que las habilidades cognitivas hacen referencia a las diferentes capacidades intelectuales que demuestran las personas para realizar algo; según señala la Organización Panamericana de la Salud OPS (2001), éstas intervienen en el procesamiento y asimilación de múltiples tareas, a la vez que posibilitan a la persona ordenar sus ideas dándoles valores..

Del mismo modo, los resultados evidencian que las relaciones interpersonales es la habilidad que muestra un mayor nivel de desarrollo en el grupo de estudiantes, ésta se inserta

dentro de las habilidades sociales, las cuales poseen gran importancia debido a que en esta etapa se desarrolla la personalidad y los jóvenes sienten necesidad de alejarse del núcleo familiar y acercarse más a las relaciones amicales y empiezan a desenvolverse como adultos en el ámbito social, siendo la clave para sobrevivir de manera sana a nivel emocional y laboral (Instituto Mexicano de la Juventud, 2018).

Las relaciones interpersonales cumplen una función primordial en el desarrollo integral del ser humano; según Kenny *et al.* (2013), los altos niveles de satisfacción en las relaciones interpersonales disminuyen la angustia emocional; “poseer relaciones positivas supone que el sujeto se sienta integrado socialmente, con un importante apoyo de los otros y satisfecho con sus relaciones sociales” (Lacunza y Contini, 2016). Por consiguiente, un buen desarrollo de las relaciones sociales favorece la capacidad de adaptación del individuo a su entorno y contribuye al logro de mayor calidad de vida. La presencia en los estudiantes de tal capacidad significa que son capaces de iniciar y mantener relaciones sanas y armónicas con sus compañeros y amigos, con los miembros de su grupo familiar y que se relacionan de forma asertiva en el contexto social; esta habilidad contribuye en el ámbito del rendimiento pues favorece su integración a los equipos de trabajo colaborativo.

Así mismo, el pensamiento creativo, tal como señala Mantilla (1993), favorece la capacidad para tomar decisiones y la resolución de problemas, permitiendo a la persona examinar las diferentes alternativas y las posibles consecuencias de los actos u omisiones, a la vez que permite de forma adaptativa y flexible a las situaciones cotidianas; esta habilidad capacita a la persona para la solución de problemas, permite responder a diversas situaciones, manejar eficazmente la información, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, la

interacción y los aportes al conocimiento, la protección de la naturaleza y el aprovechamiento de los recursos, entre otras finalidades (Chaverra y Gil, 2016).

Igualmente, encontrar un buen nivel de autoconocimiento en los estudiantes significa que se reconocen a sí mismos con sus fortalezas y debilidades, lo que les gusta o disgusta y a partir de esta capacidad también son capaces de entender no sólo su propio sentido sino el de las personas que les rodean y del mundo; tal capacidad es de suma importancia que este grupo poblacional, pues a partir de dicha habilidad se pueden realizar actividades para superar las debilidades en su forma de ser. Según la OMS (2012), el autoconocimiento es la habilidad de explorar dentro de sí mismo; conlleva conocer su proyecto de vida y los recursos necesarios para alcanzarlo. Conocerse permite tener autonomía e identidad propia.

Las habilidades para la vida con más bajo nivel en los estudiantes fueron el manejo de emociones y sentimientos y el manejo de problemas y conflictos. Esto supone que los estudiantes presentan dificultad para reconocer sus sentimientos y emociones y las de los demás y por tanto no responden de forma apropiada a los mismos y por consiguiente no ejercen un control adecuado de sus emociones, lo cual repercute a nivel emocional. Del mismo modo, no tener habilidad en el manejo de problemas y conflictos implica que tienen dificultad a la hora de enfrentar los problemas que se les presentan y ello puede ser para ellos el origen de otras situaciones como el malestar físico, mental y/o psicosocial.

5.1 Habilidades para la Vida Asociadas al Rendimiento Académico

Con relación a la pregunta de investigación, ¿existe asociación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ábrego, Colombia?, se logra evidenciar que todas las habilidades para la vida mostraron una correlación

positiva frente al rendimiento académico, exceptuando el manejo de tensiones y estrés, el cual presenta una correlación negativa, sin embargo la fuerza de la correlación entre las habilidades para la vida y un nivel alto rendimiento académico es relativamente baja, debido que todas se ubican por debajo de 0,31, siendo el manejo de problemas y conflictos la habilidad para la vida que presenta mayor grado de asociación, pues presenta una correlación positiva baja con el rendimiento académico. Sin embargo, estos resultados contrastan con los hallazgos de un estudio realizado en Inglaterra por Cullinane y Montacute (2017), quienes afirman que habilidades esenciales para la vida, tales como la confianza, la motivación, la resiliencia y la comunicación se relacionan con el rendimiento académico y con mejores perspectivas a nivel laboral. Así mismo, según Sánchez (2020), entre otros hallazgos, señalan haber encontrado relación entre rendimiento y claridad emocional; rendimiento y creatividad; rendimiento y satisfacción con la vida general.

La habilidad para el manejo de problemas y conflictos implica enfrentar de manera responsable los problemas cotidianos; posiblemente, tomando en cuenta la correlación entre tal habilidad con el rendimiento, esta asociación implica capacidad en los estudiantes para asumir responsablemente su compromiso escolar y ello les permite tener un mejor desempeño académico. Respecto a esta habilidad, Fernández (2006), manifiesta que es la capacidad para manejar las adversidades de la vida cotidiana de forma flexible y creativa, identificando oportunidades de cambio y crecimiento personal y social. Así mismo, se considera que el conflicto hace parte de la condición humana. Es importante afrontarlos e intentar resolverlos en el momento en que se producen y no esperar que se solucionen por sí mismos o esperar a que se resuelvan con el tiempo. (Pérez *et al.*, 2011).

En tal sentido, tener capacidad frente al manejo de problemas y conflictos contribuye a crear un mejor ambiente escolar y mejora las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes. Según señala Lucero (2019) el buen clima en el aula propicia una relación más cercana y horizontal entre pares y entre los estudiantes y docentes, a la vez puede ser una motivación para realizar un trabajo colaborativo en el que todos sus miembros participen de manera armoniosa, igualmente mejora la empatía. La capacidad para el manejo de problemas y conflictos es importante dentro de las relaciones sociales pues permiten un mayor dominio de las emociones y ayudan a enfrentar los problemas de la vida cotidiana; en el entorno escolar favorece la interacción entre compañeros y mejora el ambiente de aprendizaje.

5.2 Habilidades Sociales y Rendimiento Académico

Durante la adolescencia, los jóvenes enfrentan relaciones complejas y tener buenas relaciones sociales constituye un factor de éxito en los distintos ambientes en que se desenvuelve la persona. En los resultados de esta investigación a pesar de haber encontrado una correlación positiva de este tipo de habilidades con el rendimiento académico, ésta es relativamente baja; la correlación más baja se presenta con la habilidad relaciones interpersonales y la mayor se da con la habilidad manejo de problemas y conflictos; por consiguiente al confrontar estos hallazgos con la hipótesis, se acepta la hipótesis H1, “existe una asociación entre las habilidades sociales y el rendimiento académico escolar”, respecto a las habilidades manejo de problemas y conflictos y se rechaza la hipótesis frente a la habilidades comunicación asertiva y relaciones interpersonales.

Los resultados concuerdan con los hallazgos de un estudio realizado por Lasarte *et al.* (2019), quienes señalan una relación positiva e influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico, hecho que explican sobre la base de un manejo adecuado de

las emociones, como disminuir las emociones de tipo negativo y evitar su incidencia en el trabajo intelectual, podría ser una explicación frente a su contribución al buen rendimiento escolar.

Estos hallazgos coinciden con un estudio realizado por Hernández *et al.* (2018), quienes encontraron proporcionalidad entre el rendimiento académico y el estado emocional de los estudiantes, dado que deben tomarse como elementos biopsicosociales, al no desarrollar las capacidades comunicativas se afecta el desempeño escolar, generando desconfianza, inseguridad y desequilibrios emocionales, lo que incide en el desarrollo del saber a aprender, saber hacer y saber ser, como para asegurar una formación integral y de calidad y el éxito del sujeto en todas las dimensiones de su existencia.

Estos resultados son congruentes con los hallazgos de Jerez (2017), quien determinó que las habilidades sociales inciden en el rendimiento académico estudiantil. Igualmente, los resultados coinciden con los hallazgos con un estudio realizado por Núñez *et al.*, (2018), quienes llegaron a la conclusión de que las habilidades sociales influyen directamente en el nivel de rendimiento académico de los estudiantes. En este sentido, es posible evidenciar que las relaciones interpersonales contribuyen al bienestar de la persona puesto que pudiendo establecer vínculos interpersonales pueden participar en actividades grupales exitosas mediante la sana convivencia.

Los resultados de esta investigación coinciden con los hallazgos de un estudio realizado por Claudet (2018), en el cual se encontró que de los estudiantes que desarrollan habilidades sociales en un nivel bajo el 35,5% muestra rendimiento académico bajo y de los estudiantes que desarrollan habilidades sociales alto el 25,9% muestra rendimiento académico alto. Por lo

tanto, manifiesta que las habilidades sociales repercuten en el desempeño escolar como en la futura vida profesional y laboral. Así mismo, no desarrollar habilidades sociales, implica que los estudiantes tampoco podrán promover habilidades a sus grupos de estudio y trabajo ni mostrar liderazgo y logro de objetivos.

Los hallazgos contrastan con los resultados de estudio de Jiménez *et al.* (2019), en el que manifiestan haber encontrado correlación entre el rendimiento académico y la fluidez verbal; esto es entendible tomando en cuenta que la fluidez verbal constituye uno de los indicadores expresivos verbales de la asertividad y alude a la facilidad para la expresión a través de un lenguaje y se asume por tanto que este aspecto forma parte de la comunicación asertiva y que a su vez puede contribuir a unas mejores relaciones interpersonales.

En cuanto al hallazgo de esta investigación en que no se encuentra relación entre las relaciones interpersonales con el rendimiento académico, este resultado coincide con un estudio realizado por Ortiz *et al.* (2018), quienes llegaron a la conclusión de que “las habilidades sociales son necesarias para un desarrollo dentro del contexto universitario, pero no son primordiales para alcanzar un buen rendimiento académico” (p. 2). Así mismo, este hallazgo es coherente con un estudio realizado por Cantillo y Yaguna (2016), quienes manifiestan haber hallado escaso desarrollo de habilidades sociales en la mayoría de los participantes, a pesar de que sus calificaciones son altas. Únicamente encontraron correlaciones significativas entre algunas habilidades sociales con género y promedio académico.

5.3 Habilidades Cognitivas y Rendimiento Académico

Las habilidades cognitivas hacen referencia a los procesos mentales que facultan a la persona para ejecutar diferentes actividades y le permiten un desempeño óptimo en la vida

cotidiana, a su vez, tales capacidades hacen posible al sujeto el procesamiento de información y adquisición de conocimiento. De acuerdo a Choque y Chirinos (2009), las habilidades cognitivas refieren a un conjunto de operaciones mentales, que posibilitan al estudiante integrar la información adquirida por medio de los sentidos en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él. Así las cosas, los resultados del presente estudio reflejan una correlación positiva entre las habilidades cognitivas y el rendimiento académico, no obstante, la fuerza de la correlación es relativamente baja, es decir, no se encuentra correlación estadísticamente significativa, hecho que permite establecer que las habilidades cognitivas no están asociadas al rendimiento académico de los estudiantes; sin embargo, este resultado podría estar relacionado con el bajo tamaño de muestra.

Estos resultados coinciden con los encontrados por Sánchez (2006), según los cuales, al relacionar la inteligencia cognitiva con el rendimiento académico general, en los alumnos de cuarto semestre de psicología, no se detectaron relaciones significativas; así mismo, los hallazgos concuerdan con el estudio realizado por Alquichire y Arrieta (2015), en cuyos resultados observaron que el rendimiento académico tiene una relación débil y no significativamente importante entre el rendimiento académico y las habilidades de pensamiento crítico. Del mismo modo, los resultados concuerdan con el estudio realizado por Paredes (2019), dentro del cual se estableció que “no existe relación significativa entre las estrategias cognitivas de aprendizaje y el rendimiento académico, y no existe relación entre las estrategias metacognitivas de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes de ingeniería civil, ingeniería agrícola e ingeniería de minas” (p.6).

Estos hallazgos no se corresponden con los resultados de un estudio realizado en España por Mayorga (2019), en el cual se encontró la existencia de una correlación positiva

baja (0,153), entre el rendimiento académico y la creatividad; y una correlación positiva moderada (0,606) entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional de la muestra evaluada; las correlaciones señaladas son estadísticamente significativas. Así mismo, los resultados contrastan con los hallazgos de Bernabé (2017), quien logró establecer que el pensamiento creativo está relacionado con el rendimiento académico.

5.4 Habilidades de Regulación Emocional y Rendimiento Académico

Las habilidades emocionales aluden a los estados anímicos que manifiestan una gran actividad orgánica y que se reflejan en los comportamientos externos e internos del sujeto (Choque y Chirinos 2009). De conformidad con la hipótesis planteada en esta investigación respecto a que “existe una asociación entre las habilidades emocionales y el rendimiento académico”, los resultados muestran que las habilidades emocionales como la empatía y el manejo de emociones y sentimientos reportan una correlación positiva, mientras el manejo de tensiones y estrés presenta una correlación negativa, en ambos casos, la fuerza de la correlación fue relativamente baja, no se encontró ninguna correlación estadísticamente significativa (p valor $> 0,05$), dando lugar a establecer que las habilidades emocionales no están asociadas al rendimiento académico de los estudiantes. Estos hallazgos coinciden con un estudio realizado en México por Arntz y Trunce (2018), según el cual no se encontraron diferencias significativas entre los niveles de inteligencia emocional y el promedio de notas.

Por otra parte, los resultados contrastan con otras investigaciones que sí hallaron significancia entre las habilidades emocionales y el rendimiento escolar, tal es el caso de un estudio realizado por Gaeta y López (2013), quienes manifiestan haber hallado correlación significativa entre el rendimiento académico y las interacciones sociales, lo cual significa que a menor interacción social con otros, a través del establecimiento de límites, puede favorecer la

concentración e implicación en el estudio e incide, por tanto, en un mayor rendimiento académico. Así mismo, en la investigación de Ocampo *et al.* (2018), el rendimiento académico tuvo una correlación significativa con las habilidades emocionales; indicando que puntajes elevados en percepción, comprensión y regulación emocional inciden positivamente en el rendimiento académico. Del mismo modo, un estudio realizado por Balda (2019), encontró que “las competencias emocionales totales, tienen una correlación positiva y significativa con el rendimiento académico” (p.2).

5.5 Habilidades para la Vida según Sexo

Con relación a la hipótesis de investigación planteada “existen diferencias entre hombres y mujeres en las habilidades para la vida”, los resultados señalan que las habilidades para la vida son independientes del sexo; de manera descriptiva se evidencia que el sexo femenino registra un promedio inferior al masculino en las habilidades de empatía, relaciones interpersonales y el pensamiento crítico. En tal sentido, se acepta la hipótesis nula “Ho: No existen diferencias entre hombres y mujeres en el nivel de habilidades para la vida”, puesto que los resultados no reflejan diferencias entre los estos dos grupos poblacionales.

Estos resultados coinciden con un estudio realizado por Akyol y Akdemir (2019) entre estudiantes de Turquía, en el que señalan haber hallado que las habilidades de resolución de problemas no difieren según el género y el nivel de la clase; igualmente encontraron que la inteligencia emocional no difirió según el género y el nivel de clase, pero sí tuvo una diferencia significativa según las variables de edad y departamento.

En el mismo orden de ideas, los hallazgos difieren de los resultados de una investigación realizada por *Pérez et al. (2018)* en Cúcuta, Colombia, en la que refieren haber encontrado que “en los hombres existen una tendencia a desarrollar más las habilidades interpersonales entre ellas autoconocimiento, empatía mientras que las mujeres obtuvieron un mayor nivel en las destrezas psicosociales como resolución de conflictos, manejo de tensión estrés, sentimientos” (p. 1). Así mismo, un estudio realizado en Córdoba, Argentina, por *Cardozo et al. (2011)*, señala que “existen diferencias significativas con respecto a las habilidades psicosociales. Son las mujeres quienes presentan mayor empatía, auto concepto social, conducta sumisa y conducta de ansiedad social-timidez” (p.18).

5.6 Rendimiento Académico según Sexo

En cuanto a la hipótesis planteada de que existen diferencias entre hombres y mujeres en el rendimiento académico, los resultados de la prueba t student muestran un p valor menor de 0,05 (p valor = 0,038), por lo cual se rechaza la hipótesis nula (H_0 : no existen diferencias entre hombres y mujeres en el nivel de rendimiento académico), dado que los resultados reflejan que el rendimiento académico es estadísticamente diferente entre hombres y mujeres, por consiguiente se concluye que el rendimiento académico es estadísticamente diferente según sexo; al observar la diferencia de medias se evidencia que el rendimiento es estadísticamente superior en el sexo femenino frente al masculino. Los anteriores resultados coinciden con los hallazgos de un estudio realizado por *González et ál. (2018)*, quienes señalan con respecto a la variable de rendimiento académico que las mujeres obtuvieron un mayor promedio escolar en comparación con los hombres cuyas diferencias señalan como estadísticamente significativas.

Estos hallazgos contrastan con los resultados de un estudio realizado en Barcelona por Centeno *et al.* (2020), quienes concluyeron que “no aparecieron diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas. El rendimiento global de los egresados fue totalmente similar entre hombres y mujeres” (párr. 18).

Conclusiones

El estudio refleja la presencia de las habilidades para la vida en el grupo de estudiantes, siendo las relaciones interpersonales, el pensamiento creativo y el autoconocimiento las tres habilidades que reflejan un mayor nivel de desarrollo, mientras que las habilidades manejo de problemas y conflictos y manejo de emociones y sentimientos son las habilidades con menor puntuación dentro del grupo. Así mismo, se logra evidenciar que los estudiantes poseen mejor nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas, seguidas de las habilidades sociales y en tercer lugar las habilidades emocionales. Conocer la situación de las habilidades para la vida en los estudiantes permite identificar aquellas que es necesario fortalecer o desarrollar y que se pueden transversalizar en las diferentes áreas de estudio.

Con respecto a la asociación entre las habilidades para la vida y el rendimiento académico, a pesar de haber hallado que todas las habilidades tienen una correlación positiva frente al rendimiento académico, exceptuando el manejo de tensiones y estrés, cuya correlación es negativa, no se refleja correlación de carácter alto con el rendimiento escolar debido a que el grado de asociación fue relativamente bajo dado que todas se ubicaron por debajo de 0,31, en donde la correlación de mayor nivel se presenta con la habilidad manejo de problemas y conflictos, en cuyo caso se presentó una correlación positiva baja con rendimiento académico.

Al analizar la asociación entre las habilidades sociales y el rendimiento de los estudiantes, se halla una correlación positiva frente al rendimiento académico, no obstante dichas correlaciones son relativamente bajas; las habilidades relaciones interpersonales y comunicación asertiva no mostraron tener correlación con el rendimiento académico; el manejo de problemas y conflictos refleja una correlación positiva baja con un nivel alto de rendimiento académico.

Frente a la asociación entre las habilidades cognitivas y el rendimiento académico se encuentra una correlación positiva frente al rendimiento académico, no obstante, la fuerza de la correlación es relativamente baja, puesto que todas se ubican por debajo de 0,14, siendo el autoconocimiento la de menor y el pensamiento crítico la de mayor correlación con el rendimiento académico; por consiguiente no se halla una correlación estadísticamente significativa entre las habilidades cognitivas y el rendimiento académico de los estudiantes. Al mismo tiempo, cabe mencionar que algo que llama la atención de este resultado es que a pesar de que los estudiantes reflejaron tener un mayor nivel de desarrollo en las habilidades cognitivas no exista una correlación significativa entre las mismas y el desempeño escolar de los estudiantes.

En cuanto a las habilidades emocionales, los resultados del estudio muestran una correlación positiva del rendimiento académico con las habilidades empatía y el manejo de emociones y sentimientos, en tanto el manejo de tensiones y estrés refleja una correlación negativa o inversamente proporcional; sin embargo la fuerza de la correlación es relativamente baja, debido que las correlaciones positivas se ubican por debajo de 0,21 y la negativa por debajo de 0,09; por lo tanto es posible establecer como conclusión que las habilidades emocionales no están asociadas con el rendimiento académico de los estudiantes.

En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres en las habilidades en el nivel de habilidades para la vida, los resultados reflejan que habilidades para la vida son independientes del sexo; de manera descriptiva se encuentra que el sexo femenino registra un promedio inferior al masculino en las habilidades de empatía, relaciones interpersonales y el pensamiento crítico. Así mismo, frente a las diferencias del rendimiento académico entre hombres y mujeres, se logra establecer que el rendimiento académico es estadísticamente diferente según sexo, según los hallazgos el rendimiento es estadísticamente superior en el sexo femenino frente al masculino.

El Análisis FODA según Ballesteros (2010) implica determinar los factores relacionados con las fortalezas de la investigación, así como las áreas de oportunidad dentro de la misma; igualmente, es preciso identificar las debilidades y amenazas. Por consiguiente, conforme a la pregunta de investigación ¿existe asociación entre las habilidades para la vida y un nivel alto de rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ábrego, Colombia?, conocer la situación de las habilidades para la vida y haber establecido la relación que guardan con un nivel alto de rendimiento académico en los estudiantes se convierte en una fortaleza dado que constituye la base para realizar intervenciones psicoeducativas orientadas a desarrollar dichas capacidades en los estudiantes y por ende mejorar su desempeño escolar, además de fortalecer la salud mental en esta población; además estos resultados podrán ser aplicables tanto al grupo de estudio y como a otros sujetos con características similares

En este mismo sentido, esta investigación implica una oportunidad puesto que los estudiantes están inmersos en un entorno adverso y educar en las competencias para la vida posibilita a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes la oportunidad de responder asertivamente ante cualquier situación de riesgo psicosocial y ante los desafíos de la vida cotidiana, además

propicia un desarrollo saludable y la capacidad de responder a los desafíos de la vida cotidiana y una transición positiva hacia la edad adulta; del mismo modo, esta experiencia puede ser replicada o aplicada en otros contextos con características similares. En consecuencia, es preciso continuar el estudio de las habilidades para la vida y su incidencia tanto en el rendimiento escolar como en el desarrollo equilibrado de las personas, y contribuir así a transformar la realidad y a obtener un mejor desempeño estudiantil.

En cuanto a las debilidades del estudio, cabe señalar que la principal limitación está relacionada a la muestra, puesto que debido a que en el centro educativo, durante el período académico 2020, existía una baja cantidad de estudiantes no se pudo integrar un mayor número de participantes; igualmente es preciso señalar que otra de las limitaciones radica en que el desarrollo del estudio coincidió con el inicio de la Pandemia denominada Covid 19, situación que imposibilitó acceder a mayor cantidad de participantes y tampoco fue posible extenderse un poco más en la investigación. Por ello es importante continuar indagando en torno a las habilidades para la vida y su asociación con el rendimiento académico estudiantil incorporando un mayor número de sujetos, pues no encontrar asociación estadísticamente significativa entre las variables podría estar asociada con un bajo tamaño de muestra.

Otra de las amenazas identificadas es la falta de un conocimiento profundo sobre el tema de habilidades para la vida en la población objeto de estudio y el hecho de que en Colombia no existen directrices a nivel nacional sobre medición de las habilidades para la vida en el contexto educacional; sin embargo, tal situación se convierte en una oportunidad para proponer la inserción en el currículo su estudio y promoción, de manera que puedan ser transversalizadas en las distintas áreas.

La aportación de esta investigación radica en que contribuye a conocer en esta región colombiana, si las habilidades para la vida están asociadas a un nivel alto de rendimiento académico, para poder desarrollar intervenciones psicoeducativas encaminadas a desarrollar las mencionadas habilidades y contribuir a una mejor salud mental en esta población y así mismo, esta experiencia puede ser replicada o aplicada en otros contextos con características semejantes.

En las Ciencias de la Educación, el conocimiento del estado que guardan las habilidades sociales, cognitivas y emocionales en esta población de Colombia, la relación que tienen dichas habilidades con el rendimiento académico estudiantil y las diferencias según sexo entre las variables habilidades para la vida y rendimiento escolar, contexto en el que no existe ningún antecedente de medición de las habilidades para la vida, es de suma importancia puesto que mediante este estudio se están midiendo tales habilidades en un entorno escolar medio básico y haber hallado la relación que guardan con el rendimiento académico, ha permitido conocer que la habilidad manejo de problemas y conflictos presenta mayor nivel de asociación con el rendimiento escolar de los estudiantes, además de haber hallado correlación positiva de las demás habilidades con el rendimiento, hecho que constituye el insumo para el diseño de intervenciones mediante ajustes al currículo para cubrir de manera transversal las habilidades para la vida y lograr mayor bienestar psicosocial en la población estudiantil puesto que las habilidades para la vida, conforme señala la literatura científica, conforman un factor de protección durante el desarrollo.

En este sentido, Mangrulkar *et al* (2001) resalta que " las habilidades sociales, cognitivas y de control de emociones son componentes fundamentales para el desarrollo saludable en la niñez y adolescencia, y son indispensables para lograr una transición positiva de la niñez a la

edad adulta” (p. 59). El enfoque habilidades para la vida está compuesto por diez destrezas estimadas como valiosas para fomentar la competencia psicosocial de los niños y adolescentes de tal manera que les permitan afrontar eficazmente las exigencias y desafíos de la vida diaria. Por consiguiente, educar en dichas competencias contribuye a un mejor desarrollo psicosocial, a la vez que promueve la salud mental y el bienestar de los estudiantes. Según Mangrulkar *et al* (2001), los programas de habilidades para la vida contribuyen a mitigar el uso de sustancias como el tabaco, el alcohol y la marihuana, la prevención de prácticas sexuales de riesgo, la prevención de conductas delictivas, el adecuado manejo de las emociones y las conductas vinculadas con la salud y la autoestima.

Esta investigación se considera original debido a que la variable habilidades para la vida nunca había sido medida, investigada o explorada y tampoco se había relacionado con otras variables en esta población ni en su contexto, es decir, no se tenía un parámetro puesto que a nivel nacional no se miden este tipo de habilidades. Por consiguiente, los hallazgos evidencian la importancia de incorporar programas de inteligencia emocional en la educación con el propósito de promover en los estudiantes las competencias psicosociales que les permitan estar mejor preparados para la vida. Según Mantilla y Chahín (2012) la competencia psicosocial es de vital importancia para la promoción de la salud, en atención del bienestar físico, mental y social de las personas.

Así mismo, se recomienda a las autoridades educativas dar mayor importancia a la formación en habilidades para la vida con el fin de fortalecer la formación integral de los estudiantes y que éstos adquieran la capacidad de responder de forma positiva a los factores de riesgo psicosocial y disfruten de una mejor salud mental, tal como propone Rodríguez (2018), es pertinente que las competencias emocionales y la inteligencia cognitiva, se

integren como parte del currículo académico, por su importante contribución al desarrollo integral del estudiante. Los resultados de esta investigación deben ser tomados en cuenta por las autoridades educativas a nivel nacional, regional y local, y por los responsables de las políticas públicas en educación, dada la importancia de las habilidades para la vida en la construcción de ciudadanía, la promoción de la salud, la prevención de conductas de riesgo psicosocial y el pleno desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes. Por consiguiente, la adopción del enfoque de habilidades para la vida debe ser un compromiso de todos los miembros del sector educacional en aras a lograr la transformación de la cultura educativa, el currículo y los planes de estudio en búsqueda de una educación de calidad y de procesos de formación humana integral.

Finalmente, es conveniente señalar la importancia de incorporar en el análisis la inclusión de otros constructos, tanto en relación con las habilidades para la vida como en torno al rendimiento académico. Respecto a las primeras se podría estudiar la incidencia de las habilidades para la vida en los procesos de transformación de la realidad o el desarrollo social, la realización de la persona a nivel emocional, familiar, educativo y laboral. Con relación al rendimiento académico, se podrían investigar los elementos que es necesario fortalecer en el estudiante para obtener un mayor nivel de desempeño escolar; qué factores asociados a la labor del docente y de las metodologías de enseñanza intervienen en el rendimiento escolar o las características del entorno que inciden en un mejor nivel de desempeño estudiantil.

En consecuencia, se evidencia la presencia de factores de protección en los estudiantes, se observa mayor nivel de desarrollo en habilidades como relaciones interpersonales, pensamiento creativo y autoconocimiento. Así mismo, se encuentra una correlación positiva de las habilidades para la vida y el rendimiento académico, exceptuando el

manejo de tensiones y estrés, cuya correlación es negativa. Los hallazgos reflejan que el manejo de problemas y conflictos, la cual forma parte de las habilidades sociales presenta mayor correlación con el rendimiento académico; en tanto que las habilidades cognitivas y emocionales no reflejan una correlación estadísticamente significativa con el rendimiento. Igualmente, se encuentra que las habilidades para la vida son independientes del sexo y que el rendimiento académico es estadísticamente diferente según sexo.

En conclusión, estos hallazgos constituyen el insumo para futuras intervenciones para la promoción de la inteligencia emocional y de mayores logros en el desempeño escolar y de bienestar psicosocial, dado que las habilidades para la vida, conforme señala la literatura científica, constituyen un factor de protección durante el desarrollo. Finalmente, es preciso realizar estudios con mayor cantidad de participantes pues no encontrar asociación estadísticamente significativa entre las variables podría estar ligado al bajo tamaño muestral.

REFERENCIAS

- Abreu, J. L. (2012). Hipótesis, método y diseño de investigación (hypothesis, method & research design). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197. [http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf)
- Acevedo, P. I. (2002). Aspectos éticos en la investigación científica. *Ciencia y enfermería*, 8(1), 15-18. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v8n1/art03.pdf>
- Acevedo, S. G. Y. (2019). *Revisión de la literatura relación entre inteligencia emocional y rendimiento escolar*. [Tesis de Especialización, Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano]. https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1309/IE-avila-PROYECTO-Inteligencia%20Emocional%20y%20rendimiento%20Academico_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Akyol, M. A. y Akdemir, E. (2019). Comparison of Emotional Intelligence Levels and Problem Solving Skills of Prospective Teachers According to Different Variables (Comparación de los niveles de inteligencia emocional y las habilidades de resolución de problemas de los futuros profesores según diferentes variables). *Revista Mundial de Educación*, v9 n3 p131-141. <https://eric.ed.gov/?q=difference+in+life+skills+according+to+sex&id=EJ1221448>
- Albino y Dávila, (1983) *Perspectivas Pedagógicas. Documentos-Ponencias Y Ensayos Proyecto Cuerpo Docente, Ciclo XII*. <https://eric.ed.gov/?q=ciclos&id=ED253633>
- Alquichire, R. S. L. y Arrieta, R. J. C. (2017). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 9, No. 1, 28-52. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys9.1.2018.03>

Amezcuca, R. R. (2018). ¿Cómo evitar la deserción escolar e incrementar el rendimiento académico a partir de la técnica meditación trascendental como estrategia académica? Editorial Digital UNID.

Andrade, S. J. A., Gonzales Portillo, J. & Calle Sandoval, D.A. (2019). Relación entre habilidades para la vida y riesgos vitales en adolescentes escolarizados de la ciudad de Armenia. *Psicogente* 22(42), 1-23. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v22n42/0124-0137-psico-22-42-00083.pdf>

Araque, H. N. (2015). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *Revista UTCiencia*. <http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutc/index.php/utciencia/article/view/35>

Araya-Chacón, D., y Calderón-Rojas, M. (2017). Habilidades Para La Vida Para La Prevención De Conducta Suicida En Niños: Descripción De Una Experiencia Grupal. *Revista Cúpula*, 31(2), 52-59. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v31n2/art04.pdf>

Ariza, C. P., Rueda Toncel L. A., Sardoth Blanchar J. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Revista Redipe* Vol. 7 Núm. 7, 37-41. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527/501>

Ariza, H. M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/834/83453740002/83453740002.pdf>

Arntz Vera J. y Trunce Morales S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Inv Ed Med.*; 8(31):82-91. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=93657>

- Baldwin, Charlene M., Comp. (1991) Transborder Library Forum Proceedings = Memorias del Foro Binacional de Bibliotecas (1st, Nogales, Arizona, February 1-2, 1991). <https://eric.ed.gov/?q=Memoria&id=ED461383>
- Bautista, R. J. D. (2013). *La Comunidad Terapeutica En El Inpec Y Su Impacto Como Acción Transformadora Desde El Modelo De Habilidades Para La Vida* [Doctoral dissertation, Universidad Industrial de Santander].
- Becerra; R. J. P., Bahamón, M. J., Rubio-Castro, R., Barraza-López, R., & 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. *AVFT Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica Volumen 39, número 3*. <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/6169>
- Bernabé, R. (2017). Relación entre el pensamiento creativo y el rendimiento académico de los estudiantes del quinto año de secundaria. *Ciencia y Desarrollo Vol. 20, No. 2*. <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/CYD/issue/view/VOL.%2020%2C%20N%C3%9A.%202%20%282017%29>
- Bernal, D. H., y Valles, M. N. G. (2019, August). Promoción de habilidades para la vida de jóvenes juarenses en situación de riesgo. Avances de Intervención. *In IX Congreso Estudiantil y IV Congreso internacional de investigación en Psicología*. <http://cuved.unam.mx/divulgacion/index.php/ceciip/ceciipix/paper/view/553>
- Berniell, L., De la Mata, D., Bernal, R., Camacho, A., Barrera-Osorio, F., Álvarez, F., Brassiolo, P., Vargas, J. F. (2016). RED 2016. Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral. *RED Reporte de Economía y Desarrollo*. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/936>
- Blog del Instituto Mexicano de la Juventud (2018). *La importancia de las habilidades sociales en la población joven*. <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/la-importancia-de-las-habilidades->

sociales-en-la-poblacion-

joven#:~:text=En%20la%20juventud%2C%20las%20habilidades,la%20esfera%20social%20y%20siendo

Bonfill, A. E. (2018). *Estrés de los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas: diseño y efectividad de un programa de intervención*. [Tesis Doctoral, Universitat Rovira I Virgili, España].

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/399039/TESI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bronfenbrenner, U. y Evans, G. W. (2000). La ciencia del desarrollo en el siglo XXI: preguntas emergentes, modelos teóricos, diseños de investigación y hallazgos empíricos. *Desarrollo social, 9 (1), 115-125*.

Cantillo, G. E. S. y Yaguna, G. J. P. (2016). *Habilidades Sociales y promedio académico en adolescentes universitarios de Ciencias Administrativas, Contables y Comercio Internacional*. [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia].

https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/14685/1/2016_habilidades_sociales_promedio.pdf

Carceller, I. (2012). Resolución de conflictos en la escuela: comunicación, convivencia y mediación. *Revista Sociocultural*. Valencia, España.

<https://losojosdehipatia.com.es/educacion/resolucion-de-conflictos-en-la-escuela-comunicacion-convivencia-y-mediacion/>

Cardozo, G., Dubini, P. Fantino, I. y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe N.º 28, junio-diciembre*.

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3313/9225>

Caridad, M., Cardeño, N., Cardeño, E. y Castellano, M.I. (2017). Contribuciones de la comunicación asertiva en la resolución de conflictos dentro de instituciones de educación

superior. *Revista Espacios*. Vol. 38 (Nº 50). Pág. 6.

<http://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p06.pdf>

Carvajal, G. I. y Valencia, G. C. (2016). Toma de decisiones en el aula escolar. *Plumilla Educativa*, 69-89. <http://oaji.net/articles/2017/5027-1496078335.pdf>

Cassidy, K., Franco, Y. y Meo, E. (2018). Preparation for Adulthood: A Teacher Inquiry Study for Facilitating Life Skills in Secondary Education in the United States (Preparación para la edad adulta: un estudio de investigación de maestros para facilitar habilidades para la vida en la educación secundaria en los Estados Unidos). *Journal of Educational Issues*, v4 n1 p33-46.

<https://eric.ed.gov/?q=+Preparation+for+Adulthood%3a+A+Research+Study+of+Teachers+to+Facilitate+Life+Skills+in+Secondary+Education+in+the+United+States.&id=EJ1172806>

Centeno, N.B., Rodríguez, G., Moyano, E., Girvent, M. y Pérez J. (2020). Efecto del sexo en el rendimiento académico de estudiantes de biología biosanitaria de la Universitat Pompeu Fabra. FEM: *Revista de la Fundación Educación Médica*. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322019000600004&lang=es

Centro de Evaluación, Difusión y Asesoramiento, (1982). La ciencia en la vida actual. Volumen III. Edición para el maestro (La ciencia en la vida cotidiana. Volumen III. Edición del maestro).

Centro de Investigaciones en Salud Comitán A. C. CISC, (s.f.). Habilidades Socioemocionales. <http://www.herramientasparterria.org/habilidades-socioemocionales/index.php>

Choque, L. R. y Chirinos, C. J. L. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Rev. Salud Pública*. <https://www.scielosp.org/article/rsap/2009.v11n2/169-181/es/>

- Cid, F. M., Gajardo, E. P., Saavedra, R. M., Lorca, Á. S., Contreras, L. M. V., & Ferro, E. F. (2019). Incidencia de la antropometría, práctica de actividad física, estilos de aprendizaje, motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico de estudiantes de Santiago de Chile. *Retos, número 36, (2º semestre)*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7260946>
- Claudet, M. C. M. (2018). Habilidades Sociales y Rendimiento Académico en Estudiantes de la Universidad Cesar Vallejo, Sede Callao 2018. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo, de Perú]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/17440/Claudet_MC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Clearinghouse, (1999). Brief Articles for Latino Parents, Edition. (Artículos breves para padres latinos, sobre educación rural y escuelas pequeñas). ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Charleston, WV. – 1999. [https://eric.ed.gov/?q=+Clearinghouse%2c+\(1999\)+Brief+Articles+for+Latino+Parents+on+Rural+Education+and+Small+Schools%2c+Charleston%2c+WV&id=ED425052](https://eric.ed.gov/?q=+Clearinghouse%2c+(1999)+Brief+Articles+for+Latino+Parents+on+Rural+Education+and+Small+Schools%2c+Charleston%2c+WV&id=ED425052)
- Contreras Z., Romero J., González S. y Gaxiola E. (2012) Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología, 30 (1) 47-74*. <https://www.redalyc.org/pdf/3378/337829521003.pdf>
- Cook, D., y Artino, A. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories (Motivación para aprender: una visión general de las teorías contemporáneas). *Med Educ, 50(10): 997-1014*. Doi: 10.1111/medu.13074.
- Corrales, P. A., Quijano; L. N. 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, vol. 22, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 58-65*. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>

- Cortese, A. (2011). Técnicas de estudio. Metodología de la investigación. <http://www.155hiclayo-de-estudio.Org/155hiclayo155ción/investigacion38.Htm>.
- Cubides, R. C. M., Morales Castaño, O. J. y Restrepo, S. J. A. (2014). *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”* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1789>
- Cuéllar, A. J., Quintana, U. M. y López, P. J.V. (2018). Caracterización del autoconocimiento en estudiantes adolescentes para la elección de carreras pedagógicas. *Sociedad Cubana de Ciencias de la Salud de Holguín*. <http://edumess2018.sld.cu/index.php/edumess/2018/paper/viewFile/25/20>
- Cullinane, C. y Montacute, R. (2017). Life Lessons. Improving essential life skills for young people. [Lecciones de vida: mejora de las habilidades esenciales para la vida de los jóvenes]. <https://core.ac.uk/download/pdf/96720652.pdf>
- Díaz, A. y Zoila, L. A. (2017). *Programa cognitivo-conductual para mejorar las habilidades para la vida en adolescentes usuarios del CS José Quiñones Gonzáles, 155hiclayo”-2016*. [Tesis de Maestría, Universidad Señor de Sipan, Perú]. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/4187/Ascoy%20Diaz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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. <File:///C:/Users/Cpe.Cpe-PC/Downloads/1144-4453-3-PB.pdf>
- Durán, S. E., García, J., y Prieto, R. (2017). Influencia de la Calidad de Vida en el rendimiento del estudiante universitario. *Calidad de vida, inclusión social y bienestar humano*, 90.

File:///C:/Users/Cpe.Cpe-PC/Downloads/86-Manuscrito%20de%20cap%C3%ADtulo-2113-1-10-20200727.pdf

Echeverri, A. L. M., McNulty F. M. (2010). Reading Strategies to Develop Higher Thinking Skills for Reading Comprehension (Estrategias de lectura para desarrollar habilidades de pensamiento superiores para la comprensión lectora). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/13980>

Erduran, A. D., y Kamer, D. (2018). Views of Teachers Regarding the Life Skills Provided in Science Curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 1-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1192961>

Espinoza, F. E. E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Revista Conrado*, 15(69), 171-180. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Estudios sobre Educación. N4 (2003) Educación intercultural (Educación Intercultural). <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/4187>

Evertson, C. y Merlin, G. (2008). La observación como indagación y método. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 174-188. <https://aprendesonriendoblog.wordpress.com/2017/06/11/la-observacion-como-indagacion-y-metodo/>

Fernández, C. C. (2006). Habilidades para la vida. Centros de Integración Juvenil, A.C. Tlaxcala, México, D.F. <http://www.sev.gob.mx/prevencion-adicciones/files/2013/02/Libro-Habilidades-para-la-vida.pdf>

Flórez, M. A. C., Cubillos, L. M. P. y Uribe, B. K. C. (2020). Habilidades sociales para la vida en estudiantes entre 16 y 19 años de edad de tres programas académicos de una universidad privada. *Revista Biumar*, 4(1), 54-66. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/RevistaBiumar/article/view/2326>

- Franco, H. A., Londoño, D. A., & Ochoa, D. A. R. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (24), 157-182. File:///C:/Users/Cpe.Cpe-PC/Downloads/Dialnet-HabilidadesParaLaVidaEnJovenesUniversitarios-6134479.pdf
- Fregoso, B. O. A., López, P. J., Navarro, C. G. y Valadez, S. M. de los D. (2013). Habilidades emocionales en estudiantes de educación secundaria. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Universidad de Colima. Universidad de Guadalajara. Universidad de Guanajuato Universidad Michioacana de San Nicolás de Hidalgo, México]. http://www.revistauricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/89/86
- Gaeta, M. L. y López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- Giráldez, H. A. y Prince, E. (s.f.). *Habilidades para la Vida*. Biblioteca Innovación Educativa. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=inbHDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=habilidades+para+la+vida+y+rendimiento+academico&ots=PEumjiVDnj&sig=eGyf4BAzrk-cqAoFCbMM5W8l1I0#v=onepage&q=habilidades%20para%20la%20vida%20y%20rendimiento%20academico&f=false>
- González, F. C., Guevara, B. Y., Jiménez, R. D. y Alcázar, O. R. J. (2017). Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. *Acta colombiana de Psicología*, 21(1), 116-127. http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v21n1/es_0123-9155-acp-21-01-00116.pdf
- Gutiérrez M. A. (s.f.). *Habilidades para la Vida*. [Archivo PDF]. <http://www.cedro.org.pe/emprendimientojuvenil/images/pdf/habilidadesparalavidamanualdeconceptos16agosto.pdf>

Hansen, W. B., Johnson, C. A., Flay, B. R., Graham, J. W. y Sobel, J. (1988). Enfoques de influencias afectivas y sociales para la prevención del abuso de sustancias múltiples entre estudiantes de séptimo grado: Resultados del Proyecto SMART. *Medicina preventiva*, 17 (2), 135-154. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/009174358890059X>

Heredia Escorza, Y. y Cannon Díaz B. I. (2017). Estudios sobre el Desempeño Académico.

Editora

Nómada.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fNdBDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=factores+que+afectan+el+desempe%C3%B1o+academico+en+estudiantes+de+secundaria&ots=6cZjVJBDhT&sig=->

[PnC3eAfMZ8sV7T_592umuVNp1l#v=onepage&q=factores%20que%20afectan%20el%20desempe%C3%B1o%20academico%20en%20estudiantes%20de%20secundaria&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fNdBDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=factores+que+afectan+el+desempe%C3%B1o+academico+en+estudiantes+de+secundaria&ots=6cZjVJBDhT&sig=-PnC3eAfMZ8sV7T_592umuVNp1l#v=onepage&q=factores%20que%20afectan%20el%20desempe%C3%B1o%20academico%20en%20estudiantes%20de%20secundaria&f=false)

Hernández, Del Salto, Camino, Flores, y Espinoza, (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista de la SEECI*, (47), 37-49. http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/518/pdf_282

Hernández, E., Bravo, N., y López, I. (2017). Habilidades para la Vida. Experiencia en la Universidad de Guantánamo. *Cultura Física y Deportes de Guantánamo*, 7(13), 66-82. <http://famadeportes.cug.co.cu/index.php/Deportes/article/view/72/936>

Hernández, M. I., Londoño, C. J., Silva, M. L. y Becerra, R. L. (2018). El pensamiento crítico y sus beneficios para la enseñanza y la práctica de la Administración. Universidad Nacional de Colombia. <https://revistalogos.policia.edu.co:8443/index.php/rlct/article/download/694/html?inline=1>

Hernández, S. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education, México. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>

- Herrera, C. F. (2001). *Habilidades Cognitivas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].
<https://cursos.aiu.edu/Desarrollo%20de%20Habilidades%20del%20Pensamiento/PDF/Tema%203.pdf>
- Hurtado, L. L., Castrillón, O. D., & Olivar, G. (2013). Una metodología automatizada para la evaluación de usabilidad de interfaces de supervisión industrial. *Información tecnológica*, 24(4), 95-104. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642013000400011
- Illera, S.M. de J. (2017). *Las formas alternativas de resolución de conflictos: un análisis desde el ámbito de las relaciones sociales y de los principios de la administración de justicia en Colombia*. [Tesis doctoral, Universidad de Castilla].
<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/17860/TESIS%20Illera%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Isabu, M. O. (2017). Causes and Management of School Related Conflict (Causas y manejo de conflictos relacionados con la escuela) *African Educational Research Journal*, v5 n2 p148-151. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214170.pdf>
- Isiksal, M. (2010). A Comparative Study on Undergraduate Students' Academic Motivation and Academic Self-Concept. *The Spanish Journal of Psychology*. 13 (2).
<https://www.cambridge.org/core/journals/spanish-journal-of-psychology/article/abs/comparative-study-on-undergraduate-students-academic-motivation-and-academic-selfconcept/3DAFBF78161DC650FE073AF46F0E87D1>
- Iturra, G. O., Astete, E. P. y Jara, M. O. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta colombiana de psicología*, 15(2), 21-28.
<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v15n2/v15n2a03.pdf>
- Jerez, C. D. S. (2017). "Las habilidades sociales y el rendimiento académico de los estudiantes del noveno año de educación básica de la unidad educativa Tomás Sevilla, de la Parroquia

Unamuncho, del Cantón Ambato, provincia de Tungurahua". [Tesis de Pregrado en Psicología, Universidad Técnica de Ambato].
<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/25939/1/Jerez%20Camino%20Daniel%20Sebasti%c3%a1n%201803987765.pdf>

Jiménez, P. E., Broche, P. y., Hernández, C. A. A., y Díaz, F. D. (2019). Funciones ejecutivas, cronotipo y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2). <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/291/332>

Kenny, R., Dooley, B. y Fitzgerald, A. (2013). *Interpersonal Relationships and Emotional Distress in Adolescence* (Relaciones interpersonales y angustia emocional en la adolescencia). *Journal of Adolescence*, v36 n2 p351-360.
<https://psycnet.apa.org/record/2013-05473-001>

Lacunza, A. B. y Contini E. N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Psicodebate* Vol. 16 N° 2., 73–94.
<http://dx.doi.org/10.18682/pd.v16i2.598>

Lacunza, A. B., Contini, N. y Castro, S. A. (2010). Las habilidades cognitivas en niños preescolares. Un estudio comparativo en un contexto de pobreza. *Acta Colombiana de Psicología* 13 (1): 25-34.
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/381/387>

Ladd, G. W., y Mize, J. (1983). A cognitive–social learning model of social-skill training. (Un modelo de aprendizaje cognitivo-social de formación en habilidades sociales) *Psychological review*, 90(2), 127. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.90.2.127>

Lasarte, O. F., Díaz, E. R., y Sáez, I. A. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49.
<https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/315>

Ley 115 de 1994. Por medio de la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214.

Llera, J. B. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, 332, 55-73.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=776715>

López, F. V., Arias, C. C. y González, R. K. y García, K. (2017). Un estudio de la relación entre la empatía y la creatividad en alumnos de Colombia y sus implicaciones educativas. *Revista Complutense de Educación*. File:///C:/Users/MIKI/Downloads/54881-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4564456556374-1-10-20181002.pdf

López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula: Docencia e investigación. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México].
https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

López, M. (2008). La Integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología Sin Fronteras. Revista electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*. Vol.3, No.1, pp.16-19.
File:///C:/Users/MIKI/Downloads/Dialnet-LaIntegracionDeLasHabilidadesSocialesEnLaEscuelaCo-2547022.pdf

Lucero, M. N. A. (2019). *Habilidades para el manejo de conflictos en las relaciones interpersonales de los estudiantes de primer año de secundaria de un colegio de Lima*. [Tesis de Especialización, Universidad Antonio Ruíz de Montoya, Lima, Perú].
https://repositorio.uarm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12833/1996/Lucero%20Marzano%20c%20Nestor%20Antonio_Trabajo%20de%20Suficiencia%20Profesional_Licenciatura_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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, DC: Organización Panamericana de la Salud OPS.

http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf

Mantilla, C. L. y Chahín, P. I. D. (2012). *Habilidades para la Vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas*, Edex. <https://habilidadesparalavida.net/pdf/Capitulo-2-De-que-estamos-hablando.pdf>

Mantilla, C.L. (2014). Life Skills Education in Schools (Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir para niños y adolescentes). http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0148/Ense%C3%B1anza_en_los_colegios_de_las_habilidades_para_la_vida.pdf

Manzini, J. L. (2000). Declaración de Helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos. *Acta bioethica*, 6(2), 321-334. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/abioeth/v6n2/art10.pdf>

Márquez, C. M. C. y Gaeta, G. M.L. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4º a 6º año de educación primaria en España. *Revista Electrónica Educare*, ISSN-e 1409-4258, Vol. 22, Nº. 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6228640>

Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 61-89. File:///C:/Users/Cpe.Cpe-PC/Downloads/Habilidades_para_la_vida_una_propuesta_de_formacio.pdf

Mateo, M. A. B., y Puigcerver, M. J. B. (1992). Habilidades interpersonales: efectos de un programa de entrenamiento en mujeres delincuentes internas. *Análisis y modificación de conducta*, 18(61), 751-772. File:///C:/Users/Cpe.Cpe-PC/Downloads/Dialnet-HabilidadesInterpersonales-7081198.pdf

Mayorga Lazcano, M. (2019). Relación entre la creatividad, la inteligencia emocional y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Veritas & Research, Volumen 1, Número 1, 13-21.* https://www.researchgate.net/profile/Marlon-Mayorga-Lascano/publication/336809890_Relacion_entre_la_creatividad_la_inteligencia_emocional_y_el_rendimiento_academico_de_estudiantes_universitarios_Relationship_between_creativity_emotional_intelligence_and_academic_performance_of_univ/links/5db300b8a6fdccc99d9cf244/Relacion-entre-la-creatividad-la-inteligencia-emocional-y-el-rendimiento-academico-de-estudiantes-universitarios-Relationship-between-creativity-emotional-intelligence-and-academic-performance-of-un.pdf

Mejía, J. M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). TAREA Asociación Gráfica Educativa. <http://104.207.147.154:8080/bitstream/54000/1154/1/Jimenez-educaci%C3%B3n.pdf>

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://bit.ly/28NafQ5>.

Mendoza, M. L. M. (2019). La Autoestima Para Desarrollar Habilidades Para La Vida En Estudiantes Universitarios De Educación Primaria De La Universidad Nacional De Trujillo. [Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo de Perú]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37298>

Mondragón C., Cardoso D. y Bobadilla S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 661-685. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672017000200661

- Montes G., I. C., y Lerner M., J. (2012). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Colombia: Universidad EAFIT. File:///C:/Users/Cpe.Cpe-PC/Downloads/156-21-PB.pdf
- Morales, R. M. y Díaz, B. D. (2021). Prevención de conductas de riesgo en preadolescentes: modelo de intervención para desarrollar habilidades psicosociales. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 8 (15), 1-18. <https://cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/154/253>
- Moreno, K., y Cuevas, J. L. (2006). *Habilidades para la vida, Guía para educar con valores*. México. CMISEC. [Archivo PDF]. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/nvhabilidades_guiapractica.pdf
- Moreno, P. W.E. y Velázquez, T. M.E. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 1-21. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/7019/7716>
- Moreno, S. I. Relaciones interpersonales en el clima laboral de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. *Revista CES Derecho*, (9), 1, enero – junio, 13-33. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v9n1/2145-7719-cesd-9-01-13.pdf>
- Mujica, A. (2011). El llamado síndrome del lóbulo frontal, actualmente llamado síndrome disejecutivo. *Alcmeon*, 17(1), 42-47. https://www.alcmeon.com.ar/17/03_frontal_mujica.pdf
- Núñez, H. C., Hernández, del S. V., Jerez, C. D., Rivera, F. D. y Núñez Espinoza, M. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en *adolescentes [Social skills in academic performance in teens]* *Revista de Comunicación de la SEECI*, 47, 37-49. Doi: <http://doi.org/10.15198/seeci.2018.47.37-49>. <http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/518>
- Nuñuvero, Ch. O. E. (2019). *Relación entre estado nutricional y rendimiento académico en niños de nivel primario de la IE Micelino Sandoval Torres–Caraz, mayo–diciembre 2015*.

[Tesis de Maestría, Universidad Cesar vallejo del Perú].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/32397>

Nussbaum, M. C., y Mosquera, A. S. (2012). *Crear capacidades*. Madrid: Paidós.

https://www.academia.edu/39034672/CREAR_CAPACIDADES_MARTHA_NUSSBAUM_Capitulo

Ocampo, B. F., De Luna, C. R. y Pérez, V. G. (2018). Factores de relación entre la inteligencia

emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la ESCOM del IPN. *Revista*

Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación Revista Electrónica

sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación Vol. 5, Núm. 10.

<http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/issue/archive>

OCDE (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias.

<https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>

Oficina de Educación Especial. (1992) *Transición de la Escuela a la Vida Adulta Manual de*

Información para la Provisión de Servicios de Transición a los Jóvenes con Impedimentos.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED364057.pdf>

Ortiz, O. W. A., Baculima, P. V. E., Santos, M. J. y Cabrera, S. J. I. (2019). Habilidades sociales

y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. Universidad de Cuenca. *Revista*

Científica Digital de Psicología PSIQUEMAG Vol. 7, N° 1.

https://www.researchgate.net/publication/333114783_Habilidades_sociales_y_rendimiento_academico_en_estudiantes_de_Psicologia

Pacco, A. J. L. (2017). Inteligencia emocional y el estrés académico de los alumnos quinto de

secundaria de la Institución Educativa Cesar Vallejo de Ccatcca. [Tesis de Maestría,

Universidad César Vallejo de Perú].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/32827/pacco_aj.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Page, M., Moreal, B., Calleja, J. A., Cerdán, J., Echevarria, M. J., García, C, y Martín-Javato, L., Minguez, C. A. L., Sánchez, R. A. y Trillo, M. C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., Madrid. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/84655>
- Peña, M. C.A. y Cosi, R. E. (2017). Relación entre las habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo y el Aprendizaje autónomo en estudiantes de la Facultad de Ciencias Matemáticas. Facultad de Ciencias Matemáticas. *PESQUIMAT 20(2): 37–40*. File:///C:/Users/Cpe.Cpe-PC/Downloads/13965-Texto%20del%20art%C3%ADculo-48265-3-10-20180515.pdf
- Peña, S. (2017). *Análisis de datos*. Fondo editorial Areandino. <https://core.ac.uk/download/pdf/326425169.pdf>
- Pérez, A. C., León, N. K. Q., y Coronado, E. A. G. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e investigación en psicología, 22(1), 58-65*. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>
- Pérez, de G. V., Amador, L. V. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 18, pp. 99-114*. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135022618008.pdf>
- Pérez, F. K., Moreno, M. L., Salinas, M. J. y Carrillo, S. S. M. (2018). *Diferencias de habilidades para la vida entre hombres y mujeres en aprendices del Sena, Cúcuta-Colombia*. [Tesis de Pregrado en Psicología, Universidad Simón Bolívar]. Repositorio Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/3487>
- Pillman Infanson, R. E. (2020). *Estudio comparativo del desarrollo de habilidades para la vida de los estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas, UGEL 01–2019*. [Tesis

Doctoral, Universidad Cesar Vallejo de Lima, Perú]

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47059?locale-attribute=es>

Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. (Importancia de la educación en habilidades para la vida). *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 10(1), 1-6. <https://clutejournals.com/index.php/CIER/article/view/9875/9972>

Ramírez, Y., Navas, P. M. y López, V. (2019). Un estudio sobre la creatividad, el género, la edad y las inteligencias múltiples en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de España. *Z. Praxis educativa*, Vol. 23, N° 1, enero-abril, pp. 1–16. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v23n1a07ramirez.pdf>

Ramos, R. G., y Choquez, K. E. M. (2018) Reflexiones Sobre La Validez De La Prueba De Aptitudes Mentales Primarias (Pma). *Piensa*, 13. <http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/PMA-R-Manual-EXTRACTO.pdf>

Restrepo, S. J. A., Cubides, R. C. M. y Morales Castaño, 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* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/377?show=full>

Rímac, N.G.D., Velázquez, T. M. y Hernández, V. R. (2017). Estrategias innovadoras para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación*. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2040

Rodríguez, H. D. Y. 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. D. (2018). Contribución de las competencias emocionales a mejorar la calidad del rendimiento académico. *Revista Científica De FAREM-Estelí*, (24), 27-39. <https://www.lamjol.info/index.php/FAREM/article/view/5550>
- Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55(1), 107-136. <https://rieoei.org/RIE/article/view/527>
- Ruíz V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 28(63), 61-89. File:///C:/Users/Cpe.Cpe-PC/Downloads/aidamaria-615-1907-1-ce%20(3).pdf
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de investigación*. Caracas. Editorial Panapo. http://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf
- Salinas, F. M., Santiago, R. J. M., Pesqueira, B. N. G. y Barrientos, L. S. (2014). Escalas de medición de habilidades cognitivas, sociales y tecnológicas (EMHCoST) para niños de 9 a 12 años. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. https://www.researchgate.net/profile/Moises-Salinas-3/publication/277004079_Escalas_de_medicion_de_habilidades_cognitivas_sociales_y_tecnologicas_EMHCoST_para_ninos_de_9_a_12_anos/links/555d017c08ae86c06b5d446c/Escalas-de-medicion-de-habilidades-cognitivas-sociales-y-tecnologicas-EMHCoST-para-ninos-de-9-a-12-anos.pdf
- Sánchez, C. S. (2002). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. 18va ed. México. Ed. Aula Santillana.
- Sánchez, M. M. P. (2006). *Inteligencia emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico en alumnos de la facultad de Psicología*. [Tesis de Maestría, Universidad de Nuevo León, Monterrey, México]. <http://eprints.uanl.mx/1755/1/1020154717.PDF>

- Santoya, 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/3081/3806>
- Santrock, J. W. (2006). *Human adjustment*. New York: McGraw-Hill.
- Senel, M. y Bagçeci, B. (2019). *Development of Creative Thinking Skills of Students Through Journal Writing*. (Desarrollo de las habilidades de pensamiento creativo de los estudiantes a través de la escritura de diarios). *International Journal of Progressive Education, Volume 15 Number 5*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1232514.pdf>
- Tamayo, T. M. (1998). *El proceso de la investigación científica*. Noriega Editores.
<http://evirtual.uaslp.mx/ENF/220/Biblioteca/Tamayo%20Tamayo-EI%20proceso%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica2002.pdf>
- Tapia, G. C. P. y Cubo Delgado S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 9, núm. 19, pp. 133-148*. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678007.pdf>
- Terán, M. L. P. (2018). *Desarrollo de las habilidades para la vida en niños y niñas en edad escolar de la institución educativa gimnasio la arboleda: una sistematización de experiencias*. [Tesis para optar el título de Psicología, Universidad Santo Tomás].
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12100/2018laurater%C3%A1n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tlazalo, B. (2014) Instrucción de pronunciación y práctica de los estudiantes para desarrollar su confianza en las habilidades orales de EFL (La instrucción de la pronunciación y la práctica de los estudiantes para el desarrollo de la confianza en habilidades orales en como lengua extranjera. *PROFILE Vol. 16, No. 2, October. ISSN 1657-0790 (printed) 2256-5760 (online)*.

Bogotá,

Colombia.

Pages

151-170

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/46146/0>

Uribe, S. y Henao, N. (2015). *La inteligencia emocional en la toma de decisiones*. [Tesis de Pregrado en Psicología, Universidad EAFIT. Medellín, Colombia]. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/8693/Sebastian_UrbeChinkovsky_Natalia_HenaoCadavid_2015.pdf?sequence=2

Usán, S.P. y Salavera, B.C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. Universidad de Zaragoza. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (1), 5-26. ISSN:1696-2095. No. 47. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7547/1879-7048-1-PB.pdf?sequence=1>

Valle, V. M. (1984) Technical Guidelines on the Improvement of Educational Administration—Needs, Possibilities, and Perspectives. (Orientaciones Técnicas para el Mejoramiento de la Administración Educacional – Necesidades, Posibilidades y Perspectivas (Lineamientos Técnicos para el Mejoramiento de la Administración Educativa – Necesidades, Posibilidades y Perspectivas). <https://eric.ed.gov/?id=ED258756>

Vergara, R. G. (2006). Naturaleza del estado de ánimo. *Revista chilena de Neuropsicología*, 1(1), 29-40. <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179317886004.pdf>

Yate, G. Y. Y., Sáenz, L. F., Bermeo, J. A., y Castañeda, Ch. A. F. (2013). The Role of Collaborative Work in the Development of Elementary Students' Writing Skills (El papel del trabajo colaborativo en el desarrollo de las habilidades de escritura de estudiantes de primaria) *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, v15 n1 p11-25 Apr. <https://eric.ed.gov/?q=Yate%2c+Saenz.+Problems+in+the+professional+development+of+teachers&id=EJ1053795>

Zambrano, Y. N. I. (2019). El desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios. *Conrado* vol.15 no.67 Cienfuegos abr.-jun. 2019 Epub 02-Jun.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200354

Zamora, M. A. L. (2014). “*Correlación entre empatía y autocontrol en un grupo de maestras de un colegio privado para señoritas.*” [Tesis de Licenciatura, Universidad Rafael Landívar].
<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/43/Zamora-ana.pdf>

APENDICES

Apéndice A. Test de habilidades para la vida Díaz-Posada *et al.* (2013).

Estructura por dimensiones, indicadores e ítems (señalándose la direccionalidad de los mismos)

| N | Dimensión / HpV | Indicador | + / - | Ítems |
|----|---|---|-------|---|
| 1 | Conocimiento de sí mismo | Reconocimiento del carácter | + | Me considero una persona alegre y sociable. |
| 2 | | | - | Me consideran una persona explosiva y de mal genio. |
| 3 | | Reconocimiento de fortalezas y debilidades | + | Identifico y utilizo mis fortalezas en distintos contextos. |
| 4 | | | - | Me cuesta identificar en qué tareas me desempeño mejor. |
| 5 | | Expresión de gustos y disgustos | + | Expreso con facilidad aquello que me gusta. |
| 6 | | | - | Prefiero no expresar lo que me disgusta para no generar conflicto con otros. |
| 7 | | Identificación de metas y talentos | + | Identifico hacia dónde voy y cuáles son mis metas. |
| 8 | | | - | A menudo me siento desorientado(a) pues no identifico cuáles son mis talentos. |
| 9 | Empatía | Comprensión hacia los demás | + | Me sensibilizo frente a la situación de otras personas. |
| 10 | | | - | Prefiero no escuchar los problemas de las otras personas. |
| 11 | | Respeto de la diferencia y concepto de justicia | + | Se me facilita escuchar 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 | | Actitudes de solidaridad | - | Cuando alguien necesita apoyo, prefiero decirle que busque a alguien más pues mis ocupaciones no me dan tiempo. |
| 14 | | | - | No me gusta colaborar con las tareas de la casa, solo hago lo que me corresponde a mí. |
| 15 | | Comportamientos solidarios | + | Cuando una persona es víctima de algo, o se encuentra en condición vulnerable, trato de acercarme y brindar ayuda. |
| 16 | | | - | No me preocupo mucho por actuar en pro de los necesitados porque sé que hay organizaciones que se encargan de eso. |
| 17 | Comunicación efectiva y asertiva | Expresión | - | Me cuesta expresar mis ideas y opiniones a los demás. |
| 18 | | | + | Soy cuidadoso con que mis expresiones sean adecuadas respecto a las situaciones que están experimentando los otros. |
| 19 | | Participación social | + | Se me facilita acercarme a otras personas y hacer parte de un grupo social. |
| 20 | | | - | Me cuesta expresar lo que estoy sintiendo a través de gestos. |
| 21 | | Humildad | + | Se me facilita pedir consejos cuando es necesario; no me avergüenza. |

| N | Dimensión / HpV | Indicador | + / - | Ítems |
|----|------------------------------------|--------------------------------------|-------|--|
| 22 | | Asertividad | - | 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. |
| 25 | Relaciones interpersonales | Relaciones de amistad | + | 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 | | Relaciones de pareja | + | Cuando tengo pareja, me gusta compartir actividades, hobbies y proyectos. |
| 28 | | | - | Cuando tengo pareja, soy distante pues me cuesta expresar mis sentimientos. |
| 29 | | Relaciones familiares | + | Mantengo buena relación y comunicación con mis padres y familiares. |
| 30 | | | - | Me molesta que mis padres se entrometan en mis decisiones y amistades. |
| 31 | | Relaciones con otros | - | Mis relaciones con profesores y/o jefes suelen ser conflictivas. |
| 32 | | | - | Pienso que mi desarrollo depende de mí, no de las relaciones que tenga con otros. |
| 33 | Toma de decisiones | Decisiones personales | - | Prefiero no pensar mucho cuando tengo que tomar decisiones; es mejor vivir el momento. |
| 34 | | | + | Me gusta tomarme el tiempo para reflexionar sobre mis necesidades e intereses. |
| 35 | | Decisiones constructivas | + | En el momento de tomar decisiones, evalúo las alternativas considerando emociones, sentimientos y criterios. |
| 36 | | | - | Las decisiones más importantes de mi vida no han tenido los frutos esperados. |
| 37 | | Evaluación de consecuencias | + | Prefiero organizar mis ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones. |
| 38 | | | - | Me disgusta que los otros me digan lo que debo o no debo hacer. |
| 39 | | Valoración de perspectivas ajenas | + | Cuando tomo decisiones, pienso en el beneficio propio y el de los demás. |
| 40 | | | - | Prefiero que otros tomen las decisiones importantes por mí pues así evito problemas. |
| 41 | Solución de problemas y conflictos | Identificación de problemas y causas | + | Tengo en cuenta las causas de los problemas para darles una solución definitiva. |
| 42 | | | - | Considero que los problemas son obstáculos; no los veo como oportunidades. |
| 43 | | Solicitud de Apoyo | - | Me siento mal pidiendo ayuda porque van a creer que no soy capaz de hacer las cosas. |
| 44 | | | - | Me gusta que otros se ocupen de lo que tengo que hacer y estar tranquilo. |
| 45 | | Actitudes | + | Se me facilita negociar mi posición cuando me enfrento a la solución de un conflicto. |
| 46 | | | - | Me gusta hacer las cosas por mí mismo(a) porque como yo |

| N | Dimensión / HpV | Indicador | + / - | Ítems | |
|----|---|---|--|--|--|
| | | | | nadie las hace. | |
| 47 | | Flexibilidad y creatividad | + | Me caracterizo por mi recursividad y flexibilidad en el momento de tomar decisiones. | |
| 48 | | | - | Tengo dificultades para crear estrategias y resolver los problemas que se me presentan. | |
| 49 | Pensamiento creativo | Actitudes | + | Pienso que la creatividad permite abrir puertas y ver las cosas desde una perspectiva diferente. | |
| 50 | | | - | Prefiero no emprender caminos distintos a los comunes pues así no me arriesgo a que no funcione. | |
| 51 | | Iniciativa | + | Cuando trabajo en equipo, suelo ser de los primeros que ofrecen ideas. | |
| 52 | | | + | Me esfuerzo por crear proyectos y acciones innovadoras. | |
| 53 | | Imaginación y estética | + | Disfruto transformando ideas, o expresiones, en historias e imágenes que otros no ven. | |
| 54 | | | + | Suelen halagarme por la estética con que elaboro mis trabajos y proyectos. | |
| 55 | | Innovación | + | Se me facilita relacionar lo que percibo en el ambiente cuando debo desarrollar nuevas ideas. | |
| 56 | | | - | No me caracterizo por ser creativo, prefiero realizar otro tipo de tareas. | |
| 57 | | Pensamiento crítico | Análisis objetivo de las situaciones | + | Suelo analizar la información y las experiencias de manera objetiva. |
| 58 | | | | - | Prefiero no cuestionar lo que otros me dicen; es mejor no discutir al respecto. |
| 59 | Postura crítica ante hechos sociales | | + | Me gusta analizar y hacer críticas a la realidad social. | |
| 60 | | | + | Me intereso por realizar críticas el contenido de la publicidad y la información brindada en los medios de comunicación. | |
| 61 | Auto-cuestionamientos | | + | Suelo hacerme preguntas de todo lo que me rodea, veo y escucho. | |
| 62 | | | - | Cuando no comprendo algo, prefiero dejar así pues no soy bueno para indagar o preguntar. | |
| 63 | Capacidad argumentativa | | + | Me baso en argumentos para discutir cuando no estoy de acuerdo con algún asunto. | |
| 64 | | | - | Se me dificulta participar en clase, en el trabajo y/o en casa; mejor espero a que otros intervengan. | |
| 65 | Manejo de sentimientos y emociones | | Reconocimiento de emociones y sentimientos propios | - | Me cuesta reconocer lo que siento por otras personas. |
| 66 | | | | + | En momentos de dificultad, reconozco que tengo emociones negativas y busco soluciones para superarlas. |
| 67 | | Reconocimiento de emociones y sentimientos de otros | + | Reconozco fácilmente las emociones y sentimientos de los demás. | |
| 68 | | | - | Suelo malinterpretar las expresiones emocionales de otros y reaccionar de forma inadecuada. | |
| 69 | | Regulación emocional | - | Mi estado de ánimo varía con mucha frecuencia y eso me genera dificultad en las relaciones. | |

| N | Dimensión / HpV | Indicador | + / - | Ítems |
|----|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------|--|
| 70 | | Expresión emocional | - | Me suelen llamar la atención por mi impulsividad. |
| 71 | | | - | Prefiero no mostrar debilidad ante otros. |
| 72 | | | - | Cuando siento rabia, expreso mis ideas de manera imprudente e, incluso, agresiva. |
| 73 | Manejo de tensiones y estrés | Reconocimiento de fuentes de estrés | + | Soy consciente de que el estrés me hace daño y que debe controlarse cuando empieza a interferir con mi cotidianidad. |
| 74 | | | - | Me estreso fácilmente en situaciones en que tengo poco tiempo para realizar una tarea. |
| 75 | | Reconocimiento de efectos del estrés | - | En situaciones difíciles, me siento decepcionado de mí mismo(a); carente de control sobre mi propia vida. |
| 76 | | | - | Cuando me encuentro en situaciones de estrés, siento dolores de cabeza, de estómago, y/o de espalda. |
| 77 | | Búsqueda de soluciones | + | Cuando me siento presionado, busco soluciones rápidas, tratando de tomar el control de las situaciones. |
| 78 | | | + | Hago esfuerzos por reducir fuentes de estrés; por ejemplo, cambiando hábitos en mi estilo de vida. |
| 79 | | Estrategias específicas | + | En momentos difíciles, trato de tener pensamientos saludables y positivos. |
| 80 | | | + | En situaciones de estrés, trato de respirar profundamente hasta sentirme más tranquilo(a). |

Apéndice B. Test de habilidades para la vida de Díaz-Posada *et ál.* (2013).

TEST DE HABILIDADES PARA LA VIDA
Versión con contenido ajustado en 2019

Fecha: _____ **Ciudad/Municipio:** _____
Sexo: F _____ M _____ **Edad:** _____
Último nivel educativo alcanzado: _____ **Área de vivienda:** Urbana _____
 Rural _____ **Profesión y/u ocupación:** _____

Este instrumento contribuye a la identificación del nivel de desarrollo de las 10 habilidades para la vida (propuestas por la Organización Mundial de la Salud) en jóvenes que tienen entre 15 y 25 años. Se aplica como parte de un proceso de investigación basado en el principio de confidencialidad; por ende, usted puede responder con plena tranquilidad pues la información será absolutamente confidencial.

En caso de requerir apoyo para el diligenciamiento del cuestionario, por favor solicite ayuda a la persona que esté a cargo de la aplicación. De igual modo, le agradecemos no dejar ningún ítem en blanco. Cada uno de los ítems son afirmaciones ante las cuales usted se va a sentir más o menos identificado(a). Según corresponda, por favor marque –con una **X**– alguna de las siguientes opciones:

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

| N | Ítem | Opciones de respuesta | | | | |
|----|---|-----------------------|--------|--------|--------|---|
| | | S | C S | A V | C N | N |
| 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 distintos contextos. | | | | | |
| 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. | | | | | |
| 9 | Me sensibilizo frente a la situación de otras personas. | | | | | |
| 10 | Prefiero no escuchar los problemas de las otras personas. | | | | | |
| 11 | Se me facilita escuchar 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 dan tiempo. | | | | | |
| 14 | No me gusta colaborar con las tareas de la casa, solo hago lo que me corresponde a mí. | | | | | |
| 15 | Cuando una persona es víctima de algo, o se encuentra en condición vulnerable, | | | | | |

| N | Ítem | Opciones de respuesta | | | | |
|--------|---|-----------------------|---|---|---|---|
| | | S | C | A | C | N |
| 5 | trato de acercarme y brindar ayuda. | | | | | |
| 1 6 | No me preocupo mucho por actuar en pro de los necesitados porque sé que hay organizaciones que se encargan de eso. | | | | | |
| 1 7 | Me cuesta expresar mis ideas y opiniones a los demás. | | | | | |
| 1 8 | Soy cuidadoso con que mis expresiones sean adecuadas respecto a las situaciones que están experimentando los otros. | | | | | |
| 1 9 | Se me facilita acercarme a otras personas y hacer parte de un grupo social. | | | | | |
| 2 0 | Me cuesta expresar lo que estoy sintiendo a través de gestos. | | | | | |
| 2 1 | Se me facilita pedir consejos cuando es necesario; no me avergüenza. | | | | | |
| 2 2 | Considero que es mejor estar solo que mal acompañado. | | | | | |
| 2 3 | Sé decir “no” cuando no quiero hacer o pensar algo. | | | | | |
| 2 4 | Comunico mis ideas de manera adecuada buscando no hacer daño a otras personas. | | | | | |
| 2 5 | Se me facilita iniciar y mantener relaciones de amistad. | | | | | |
| 2 6 | Soy leal con mis amigos(as) y confío en que ellos(as) también lo son. | | | | | |
| 2 7 | Cuando tengo pareja, me gusta compartir actividades, hobbies y proyectos. | | | | | |
| 2 8 | Cuando tengo pareja, soy distante pues me cuesta expresar mis sentimientos. | | | | | |
| 2 9 | Mantengo buena relación y comunicación con mis padres y familiares. | | | | | |
| 3 0 | Me molesta que mis padres se entrometan en mis decisiones y amistades. | | | | | |
| 3 1 | Mis relaciones con profesores y/o jefes suelen ser conflictivas. | | | | | |
| 3 2 | Pienso que mi desarrollo depende de mí, no de las relaciones que tenga con otros. | | | | | |
| 3 3 | Prefiero no pensar mucho cuando tengo que tomar decisiones; es mejor vivir el momento. | | | | | |
| 3 4 | Me gusta tomarme el tiempo para reflexionar sobre mis necesidades e intereses. | | | | | |
| 3 5 | En el momento de tomar decisiones, evalúo las alternativas considerando emociones, sentimientos y criterios. | | | | | |
| 3 6 | Las decisiones más importantes de mi vida no han tenido los frutos esperados. | | | | | |
| 3 7 | Prefiero organizar mis ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones. | | | | | |

| N | Ítem | Opciones de respuesta | | | | |
|----|--|-----------------------|--------|--------|--------|---|
| | | S | C S | A V | C N | N |
| 38 | Me disgusta que los otros me digan lo que debo o no debo hacer. | | | | | |
| 39 | Cuando tomo decisiones, pienso en el beneficio propio y el de los demás. | | | | | |
| 40 | Prefiero que otros tomen las decisiones importantes por mí pues así evito problemas. | | | | | |
| 41 | Tengo en cuenta las causas de los problemas para darles una solución definitiva. | | | | | |
| 42 | Considero que los problemas son obstáculos; no los veo como oportunidades. | | | | | |
| 43 | Me siento mal pidiendo ayuda porque van a creer que no soy capaz de hacer las cosas. | | | | | |
| 44 | Me gusta que otros se ocupen de lo que tengo que hacer y estar tranquilo. | | | | | |
| 45 | Se me facilita negociar mi posición cuando me enfrento a la solución de un conflicto. | | | | | |
| 46 | Me gusta hacer las cosas por mí mismo(a) porque como yo nadie las hace. | | | | | |
| 47 | Me caracterizo por mi recursividad y flexibilidad en el momento de tomar decisiones. | | | | | |
| 48 | Tengo dificultades para crear estrategias y resolver los problemas que se me presentan. | | | | | |
| 49 | Pienso que la creatividad permite abrir puertas y ver las cosas desde una perspectiva diferente. | | | | | |
| 50 | Prefiero no emprender caminos distintos a los comunes pues así no me arriesgo a que no funcione. | | | | | |
| 51 | Cuando trabajo en equipo, suelo ser de los primeros que ofrecen ideas. | | | | | |
| 52 | Me esfuerzo por crear proyectos y acciones innovadoras. | | | | | |
| 53 | Disfruto transformando ideas, o expresiones, en historias e imágenes que otros no ven. | | | | | |
| 54 | Suelen halagarme por la estética con que elaboro mis trabajos y proyectos. | | | | | |
| 55 | Se me facilita relacionar lo que percibo en el ambiente cuando debo desarrollar nuevas ideas. | | | | | |
| 56 | No me caracterizo por ser creativo, prefiero realizar otro tipo de tareas. | | | | | |
| 57 | Suelo analizar la información y las experiencias de manera objetiva. | | | | | |
| 58 | Prefiero no cuestionar lo que otros me dicen; es mejor no discutir al respecto. | | | | | |
| 59 | Me gusta analizar y hacer críticas a la realidad social. | | | | | |
| 60 | Me intereso por realizar críticas el contenido de la publicidad y la información | | | | | |

| N | Ítem | Opciones de respuesta | | | | |
|--------|--|-----------------------|--------|--------|--------|---|
| | | S | C S | A V | C N | N |
| 0 | brindada en los medios de comunicación. | | | | | |
| 6 1 | Suelo hacerme preguntas de todo lo que me rodea, veo y escucho. | | | | | |
| 6 2 | Cuando no comprendo algo, prefiero dejar así pues no soy bueno para indagar o preguntar. | | | | | |
| 6 3 | Me baso en argumentos para discutir cuando no estoy de acuerdo con algún asunto. | | | | | |
| 6 4 | Se me dificulta participar en clase, en el trabajo y/o en casa; mejor espero a que otros intervengan. | | | | | |
| 6 5 | Me cuesta reconocer lo que siento por otras personas. | | | | | |
| 6 6 | En momentos de dificultad, reconozco que tengo emociones negativas y busco soluciones para superarlas. | | | | | |
| 6 7 | Reconozco fácilmente las emociones y sentimientos de los demás. | | | | | |
| 6 8 | Suelo malinterpretar las expresiones emocionales de otros y reaccionar de forma inadecuada. | | | | | |
| 6 9 | Mi estado de ánimo varía con mucha frecuencia y eso me genera dificultad en las relaciones. | | | | | |
| 7 0 | Me suelen llamar la atención por mi impulsividad. | | | | | |
| 7 1 | Prefiero no mostrar debilidad ante otros. | | | | | |
| 7 2 | Cuando siento rabia, expreso mis ideas de manera imprudente e, incluso, agresiva. | | | | | |
| 7 3 | Soy consciente de que el estrés me hace daño y que debe controlarse cuando empieza a interferir con mi cotidianidad. | | | | | |
| 7 4 | Me estreso fácilmente en situaciones en que tengo poco tiempo para realizar una tarea. | | | | | |
| 7 5 | En situaciones difíciles, me siento decepcionado de mí mismo(a); carente de control sobre mi propia vida. | | | | | |
| 7 6 | Cuando me encuentro en situaciones de estrés, siento dolores de cabeza, de estómago, y/o de espalda. | | | | | |
| 7 7 | Cuando me siento presionado, busco soluciones rápidas, tratando de tomar el control de las situaciones. | | | | | |
| 7 8 | Hago esfuerzos por reducir fuentes de estrés; por ejemplo, cambiando hábitos en mi estilo de vida. | | | | | |
| 7 9 | En momentos difíciles, trato de tener pensamientos saludables y positivos. | | | | | |
| 8 0 | En situaciones de estrés, trato de respirar profundamente hasta sentirme más tranquilo(a). | | | | | |

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

HABILIDADES PARA LA VIDA ASOCIADAS AÑ RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Fecha _____

Yo, _____ identificado con el número de cédula que aparece al pie de mi firma, actuando a mi nombre y como Padre de Familia y/o acudiente de _____, estudiante del Centro Educativo Rural Llano Alto, lo (a) autorizo para que participe en el proceso de recolección de información para el proyecto en mención, realizado por la Investigadora YOLANDA TORRADO PEÑARANDA.

Yo, _____ como estudiante del Centro Educativo Rural Llano Alto e hijo (a) de la persona que firma este consentimiento, accedo a intervenir y me comprometo a responder las preguntas que se me hagan de la forma más honesta posible, así como a participar en caso de ser requerido en actividades propias del proceso. Autorizo a que lo hablado durante la aplicación del Test o sesiones de trabajo sea grabado en video o en audio, así como también autorizo a que los datos que se obtengan del proceso de investigación sean utilizados para efectos de sistematización y publicación del resultado final de la Investigación.

Expreso que en el Investigación me han explicado con antelación el objetivo y alcances de dicho estudio.

Firma del Acudiente

Documento de Identificación: _____

Anexo 2. Autorización Autor del Instrumento

RE: SOLICITUD AUTORIZACIÓN



Leidy Evelyn Díaz Posada <evel9022@hotmail.com>
Mié 30/12/2020 9:47 AM
Para: Usted
CC: dannanuta@unisabana.edu.co



Apreciada Yolanda:

¡Qué gusto ponerme en contacto contigo! Muchísimas gracias por el interés en el instrumento. Claro que autorizo su uso para los fines que me mencionas, y te pongo en contacto con Danna Núñez. Ella podría colaborar con la asesoría pues, de hecho, es la coordinadora de la red de conocimiento especializado que tenemos (y que se llama Evaluación y Promoción de Habilidades para la Vida).

Si deseas pertenecer a la red, ella -también- te pedirá los datos y te brindará toda la información.

Un saludo especial,

Leidy Evelyn Díaz Posada

Directora de TransForm@: Investigación Aplicada para una Educación Inclusiva
Directora de la red "Evaluación y Promoción de Habilidades para la Vida"
Profesora e investigadora de la Universidad de La Sabana
Directora de la Especialización en Psicología Educativa, Universidad de La Sabana
Teléfono de contacto: +57 314 248 2960
<https://orcid.org/0000-0003-3349-1283>

De: Yolanda T. Pda <ytp65@hotmail.com>
Enviado: jueves, 15 de octubre de 2020 8:40 a. m.
Para: Leidy Evelyn Díaz Posada <evel9022@hotmail.com>
Asunto: RE: SOLICITUD AUTORIZACIÓN

Anexo 3. Encuesta y Test

https://docs.google.com/forms/d/19zbSYMhyBvg7ZV3irvQx8PUIIneXtLZz8IJUIGHGnSE/viewform?edit_requested=true

Test sobre Habilidades para la Vida en los estudiantes de Educación Básica Secundaria del Centro Educativo Rural de Norte de Santander, Colombia

El siguiente test tiene como objetivo identificar el desarrollo de las habilidades para la vida en niños, adolescentes y jóvenes entre 11 y 17 años, estudiantes de educación básica secundaria en un centro educativo rural del Departamento Norte de Santander en Colombia. Este instrumento hace parte de un proceso de investigación y no se presenta con carácter evaluativo. Por tanto, puede responder con plena tranquilidad pues la información es confidencial. Cada uno de los ítems son afirmaciones y usted debe responder señalando una de las siguientes opciones:

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

***Obligatorio**

Sexo *

Masculino
Femenino

Edad *

10 años
11 años
12 años
13 años
14 años
15 años
16 años
17 años o más

Grado

6 Grado
7 Grado
8 Grado
9 Grado

1. Me considero una persona alegre y sociable. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

2. Me consideran una persona explosiva y de mal genio. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

3. Identifico y utilizo mis fortalezas en los distintos contextos. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

4. Me cuesta identificar en qué tareas me desempeño mejor. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

5. Expreso con facilidad aquello que me gusta. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

6. Prefiero no expresar lo que me disgusta para no generar conflicto con otros. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

7. Identifico hacia dónde voy y cuáles son mis metas. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

8. A menudo me siento desorientado (a) pues no identifico cuáles son mis talentos. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

9. Me sensibilizo frente a la situación de otras personas. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

10. Prefiero no escuchar los problemas de las otras personas. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

11. Escucho las opiniones de otros comprendiendo que no solo yo tengo la razón. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

12. Considero que las personas deben dar cuando reciben porque es lo justo. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

13. Cuando alguien necesita apoyo prefiero decirle que busque a alguien más pues mis ocupaciones no me permiten ayudarlo. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

14. No me gusta colaborar con las tareas de la casa, sólo con lo que me corresponde a mí. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

15. Cuando una persona es víctima de conflicto o se encuentra en condición vulnerable, trato de acercarme y brindar ayuda. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

16. No me preocupo mucho por actuar en pro de los necesitados porque sé que hay organizaciones que se encargan de eso. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces

Casi Nunca
Nunca

17. Me cuesta expresar mis ideas y opiniones a los demás. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

18. Considero que me expreso adecuadamente con respecto a las situaciones de los otros *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

19. Se me facilita acercarme a otros y hacer parte de un grupo social. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

20. Me cuesta expresar a través de gestos lo que estoy sintiendo. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

21. No me avergüenza pedir consejos cuando es necesario *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

22. Considero que es mejor estar solo que mal acompañado. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

23. Sé decir “no” cuando no quiero hacer o pensar algo. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces

Casi Nunca
Nunca

24. Comunico mis ideas de manera adecuada buscando no hacer daño a otras personas *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

25. Se me facilita iniciar y mantener relaciones de amistad. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

26. Soy leal con mis amigos (as) y confío en que ellos (as) también lo son. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

27. Cuando tengo pareja me gusta compartir actividades, hobbies y proyectos. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

28. Cuando tengo pareja soy distante pues me cuesta expresar mis sentimientos *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

29. Mantengo buena relación y comunicación con mis padres y familiares. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

30. Me molesta que mis padres se entrometan en mis decisiones y amistades. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca

Nunca

31. Mis relaciones con profesores y/o jefes suelen ser conflictivas. *

Siempre

Casi Siempre

Algunas Veces

Casi Nunca

Nunca

32. Mi desarrollo depende de mí, no de las relaciones que tengo con otros *

Siempre

Casi Siempre

Algunas Veces

Casi Nunca

Nunca

33. Prefiero no pensar mucho cuando tengo que tomar decisiones, sino vivir el momento *

Siempre

Casi Siempre

Algunas Veces

Casi Nunca

Nunca

34. Me gusta tomarme el tiempo para reflexionar sobre mis necesidades e intereses. *

Siempre

Casi Siempre

Algunas Veces

Casi Nunca

Nunca

35. En el momento de tomar decisiones evalúo las alternativas considerando las emociones, sentimientos y criterios. *

Siempre

Casi Siempre

Algunas Veces

Casi Nunca

Nunca

36. Las decisiones más importantes de mi vida no han tenido los frutos esperados. *

Siempre

Casi Siempre

Algunas Veces

Casi Nunca

Nunca

37. Prefiero organizar mis ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones *

Siempre

Casi Siempre

Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

38. No me gusta que los otros me digan lo que debo o no hacer. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

39. Tomo las decisiones considerando el beneficio propio y de los demás. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

40. Prefiero que otros tomen las decisiones importantes por mí para evitarme problemas *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

41. Tengo en cuenta las causas de los problemas para darles solución definitiva *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

42. Considero que los problemas son obstáculos y no oportunidades *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

43. Me siento mal pidiendo ayuda porque van a creer que no soy capaz de hacer las cosas. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

44. Me gusta que otros se ocupen de lo que tengo que hacer y estar tranquilo *

Siempre

Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

45. Pienso que la negociación es un elemento fundamental en la solución de conflictos *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

46. Me gusta hacer las cosas por mí mismo (a) porque como yo nadie las hace. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

47. Me caracterizo por mi recursividad y flexibilidad en el momento de tomar decisiones *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

48. Tengo dificultades para crear estrategias y resolver los problemas que se me presentan. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

49. Pienso que la creatividad permite abrir puertas y ver las cosas desde una perspectiva diferente. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

50. Prefiero no emprender caminos distintos a los comunes y así no arriesgarme a que no funcione *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca

Nunca

51. Cuando trabajo en equipo suelo ser de los primeros que ofrecen ideas para solucionar problemas. *

Siempre

Casi Siempre

Algunas Veces

Casi Nunca

Nunca

52. Me esfuerzo por crear proyectos y acciones innovadoras. *

Siempre

Casi Siempre

Algunas Veces

Casi Nunca

Nunca

53. Disfruto transformando ideas o expresiones en historias e imágenes que otros no ven. *

Siempre

Casi Siempre

Algunas Veces

Casi Nunca

Nunca

54. Suelen halagarme por la estética con que creo mis trabajos y proyectos. *

Siempre

Casi Siempre

Algunas Veces

Casi Nunca

Nunca

55. Se me facilita relacionar lo que conozco y percibo para desarrollar nuevas ideas. *

Siempre

Casi Siempre

Algunas Veces

Casi Nunca

Nunca

56. No me caracterizo por ser creativo, prefiero realizar otro tipo de tareas. *

Siempre

Casi Siempre

Algunas Veces

Casi Nunca

Nunca

57. Suelo analizar la información y las experiencias de manera objetiva. *

Siempre

Casi Siempre

Algunas Veces

Casi Nunca
Nunca

58. Prefiero no cuestionar lo que otros me dicen, ni discutir al respecto. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

59. Me gusta analizar y hacer críticas a la realidad social. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

60. Me intereso por realizar críticas al contenido de la publicidad y la información brindada por los medios de comunicación. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

61. Suelo hacerme preguntas de todo lo que me rodea, veo y escucho. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

62. Cuando no comprendo algo prefiero dejar así que investigar o preguntar. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

63. Me baso en argumentos para discutir cuando no estoy de acuerdo con algún asunto. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

64. No soy bueno participando en clase, en el trabajo y/o en casa, sino que espero a que otros intervengan *

Siempre

Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

65. Me cuesta reconocer lo que siento por otras personas. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

66. En momentos de dificultad reconozco cuando tengo emociones negativas y busco soluciones para superarlas. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

67. Reconozco fácilmente las emociones y sentimientos de los demás. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

68. Suelo malinterpretar las expresiones emocionales de otros y reaccionar de forma inadecuada *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

69. Mi estado de ánimo varía con mucha frecuencia y eso me genera dificultad en las relaciones *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

70. Me suelen llamar la atención por mi impulsividad. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

71. Prefiero no mostrar debilidad ante otros. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

72. Cuando siento rabia expreso mis ideas de manera imprudente e incluso agresiva *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

73. Soy consciente de que el estrés me hace daño y que debe controlarse cuando empieza a interferir con mi desempeño. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

74. Me estreso fácilmente en situaciones en que tengo poco tiempo para realizar una tarea. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

75. En situaciones difíciles me siento decepcionado de mí mismo (a), carente de control sobre mi propia vida. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

76. Cuando me encuentro en situaciones de estrés siento dolores de cabeza o de espalda. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

77. Cuando me siento presionado busco soluciones rápidas tratando de tomar el control de las situaciones. *

Siempre
Casi Siempre

Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

78. Hago esfuerzos por reducir fuentes de estrés cambiando mi estilo de vida. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

79. En momentos difíciles trato de tener pensamientos saludables y positivos. *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca
Nunca

80. En situaciones de estrés trato de respirar profundamente hasta sentirme más tranquilo (a). *

Siempre
Casi Siempre
Algunas Veces
Casi Nunca