



Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años de edad de uno de los grupos de Caminar secundaria de La Institución Educativa Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura.

Yolanda Josefa Orobio Viveros

Código: 20251719601

Universidad Antonio Nariño

Facultad Psicología

Buenaventura, Colombia

2023

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años de edad de uno de los grupos de Caminar secundaria de La Institución Educativa Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura.

Yolanda Josefa Orobio Viveros

Tutor (a):

Psicóloga, Mag. En Educación Merlyn Vanessa Dávila Valencia

Grupo de investigación: Escuela sistema complejo

- Línea de investigación: Investigación, intervención y cambio en contextos sistémicos

Universidad Antonio Nariño

Programa Psicología

Facultad de Psicología

Buenaventura, Colombia

2023

Agradecimientos

Primeramente, me complace dar infinitas gracias a DIOS por tantas bendiciones, fortalezas y sabidurías recibidas en el transcurso de la vida y en el emprendimiento y culminación de una etapa más de logro.

Así mismo, agradecerles a mis familiares que fueron ese soporte y apoyo incondicional para alcanzar esta meta que por momentos dude en terminarla.

Agradecimiento a los docentes que me brindaron sus conocimientos, en especial aquellos que, en su rol de docentes, me brindaron apoyo emocional e incondicional que llegue a necesitar durante el transcurso de esta carrera universitaria.

También dar las gracias a los directivos y estudiantes de la institución educativa Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura por permitirme realizar este trabajo de investigación.

Por último, gracias a cada una de las personas que aparecieron en momentos cruciales y me brindaron apoyo total.

Dedicatoria

Primeramente, se lo dedico a DIOS por mantenerme viva y sortear cada uno de los obstáculos que se presentaron en este trayecto. A mis padres FANNY JOSEFA VIVEROS, ESPIFANIO OROBIO, hermanos e hija, especialmente a mi hermano HARRY DUVAN OROBIO VIVEROS, por su apoyo incondicional en esta etapa y logro educativo.

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstract	9
Introducción	10
1. Planteamiento del Problema	12
1.1 Descripción del problema	12
1.2 Formulación del problema	18
2. Marco Referencial.....	23
2.2.1. <i>Habilidades para la vida</i>	28
2.2.3. Teoría de la Psicología Cognitiva Piaget	34
2.2.4. <i>Teoría Cognitivista del Aprendizaje Social</i>	36
2.2.5. <i>Teoría Ecológica del Desarrollo Humano</i>	38
2.2.6. <i>Teoría de las Inteligencias Múltiples</i>	39
2.2.7. <i>Proyecto de Vida</i>	41
2.2.8. <i>Teoría del desarrollo psicosocial de Erickson.</i>	47
2.4.1. <i>Código de Ética del Psicólogo</i>	56
3. Diseño Metodológico.....	58
3.1. Tipo de investigación.....	58
3.2. Definición de Variables y/o Categorías	60
3.3. Fuentes de información.....	62
3.4 Criterios de inclusión	62
3.5 Criterios de exclusión	63
3.6. Técnicas e Instrumentos.....	63
3.6.1. Técnica grupo focal.....	63
3.6.2. Test de habilidades para la vida	64
3.6.3. Guía de preguntas para grupo focal	65
3.7 Plan de intervención.....	67
3.8 Procedimiento	73
3.9 Aspectos éticos.....	73
4. Resultados	75
4.1 Test de Habilidades para la Vida	75
4.2 Habilidades sociales.....	76

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

4.3 Habilidades cognitivas	78
4.4 Habilidades para el control de emociones	81
4.5 Guía grupo de enfoque.....	83
4.6 Test de Habilidades para la Vida	91
4.7 Habilidades cognitivas	94
4.8 Habilidades para el control de emociones	98
4.9 Guía grupo de enfoque.....	102
5. Discusión.....	109
6. Conclusiones.....	120
7. Recomendaciones	124
Referencias.....	125
Apéndices.....	131

Lista de Figuras

Figura 1.	48
Figura 2.	72
Figura 3.	73
Figura 4.	74
Figura 5.	74
Figura 6.	75
Figura 7.	76
Figura 8.	77
Figura 9.	77
Figura 10.	78
Figura 11.	79
Figura 12.	80
Figura 13.	90
Figura 14.	91
Figura 15.	92
Figura 16.	94
Figura 17.	94
Figura 18.	95
Figura 19.	96
Figura 20.	97
Figura 21.	98
Figura 22.	98

Lista de Tablas

Tabla 1.	44
Tabla 2.	57
Tabla 3.	58
Tabla 4.	62
Tabla 5.	65
Tabla 6.	66
Tabla 7.	68
Tabla 8.	81
Tabla 9.	84
Tabla 10.	87
Tabla 11.	100
Tabla 12.	101
Tabla 13.	104

Resumen

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo principal fortalecer las habilidades para la vida a partir de la implementación de una estrategia psicopedagógica de proyecto de vida en los estudiantes de 14 a 17 años de edad, del grado 8-9^a del programa Caminar en secundaria de La Institución Educativa Liceo del Pacífico del Distrito de Buenaventura. Se consideró pertinente la realización de este estudio partiendo de literatura que indica que las habilidades para la vida son de suma importancia para que los adolescentes desarrollen un proyecto de vida y para que su desarrollo en todos los ámbitos de la vida sea positivo. Por consiguiente, se partió de un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo con un diseño de triangulación concurrente y un alcance descriptivo; se realizó una muestra por conveniencia donde se recolectó información mediante una guía de preguntas para el grupo de enfoque como instrumento cualitativo y el test de habilidades para la vida como instrumento cuantitativo en dos momentos, el primero fue antes de aplicar tres sesiones con las estrategias de proyecto de vida y el segundo fue posterior a la aplicación lo que permitió ver el impacto que estas tuvieron. A partir del análisis de contenido, se pudo encontrar que tras la implementación de una estrategia psicopedagógica de proyecto de vida se obtuvo un aumento considerable de las habilidades para la vida.

Palabras clave: Habilidades para la vida, proyecto de vida, estudiantes.

Abstract

The main objective of this research work was to strengthen life skills from the implementation of a psycho-pedagogical strategy of a life project in students from 14 to 17 years of age, from grade 8-9 of the Caminar program in the secondary school of La L iceo del Pacifico Educational Institution of the Buenaventura District. It was considered pertinent to carry out this study based on literature that indicates that life skills are of the utmost importance for adolescents to develop a life project and for their development in all areas of life to be positive. Therefore, we started from both a qualitative and a quantitative approach with a concurrent triangulation design and a descriptive scope; A convenience sample was carried out where information was collected through the focus guide as a qualitative instrument and the life skills test as a quantitative instrument in two moments, the first was before applying three sessions with the life project strategies and the second was after the application, which allowed us to see the impact that these had. From the content analysis, it was possible to find that after the implementation of a psycho-pedagogical strategy of a life project, a considerable increase in life skills was obtained.

Keywords: Life skills, life project, students.

Introducción

Para la Organización Mundial de la Salud (2016), las habilidades para la vida son necesarias ya que fomentan el desarrollo social, ayuda a niños y adolescentes a controlar su agresividad, resolver conflictos, y a adquirir las aptitudes sociales necesarias para resolver problemas. Esto se consideró pertinente a la hora de realizar esta investigación en donde se puso de manifiesto que estas habilidades son fundamentales para que los adolescentes desarrollen un proyecto de vida centrado y positivo, conforme a sus expectativas y necesidades, además, de incentivar en ellos el buen desarrollo social no solo en el contexto educativo, sino en diversos contextos de su vida al intervenir con estrategias que les permitan fortalecer sus habilidades para la vida.

En este estudio se abordaron las variables de: Habilidades para la vida con las sub variables de: Habilidades sociales, habilidades cognitivas y habilidades para el control de las emociones. Y la variable de proyecto de vida con las sub variables de: metas de vida personal, conocimiento de sí mismo, autodirección, capacidades personales, orientación vocacional, toma de decisiones, autorrealización. Cabe decir que, con base a la variable de proyecto de vida, se crearon las estrategias que se implementaron en este proyecto.

Cabe señalar que frente a los autores que hablan sobre habilidades para la vida y que se tomaron como referentes en el marco teórico de esta investigación, se encuentra a la Organización Mundial de la Salud, Bravo (2005), Gutiérrez (2016), Mangrulkar (2001), entre otros.

Para concluir, a lo largo de este trabajo, se ponen en manifiesto diversos antecedentes que dan evidencia de que los programas o intervenciones frente a las habilidades para la vida, son

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

importantes y generan impacto en las personas o grupos a quienes se les brindan. En este sentido, a partir del post-test implementado, se pudo confirmar en la presente investigación que, a raíz de las estrategias psicopedagógicas, se obtuvo un impacto positivo.

1. Planteamiento del Problema

1.1 Descripción del problema

La educación es una herramienta fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades, capacidades y destrezas de las personas, puesto que puede influir en el crecimiento personal y social del individuo y a su vez favorecer el desarrollo de una sociedad. Por lo anterior, las políticas públicas deben estar prestas a fortalecer el contexto educativo, y así preparar a los estudiantes para que se desenvuelvan de manera oportuna, eficaz y asertiva en los diferentes escenarios sociales, además de facilitar la toma de decisiones, principalmente en los adolescentes que por su etapa del desarrollo podrían ser susceptibles a no poner en práctica habilidades sociales. Es decir, que además de la educación ser un derecho fundamental debe implementar estrategias para fomentar habilidades para la vida (Castellano 2014).

Tomando en cuenta lo anterior, es importante considerar que los estudiantes deberían culminar su etapa escolar de educación media con las competencias mínimas para afrontar la educación superior y la vida en general y una forma de hacerlo sería con la educación en habilidades para la vida, conforme a esto se puede citar a la Organización Mundial de la Salud (2016), que manifiesta que estas habilidades son necesarias y propone el desarrollo de programas de aptitudes para la vida y desarrollo social creados para ayudar a niños y adolescentes a controlar su agresividad, resolver conflictos, y a adquirir las aptitudes sociales necesarias para resolver problemas. Sumado a esto, autores como Agudelo Molina et al (2020), consideran que las instituciones educativas deben reunir todos sus esfuerzos en favorecer la construcción social que trasciende a otros ambientes de interacción.

En este orden de ideas, la Organización Mundial de la Salud (OMS) tuvo la iniciativa para pensar en habilidades a inicio de la década de los 90, buscando incluirlas en los programas

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

educativos de todo el mundo con el propósito de enseñarle a los niños, niñas y adolescentes a vivir de una forma más saludable y con herramientas suficientes para afrontar los desafíos y situaciones que la vida les ponga por delante. Además, permitirles tomar decisiones acertadas y positivas como aspecto fundamental para el fortalecimiento de la autonomía personal (Molina, et.al, 2021).

Según la OMS (1993), las habilidades para la vida son destrezas que promueven y permiten el desarrollo de las capacidades psicosociales de los individuos; en el entorno educativo su finalidad es la de facilitar a los estudiantes la tarea de afrontar exitosamente las exigencias, demandas y desafíos cotidianos, así como fortalecer positivamente la toma de decisiones, encaminada a la construcción ideal de vida.

Esta organización brinda una clasificación de las habilidades para la vida y se agrupan en tres dimensiones que son: habilidades interpersonales y para la comunicación; habilidades para la toma de decisiones y el pensamiento crítico; habilidades para afrontar situaciones y el manejo de sí mismo (Mangrulkar et al, 2001). Dimensiones en las que se profundizará en el marco teórico de este estudio.

En América latina se desarrollaron experiencias de implementación de este enfoque en el contexto educativo tanto formal como no formal, de las cuales se obtuvieron resultados satisfactorios en la medida que se fueron alcanzando transformaciones en el desarrollo social, cognitivo y emocional en los grupos implementados; según, Ruíz (2014), fue así como en 1997 después de múltiples intentos las HpV se posicionó en Colombia mediante la fundación fe y alegría (FYA) y a la incorporación de esta en la estrategia de escuelas Saludables promovida por el Ministerio de Salud Nacional en conjunto con el Ministerio de Educación en 1999.

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

Como dice Díaz Alzate y Mejía Zapata (2017), frente a las habilidades para la vida en la población adolescente, el modelo tradicional de la educación, ha empapado todos los procesos que se dan en las Instituciones Educativas y esto ha generado que la educación se base en una especie de adoctrinamiento, no obstante, estos autores en su estudio lograron evidenciar que existe incomunicabilidad entre las pretensiones educacionales del modelo tradicional que usan y la necesidad cada vez más visible y plausible de los adolescentes a ser reconocidos en su diferencia y como un fin en sí mismos, por lo que consideran una alternativa para la creación de procesos formativos en la educación formal que favorezcan el desarrollo de las habilidades para la vida.

En este sentido, Morales Rodríguez (2013) en Colombia implementó un programa para trabajar en las habilidades sociales en donde pudo encontrar asociación entre habilidades sociales avanzadas y autoeficacia, lo cual pone en evidencia que implementar este tipo de programas o estrategias puede favorecer el desarrollo de los estudiantes a nivel social y personal.

En este sentido, las habilidades para la vida permiten mantener una actitud positiva, realista y perseverante, comunicarse asertivamente, construir proyectos de vida, desarrollar estrategias que lleven por el camino del éxito y alcanzar las metas deseadas.

Por otra parte, es necesario decir que la población en la etapa de desarrollo de la adolescencia está en plena formación de su identidad, es en este momento de la vida donde las personas empiezan a redireccionar sus motivaciones en acciones concretas que los conducen hacia un acercamiento, o en su defecto los aleja de su ideal de vida; esto quiere decir, según D'Ángelo (1999), que las “orientaciones vitales específicas de la persona se localizan en su entorno social propio y se constituyen con base en el conjunto de estructuras individualizadas de autodirección personal que conforman funciones autorreguladoras motivacionales,

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años autorreflexivas, autovalorativas y de autodeterminación, entre otras” (p. 1-2); Sumado a lo anterior, Zambrano y Acosta (2017), indican que los adolescentes se encuentran en una etapa de indecisión por la dificultad de encontrar los mecanismos, medios y herramientas para consolidar su futuro profesional.

En el ámbito nacional Arias (2016), implementó un programa de habilidades para la vida que al realizar la evaluación final permitió identificar que mejoró la toma de decisiones con respecto a los desafíos que se les presentan a los estudiantes a lo largo de la vida y también contribuyó al mejoramiento del ambiente académico.

En este punto es importante referir a D'Ángelo (1994) quien habla del proyecto de vida desde una perspectiva psicológica y social que integran las direcciones esenciales básicas y fundamentales de la persona en el contexto amplio de lo que quieren y desean en adelante para su vida, aportando dentro del marco de las relaciones entre la sociedad y el individuo. Es así, como este autor, define proyecto de vida como estructuras psicológicas que expresan las direcciones fundamentales de las personas, en el contexto social de relaciones materiales y espirituales de su existencia, que determinan su posición y ubicación subjetiva en una sociedad concreta (p. 4).

Como se ha mencionado en páginas anteriores, las habilidades para la vida permiten fortalecer las capacidades y destrezas psicosociales en las distintas esferas de vida de los individuos, permitiendo a su vez hábitos de vida saludables y calidad de vida. He ahí la importancia de las habilidades para la vida para la construcción y desarrollo de un proyecto de vida.

La investigación realizada por Gómez y Sarmiento, (como se cita en Condori, 2009) considera el proyecto de vida como una estrategia de aprendizaje que busca proporcionar a los

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

estudiantes un recurso que les permita construir aprendizajes significativos, hacer que una experiencia personal como es el proyecto de vida se convierta en un referente para seleccionar, apreciar y personalizar los nuevos conocimientos de forma significativa, además el proyecto de vida es la visualización del sentido de vida del sujeto; es un recurso que permite al estudiante organizarse en la vida presente y orientar los esfuerzos en una dirección específica (p,1).

Ahora bien, en un estudio realizado en el año 2019, realizado bajo la mirada a la calidad de la educación básica y media, mediante un análisis de las pruebas saber 11, en comparación principalmente con municipios certificados del Valle del Cauca, se evidenció que el nivel de desempeño educativo en la ciudad de Buenaventura está por debajo de los municipios certificados (Cifuentes et al 2019).

Otro estudio a nivel regional es el de Piedrahita (2020), quien en sus resultados después de implementar estrategias para trabajar en las habilidades para la vida, determinó que posteriormente estas fueron en aumento mejorando la relación entre pares, estudiantes-padres de familia y estudiantes-docentes y también ayudó a la problemática de la disminución del bajo rendimiento académico de los estudiantes.

Por otra parte, en materia de calidad educativa, en un estudio realizado sobre la calidad educación media en el examen de estado saber 11-2019 en los 4 municipios certificados del Valle, se hace énfasis en que la situación es poco alentadora en calidad de aprendizaje para Buenaventura, información que más adelante se describe en el plan de desarrollo Distrital (2020-2023), en la cual se menciona que, el Distrito de Buenaventura ocupó el último lugar en el Departamento del Valle del Cauca (226 puntos) y (258 puntos) por debajo de la media nacional, principalmente con desempeños bajos en lectura crítica y competencias ciudadanas, siendo estas materias muy ligadas a habilidades para la vida (Pág.139). En estos mismos términos la

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

investigación de Hernández, González y Vergara (2020) encontró que existen significativas carencias propias en el contexto vivencial y familiar y que las instituciones no fortalecen sus elementos pedagógicos para enrutar las diversas capacidades de los estudiantes. Notándose de esta manera la dificultad existente en los entornos educativos para trabajar en pro de aquellas habilidades que favorezcan y fortalezcan el desarrollo social de sus estudiantes.

Ahora bien, en el contexto de Buenaventura, se ha encontrado en el plan de desarrollo distrital, la debilidad estructural en los procesos educativos y demás escenarios que pertenecen a este contexto, así como la insuficiencia de estrategias educativas efectivas para asegurar la permanencia, las incipientes actuaciones institucionales tendientes a implementar la condición de Distrito Etno educador, la carencia de entornos educativos favorables y la dotación insuficiente de materiales e insumos. Como se había mencionado en el apartado anterior, a esto se une el bajo nivel en calidad de vida y bienestar social, aumento de violencia y conflicto derivado de confrontación armada y la brecha entre el crecimiento poblacional y el desarrollo económico (Alcaldía Distrital de Buenaventura. p.138).

Ahora es necesario contextualizar acerca de la problemática que se abordó desde el propio lugar donde se realizan las intervenciones y el estudio de este proyecto; la Institución Educativa Liceo del Pacífico del Distrito de Buenaventura, concisamente con el programa “Caminar secundaria”, el cual según información proporcionada por algunos docentes y docente de grupo presentan dificultades en sus relaciones interpersonales pues los estudiantes ahí no suelen ser tolerantes, presentan conductas agresivas, desmotivación, desinterés escolar, bajo rendimiento escolar, no cumplen con las actividades académicas y el acompañamiento de padres de familia es muy pobre. Además, estos estudiantes se encuentran en condición de extra edad, en otras palabras, la edad cronológica está por encima de la edad que el sistema educativo establece

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

como preferible; a esto, se suma la deserción y repitencia escolar de este grupo. Lo que ha llevado a considerar abordar esta problemática desde la implementación de una estrategia con el fin de que estos estudiantes fortalezcan las habilidades para la vida y de este modo mitigar a partir de las intervenciones aquellas dificultades que existen y generar un impacto positivo tanto a nivel personal (en los estudiantes), como institucional.

De acuerdo a lo mencionado en el planteamiento del problema surge la pregunta de investigación.

1.2 Formulación del problema

¿Cómo fortalecer las habilidades para la vida mediante Una estrategia psicopedagógica proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años de edad de uno de los grupos de Caminar secundaria de La Institución Educativa Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura?

1.2. Objetivo

1.2.1. Objetivo General

Fortalecer las habilidades para la vida a partir de la implementación de Una estrategia psicopedagógica de proyecto de vida en los estudiantes de 14 a 17 años de edad, del grado 8-9^a del programa Caminar en secundaria de La Institución Educativa Liceo del Pacífico del Distrito de Buenaventura.

1.2.2. Objetivos Específicos

Identificar el nivel de habilidades para la vida que poseen los adolescentes de 14 a 17 años de edad del grado 8-9^a del programa Caminar en secundaria de La Institución Educativa Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura.

Adaptar e implementar las estrategias psicopedagógicas del proyecto de vida en los estudiantes de 14 a 17 años de edad del grado 8-9^a del programa Caminar en secundaria de La Institución Educativa Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura.

Evaluar el impacto de las estrategias psicoeducativas en el fortalecimiento de habilidades para la vida de los estudiantes de 14 a 17 años de edad del grado 8-9^a del programa Caminar en secundaria de La Institución Educativa Liceo de Pacifico del Distrito de Buenaventura.

1.3. Justificación

Este trabajo cuenta con el objetivo de fortalecer las habilidades para la vida a partir de la implementación de una estrategia psicopedagógica de proyecto de vida en los estudiantes de 14 a 17 años de edad en zona urbana de la Institución Educativa Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura. Esto a partir de que se ha evidenciado según diversa literatura, que los estudiantes egresan de las instituciones con dificultades en la implementación de habilidades para la vida y esto puede afectar considerablemente su proyecto de vida, así mismo, desde la propia Institución a intervenir, se ha expresado la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de dichas habilidades debido a que suelen presentarse con frecuencia conflictos interpersonales, riñas, poca tolerancia, desmotivación escolar, en mayor medida en los grupos de “Caminar en secundaria” de los cuales se eligió el grado 8-9^a para implementar las estrategias y para evaluar.

Todas estas situaciones afectan no solo el desarrollo del estudiante en su contexto escolar, sino también en otros espacios y esferas de su vida. Evidenciándose de esta forma que el desarrollo de este proyecto cuenta con relevancia a nivel social e institucional y que obedece a una necesidad real del contexto, pues, como lo refiere Ramos Capop (2018), en las habilidades para la vida se encuentra las habilidades sociales permiten que se dominen aspectos como la agresividad en el ser humano y también el saber canalizarla y esto puede favorecer en el individuo el desenvolvimiento social asertivo y que se propicie una buena interacción y adaptación a las distintas realidades.

La pertinencia del desarrollo de esta investigación también se puede evidenciar teniendo en cuenta que en el marco de la ley general de educación 115, que refiere que los programas que sean de promoción y prevención de la salud, escuelas saludables, entre otros que se den en los

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

contextos educativos son unificables con un programa de habilidades para la vida (Ginzburg 2006), es decir que ante la ley también es importante que se realicen intervenciones que favorezcan estas habilidades en los contextos educativos.

Cabe destacar que la educación en habilidades para la vida está diseñada para facilitar la práctica y el refuerzo de las capacidades psicosociales en un ambiente cultural y social de manera adecuada para el desarrollo, contribuyendo a la promoción del desarrollo personal y social, (Sierra, et. al, 2018). Es decir que fortalecer las habilidades para la vida en un contexto educativo favorece las destrezas y capacidades básicas de los estudiantes y esto genera un impacto positivo en el resto de su vida y en las personas y el ambiente que lo rodea.

Así mismo, fortalecer las habilidades para la vida a partir de la implementación de una estrategia psicopedagógica de proyecto de vida es importante teniendo en cuenta que de este modo se puede mejorar y propiciar una adecuada salud mental, así como adquirir herramientas psicosociales que posibiliten estilos de vida saludables y calidad de vida (Vincezi y Tedesco, 2009).

De igual forma, se evidencia pertinencia a nivel social de este proyecto porque también se fortalecerá la identidad de estos estudiantes, la cual se reflejará en toma de decisiones responsables, conductas asertivas, aumento en la motivación y rendimiento escolar, planeación y consecución de sus metas a corto y mediano plazo y desarrollo su capacidad de resiliencia. Es decir, el estudiante podrá adquirir herramientas que aporten positivamente en el desarrollo de su proyecto de vida y por ende el desarrollo de su sociedad.

Otro de los aspectos que hacen importante este proyecto es que, a partir de las intervenciones realizadas, los estudiantes cuentan con información que aporte a la seguridad en sí mismos, así como estrategias que les permitan resolver los conflictos de forma asertiva y por

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

ende a la mejora de sus relaciones sociales. Por consiguiente, se trata de diferentes planos de consideración de las dimensiones de los proyectos de vida, según D'Ángelo (2004), el proyecto de vida se encuentra ligado a la construcción de la identidad del individuo, el cual es un proceso complicado de construcción de la personalidad que pese a iniciar en los primeros años de vida, se da en un contexto sociocultural donde existe influencia de los adultos, de normas y patrones sociales definidos.

Partiendo de lo anterior, se puede considerar que la identificación y el fortalecimiento de las habilidades para la vida permiten que los adolescentes adquieran herramientas que faciliten la construcción y el desarrollo de un proyecto de vida desde esta etapa del desarrollo, ya que como indican los autores referidos en este apartado es de vital importancia fortalecer las habilidades para la consecución de objetivos y de este modo generar resultados satisfactorios.

Es importante resaltar que la materia competencias ciudadanas se encuentra arraigada con habilidades para la vida, ya que se busca que el estudiante desarrolle las capacidades de conocerse a sí mismo y transformar su entorno social. Es así como a través de diferentes estrategias psicoeducativas para el fortalecimiento de las habilidades para la vida también obedece a una necesidad Institucional ya que, en toda Institución Educativa, por ley, se debe trabajar en las competencias ciudadanas.

En cuanto al grupo de investigación este trabajo se adscribe a “Escuela sistema complejo” con línea de investigación: Investigación, intervención y cambio en contextos sistémicos, ya que conforme cambia y evoluciona la sociedad y con ella el ser humano emerge la necesidad de integrar los sistemas y que estos interactúen entre sí y así apostar a una educación global y, innovadora y competitiva en todos sus ámbitos.

2. Marco Referencial

2.1. Antecedentes Empíricos

En este apartado el lector puede encontrar las investigaciones que fueron tomadas como referentes del proyecto en diferentes contextos, iniciando por el internacional, nacional y finalmente local.

Un estudio denominado “Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural realizado en Hidalgo- México (2012)”, realizado por Morales Rodríguez (2013), tuvo el objetivo fortalecer habilidades cognitivas como autoeficacia y afrontamiento, y habilidades sociales en adolescentes de secundaria de zona rural, a través de la implementación de dos programas de intervención psicoeducativa, se basó en una metodología cuantitativa, con diseño pre-experimental de alcance descriptivo-correlacional, en el que participaron 96 adolescentes. Los resultados destacaron una mejora en habilidades sociales; además de encontrar asociación entre habilidades sociales avanzadas y autoeficacia, así como en afrontamiento activo con las habilidades sociales; no se observaron cambios en autoeficacia ni afrontamiento.

Finalmente se concluyó que el programa fue efectivo al mejorar las habilidades sociales de los adolescentes; sin embargo, se requiere de mayor tiempo para el mejoramiento de las habilidades cognitivas, dadas las condiciones de una zona rural.

En Ecuador se desarrolló otro estudio denominado “Desarrollo de habilidades para la vida en Escuela Móvil: estrategia de empoderamiento de niños y adolescentes como sujetos de derecho realizada en escuela móvil en el país de Ecuador”, desarrollada por Oviedo y Martínez (2019), el objetivo consistió en empoderar a los niños y adolescentes como sujetos de derecho desde el fortalecimiento de habilidades para la vida; con metodología cualitativa, enfoque crítico social e investigación acción, su población fueron veinte menores de edad (9 hombres y 11

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

mujeres) entre los 6 y 14 años de edad con un muestreo no pirobalística por conveniencia; como resultados los niños y jóvenes adquirieron y fortalecieron un repertorio conductual en defensa de su infancia y se vincularon a actividades comunitarias y en conclusión la escuela Móvil logró el empoderamiento de los niños y adolescentes como sujetos de derechos, quienes reconocieron claramente sus derechos fundamentales, los deberes por los cuales deben responder y además participaron de manera activa y constante de la realidad comunitaria.

En este mismo orden de ideas, se incluye la investigación realizada en la Universidad Autónoma en Juárez -México por el autor ” Bernal, (2020) “Promoción de habilidades para la vida en jóvenes con riesgo psicosocial” el objetivo del estudio fue evaluar la efectividad de un programa de intervención dirigido a la promoción de habilidades para la vida de jóvenes en situación de riesgo psicosocial para prevenir futuras conductas de riesgo, sus participantes fueron 19 jóvenes de ambos sexos, se desarrolló con un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo con intervención psicoeducativa, de corte pre- experimental, con diseño pretest y post test, entre los resultados destaca el incremento significativo en la habilidad de pensamiento crítico y creativo, no observando cambios significativos en el resto de las habilidades. Se concluyó que el programa requiere de mayor duración para el mejoramiento de las habilidades, dado que, una sola sesión para trabajar una habilidad no es suficiente con una población vulnerable.

En el ámbito nacional se encontró el estudio “Fortalecimiento habilidades para la vida, en los estudiantes pertenecientes a la institución educativa ciudadela Cuyabra de Armenia, Quindío” realizado por Arias (2016), cuyo objetivo fue implementar un programa de habilidades para la vida en los estudiantes pertenecientes a la misma Institución, donde la población a trabajar correspondió a los modelos flexibles de la institución, para ello se construyeron dos instrumentos que permitieron medir el alcance que tuvo las diferentes actividades, talleres e intervenciones

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años que se llevaron a cabo en las aulas asignadas (Modelos flexibles) y además, identificar las percepciones de los docentes encargados, en cuanto a sus resultados, así como fomentar y mejorar competencias y herramientas para el desarrollo de cada uno de los estudiantes, lo que mejoró la toma de decisiones con respecto a los desafíos que se les presentan a lo largo de la vida y también contribuyó al mejoramiento del ambiente académico.

El estudio Fortaleciendo las habilidades para la vida: proyecto de vida. Realizado por Gómez y Sarmiento (2020), en la universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, tuvo como objetivo general, identificar las habilidades para la vida a partir de la estrategia pedagógica del proyecto de vida en los estudiantes de grado primero de la IE la Candelaria basado en el enfoque mixto y a través de la investigación acción; con el fin de resolver la problemática planteada adaptada a las necesidades escolares.

Para obtener respuestas del objetivo planteado, los investigadores dividieron las actividades por fases; en primera medida, para el diagnóstico realizaron entrevistas a los padres de familia de los estudiantes, en segunda medida la fase consistió en el trabajo de campo donde se aplicaron diferentes secuencias didácticas sobre conocimiento y manejo de emociones sustraído del Ministerio de Educación (MEN) como: quién soy yo, mi vida espiritual, mi vida emocional, descubro mis fortalezas y debilidades, reconozco mis debilidades, a mejorar y por último se realizó sistematización de la información con los diarios de campo, siendo estas las estrategias lúdicas y pedagógicas utilizadas.

Este estudio concluyó que los estudiantes lograron comprender los conceptos presentados y dar inicio a la construcción de su proyecto de vida, adicional y como aspecto muy importante, descubrieron sus habilidades, lo cual les permite aplicarlas en todos los ámbitos de sus vidas.

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

En otro orden de ideas, la investigación realizada por Hernández, et al (2020) “Factores Psicosociales Relacionados con la Construcción del Proyecto de vida de los Adolescentes pertenecientes a la básica y media Escolar de la Institución Educativa María Inmaculada del Municipio de San Benito Abad Sucre” cuyo objetivo fue conocer los factores psicosociales vinculados en el proceso de construcción del proyecto de vida de los estudiantes, que participaron entre 12 a 17 años de los grados 8, 9, 10 y 11, estudiantes de la misma IE que fueron escogidos mediante muestreo probalístico.

La metodología utilizada fue cualitativa con un enfoque hermenéutico, como resultado se encontró, que muchas de las metas trazadas obedecen o responden a las carencias propias del contexto vivencial y familiar y que las instituciones no fortalecen sus elementos pedagógicos para enrutar las diversas capacidades de los estudiantes.

Por otro lado, se encuentra el estudio “Fortalecimiento en habilidades para la vida en instituciones educativas públicas de Armenia: Un modelo de formación con sentido social” desarrollado por García (2015), el objetivo de esta investigación fue diseñar e implementar estrategias de prevención y promoción en salud mental desde el modelo de habilidades para la vida en estudiantes de básica primaria y secundaria de instituciones educativas de la ciudad de Armenia, su población fue un total de 40 estudiantes entre los 10 y 15 años de edad de los grados 6,7, 8 y 9, los cuales se escogieron a partir de muestreo estratificado constante, el resultado obtenido muestra que las problemáticas psicosociales más recurrentes en la población abordada por la secretaría de Salud Municipal son el consumo de SPA y violencia intrafamiliar.

En cuanto a la investigación “Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DCP, realizado por Zambrano y Acosta (2017) el objetivo general fue analizar los beneficios que presenta la implementación del modelo DPC en la estructuración del proyecto

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

de vida profesional en 16 estudiantes de grado 11 de una institución educativa pública de San Juan de Pasto (Colombia), encaminada a fortalecer los diferentes procesos de orientación guiados a la estructuración del proyecto de vida específicamente en el área profesional , promoviendo los estudiantes de 11 asumir un rol profesional, la investigación se realizó desde un paradigma cualitativo con un enfoque crítico-social, donde la relación con el objeto de estudio se orientó desde la investigación-acción, como resultado se encontró que la mayoría de estudiantes no tenía claro qué hacer al salir del colegio, y que los padres eran sus mayores obstáculos al intentar visualizar su proyecto de vida y a manera de conclusión se logró despertar, sensibilizar y posicionar a los estudiantes como seres transformadores de su propia realidad y su proyecto profesional.

Entre los antecedentes regionales se encuentra el estudio titulado “Evaluación de las habilidades para la vida en adolescentes de 14 a 17 años víctimas del conflicto armado del barrio Unión de Vivienda en Buenaventura” realizado por Castillo (2022), tuvo como objetivo conocer el nivel de las habilidades para la vida en adolescentes víctimas del conflicto armado del barrio unión de vivienda, su población y muestra fueron 20 jóvenes entre 14 y 17 años de edad, con un alcance cuantitativo de enfoque no experimental, en los resultados encontrados no solo dieron respuesta a los objetivos de investigación, sino que ponen en evidencia la necesidad y pertinencia de programas de intervención psicosocial en torno a las habilidades para la vida de los adolescentes evaluados y a manera de conclusión se evidenció que los jóvenes víctimas del conflicto armado en el barrio Unión de vivienda se encuentran en nivel normal bajo en sus habilidades sociales, componente emocional y las habilidades cognitivas con un nivel bajo siendo la más afectada.

Otro estudio en el contexto regional es “Habilidades para la vida dentro del contexto educativo” realizado en la institución educativa en la ciudad Popayán-Cauca, este estudio lo realizó Piedrahita (2020), el objetivo fue diseñar y ejecutar un programa para la promoción de las habilidades para la vida de los estudiantes dentro de las aulas de clase y prevención de bajo rendimiento académico, con una población de 159 estudiantes entre 11 y 17 años de edad, 100 padres de familia y 16 docentes, desde un enfoque exploratorio con metodología acción participación, sus resultados fueron un aumento de las habilidades para la vida entre pares, estudiantes-padres de familia y estudiantes-docentes y la disminución del bajo rendimiento académico de los estudiantes.

2.2 Marco Teórico

“La psicología y las ciencias de la educación estudian los mecanismos implicados en el aprendizaje de los estudiantes, como los componentes que intervienen en los centros educativos y que influyen directamente e indirectamente durante el proceso enseñanza y aprendizaje, encargándose no solo del aprendizaje positivo sino además del negativo” (Piedrahita, 2020 p, 14-15). Partiendo de lo anterior, la psicología educativa posibilita que el estudiante mejore el desarrollo de sus habilidades para la vida buscando optimizar su aprendizaje permitiéndole mejorar su calidad de vida integralmente y equilibrada en su entorno sociocultural.

2.2.1. Habilidades para la vida

Las habilidades para la vida son destrezas psicosociales que facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria (OMS 1993, citado por Matilla,

2001), “Por lo anterior, las habilidades para la vida son capacidades que en situaciones cotidianas desafiantes permiten a los individuos desenvolverse exitosamente” (p, 3).

Ahora bien, Bravo (2005) menciona que las habilidades para la vida en el contexto educativo son iniciativas internacionales promovidas por la organización mundial de la salud (OMS), con el objetivo de que niños, niñas y adolescentes adquieran herramientas psicosociales que les permitan forjar estilos de vida saludables (p, 2).

Es decir, que enseñar herramientas orientadas a la adquisición y el fortalecimiento de las habilidades sociales, promueve positivamente la capacidad del individuo de llevar a cabo planes, metas y logros, contribuyendo de esta manera a la calidad de vida.

Es así, como la fundación joven define que “habilidades para la vida son conjuntos de capacidades que buscan el desarrollo empoderado de personas y comunidades para asumir el control adecuado de sus vidas en campos tan relevantes como la salud, la educación y la inclusión social (p. 2). Por tanto, las habilidades para la vida (HpV) de cada persona están compuestas por reacciones habituales, pautas de conductas generadas durante su proceso de aprendizajes, conocimientos específicos, desarrollo de sus potencialidades y habilidades requeridas para una adecuada participación en la vida social.

En ese mismo contexto, Gutiérrez (2016) afirma que las habilidades para la vida son actitudes que las personas adquieren y utilizan para afrontar situaciones desafiantes de la vida cotidiana; y pueden alcanzarse a través del entrenamiento intencional o de la experiencia directa por medio del modelado o la imitación, el autor refiere que “estas habilidades aprendidas permiten uso eficiente de sus capacidades para la resolución de problemas asertivamente; además “menciona que la naturaleza y la manera de expresión de estas habilidades están mediatizadas por los contextos en que se generan. Es decir que, están sujetas a las normas sociales y las

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

expectativas de la sociedad sobre sus miembros, contribuyendo positivamente en ambientes o áreas en las que se desempeña el individuo, familia, escuela, amigos, trabajo, u otros espacios de interacción” (p, 3).

Ahora bien, la Organización Mundial de la Salud (OMS), generalmente promueve que todos los países principalmente en el contexto educativo, fomenten educación en habilidades para la vida como mecanismos de adaptación a los cambios culturales y estilos de vida que requieren del niño, niña y del joven, el apropiamiento de destrezas competitivas para enfrentar exigencias y desafíos comunicativos del mundo actual en el cual se encuentran inmersos (Preciado 2014 citado por Piedrahita, 2020).

En Latinoamérica se desarrollaron experiencias de implementación en HpV en el contexto educativo tanto formal como no formal, en los que se obtuvieron resultados satisfactorios en la medida que se fueron logrando transformaciones en el desarrollo social, cognitivo y emocional de los grupos con los que se implementaba; según Ruíz (2014), fue así como en 1997 después de varios intentos las habilidades para la vida (HpV) se posicionó en Colombia por parte de la fundación fe y alegría (FYA) y la incorporación de esta en la estrategia de escuelas Saludables promovida por el Ministerio de Salud Nacional en alianza con el Ministerio de Educación en 1999 (p. 65).

En síntesis, la implementación en habilidades para la vida (HpV) en el contexto educativo formal y no formal fue muy significativa ya que impacto positivamente en la toma de decisiones responsables de los estudiantes, en la resolución de conflicto, en la comunicación asertiva y en la conducta resiliente favoreciendo las transformaciones personales y sociales.

Por ello, las habilidades para la vida (HpV) son apropiadas para la transformación del contexto social y beneficiosas para niños, niñas, adolescentes y adultos (Mangrulkar, 2001,

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años citado por Espitia et.al, 2021, p.35). por tanto, el fortalecer las habilidades para la vida, conforme con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), pueden promoverse en todo tipo de población y en diferentes contextos o ambientes; sin embargo, para su implementación es necesaria la presencia de un facilitador, quien debe previamente tener conocimiento del enfoque, debe saber hacer y saber vivir, para que otros puedan adquirir estas destrezas. Es decir, que para la implementación de las estrategias de habilidades para la vida su moderador debe tener pleno conocimiento, ya que estas habilidades se podrán emplear en todas las etapas de la vida y en cualquier contexto social.

Ahora bien, el contexto educativo ha sido considerado como lugar ideal de aprendizaje mediante diversos programas de educación para la salud, los cuales procuran brindar herramientas a estudiantes que les permitan desarrollar y afianzar sus capacidades y por consiguiente contribuir de esta forma a su desarrollo integral. Por consiguiente, las habilidades para la vida promueven el desarrollo de factores de protección comunes a diversos problemas psicosociales, que facilitan al estudiante la tarea de enfrentar con éxito las exigencias, demandas y desafíos de la vida diaria (Uribe, et al, 2015, p. 3).

En este orden de ideas se puede decir que las habilidades para la vida corresponden a capacidades de afrontamiento y el uso de recursos en torno a las diferentes situaciones que vive la persona, por ello se dice que las HpV se aprenden, es decir parten de la experiencia del sujeto en la interacción con su entorno social y cultural.

Por consiguiente, Ruíz (2014), alude que la organización mundial de la salud (OMS) reconoce que son muchas las competencias para la vida, pero finalmente selecciona 10 de ellas como esenciales para hacer frente a los desafíos que presentan el mundo actual al cuidado de la vida especialmente de la niñez y adolescencia, estas habilidades son:

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

2.2.1.1. Autoconocimiento. Conocer mejor el propio ser, carácter, fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos; construir sentidos acerca de la propia persona, de las demás personas y del mundo.

2.2.1.2. Empatía. Ponerse desde el lugar de otra persona para comprenderla mejor y responder de forma solidaria de acuerdo, a la circunstancia.

2.2.1.3. Comunicación asertiva. 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.

2.2.1.4. Relaciones interpersonales. Establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que impiden el crecimiento personal.

2.2.1.5. Toma de decisiones. Evaluar distintas alternativas, teniendo en cuenta necesidades, capacidades, criterios y las consecuencias de las decisiones, no sólo en la vida propia sino también en la ajena.

2.2.1.6. Solución de problemas y conflictos. Transformar y manejar los problemas y conflictos de la vida diaria de forma flexible y creativa, identificando en ello oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.

2.2.1.7. Pensamiento creativo. 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.

2.2.1.8. Pensamiento crítico. Aprender a preguntarse, investigar y no aceptar las cosas de forma crédula. Ser capaz de llegar a conclusiones propia sobre la realidad.

2.2.1.9. Manejo de sentimientos y emociones. 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.

2.2.1.10. Manejo de tensiones y estrés. Identificar oportunamente la fuente de tensión y estrés en la vida cotidiana, saber reconocer sus distintas manifestaciones, y encontrar maneras de eliminarlas o contrarrestarla de forma saludable.

Por último, (Mangrulkar, 2001) clasifica estas habilidades para la vida (HpV) en tres categorías:

2.2.2.1. Habilidades sociales o interpersonales. Permiten relacionarse con las demás personas y tener una conversación constructiva y agradable con la familia, los amigos, los compañeros de escuela y los conocidos, se incluye la comunicación, habilidades para negociación/rechazo, confianza, cooperación y empatía.

2.2.2.2. Habilidades cognitivas. Permiten identificar diferentes soluciones ante un problema y decidir cuál es la mejor opción, incluyen solución de problemas, comprensión de consecuencias, toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación.

2.2.2.3. Habilidades Para el Control de Emociones. Ayuda a controlar las emociones, a relajarse y calmarse ante un problema, de tal modo que se pueda pensar y resolver la situación sin estrés ni enojo, se incluyen manejo de estrés, los sentimientos, el control y el monitoreo personal; el desarrollo de estas habilidades está estrechamente relacionado a una educación de aprendizaje activo (Villa, 2018).

Después de haber realizado una breve descripción de habilidades para la vida, a continuación, se exponen las teorías que las sustentan:

2.2.3. Teoría de la Psicología Cognitiva Piaget

A medida que los adolescentes experimentan un crecimiento físico, su proceso cognitivo se perfecciona. Aunque su pensamiento sigue siendo inmaduro en ciertos aspectos, en su mayoría tienen la capacidad de emplear el pensamiento abstracto. Además, demuestran juicios morales sofisticados y pueden hacer planes realistas para su futuro.

Según Piaget, los adolescentes alcanzan el nivel más alto del desarrollo cognitivo, conocido como las operaciones formales. Este nivel se caracteriza por la capacidad de pensar de manera abstracta. Durante esta etapa, las operaciones formales les permiten realizar razonamientos hipotético-deductivos. También les brinda la capacidad de considerar posibilidades, abordar problemas con flexibilidad y poner a prueba hipótesis.

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

Además, el desarrollo del cerebro y la influencia del entorno son factores clave para alcanzar esta etapa. A largo plazo, tanto la cultura como la educación parecen desempeñar un papel crucial en el desarrollo de las operaciones formales (Gonzales, et al., 2009).

la teoría del desarrollo cognitivo Piaget concibe la inteligencia humana como una estructura con una función adaptativa que en sentido general busca explicar y describir las formas o estructuras del pensamiento, mencionando la forma como estas se desarrollan ya que cada una de ellas contribuyen a la adaptación de la persona a la realidad (Zambrano, et.al, 2016, p. 10).

Por otro parte, el aporte piagetiano a la educación ha sido significativo, teniendo en cuenta el concepto que el alumno es un sujeto activo que elabora la información y tiene la habilidad de procesarla por sí mismo. Del mismo modo ha permitido reconocer la actividad del docente como elemento favorecedor del desarrollo proponiendo entornos de aprendizajes y actividades adaptadas al nivel del desarrollo de los estudiantes en cuestión. Se asume que todo conocimiento y desarrollo cognitivo es en última instancia producto de la actividad constructiva de la persona, una actividad que es tanto física como intelectual.

Ahora bien, el aprendizaje de habilidades para la vida es una construcción basada en las experiencias cognitivas fundada en prácticas o interacciones sociales y culturales y los significados que se atribuye a esta relación, implica conocer estrategias adecuadas para alcanzar el objetivo personal y social. Además de conocer el contexto en el cual una estrategia específica puede ser apropiadamente aplicada (Zambrano, et al, 2016, p. 10).

Finalmente, esta teoría aporta al enfoque de las habilidades para la vida, lo siguiente: La importancia de la colaboración entre pares como apoyo para el aprendizaje de habilidades, especialmente en la resolución de problemas; enfatiza el papel fundamental del contexto cultural

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

en la interpretación de los currículos de habilidades para la vida; los propios adolescentes participan en la creación de contenido a través de la interacción entre información precisa y su entorno cultural; por último, esta teoría reconoce que el desarrollo de habilidades se logra a través de la interacción de la persona en su entorno social, lo que puede influir tanto en los participantes como en el grupo de pares en su conjunto (Mangrulkar, et al., 2001).

2.2.4. Teoría Cognitivista del Aprendizaje Social

Esta teoría ha sido formulada por Albert Bandura (1997), la cual considera que los factores externos son tan fundamentales como los internos, al igual que los acontecimientos ambientales, componentes personales y la conducta interactúan con el proceso de aprendizaje (Orengo, 2016). Es así como los niños, niñas y adolescentes aprenden a comportarse por medio de instrucciones y de observación de los familiares, docentes y autoridad que los modelan, Su conducta se modifica o se consolida acorde a las consecuencias que emergen de sus acciones y la respuesta de los demás a sus conductas (Combita y Quevedo, 2016).

En seguida, Vega (2018) menciona que la teoría del aprendizaje social de Bandura referente a sus influencias en las habilidades para la vida ha sido la necesidad de proporcionar a los niños, niñas y adolescentes métodos para afrontar aspectos internos de su vida social, incluyendo reducción de estrés, autocontrol y toma de decisiones. Para que este enfoque de habilidades para la vida sea efectivo se debe duplicar el proceso por el que los niños, niñas y adolescentes aprenden nuevas conductas, incluyendo observación y representaciones, además de la mera instrucción; esta teoría enseña que no solo se aprende instruyendo a los niños, niñas y adolescentes de manera elemental, es decir, llevándolos a una escuela, ya que las observaciones de comportamientos influyen en su propia conducta. Del mismo modo Bandura (1977) menciona

otro componente fundamental que es la autoeficiencia, definida como “la confianza en sus propias capacidades de realizar las acciones necesarias para alcanzar un objetivo deseado en una determinada situación, es decir, que con la autoeficiencia es de suponer que la persona tiene un determinado locus de control de sus conductas y tareas; enfatiza como los sujetos interactúan e influyen su ambiente, en lugar de ser pasivamente controladas, siendo el caso de los estudiantes en un sistema de educación formal, la autoeficiencia es la creencia del sujeto de su propia capacidad de aprender y cumplir con tareas de algún nivel de dificultad.

Ahora bien, la teoría social de Bandura mediante los mecanismos de autorregulación, permite que los estudiantes controlen sus, pensamientos, conductas y emociones, que implican el establecimiento de metas, evaluar sus objetivos, reacción emocional al progreso o falta de progreso y la gestión de recursos para lograr sus objetivos, o en su defecto, a desistir de sus objetivos, es decir, que la autorregulación se concibe como un fenómeno donde los estudiantes sistemáticamente activan y mantienen un proceso cognitivo, motivacional, afectivo y conductual para el logro de conocimientos habilidades y destrezas, de modo eficaz en un determinado contexto (Chaves y Rodríguez, 2017).

Conforme a las habilidades para la vida y habilidades sociales, esta teoría ejerció dos influencias importantes. Una fue la necesidad de proveer a los niños, niñas y adolescentes con métodos o habilidades para afrontar aspectos internos de su vida social, como la reducción del estrés, el autocontrol y la toma de decisiones; y el segundo fue que para lograr su efectividad los programas de habilidades para la vida deben incluir observación, representación y componentes de educación de los pares, además de la mera intrusión (Mangrulkar, et. al.2001).

2.2.5. Teoría Ecológica del Desarrollo Humano

Fundada por Uriel Bronfenbrenner (1987) quien enfatiza la importancia determinante que tiene la investigación de los ambientes en los que las personas se desenvuelven; además, resalta el desarrollo como un cambio perdurable en el modo que la persona percibe el ambiente que lo rodea y la manera en que se relaciona con este. Por tanto, los espacios y los ambientes en que se desenvuelven los individuos, especialmente los adolescentes, contribuyen a la formación de su estilo de vida afectando directamente su microsistema.

Así, la familia y la escuela, son los espacios en los que fluctúa la comunicación y donde se potencializan las conductas de esta población, teniendo en cuenta que estas son reforzadas en estos dos microsistemas (familia y escuela) y esta relación facilita que los niños, niñas y adolescentes alcancen el acceso al apoyo social para afrontar y resolver cualquier tipo de situación que se le presente (Espitia et al, 2021, p, 20).

Cabe decir que en esta teoría existen unos conceptos fundamentales en los que se encuentran cinco sistemas que son: Microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el cronosistema. Cada uno de estos tiene una perspectiva sobre del desarrollo humano desde las relaciones que establecen con su entorno y también las interrelaciones y esto a su vez tiene un efecto en cada individuo.

Por lo tanto, entender la naturaleza compleja creada por los contextos sociales es la función de este cuarto nivel de la teoría ecológica de Bronfenbrenner, el en cual construye los espacios donde interactuaran las personas de los procesos formativos, época, modas, tradiciones y regulaciones gubernamentales (Shaffer et.al, 200 citado por Chávez, et.al 2021 P, 38-40).

En relación a las habilidades para la vida, es relevante abordarlas desde esta teoría, ya que se considera que las (HpV) se adquieren a lo largo del ciclo de vital del individuo. Por lo

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

tanto, si en el entorno familiar, que es el escenario principal de la formación humana, no se promueve el fortalecimiento de estas habilidades, y si las escuelas, como segundo contexto socializador, no continúan el desarrollo de estas habilidades, es posible que los demás contextos sociales en los que interactúa el adolescente se vean afectados y viceversa.

2.2.6. Teoría de las Inteligencias Múltiples

Se remonta al año 1983 por el investigador estadounidense Howard Gardner, quien propuso la existencia de ocho inteligencias humanas: lingüísticas, lógico matemáticas, musical, espacial, corporal, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Afirma que las personas nacen con todas las inteligencias, pero se desarrollan a ritmos diferentes, por lo que cuando se enfrentan situaciones de la vida cotidiana cada persona lo afronta y resuelve de forma diferente. Además, fundamenta la enseñanza de una amplia gama de habilidades y el uso de diferentes métodos de enseñanza en los programas de habilidades para la vida (HpV).

Gardner (1995), define las inteligencias múltiples como la capacidad de resolver problemas o crear productos que son importantes en uno o más ambientes culturales, además, afirma que la investigación cognitiva demuestra que los educandos tienen diferentes habilidades para aprender, recordar, actuar y comprender. Aunque no niega el componente biológico, enfatiza que estas potencialidades se van desarrollando en interacción con el ambiente, las experiencias y la educación recibidas. Se puede considerar de acuerdo a esta teoría que la educación debería ir dirigida a que cada estudiante desarrolle aquellas habilidades y aptitudes que son propias, pues, las habilidades de uno pueden no ser las mismas del otro; de ahí el término de “inteligencias múltiples”.

En cuanto a la resolución de problemas, se puede afirmar que cuando nos encontramos con un problema por resolver, siempre hay un objetivo asociado a la actividad mental, y para lograrlo se emplean diversos mecanismos. La capacidad de crear productos significativos en uno o varios entornos culturales implica la habilidad de visualizar nuevas posibilidades, trascendiendo el análisis del problema y buscando soluciones que generen cambios y obtengan resultados positivos tanto a nivel personal como cultural, en relación con el contexto social (Macías, 2002, p.8).

Gardner, sugiere que “las inteligencias múltiples (IM) se pueden clasificar en intrapersonales (habilidades para comprender las propias emociones y motivaciones) e interpersonal (la habilidad de comprender y reconocer las emociones e intenciones de los demás” (Goleman, 1997, citado por Gutiérrez, 2016, P, 4). Este autor afirma que saber manejar las propias emociones es tan importante para tener éxito en la vida como lo es en la mente.

En sus escritos, Goleman (2001) ofreció una definición de inteligencia emocional como la habilidad de identificar y gestionar las propias emociones, la motivación personal y las relaciones interpersonales. De esta manera, una persona posee la capacidad de comprender una serie de competencias relacionadas con el manejo de las emociones propias y hacia los demás. Además, en sus escritos destaca la existencia de cinco habilidades fundamentales:

Autoconocimiento emocional: Es la capacidad para comprender las propias emociones. Tener autoconocimiento significa entender y comprender las fortalezas personales, debilidades, valores, metas y el impacto en los demás. **Autorregulación emocional:** Es la habilidad de regular sus emociones, en lugar de actuar impulsivamente, las personas con una alta autorregulación son capaces de detenerse y reconocer sus emociones antes de reaccionar. Es decir, es la capacidad de responder de manera adecuada a las demandas y desafíos en la vida

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

cotidiana; **Motivación emocional:** Permite direccionarte a logro de objetivos propuestos; por tanto, reconocer tu motivación te permite a adaptar tu comprensión empática. **Empatía:** Es la habilidad de conectar con la forma en que otras personas se sienten. La empatía generalmente se considera la piedra angular de la inteligencia emocional, ya que funciona como base importante para otros estados emocionales. **Habilidad social:** La habilidad para comunicarse asertivamente y resolver problemas de manera efectiva. Goleman compara las habilidades sociales con la habilidad para guiar a otros y para promover las propias ideas (Pág.5).

Ahora bien, mencionar Inteligencias Múltiples es hablar de tema relacionado con el desarrollo de habilidades, enseñanza y con la formación de los estudiantes en todos los niveles; como nivel primario, secundario o superior” (Barona, 2016).

2.2.7. Proyecto de Vida

El ser humano expresa gran preocupación por el futuro, tanto en lo personal como en lo social, siendo así la orientación vocacional una de las herramientas básicas que la educación puede aportar, debido a que permite hacer a una persona capaz de cobrar conciencia de sus características personales y desarrollarlas con el objetivo de elegir sus estudios y actividades profesionales, en todas las situaciones de su existencia, con la intención servir a la sociedad y desarrollar su propia responsabilidad (Licona y Ramírez, 2012). Ahora bien, el Proyecto de vida consiste en un modelo ideal que la persona aspira vivir en su futuro, teniendo en cuenta sus posibilidades, características tanto internas como externas y el fortalecimiento de las habilidades psicosociales.

Para D’Angelo (1994,) los proyectos de vida son estructuras psicológicas que expresan las direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de relaciones materiales y

espirituales de su existencia, que determinan su posición y ubicación subjetiva en una sociedad concreta, “es así como el proyecto de vida se planea desde la actualidad y expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sentidos primordiales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales” (p, 4).

Para este autor el proyecto de vida es el sentido de vida, las capacidades, la autodeterminación personal, la autoevaluación personal y búsqueda de la autorrealización, esta última se relaciona con la idea de una proyección vital futura por lo que esta relación se establece desde el presente a través de las estrategias que utiliza y las habilidades que desarrolla para construir su plan vital. Se puede resumir a través de: Visión, objetivos, estrategias y habilidades (Yepes, 2017).

Según, Condori y Vargas (2009) se encuentra que la visión de un proyecto está vinculada a lo que:

“se quiere ser, hacer y vivir, es la imagen que define el sentido de la personalidad, el estilo de vida de la persona; los objetivos de realización y, desde luego, el sentido de los aprendizajes, es decir son aspiraciones, esperanzas, sueños y metas a alcanzar. Del mismo modo, el objetivo de un proyecto de vida busca desarrollar el autoconocimiento y la autogestión” (p, 4-16).

Por otro lado, las “estrategias de un proyecto de vida” son recursos que permiten construir aprendizajes significativos, hacer que una experiencia personal como es el proyecto de vida se convierta en un referente para seleccionar, apreciar y personalizar los nuevos conocimientos de forma significativa. Finalizando, el fomentar las “habilidades para la vida, mediante proyecto de vida” permitirá que el estudiante se dirija a su realización personal

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

haciendo uso de sus fortalezas, generando satisfacción personal y la satisfacción de ocupar un lugar importante en la sociedad (Ruíz, 2014).

En la misma línea, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF 2013, citado por Pérez, 2013), define el proyecto de vida como:

“un proceso continuo durante el ciclo vital del ser humano que integra su historia, presente y futuro, así como las condiciones contextuales sistémica que marcan las relaciones y niveles del desarrollo humano. Por consiguiente, la construcción del proyecto de vida, debe permitir a los niños, niñas y adolescentes, tomar decisiones libres e informadas, además de desarrollar un pensamiento autocrítico, reflexivo y creativo, que promueva una calidad de vida y condiciones propicias para la salud mental del individuo” (p, 9).

Ahora bien, Ruiz (2011 citado por Gómez y Sarmiento, 2020) refiere que en los procesos que se desarrollan al interior de la escuela, se hace necesario presentar como herramienta adicional la construcción concreta y explícita de proyectos de vida a partir de un ejercicio de toma de decisiones, de forma que aspectos como los personales, profesionales, laborales y familiares, entre otros, sean susceptibles de proyección y cambio; donde el estudiante se identifique a partir de sus habilidades, limitaciones, sueños, actitudes y aptitudes; y así despliegue un ejercicio permanente de elección, logrando reconocerse desde las diferentes dimensiones del ser humano.

Por lo tanto, el objetivo es formar y preparar adolescentes que afronten cambios y reaccionen positivamente ante eventos inesperados, formando de esta manera a adolescentes con capacidades resilientes de sentir y realizar actos coherentes y responsables consigo mismo, con

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

los demás y con su entorno; adolescentes sensibles que aprecien el pasado, vivan el presente y se proyecten hacia el futuro (López 1999 citado por Zambrano y Acosta, 2017, p. 4-24).

Finalmente, D'Angelo (1998 citado por Combita y Quevedo, 2016) menciona que:

Preparar al adolescente para la vida significa hacerlo capaz de formular y realizar sus proyectos sin olvidar sus propias raíces, su contexto y el movimiento social que da sentido a la propia existencia; optando por no permitirse ser interferido por factores externos que influyen afectando su propia autorregulación, pues sin lugar a duda muchos adolescentes se ven obligados a repetir estereotipos creados por la inmediatez, el mundo globalizado, el consumismo, los medios de comunicación, los modelos psicosociales y su relación entre pares. Por tal motivo construir un proyecto de vida requiere de procesos bien estructurados, de comunicación en intercambios reflexivos, de aperturas creativas capaces de orientar hacia la transformación positiva de las condiciones de vida espiritual, material, personal y social (p. 61-62).

Ahora bien, Valdés (2004 citado por Téllez, 2019) define el proyecto de vida como un proceso de planificación y toma de decisiones que los adolescentes deben afrontar para el ingreso a la educación superior. Según la autora, esta decisión, y su acompañamiento en la escuela, debe incluir elementos internos y externos de la vida del estudiante. Entre los elementos internos están las aptitudes, gustos e intereses, los cuales deben ser enfrentados a los elementos contextuales, de índole familiar y socioeconómica (p. 59-46).

Es decir que el adolescente para la lograr materializar su proyecto de vida debe poseer habilidades o destrezas psicosociales, para la toma de decisiones debe tener claridad e idoneidad independientemente de los que su entorno social le ofrezca.

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

Es importante mencionar lo que son las aptitudes y las actitudes ya que estos dos conceptos son importantes para desarrollar un proyecto de vida o buscar cumplir objetivos. Las aptitudes son condición o serie de características consideradas como síntomas de capacidad de un individuo para adquirir, con un entrenamiento adecuado, algún conocimiento, habilidad serie de reacciones, como la capacidad de aprender un idioma, componer música, etc., por otro lado, las actitudes, son intereses conjuntos orientados a la consecución de metas deseadas por el individuo en los distintos ámbitos de su desarrollo: personal, académico, vocacional, profesional; su interés va a suponer inclinación hacia el desarrollo de determinadas tareas o actividades (Blanco y Frutos, 2001).

Ahora bien, es importante profundizar en aquellos aspectos que son relevantes en la etapa de desarrollo de la adolescencia. Según, Catteneo y Schimidt (2014 citado por Trivel, 2014) la etapa de la adolescencia se caracteriza por un mayor protagonismo de la creatividad y de la capacidad de elección y toma de decisiones, ya que es en ese momento en el que se está logrando una mayor autonomía a nivel psicosocial, cognitivo y psicoafectivo.

Es así que los adolescentes empiezan a construir proyectos y metas de vida; una de las principales tareas de la adolescencia, que se relacionan con otros procesos esenciales como la configuración de la identidad, la adquisición de la autonomía y la introducción al mundo adulto. La meta es un límite que define hasta donde se quiere llegar; La importancia de tener metas en un proyecto de vida, es que estas permiten medir el avance de los logros en el transcurso del desarrollo del mismo, durante un determinado periodo de tiempo (p.12).

2.2.7.1. Teoría Proyecto de Vida y Desarrollo Integral Humano. Cómo se ha mencionado anteriormente uno de los pioneros en proyecto de vida es el autor D´ Angeló (1994)

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

definiéndolo como “la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones fundamentales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. De este modo, la configuración, contenido y dirección del Proyecto de Vida, por su naturaleza, origen y destino están ligados a la situación social de la persona, tanto en su vivencia actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y actividades en una sociedad determinada” (Hernández, 2006, p. 4).

Ahora bien, Franco (2017, p.39), manifiesta que “para desarrollar el proyecto de vida es necesario tener en cuenta diferentes etapas del proyecto de vida que se dan en la adolescencia. La primera etapa que plantea es **la etapa de conflicto es aquella en la que** el proyecto de vida se encuentra en sus inicios y se caracteriza por ser deficiente, antagónico y conflictivo; en esta etapa se dan dificultades para los estudiantes como: programarse para construir su proyecto de vida debido a que sus áreas personales están disfuncionales, por tanto, no podrán implementar y programar actividades orientadas al proyecto de vida, además los estudiantes presentan muchos inconvenientes en el contexto educativo como rendimiento académico bajo, con percepción negativa de los docentes y escuela en general.

La segunda etapa es la de envías de consolidación que indica que el proyecto de vida está en proceso de desarrollo; caracterizada por la inestabilidad para concretar los objetivos, debido al bajo nivel de autoeficacia, actitud negativa, además el estudiante tiene la habilidad de identificar los conflictos, pero no establece estrategias para superarlos, por ello no se consolida el proyecto de vida. Y, por último, la etapa de consolidación que se caracteriza porque los estudiantes tienen la capacidad de reconocer sus logros y obstáculos, así como manifestar sus sentimientos; también se culmina el proyecto de vida debido a que los estudiantes identifican estrategias que implementen el proyecto de vida de forma factible.

2.2.8. Teoría del desarrollo psicosocial de Erickson.

Se considera que desde el inicio de vida el desarrollo psicosocial es indispensable, pues permite una evolución positiva del desarrollo infantil. Una base sólida afectiva posibilita el abrirse al mundo físico y social con seguridad y confianza, actuando como facilitadora de una adecuada evolución biosocial, cognitiva y psicosocial (Córdoba et al., 2006 citado por Villegas, 2014). El desarrollo psicosocial se refiere al proceso que permite conocerse a sí mismo influenciado por la cultura y la sociedad.

Ahora bien, Erickson describió 8 etapas presentadas como un ciclo que van de acuerdo a la edad y a su maduración. según, su teoría culminar cada etapa de manera exitosa permitiría formación de integridad sana y relaciones positivas interpersonales. A continuación, se muestran las 8 etapas de Erick Erickson:

Tabla 1.
Ciclo vital

Estadio (Edad)	Crisis Psicosocial	Relaciones significativas	Modalidades Psicosociales	Virtudes psicosociales	Mal adaptaciones y magnitudes.
I (0-1) Infante	Confianza Vs Desconfianza	Madre	Coger y dar respuestas	Esperanza, fe	Distorsiones sensoriales y desvanecimiento
II (2-3) Bebe	Autonomía Vs Vergüenza y duda	Padres	Mantener y dejar ir	Voluntad, determinación	Impulsividad y compulsión
III (3-6) prescolar	Iniciativa Vs culpa	Familia	Ir más allá, jugar	Propósito, coraje	Crueldad e Inhibición.
IV (7-12) Escolar	Laboriosidad Vs Inferioridad	Vecindad y escuela	Completar, hacer cosas juntos	Competencia	Vultuosidad Unilateral e inercia
V (12- 20) Adolescencia	Identidad yoica Vs confusión de roles	Grupo, modelos de roles	Ser uno mismo. Compartir ser uno mismo	Fidelidad, lealtad	Fanatismo y repudio
VI (20 -30) Adultos jóvenes	Intimidad Vs aislamiento	Colegas, amigos	Perderse y hallarse a uno mismo en el otro	Amor	Promiscuidad y exclusividad
VII (30-50)	Generabilidad	Hogar,	Lograr, ser,	Cuidado	Sobreextensión

Estadio (Edad)	Crisis Psicosocial	Relaciones significativas	Modalidades Psicosociales	Virtudes psicosociales	Mal adaptaciones y magnitudes.
tardíos a adulto medio VIII (50”,) Adulto viejo	Vs autoabsorción Integridad Vs desesperación	compañeros de trabajo Los humanos o los míos	cuidar de Ser a través de haber sido. Enfrentar el no ser.	Sabiduría	y rechazo Presunción y desesperanza

Fuente tomada: Bordignon, N. A. (2005).

Se agrega que, Erikson (1968) en la obra adolescencia la búsqueda de la identidad manifiesta que: la identidad ofrecerá una base sólida para la adultez. Así mismo, menciona que identidad alude a la organización de la conducta, capacidades, creencias, e historia de vida de la persona en una imagen consistente de sí mismo. Según Marcia (1987 citado por Diz, 2013) esto significa que las elecciones y toma de decisiones deliberadas, en particular, con relación a la vocación, orientación sexual y una “filosofía de la vida” Si a los adolescentes se les imposibilita integrar todos estos aspectos o si se sienten incapaces de elegirlos en absoluto, existe el riesgo de una confusión del papel.

Ahora bien, Erikson (1968) considera que la crisis de identidad en la adolescencia es una etapa normal del desarrollo caracterizada por aumento considerable de conflictividad. En efecto, la crisis de identidad en esta etapa es considerada como una forma diferente de vivir y sentir la realidad personal en comparación con la vivencia durante la niñez; por lo tanto, la forma en que ocurren estos cambios permite que los adolescentes experimenten un sentimiento de despersonalización y de extrañeza de sí mismo. Además, la identidad del yo tiene un enfoque interno, transformado en autoconocimiento y aceptación; y un método externo que es el reconocimiento individual e identificación con los ideales y patrones de su cultura (González 2007, p.27).

En ese orden de ideas, Marcia et.al, 1980, Schiedel y Marcia 1985 (citado por Diz, 2013, p. 33) mencionan que los adolescentes tienen cuatro alternativas conforme hacen frente a sí mismos y sus opciones, a continuación, se mencionaran:

La primera alternativa es el logro de la identidad. Esto significa que después de considerar múltiples opciones realistas, los adolescentes han tomado decisiones e implementado. Sin embargo, pocos estudiantes alcanzan esta condición a final del bachillerato, debido a que la mayoría no tienen firmeza en cuanto a la toma de decisiones en los años siguientes; además los estudiantes que asisten a la universidad posiblemente requieran un poco más de tiempo para decidir (Archer 1982, citado por Diz, 2013, p.34).

La segunda es la hipoteca de la identidad la cual describe la situación de los adolescentes que no experimentan con diferentes alternativas o consideran diferentes opciones, sino que se comprometen únicamente con las metas, los valores y estilos de vida de los demás, por lo regular de sus padres (p. 34).

Otra fase es la identidad difusa que ocurre en el momento que los adolescentes no tienen definido quiénes son, ni proyección para el futuro, es decir su dirección hacia el futuro es dudosa, por lo tanto, los adolescentes que experimentan difusión de la identidad pueden tener dificultad en la toma de decisiones responsables o quizás evitan pensar con seriedad en temas específicos.

Por último, está la fase moratoria donde los adolescentes creen que luchan con las opciones; es decir, el adolescente se tarda en adquirir compromiso personales y vocacionales, siendo un retraso común y posiblemente saludable en los adolescentes actuales. Es decir, esta fase no es tan catastrófica como a veces se cree, más bien es una alternativa saludable, ya que el

individuo durante esta fase se encuentra escogiendo y probando alternativas que desde ya y a largo plazo se identifiquen con el estilo de vida que le gustaría tener.

Ahora bien, Marcia (citado por Diz, 2013) amplía el significado de la palabra moratoria para incluir “los esfuerzos activos por parte de los adolescentes por mejorar la crisis y construir una identidad. (p. 34).

2.3. Marco Contextual

Buenaventura, principal puerto marítimo colombiano y décimo a nivel de América latina. Ubicada en el departamento del valle del cauca, localizada en la parte izquierda de la cordillera occidental, sobre la costa pacífica. Limita al norte con el departamento del choco, al sur con el cauca, al oriente con los municipios Calima, Dagua, Cali, Jamundí y por el oriente con el océano pacífico (Perez,2007, p. 12), siendo la tercera ciudad más poblada del departamento después de Cali y palmira, actualmente cuenta con aproximadamente 380 mil habitantes, divididos en hombres con 148.757 (47,1%), mujeres con 166.986 (52,9%), desagradada por 243.075 (76.99%) población urbana y 72.668 (23,01%) población rural, gran parte de su población son afrocolombianos, mulato (220.318 – 71,49%), seguido de la población indígena (3.919-1,27%) y el 3% compuesto entre raizal, ROM y palenqueros (Dane-censo poblacional y vivienda, 2022).

Figura 1.

Mapa del municipio de Buenaventura.



Tomado de Wikipedia.

Fuente de economía

La económica en el distrito de Buenaventura, según Pérez (2007) se genera de la actividad portuaria, agropecuaria, servicio, comercio y turismo, entre los cuales están: explotación de recursos naturales aprovechables de una economía tradicional, (explotación de madera, las pescas artesanales, la siembra y cosecha de productos agrícolas como chontaduro, borjón, cítricos, yuca y banano) (p. 24).

En cuanto a las actividades de comercio y turismo no generan mayores recursos en la economía, pero si es una obra que se emplea altamente, así mismo, este autor menciona que el comercio represente el 30% de la economía de la ciudad, donde el 60% son empleos informales. Otras actividades comerciales se destacan ventas de material de construcción, comestibles, bebidas típicas y repuestos de equipos marinos.

En la misma línea de ideas, muchas de las actividades económicas de la ciudad, no han logrado desarrollarse como sistemas productivos de competitividad; ya que según el DNP (2006), las principales causas son: poca vinculación con el entorno social, bajo nivel de capital humano, débil cultura empresarial y evidente desarticulación entre actividades productivas y el sector educativo (p. 25).

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

Es de resaltar que Buenaventura en zonas urbanas y rural cuenta con 39 instituciones educativas oficiales, cada una con diferentes sedes. Esta investigación se realizará en la Institución educativa Liceo del Pacifico la cual se encuentra ubicada en la avenida Simón Bolívar Calle 6 No 54-25 frente al barrio transformación parte alta, Buenaventura, Valle. Es de carácter oficial, con respeto por la diversidad de credos religiosos; fue creada por Decreto 876 de 9 de octubre de 1943 como escuela de comercio, sección femenina del Colegio Pascual de Andagoya. En 1960 por medio de la ordenanza número 1451, la Honorable Asamblea Departamental asignó partidas separadas para atender el sostenimiento de los Colegios Pascual de Andagoya y Liceo Femenino del Pacífico. Desde ese año la institución empezó a funcionar como Colegio independiente de propiedad del Departamento del Valle del Cauca.

Esta Institución cuenta con el calendario A que indica que se empiezan las clases en el mes de febrero y culminan en el mes de noviembre. Cuentan con grados de preescolar, básica primaria, bachillerato, primarias, secundarias y educación media para adultos, con énfasis comercial en Gestión empresarial, contabilidad, secretarial, sistema y economía política, a partir de los grados 9 de bachillerato. Hay tres jornadas educativas mañana, tarde y noche. Cabe destacar que este trabajo se realiza exactamente en uno de los grupos que hacen parte del programa Caminar en secundaria el cual recibe clases en la jornada de la tarde.

Según información de la coordinadora de estos grupos, se encuentra que son estudiantes que presentan mayores problemáticas a nivel conductual, intolerancia, riñas, bajo rendimiento escolar y extra edad escolar, por consiguiente, trabajar con ellos las habilidades para la vida lo consideran de importancia.

Esta Institución cuenta con un promedio de 1400 estudiantes, en la jornada de la mañana hay 28 docentes en los que se incluye la coordinadora y la orientadora escolar, en la jornada de la tarde hay un promedio de 20 docentes incluida la coordinadora.

2.4. Marco Legal

La educación en general debe estar encaminada a brindar herramientas que fomenten el aprendizaje y adquisición de conocimientos que permitan las transformaciones de los estudiantes desde el proceso inicial escolar y en adelante en sus contexto familiar, personal y social.

La educación en habilidades para la vida y estrategias psicopedagógicas utilizadas en fomentación de estas habilidades no solo se enfocan en el proceso enseñanza – aprendizaje, problemas relacionados con el aprendizaje sino que además se enfocan en el fortalecimiento de estos conocimientos, orientación vocacional y en desarrollo de destrezas necesarias y preferibles para estilos de vida perdurables, según Formato de Evaluación con Docentes (FyA Colombia) “entendiéndose por estilos de vida además de abarca todo aquello que permite calidad de vida personal sino también aquellas conductas o actitudes en relación con los demás y el contexto ambiental en el que se desenvuelven”(p. 1).

Es de resaltar que la ley 115 de 1994, señala las normas para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, familia y sociedad, además se fundamente en los principios de la constitución política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona en libertades de enseñanza aprendizaje, investigación, catedra y en su carácter de servicio. Por otro lado, en la sección cuarta que trata de educación media, la define como la culminación, consolidación y avance de los logros en niveles anteriores comprende dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°) que al mismo tiempo

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo.

Para ello se apoyarán en el desarrollo de unos objetivos específicos entre los cuales se encuentra: la profundización en un campo de conocimiento para ello se tendrá en cuenta los intereses y capacidades del estudiante, la incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo algunos de tipo político y social; desarrollo de las capacidades de acuerdo con las potencialidades e interés del estudiante; vinculación a programas sociales y comunitarios orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno y la capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad.

De igual manera en el capítulo V, “formación y capacitación en los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional” se exponen acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación. Es de anotar que, para el fortalecimiento del conocimiento, enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas se deben diseñar estrategias que fortalezcan estas habilidades para la vida.

Por otro lado, la Organización Mundial para la salud (OMS, 1993), propuso el concepto de habilidades para la vida la cual ha sido adaptada en el contexto educativo como guía y fortalecimiento de las destrezas psicosociales en los estudiantes.

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

Es importante mencionar que, a través de educación para vivir en sociedad por primera vez en la historia de la educación de Colombia, en noviembre de 2003 más de un millón de estudiantes, de todos los colegios públicos y privados, de grados 5 y 9, presentaron la prueba de competencias ciudadanas, las cuales son conjunto de habilidades, cognitivas, emocionales y comunicativas. Según Ministerio de educación nacional (MEN) y el periódico al tablero No 27 (Febrero – Marzo, 2004, p. principal) “estas competencias son destrezas que permiten a los estudiantes toma de decisiones de manera efectiva, desarrollar y fortalecer lazos personales y relaciones interpersonales significativas”.

Ahora bien, el código de infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006), en el artículo 28 menciona que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad; “educación de calidad” entendida como competencias que les permiten establecer relaciones significativas con su entorno y al mismo tiempo fomentar sus capacidades en habilidades psicosociales para un futuro productivo y saludable.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN 2014), hace referencia a las estrategias en habilidades para la vida utilizadas en el contexto educativo que permiten a niños, niñas y adolescentes promover sus capacidades en consecución de sus propios logros.

La ley 1090 de 2006 (reglamentaciones el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el código deontológico, bioético y otras disposiciones), en el artículo 3 ejercicio profesional del psicólogo hace mención de las funciones del psicólogo educativo entre las que se encuentra la orientación, asesoramiento profesional y vocacional del adolescente. Según Vicente (2013) “Es un fruto gradual de enseñanza-aprendizaje y apoyo de los mismos en el fortalecimiento de habilidades para la vida por profesionales que le permiten al estudiante de manera efectiva tomar decisiones acordes a sus intereses y preferencias profesionales” (p, 4).

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

Por último, la ley 1620 de 2013 promulga Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, en el artículo 2, competencias ciudadanas “refiere a la implementación de estrategias educativas que fomenten los conocimientos y habilidades psicosociales que permitan el fortalecimiento de relaciones sociales (p, 1).

2.4.1. Código de Ética del Psicólogo

El código ético del psicólogo en Colombia se reglamenta por la ley 1090 de 2016, su finalidad es proporcionar principios generales que apoyen a tomar decisiones informadas en gran parte de las situaciones con las cuales se enfrentan los psicólogos, ya que su objetivo es la protección y el bienestar de la persona y los grupos con los cuales trabaja el profesional en psicología; además, guiar y proteger a este profesional en el ejercicio de su profesión.

Se menciona que para la aplicación del test habilidades para la vida y la entrevista de grupo focal se contó con la autorización y firma del consentimiento de los padres, el asentimiento de los estudiantes y la autorización de la rectora del plantel educativo.

2.5 Hipótesis

Hipótesis simple:

Es probable que las estrategias psicopedagógicas de proyecto de vida fortalezcan las habilidades para la vida en los estudiantes del grado 8-9^a del programa aminor en secundaria de la Institución Educativa Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura.

Hipótesis nula:

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

Las estrategias psicopedagógicas de proyecto de vida no fortalecerán las habilidades para la vida de los estudiantes del grado 8-9^a del programa aminorar en secundaria de la Institución Educativa Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura.

3. Diseño Metodológico

3.1. Tipo de investigación

El alcance de esta investigación es cuasiexperimental, Hernández, Fernández y Batista (2016) refieren que “es el resultado de una o más variables dependiente como consecuencia de manipular intencionalmente una o más variables independientes cuyo grupo ya están formados.” (Pág. 129). En este estudio se trabajó proyecto de vida como variable independiente y habilidades para la vida como variable dependiente.

Esta investigación se realiza bajo el enfoque mixto. Según Hernández, Fernández y Baptista (2016), la investigación mixta “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y crítico de investigación e implican recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar conclusión de resultados de toda la información recopilada y lograr mayor comprensión del fenómeno estudiado” (p, 534).

En la misma línea, la investigación cualitativa recolecta datos de fuentes de información directa en un contexto natural determinado, es decir la información es proporcionada por agentes directos.

En este mismo sentido, la Investigación cuantitativa es una serie de procesos consecuentes y probatorios utilizados para la recolección y análisis de datos, compara hipótesis y comprueba o refuta resultados de variables (Hernández, Fernández y Batista, 2016).

Por ello en función de la fase cuantitativa el modelo de la presente investigación es de tipo cuasiexperimental, Hernández, Fernández y Batista (2016) refieren que “es el resultado de una o más variables dependiente como consecuencia de manipular intencionalmente una o más variables independientes cuyo grupo ya están formados.” (Pág.129). En este estudio se trabaja

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años
proyecto de vida como variable independiente y habilidades para la vida como variable dependiente.

El criterio epistemológico de esta investigación es empírico analítico ya que permite experimentar, observar de manera profunda y explicar fenómenos de la realidad, consiguiendo establecer o afirmar leyes generales o científicas a partir de la conexión que existe entre la causa y efecto en un contexto determinado.

Es decir, este criterio busca explicar los fenómenos de estudio, controlarlos, actuar sobre ellos y predecirlo, por ello han de apoyarse en cuerpos teóricos sistemáticos universales, cuantitativos, nomológicos a partir de los cuales se formula una hipótesis, Su carácter deductivo es visible; Por consiguiente, un proceso investigativo en este enfoque necesariamente debe partir del acumulado teórico relacionado con el objeto de estudio que pretende explicarse, tanto para identificar el problema de investigación como para responderlo previo al contacto con los referentes empíricos (Ríos, 2006).

Ahora bien, la investigación se realizó bajo el diseño de triangulación concurrente ya que se recolecta información cualitativa y cuantitativa al mismo tiempo; además de realizar actividades didácticas y aplicar un pre test, luego intervenir y aplicar un post test para evaluar el impacto de las intervenciones. Durante la intervención se recolectan datos, análisis e interpretación de la información. En este mismo sentido, Hernández (2016, p. 590-557), define “diseño de triangulación concurrente como un modelo en que se busca confirmar, comprobar resultados y efectuar validación cruzada de enfoques cualitativos y cuantitativos y a la vez aprovechar las ventajas de cada uno y reducir sus debilidades”.

3.2. Definición de Variables y/o Categorías

Para el desarrollo de esta investigación se tomaron las variables de proyecto de vida y habilidades para la vida. En la primera se definen las siguientes dimensiones: metas de vida personal, conocimiento a sí mismo, autodirección, capacidades personales, orientación vocacional, toma de decisiones y autorrealización; en cuanto a las habilidades para la vida las dimensiones son: habilidades cognitivas, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo y pensamiento crítico; habilidades sociales abarcar las subcategorías conocimiento de sí mismo, empatía, comunicación efectiva y asertiva, relaciones interpersonales; habilidades para el control de las emociones tenemos manejo de sentimiento y emoción, manejo de tensiones y estrés.

Tabla 2.

Operacionalización variable independiente – proyecto de vida

	Variable	Sub-Variables	Unidad de análisis
Fortalecer las habilidades para la vida a partir de estrategias psicopedagógicas proyecto de vida en los estudiantes de 14 a 17 años de uno de los grupos de Caminar secundaria de la Institución Liceo de Occidente del Distrito de Buenaventura.			
Objetivos específicos		Metas de vida personales.	Logro
		Conocimiento de sí mismo.	Autorregulación
Adaptar e implementar estrategias psicopedagógicas del proyecto de vida en los estudiantes de 17 años de uno de los grupos de Caminar secundaria de la Institución Liceo de Occidente del Distrito de Buenaventura.	Proyecto de vida	Autodirección. Capacidades personales. Orientación vocacional Toma de decisiones Autorrealización	Habilidades Meta

Fuente de elaboración propia.

Tabla 3.*Operacionalización variable dependiente – Habilidades para la vida*

Fortalecer las habilidades para la vida a partir de estrategias psicopedagógicas proyecto de vida 14 a 17 años en el grado 8-9ª del programa Caminar en secundaria de la Institución Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura.	Variable	Sub-Variantes	Unidad de análisis
Objetivos específicos	Habilidades para la vida	Habilidades cognitivas	-Conocimiento de sí mismo. -Toma de decisiones. -Pensamiento Creativo. -Pensamiento Crítico.
Identificar el nivel de habilidades para la vida que poseen los adolescentes de 14 a 17 años del grado 8-9ª del programa Caminar secundaria de la Institución Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura.		Habilidades sociales Habilidades emocionales	-Solución de problemas y conflictos. - comunicación efectiva y asertiva. -Relaciones interpersonales.
		Habilidades para el control de las emociones	-Manejo de sentimiento y emociones. -Manejo de tensiones y estrés. -Empatía.

Fuente información propia.

3.3. Fuentes de información

Como fuente de información primaria se cuenta con el grupo de estudiantes del grado 8-9ª del programa “Caminar secundaria” de la Institución Educativa Liceo Pacifico del Distrito de Buenaventura. Como información secundaria documentación y literatura sobre la temática.

Para el caso de esta investigación la población consistió en los estudiantes de la Institución Educativa Liceo del Pacifico. Ahora bien, según Lepkowski (2008 citado por Hernández, et al 2016) la población conjunta de todas las unidades que se desea tener información y que concuerdan con una serie de especificaciones.

Frente a la muestra, esta consiste en los estudiantes del grado 8-9ª del programa “Caminar secundaria” de la Institución Educativa Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura. Para Hernández, et al (2016) la muestra es un subconjunto de elementos o unidades que pertenecen o se extraen de la población de la que se quiere obtener información (Hernández, et al, 2016).

Ahora bien, el muestreo es no probabilístico por conveniencia Otzen y Mazerola (2017), refieren que este permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos en el estudio. Esto, facilitó que este estudio se realice con la muestra del grupo 8-9ª del programa Caminar secundaria de la Institución ya que docentes y directivos referenciaron que con ese grupo era más conveniente trabajar y había mayor accesibilidad.

3.4 Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión aluden a aquellas características que se toman en cuenta para que un objeto de investigación pueda hacer parte del estudio. En la presente investigación se toma como criterio de inclusión que sean estudiantes del grado 8-9ª del programa Caminar

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años secundaria de la Institución Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura y que accedieran a participar y firmaran el consentimiento informado.

3.5 Criterios de exclusión

Los criterios de exclusión son aquellos rasgos o características que no son permitidas en el estudio debido a que no es del interés del investigador estudiarlas. Para efectos de este estudio, los criterios de exclusión son: estudiantes menores de 14 y mayores de 17 años de edad, así como estudiantes que no pertenezcan al grado 8-9^a del programa Caminar secundaria de la Institución Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura.

3.6. Técnicas e Instrumentos

Las técnicas de investigación son herramientas que posee el investigador para realizar su investigación, es decir el investigador puede utilizar o hacer uso de diferentes herramientas que proporcionen validez y confiabilidad a su trabajo investigativo, del mismo modo, las técnicas requieren de instrumentos para realizar la investigación, pues el “instrumento de información” permite recoger y registrar los datos de una investigación (Monterrey, 2019).

Para esta investigación se utiliza la siguiente técnica:

3.6.1. Técnica grupo focal

Los grupos focales son técnicas de recolección de información a través de una entrevista grupal semiestructurada y gira alrededor de un tema planteado por el investigador; Es decir es un grupo de discusión en el que se elaboran un conjunto de preguntas guiadas y cuidadosamente con

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años
un objetivo en particular. Además, pueden utilizarse en investigaciones cualitativas y cuantitativas (Bonilla y Escobar 2017).

En la misma línea, Kitzinger (citado por Sutton, Ruiz 2015) define grupo focal “como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación directa entre investigador y participantes, con la finalidad de obtener información” (p. 2).

Cabe destacar que las preguntas que se realizan en la técnica del grupo focal, van estructuradas en una guía donde se toma en cuenta la variable de habilidades para la vida y sus respectivas dimensiones.

Con relación a los instrumentos utilizados estos son:

3.6.2. Test de habilidades para la vida

Como instrumento de evaluación se aplica el test Habilidades para la Vida, para su validación inicial, la prueba fue aplicada a 100 personas con edades entre los 15 a 25 años, de género femenino (50) y género masculino (50), el test consta de 10 dimensiones que corresponden a las 10 habilidades para la vida, al mismo tiempo consta de 4 indicadores por cada dimensión y 2 ítems por cada indicador, resumiendo cuenta con un número de 8 ítems, por dimensión para un total de 80 ítems. Los ítems fueron realizados con direccionalidad positiva y negativa con el ánimo de reducir la aquiescencia (Posada, et.al, 2013, p. 9).

Además, las 10 dimensiones mencionadas anteriormente corresponden a 10 Habilidades para la Vida como son: conocimiento de sí mismo, Empatía, comunicación afectiva y asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de sentimientos y emociones y manejo de tensiones y estrés (Posada, 2013, et.al. p. 12).

La escala utilizada fue tipo Likert con las siguientes opciones de respuesta: Siempre (S), Casi Siempre (CS), Algunas Veces (AV), Casi Nunca (CN) y Nunca (N); por consiguiente, cada uno de los de manera interna se les asignó el valor de 5 a 1. Es el caso de los ítems con direccionalidad positiva, 5 equivalía a Siempre y 1 a Nunca. Por el contrario, a los ítems con direccionalidad negativa, 5 equivalía a Nunca y 1 a Siempre (Pág. 12).

Su validación fue realizada por 4 jueces expertos, el índice de confiabilidad fue obtenido mediante análisis de varianza de las puntuaciones utilizando el estadístico Alfa de Cronbach, además confiabilidad supera el 80%. (Posada, et.al, 2013, Pag.11). Además, es importante mencionar que se cuentan con todos los permisos para la aplicación del instrumento.

3.6.3. Guía de preguntas para grupo focal

A continuación, se muestra la tabla con la guía de las preguntas para el grupo focal la cual se realizó con base a la variable de habilidades para la vida.

Tabla 4.

Guía de entrevista de grupo focal.

Variable	Definición	Sub-VARIABLES	Definición	Preguntas
Habilidades para la vida	Las habilidades para la vida son destrezas que promueven y permiten el desarrollo de las capacidades psicosociales de los individuos	Habilidades sociales/comunicación e interpersonales	Permiten relacionarse con las demás personas y tener una conversación constructiva y agradable con la familia, los amigos, los compañeros de escuela y los conocidos, se incluye la comunicación, habilidades para negociación/rechazo, confianza, cooperación y	Estas realizando una encuesta sobre la relación e interacción en su grupo y les realizan las siguientes preguntas. 1. ¿Cómo son las relaciones interacciones con sus compañeros? Más adelante en la misma encuesta les preguntan:

	empatía.	¿cuáles son sus reacciones ante el elogio y la crítica?
Habilidades cognitivas o toma de decisiones y pensamientos críticos	Permiten identificar diferentes soluciones ante un problema y decidir cuál es la mejor opción, incluyen solución de problemas, comprensión de consecuencias, toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación.	¿Qué estrategias utilizan para dar solución a sus problemas y tomar decisiones? Imagínense que hoy terminarían la educación media 1. ¿Qué carrera escogerían para estudiar? 2. ¿Realmente les conviene?
Habilidades para el control de las emociones o afrontar situaciones y manejo de sí mismo.	Ayuda a controlar las emociones, a relajarse y calmarse ante un problema, de tal modo que se pueda pensar y resolver la situación sin estrés ni enojo, se incluyen manejo de estrés, los sentimientos, el control y el monitoreo personal; el desarrollo de estas habilidades está estrechamente relacionado a una educación de aprendizaje activo	¿Cómo gestionan sus emociones, es decir que hacen para expresar como se sienten? Imagínense que todo el año han trabajado en tu proyecto educativo, cada vez que el docente encargado de la revisión; se los revisaba, decía que todo estaba bien. Luego faltando un día para la entrega y siendo esta la

última revisión
 les dijera su
 proyecto tal
 como está
 posiblemente no
 sea aceptado y
 tienen menos de
 12 horas para
 entregarlo.
 1. ¿Qué
 sentirían?
 2. ¿Qué
 pensarían?
 3. ¿Qué harían?

3.7 Plan de intervención

“Son conjuntos de acciones estructurados, planificados y diseñados acorde a las necesidades identificadas en la población a intervenir orientadas a la consecución de un propósito o meta, como respuestas a las necesidades del grupo” (Stagnaro y Representação, 2012, pag.2).

Las actividades se realizan mediante la herramienta de taller reflexivo: El Taller Reflexivo es una estrategia de actividades de intervención grupal idónea para el trabajo con grupos pequeños, con un número de 10 a 25 participantes. En la misma línea, se denomina “taller” porque se incluye dentro de las técnicas de trabajo constructivistas en la cuáles los participantes juntos construyen durante la sesión, como en un grupo de secciones para adolescentes, equipo de futbol, entre otros y al mismo tiempo es “reflexivo ya que el objetivo fundamental de la técnica de intervención es la reflexión del grupo sobre el tema de la sesión debido a que, los participantes construyen el saber desde sus conocimientos y experiencias (Gutiérrez, 2016 citado por Cuero, at. al, 2018, p.58).

3.7.1 Intervenciones sobre Proyecto de vida como estrategia psicopedagógica – actividades didácticas

Como se mencionó anteriormente las actividades didácticas como estrategias psicopedagógicas proyecto de vida buscan fortalecer las habilidades para la vida. A continuación, se describen las actividades a realizar.

Tabla 5.
Sesión 1

Sesión 1. Consigo mismo					
Subtemas	Objetivo	Descripción de actividades	Materiales	Evaluación	Duración
Autoestima (Autoconocimiento)	Conocernos, entendernos y depositar confianza en nosotros mismo.	reconocimiento de capacidades, habilidades personales, limitaciones, debilidades y obstáculos	Computador, vadeaban, hoja de block impresa con preguntas a responder, bolígrafos,	1. ¿Quién soy? a) Mis gustos e intereses. - ¿Qué temas me interesan mucho? - ¿Qué temas me interesan mucho? b) Mis habilidades. - Para que considero que soy hábil. - Que dicen mis familiares y amigos que puedo hacer muy bien. c) Mi estudio ideal al terminal la educación media. Si pudiera elegir sin pensar en los obstáculos. -Que me gustaría estudiar al terminar la educación media.	45 minutos

Sesión 1. Consigo mismo

Subtemas	Objetivo	Descripción de actividades	Materiales	Evaluación	Duración
				2. Como quiero ser? 3. ¿Cuál es tu mayor sueño?	
Autorregulación	Conocer y manejar con eficacia nuestras emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones.	Definición de emociones, tipos de emociones y reconocimiento de la emoción.	Computador, vadeaban, ejercicio práctico para reconocimiento de la emoción, hoja de block impresa con preguntas a responder y lapiceros.	1. Identifico, visualizo y describo pensamientos irracionales frente a una situación y pienso como sustituirlo por pensamientos tranquilos. 2. Describo las barreras que no me permiten continuar con mis planes a futuro. 3. Respondo las siguientes preguntas: ¿Lo que quiero es?, ¿con que me puedo encontrar?, lo que sentiré, que puedo hacer.	45 minutos

Tabla 6.
Sesión 2

Sesión 2. Con los demás

Subtemas	Objetivo	Descripción de actividades	Materiales	Evaluación	Duración
Toma de perspectivas	Identificar las perspectivas de una	1. Definición del tema. 2. Presentación de caso y	Computador (diapositivas), vadeaban, cuadernillo y	1.Casos. 2.Socializar y repartir	

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

Subtemas	Objetivo	Descripción de actividades	Materiales	Evaluación	Duración
	situación y sus efectos.	debate de caso.	guía de instrucciones, hoja de papel impresa con actividad a responder, lapiceros.	casos. 3.Responder las siguientes preguntas en grupo: ¿Qué piensa la comunidad? ¿Qué piensa quienes explotan la mina de manera ilegal? ¿Qué piensan quienes explotan la mina de manera informal? ¿Qué piensan quienes explotan la mina de manera formal? ¿Qué piensa el gobierno local?	12: minutos
Comunicación asertiva	Debato ideas escuchando y	1. Definición del tema. 2. Presentación de caso en grupo	Computador (diapositivas), vadeaban, cuadernillo y	¿Qué piensan ustedes?	12 minutos

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

Subtemas	Objetivo	Descripción de actividades	Materiales	Evaluación	Duración
	entendiendo los argumentos y punto de vista de los demás.		guía de instrucciones, hoja de papel impresa con actividad a responder, lapiceros.	<p>1. Caso No 1, La venganza.</p> <p>¿Qué dirías tú como pensador asertivo?</p> <p>2.Caso No 2, Cambios de notas.</p> <p>¿Qué dirías tú como pensador asertivo?</p> <p>3.Caso No 3, Los hinchas.</p> <p>¿Qué dirías tú como pensador asertivo?</p> <p>4. ¿Qué es el pensamiento en grupo?</p> <p>5. ¿Cómo podríamos resistir al pensamiento en grupo?</p> <p>6. Cuando manifiesta su punto de vista termina peleado o sentido con los demás?</p>	

Tabla 7.
Sesión 3

Sesión 3. Con nuestros desafíos					
Subtemas	Objetivo	Descripción de actividad	Materiales	Evaluación	Duración
Toma de decisiones	1. Alimentar la motivación, afrontar retos y posibles consecuencias presentes y futuras; utilizar estrategias para frenar estresores pequeños y grandes, mediante respuestas nuevas, diferentes y únicas. Además de tomar decisiones propias, aunque escuche a los demás y reconocer mis errores hacia los demás y superarlos.	1. Definición de tomas de decisiones, pasos para tomar decisiones acertadas. 2. Juegos de roles. 3. Presentación de una situación.	Computador (diapositivas), equipo para proyectar, cuadernillo y guía de instrucciones, hoja de papel impresa con actividad a responder, lapiceros.	1. ¿Qué queremos ser y como lo podemos lograr? 2. ¿Por qué es importante usar nuestra imaginación para pensar en nuestro futuro? 3. Hay personas que afirman que los grandes logros comienzan con un deseo o un sueño, ¿qué opina ustedes? 4. ¿Creen que puede ser verdad que pequeños cambios pueden causar grandes resultados en el mundo? 5. ¿Qué opciones tienes? 6. ¿Qué le conviene más? 7. ¿Qué escoges? 8. ¿Hay algo que corregir?	20 minutos.

Fuente información propia.

3.8 Procedimiento

Fase 1. En este punto se hace acercamiento formal a la Institución en donde se evidenció que existe una necesidad para desarrollar la intervención frente a las habilidades para la vida.

Fase 2. Desarrollo de la investigación mediante revisión de artículos científicos y trabajos de investigación relacionados con proyecto de vida y habilidades para la vida.

Fase 3. Entrega de consentimiento informado a los padres y estudiantes para obtener el permiso de pasar a la intervención y aplicación de instrumentos.

Fase 4. Aplicación de cuestionario inicial para dar cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación identificación nivel de habilidades que poseen los adolescentes y con base a ello crear estrategias de fortalecimiento.

Fase 5. Implementación de estrategias psicopedagógicas proyecto de vida para fortalecer habilidades para la vida.

Fase 6. Aplicar instrumentos habilidades para la vida.

Fase 7. Aplicación guía para grupo focal.

Fase 8. Comparación y análisis resultados de evaluación de estrategias psicoeducativas en el fortalecimiento habilidades para la vida de los estudiantes.

Fase 9. Entrega de informe y sustentación acorde al criterio del programa psicología establecido en la Universidad Antonio Nariño (UAN).

3.9 Aspectos éticos

Aspecto ético a tener en cuenta al realizar el trabajo de investigación es el código deontológico y bioético del ejercicio de la profesión de psicología, Ley 1090 del 2006, Ley general de la educación 115 de 1994, señala las normas para regular el servicio público de la

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, familia y sociedad, además se fundamente en los principios de la constitución política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona en libertades de enseñanza aprendizaje, investigación, cátedra y en su carácter de servicio. Código de infancia y adolescencia Ley 1098 de 2006, en el artículo 28 menciona que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad.

Ley 1620 de 2013 promulga Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar refiere a la implementación de estrategias educativas que fomenten los conocimientos y habilidades psicosociales que permitan el fortalecimiento de relaciones sociales (p. 2).

4. Resultados

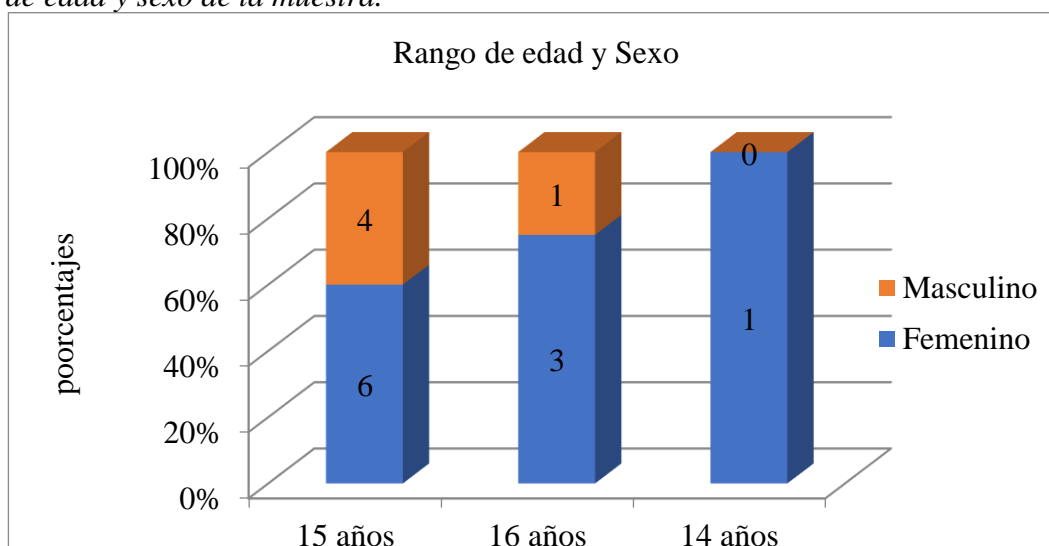
En este apartado se presentan los resultados, se inicia con los datos recolectados tanto del test de habilidades para la vida como de la guía de grupo focal antes de la aplicación de las estrategias para fortalecimiento de las habilidades para la vida.

En primer lugar, se muestran las gráficas de los resultados del test de habilidades para la vida que permitirá dar respuesta al primer objetivo específico de identificar el nivel de habilidades para la vida que poseen los adolescentes de 14 a 17 años de edad del grado 8-9^a del programa Caminar en secundaria de La Institución Educativa Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura.

Cabe resaltar que el test se aplicó a un total de 15 estudiantes que están enumerados e identificados del número 1 al número 15.

4.1 Test de Habilidades para la Vida

Figura 2.
Rango de edad y sexo de la muestra.



En cuanto a la figura 2, se puede apreciar que, de un total de 15 estudiantes, 10 pertenecían al sexo femenino y 5 al sexo masculino. De los hombres 4 (27%) estaban en el rango de edad de 15 años y 1 (7%) en el rango de 16 años. De las mujeres 6 (40%), estaban en el rango de edad de 15 años, 3 (20%) en el rango de edad de 16 años y 1 (7%), en el rango de edad de 14 años.

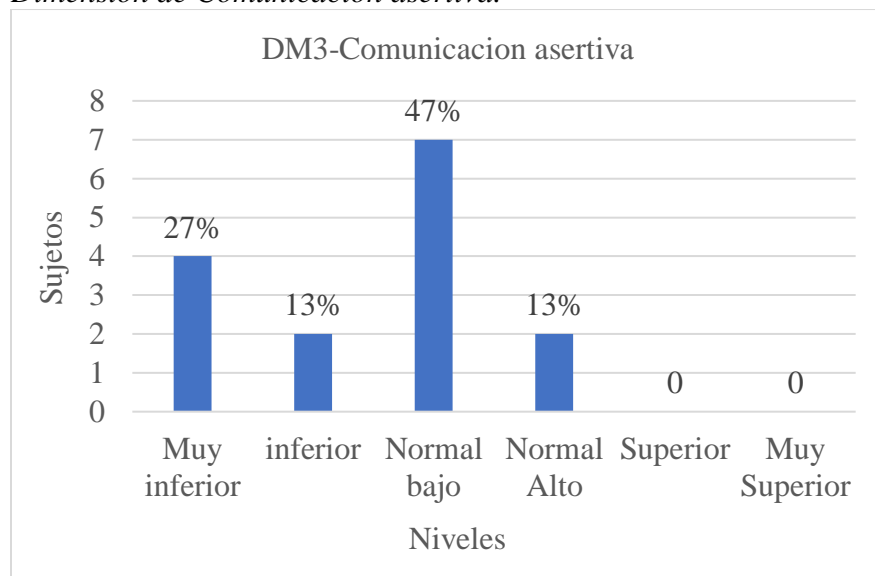
A continuación, se muestran los gráficos de acuerdo a cada sub variable y sus respectivas dimensiones dados los resultados del pretest el cual fue aplicado antes de realizar las intervenciones con las estrategias psicopedagógicas.

4.2 Habilidades sociales

Frente a esta sub variable se va a encontrar información respecto a las dimensiones de: comunicación asertiva, relaciones interpersonales y solución de problemas y conflictos.

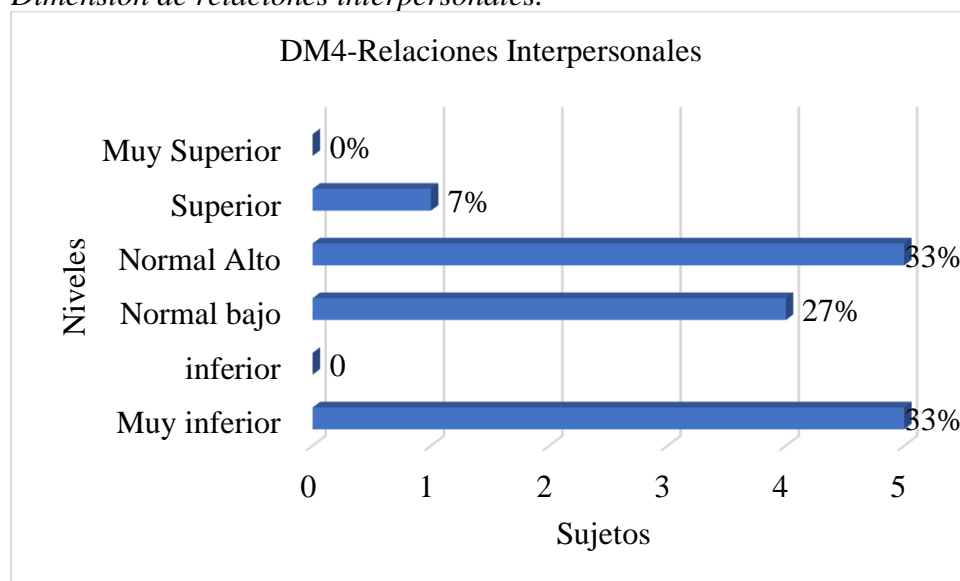
Figura 3.

Dimensión de Comunicación asertiva.



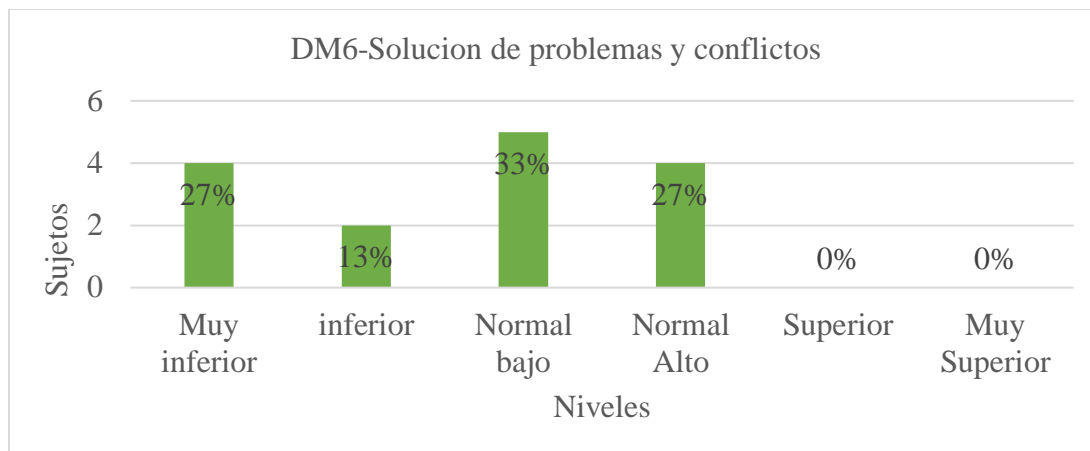
En la figura 3 se encuentra que en el nivel muy inferior hubo un total de 4 estudiantes que equivalen al 27%, en el nivel inferior 2 estudiantes que equivalen al 13%, en el nivel normal bajo 7 estudiantes equivalentes al 47%, en el nivel normal alto 2 estudiantes que equivalen al 13%. En los niveles superior y muy superior no hubo ningún estudiante.

Figura 4.
Dimensión de relaciones interpersonales.



En la figura 4 se puede apreciar que en la dimensión de relaciones interpersonales el nivel de muy inferior tuvo un total de cinco estudiantes que equivalen al 33%, en el nivel inferior no hubo ningún estudiante, en el nivel normal bajo 4 estudiantes que equivalen al 27%, en el nivel normal alto 5 estudiantes representados por el 33%, en el nivel superior 1 estudiante equivalente al 7% y en el nivel muy superior no hubo ningún estudiante.

Figura 5.
Solución de problemas y conflictos.

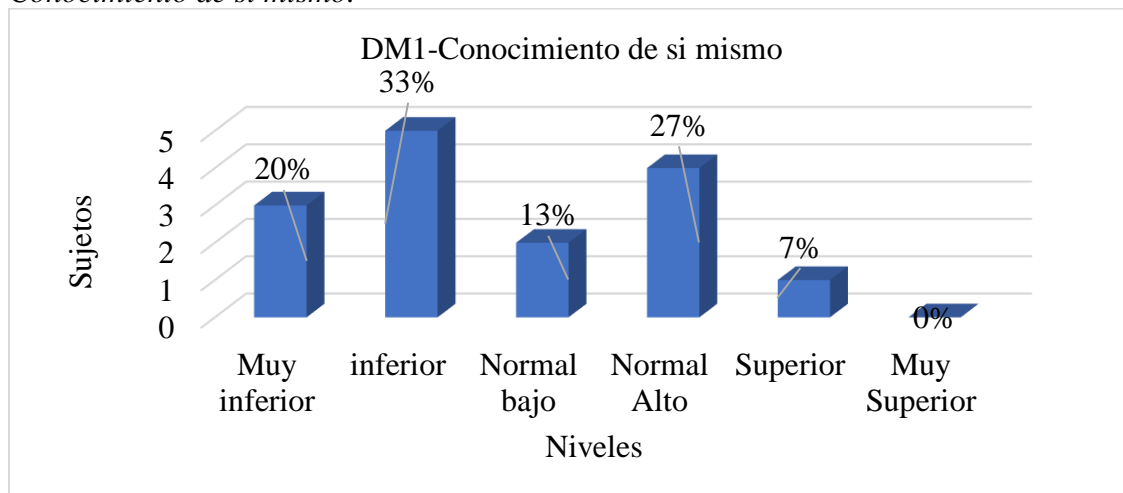


En la figura 5 se puede ver que, en la dimensión de problemas y conflictos, el nivel que puntúa más alto es el normal bajo con cinco estudiantes equivalente a un 33%, así mismo, el nivel que puntúa más bajo es el inferior con 2 estudiantes que equivalen al 13%.

4.3 Habilidades cognitivas

Frente a las habilidades cognitivas se encontrarán las dimensiones de: Conocimiento de sí mismo, Toma de decisiones, pensamiento creativo y pensamiento crítico.

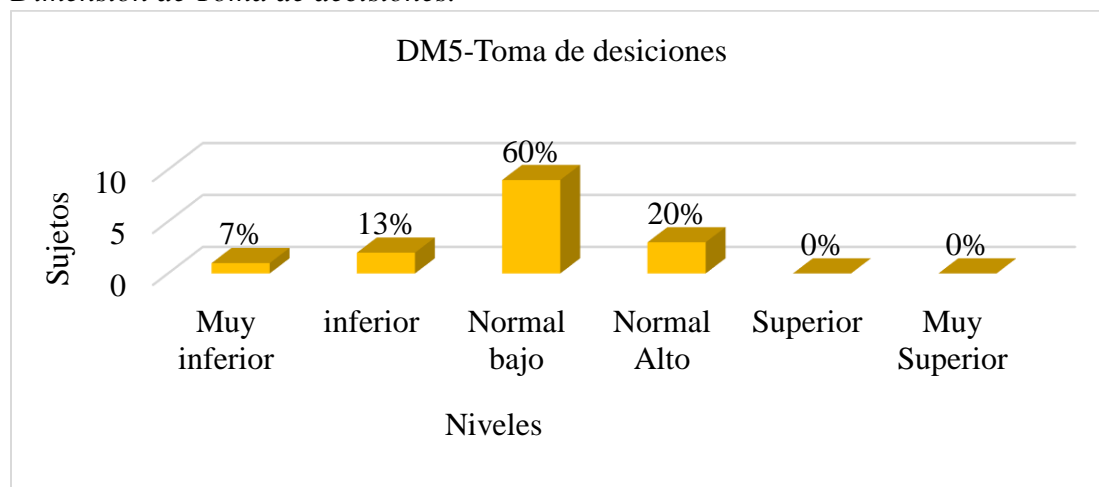
Figura 6.
Conocimiento de sí mismo.



Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

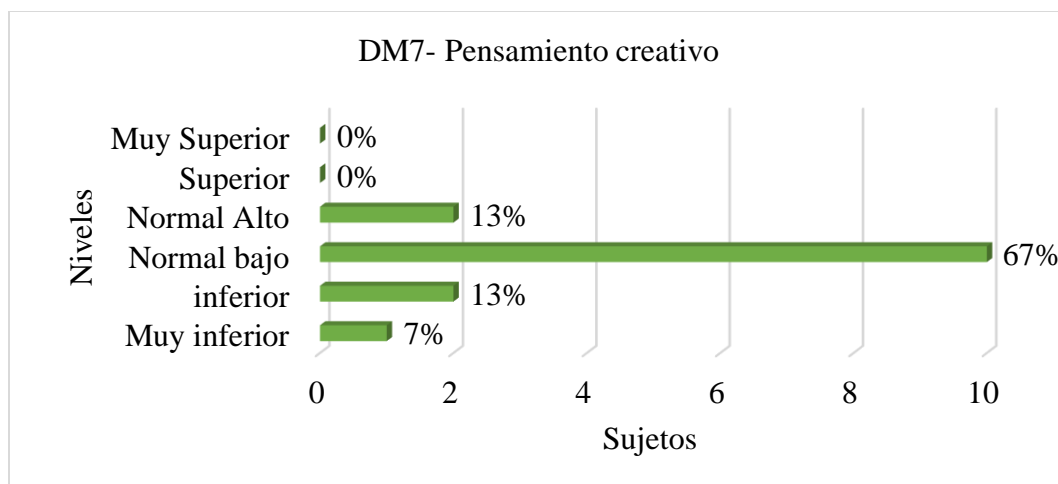
En la figura 6 se puede apreciar que en el nivel muy inferior hubo un total de 3 estudiantes que equivalen al 20%, en el nivel inferior 5 estudiantes que equivalen al 33%, en el nivel normal bajo 2 estudiantes que equivalen al 13%, en el nivel normal alto 4 estudiantes que equivalen al 27%, en el nivel superior 1 estudiante equivalente al 7% y en el nivel de muy superior no hubo ningún estudiante.

Figura 7.
Dimensión de Toma de decisiones.



En la figura 7 de la dimensión de toma de decisiones se encuentra que en el nivel que más puntuó es fue el normal bajo con un total de 9 estudiantes equivalentes al 60% y el nivel más bajo fue el muy inferior con un total de 1 estudiante equivalente al 7%.

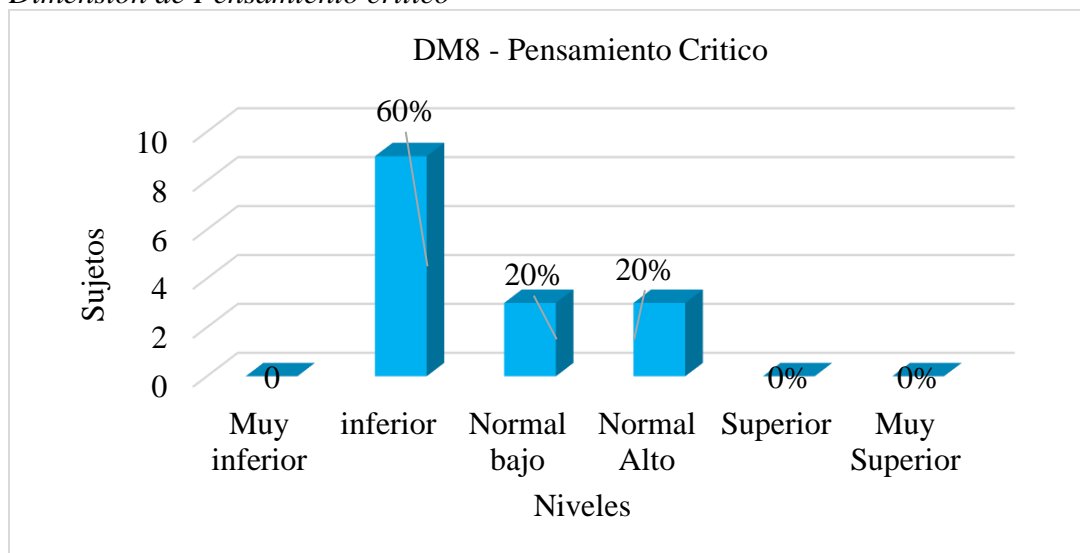
Figura 8.
Dimensión de Pensamiento creativo.



En la figura 8 se muestra que en el pensamiento creativo el puntaje más alto se dio en el nivel de normal bajo con 10 estudiantes equivalente a un 67% y el puntaje más bajo se dio en el nivel muy inferior con 1 estudiante equivalente al 7%.

Figura 9.

Dimensión de Pensamiento crítico



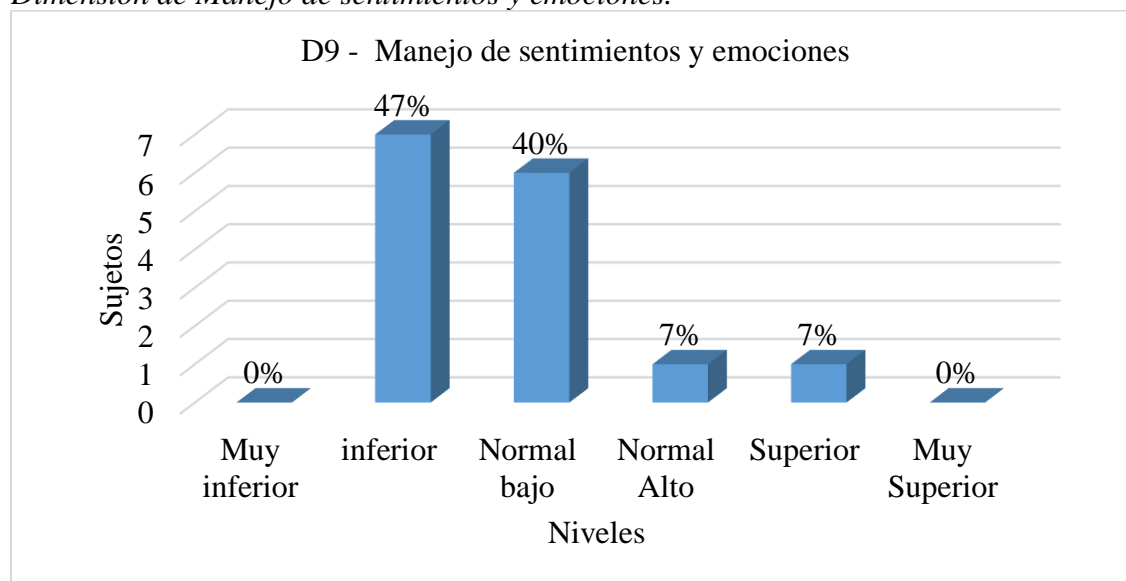
En la figura 10 se puede evidenciar que, de la dimensión de pensamiento crítico, el nivel que puntuó más alto fue el nivel inferior con un total de 6 estudiantes (60%) y los niveles con frecuencia más baja fue el normal bajo con 2 estudiantes (20%) y el normal alto con 2 estudiantes (20%).

4.4 Habilidades para el control de emociones

En la sub variable de control de emociones se evidenciarán los resultados en torno a las dimensiones de: Empatía, Manejo de sentimientos y emociones y manejo de tensiones y estrés.

Figura 10.

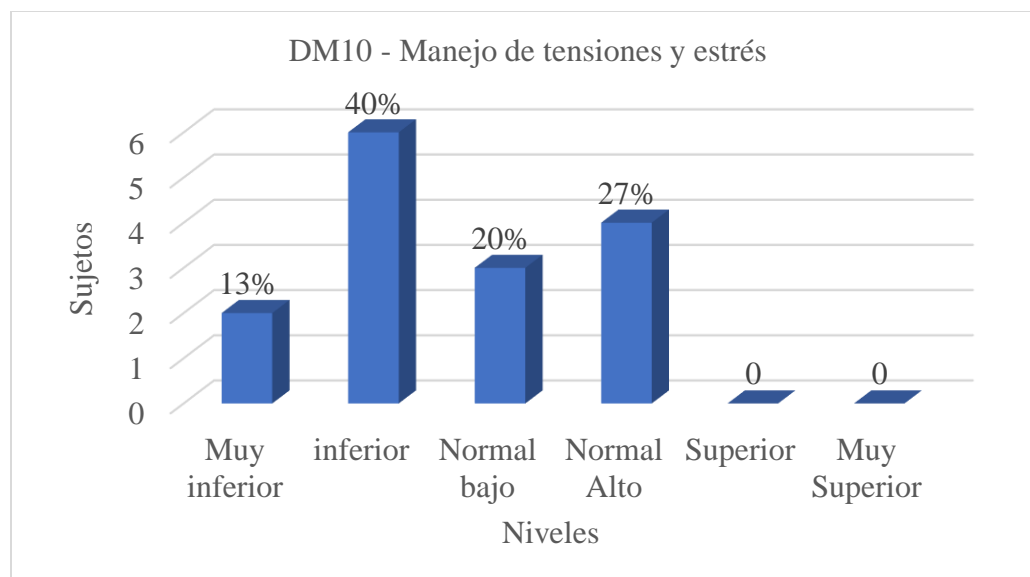
Dimensión de Manejo de sentimientos y emociones.



En la figura 11 sobre la dimensión de manejo de sentimientos y emociones se expone que el puntaje más alto fue el del nivel inferior con siete estudiantes equivalentes al 47%, y los dos puntajes más bajos fueron los niveles normal alto y superior, cada uno con un estudiante y equivalente al 7% respectivamente.

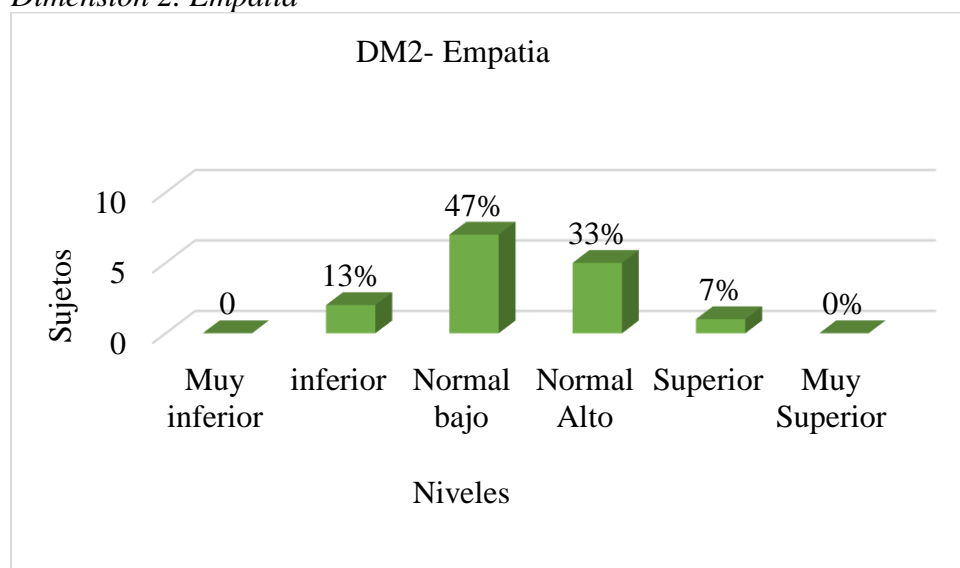
Figura 11.

Dimensión de Manejo de tensiones y estrés.



Respecto a la dimensión de manejo de tensiones y estrés expuesto en la figura 11, se encuentra que el nivel con una puntuación más alta fue el normal alto con un total de 4 estudiantes que equivalen al 27% y el nivel con menor puntuación fue el normal bajo con 3 estudiantes que equivalen al 20%.

Figura 12.
Dimensión 2. Empatía



Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

En la figura 12 de la dimensión de empatía, se encuentra que en el nivel muy inferior no hubo ningún estudiante, en el nivel inferior un total de 2 estudiantes que equivalen al 13%, en el nivel normal bajo 7 estudiantes equivalentes al 47%, en el nivel normal alto 5 estudiantes que equivalen al 33%, en el nivel superior 1 estudiante que equivale al 7% y para el nivel muy superior no puntuó ningún estudiante.

En conclusión, se considera que los estudiantes a los que fue aplicado el pretest de habilidades para la vida, no cuentan con destrezas optimas que susciten y generen un buen desarrollo de sus habilidades sociales, esto los puede llevar a tener dificultades en su desarrollo social en diferentes ambientes, pues, puede estar afectadas sus relaciones sociales, su capacidad de resolver conflictos y de controlar emociones.

A continuación, se muestran los resultados cualitativos obtenidos mediante la guía de grupo focal.

4.5 Guía grupo de enfoque

Enseguida se expone la información y respuestas elaboradas a partir de las opiniones de los estudiantes durante los grupos focales que se desarrollaron, vale aclarar que se conformaron tres grupos, el primero de ellos grupo A, integrado por 6 estudiantes; el grupo B integrado por 5 estudiantes y el grupo C integrado por 4 estudiantes, en todos ellos la investigadora asumió el rol de conductora de la discusión.

Tabla 8.

Respuesta de grupo focal en la sub variable de habilidades sociales/comunicación e interpersonal.

Variable	Habilidades para la vida
Subvariable	Habilidades sociales/comunicación e interpersonales.

Preguntas de discusión	<p>Cómo son sus relaciones e interacciones con sus compañeros.</p> <p>Cuáles suelen ser sus reacciones ante el elogio y la crítica</p>
Respuesta grupo A	<p>Frente a esta pregunta ¿Cuáles suelen ser sus reacciones ante el elogio y la crítica? se evidencio que al principio no tenían conocimiento respecto a la pregunta:</p> <p>EF1: ante el elogio reaccionaría, pues bien, me pondría alegre, pues le diría a mi mama y pues ayudaría a los demás también cosas entienden, todos tenemos derecho a aprender.</p> <p>Debido a la respuesta dada se le explico en qué consistía el elogio, a lo que el grupo respondió que se sentirían “feliz porque de vez en cuando es bueno escuchar halagos ya que estos nos dan alegría, daría el mismo trato”.</p> <p>EA1: mencionó que a la persona que los elegían se sentiría feliz, pero que a los demás no.</p> <p>EE1: “Me pongo feliz profe, porque, aunque perdamos sé que algún día vamos a poder”.</p>
Análisis del grupo A	<p>A manera de interpretación se puede decir que ante la crítica estuvieron de acuerdo en que se apoyarían como grupo porque no siempre se gana y que una estrategia para ellos sería el decirse que pueden mejorar para la próxima ocasión, lo que es una estrategia de afrontamiento positiva que podría permitirles tener avances en las situaciones conflictivas.</p> <p>Al indagar sobre las relaciones e interacciones entre ellos, es importante destacar que al principio se notó incomodidad y nerviosismo, al igual que interrupciones constantes entre ellos, de tal modo que se tuvo que pedir que se alzara la mano cuando algún integrante del grupo tenía la necesidad de dar su aporte; lo que permite considerar que el grupo presenta dificultades en la comunicación interpersonal.</p> <p>De igual manera resulta importante decir que, se evidenció que no son tolerantes a las críticas, se les dificultad relacionarse de manera positiva ya que ante cualquier situación reaccionan con agresiones verbales o físicas entre ellos.</p>
Respuestas grupo B	<hr/> <p>En la pregunta: ¿Cómo son sus relaciones e interacciones con sus compañeros?</p> <p>Cabe señalar que, al iniciar con la pregunta, una de las participantes decidió no pertenecer al grupo, motivo por el cual se trasladó al grupo No 3, a otro lugar. Ahora bien, en la oportunidad al abordar a la participante y preguntarle acerca de la decisión de retirarse del grupo, respondió:</p> <p>EG3: Profe, la semana pasada tuve problemas con ellas, porque se burlan mucho de uno, yo no me aguanto eso.</p> <p>Información que se comprobó al solicitarla a la participante EG3 que se presentara y respondió que no quería, y en ese mismo instante las demás participantes se rieron. Además, la participante EB2, sin solicitarle que se presentara tomo la palabra y en un tono burlesco mirando fijamente a la participante EG3, situación que apoyaron los demás participantes.</p> <p>Así mismo, se evidenció interrupción constante entre los participantes, a tal</p> <hr/>

punto que el entrevistador intervino la veces que fueron necesarias.

¿Cuáles suelen ser sus reacciones ante el elogio y la crítica?

Cabe mencionar que sus respuestas fueron muy limitadas, y al mismo tiempo el desconocimiento del grupo fue significativo.

Al mismo tiempo coincidieron en que darían las gracias a Dios, porque es una bendición.

Los participantes mencionaron que, ante la crítica, su reacción sería de aburrimiento, con desilusión o dado el caso no sabrían cómo reaccionarían; Aunque la respuesta del siguiente participante fue:

EK2: Profe normal, porque algunas veces se gana y se pierde.

Análisis del grupo B

En vista de la forma en que se desarrolló el grupo focal, se considera que existen relaciones interpersonales conflictivas, dificultades para comunicar las ideas y para resolver conflictos lo que afecta el desarrollo de los estudiantes como grupo, no cuentan con habilidades para la negociación y presentan dificultades con la empatía.

Respuestas grupo C

Cabe decir que, a este grupo, se le aplicó la entrevista semiestructurada en dos ocasiones, debido a que en la primera entrevista hubo dificultades en cuanto a contaminación auditiva, de tal forma que no se escuchaba con claridad las respuestas de los participantes. Así mismo, es importante decir que la participante EG3; quien pertenecía al grupo B, se cambió al grupo C debido a los conflictos que se tuvieron y que ya se explicaron en las respuestas del grupo B.

¿Cómo son sus relaciones e interacciones con sus compañeros?

En cuanto a esta pregunta, se observó que las relaciones de los participantes no eran conflictivas, no se presentó interrupción entre ellos; sin embargo, fue significativo el silencio acompañado de movimientos corporales y las respuestas tan limitadas de la participante ED3. En cuanto a la participante EG3; quien pertenecía al grupo B, pero que por motivos de conflictos se cambió al grupo C, es de considerar que su participación durante la entrevista fue muy activa.

¿Cuáles suelen ser sus reacciones ante el elogio y la crítica?

Se apreció en las respuestas que los participantes no tenían conocimiento en cuanto al significado de la palabra elogio.

Los participantes tuvieron de acuerdo que el autoelogio lo tomarían como algo normal, no profundizaron el significado de normal para ellos. Sin embargo, la participante respondió: EH3: Yo (mirada hacia abajo), me lo tomaría sin interés y sin importancia.

Moderador: ¿Por qué sin importancia?

EH3: porque cada quien en lo suyo, o sea, que alguien diga, ¡ay usted la mejor del salón! “” pues, no me cabe.

ED3: Muy triste porque si pierdo una materia no me compran la moto, digamos me sentía como muy decepcionada de mí misma pues, tendría que el próximo año esforzarme más, para ganarme mis premios pues.

EN3: Normal... como que no me pongo bravo, ni feliz.

Análisis del grupo C

En cuanto a las respuestas del grupo, es de considerar que no reconocen cualidades o aspectos positivos de sí mismos; además, ante la crítica se puede analizar en sus respuestas que reaccionarían con incertidumbre, con

aburrimiento, tristeza y decepción. Cabe decir que, pese a que se encuentran dificultades para reaccionar a los elogios y para responder frente a estos, fue un grupo activo que mostró motivación en participar.

En cuanto a la sub categoría de Habilidades sociales/comunicación e interpersonales, se puede decir que todos los grupos presentaron dificultades en elementos como: comunicación de sentimientos y emociones, resolución de conflictos, respuestas ante el halago y la crítica y en mayor medida en el grupo A y B, se encuentra que ante las situaciones percibidas como conflictivas reaccionan con conductas agresivas verbales y físicas.

Tabla 9.

Respuesta grupo focal Sub variable cognitivas o toma de decisiones, pensamiento creativo, pensamiento crítico y conocimiento de sí mismo.

Variable	Habilidades para la vida
Subvariable	Habilidades cognitivas o toma de decisiones y pensamiento crítico
Preguntas de discusión	<p>Que estrategias utilizan para dar solución a sus problemas y tomar decisiones</p> <p>Imagínense que hoy terminaran la educación media</p> <p>¿Qué carrera escogerías para estudiar?</p> <p>¿Realmente te conviene?</p>
Respuesta grupo A	<p>Es de considerar que en esta pregunta las respuestas del grupo fueron muy limitada y más bien respondieron que le gustaría estudiar a cada uno, excepto la siguiente participante que, aunque mencionó querer estudiar medicina, ante la pregunta: ¿Realmente te conviene?, respondió:</p> <p>EA1: No sé.</p> <p>EF1: Profe no sé porque hoy uno dice que sí, pero no se sabe más adelante, la vida da muchas vueltas y uno no sabe que pueda pasar de aquí a mañana.</p> <p>De igual modo, se encontraron divergencias puesto que el estudiante EE5, ante la misma pregunta, dio dos respuestas diferentes.</p> <p>EE5: Futbolista, bombero.</p> <p>Así mismo al preguntarle acerca de las opciones que tienen, manifestaron que tienen apoyo de familiares como madres, familias y otros se limitaron solo a apoyo. Conforme a ello la participante EL1, manifestó:</p> <p>EL1: Lo que más quisiera es ser futbolista profesional, aunque tengo el apoyo de mi padre y familiares cercanos, no tengo el apoyo de mi madre, ya que ella dice</p>

que las mujeres futbolistas son lesbianas. Por tal motivo tengo pensado estudiar todo lo correspondiente a bienes raíces.

Análisis del grupo A

A partir de lo observado en este grupo y de las respuestas que brindaron, se puede analizar que, aunque tienen deseos de cumplir un plan de vida, aún no están seguros si estudiar las carreras que actualmente tienen planeadas, situación que es normal tomando en cuenta la etapa del desarrollo en la que se encuentran donde aún no se tiene una madurez completa por lo que se podría decir que su pensamiento crítico y aspectos como la toma de decisiones aún están en desarrollo.

Respuestas grupo B

Ante las preguntas se encontraron los siguientes discursos y actitudes:

EC2: Dio un golpe suave con la mano derecha y el puño cerrado en la parte delantera de la silla y al mismo tiempo bajó la mirada.

Ahora bien, a la pregunta ¿Realmente te conviene?

Es de considerar que las respuestas a la pregunta fueron enfocadas hacia una necesidad, pero no primordialmente a sus necesidades:

EC2: Si, por una parte, a mí me conviene, porque a mí mamá, ya no demora y la señora le dice que se vaya, entonces para yo poder cuidar a mi mamá de cualquier cosa.

EA2: Si me conviene.

Moderador: ¿Por qué crees que te conviene?

EA2: (Se tapa la cara con la palma de la mano, No responde).

EK2: Si profe, porque...

Análisis del grupo B

Cabe mencionar que los participantes tienen claridad en cuanto a la carrera que les gustaría estudiar. Sin embargo, al momento de responder cómo lo harían, no hubo respuesta alguna de ninguno de los participantes y se evidenció un silencio rotundo y los estudiantes se miraron entre sí. Esto, probablemente buscando que alguno dijera algo para los demás sentirse seguros de hablar, quizá por temor a equivocarse. Evidenciándose inseguridad ya que no cuentan con los conocimientos e información sobre cómo lograr sus metas.

Respuestas grupo C

Se encontraron respuestas y actitudes como lo siguiente:

EN3: Una opción es mejor yo irme para ya, mejor para Canadá o estados unidos, porque allá es mejor que acá.

Moderador: ¿Tienes opción de viajar hasta allá?

EN3: y si termino todo lo mío, sí.

ED3: Tengo opciones, pero no tengo apoyo familiar.

En cuanto a la pregunta ¿Les conviene la carrera que escogieron?

EH3: No sé... Es que muchas veces, uno escoge una carrera y cuando uno empieza a como estudiarla, uno se da de cuenta que no le gusta, o hay cosas que tiene mucho en común.

EN3: Si, profe (confirmación con movimiento de cabeza), yo quiero tener mi plata (jajaja) profe si, y poder ayudar a mi mama.

Análisis del grupo C

A partir de lo observado y las respuestas que brindaron se puede considerar que los estudiantes tienen conocimiento frente a lo que les gustaría estudiar una vez terminado el bachillerato, se evidencia que reconocen que deben ser disciplinados, pero se les dificulta tener claridad en cuanto a la manera de conseguirlo, por lo que se aprecia inseguridad. Cabe decir que se evidencia que un factor motivante para algunos de los estudiantes conseguir una carrera es el de obtener redistribuciones monetarias, por ayudar a alguien de la familia, aunque algunos de los participantes mencionaron si presentan una motivación intrínseca por las labores que pretenden ejercer (ED3 y EH3).

Se puede decir que de la sub variable de habilidades cognitivas o toma de decisiones y pensamiento crítico, se encuentran dificultades para identificar diferentes soluciones ante una dificultad y para identificar posibles opciones ante situaciones del día a día y para el futuro, así como para tomar decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación.

Tabla 10.

Sub variable de Habilidades para el control de emociones o afrontar situaciones y manejo de sí mismo.

Variable	Habilidades para la vida
Subvariable	Habilidades para el control de las emociones o afrontar situaciones y manejo de sí mismo.
Preguntas de discusión	¿Cómo gestionan sus emociones, es decir que hacen para expresar como se sienten?
Respuestas grupo A	<p>Imagínate que todo el año has trabajado en tu proyecto educativo, cada vez que el docente encargado de la revisión; te lo revisaba y decía que todo estaba bien. Luego faltando un día para la entrega y siendo esta la última revisión te dijera tu proyecto tal como está posiblemente no sea aceptado y que tienes menos de 12 horas para entregarlo.</p> <p>¿Qué sentirías?</p>

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

¿Qué pensarías?

¿Qué harías?

¿Cómo gestionan sus emociones, es decir que hacen para expresar como se sienten?

Hemos escuchado, pero no sabemos que es. (Manifestación de todo el grupo).

EF1: Profe yo en momentos de rabia le metería la mano a la persona que me hace enojar.

EE1: Si el profesor me sale con esas me retiraría del futbol.

EA1: Yo también me retiraría y buscaría otro lado.

**Análisis
grupo A**

A partir de lo evidenciado, se puede considerar que, aunque a nivel grupal coinciden que por pasar el año organizarían el trabajo en el tiempo que les queda, no logran gestionar sus emociones y algunos de los estudiantes podrían presentar conductas impulsivas donde no se tomen las decisiones correctas o asertivas (EF1, EE1, EA1) lo que conllevaría a tener consecuencias para sus vidas, pues, se dejarían llevar por emociones como el enojo. Conforme a ello, se reitera que los estudiantes presentan dificultades en la gestión de sus emociones ya que, ante situaciones que perciben como complejas, no utilizan respuestas asertivas como el dialogo y, por el contrario, actúan en torno al impulso del momento que por lo general agresivo.

**Respuestas
grupo B**

EC2: Profe, rabia... intentaría arreglar eso... Pensaría que el profe nos tiene rabia.

EK2: Aaaaayyy, Ganas de decirle un poco, pa que me dice que todas las cosas están bien y de último me dice que no, que tengo que arreglas esas vainas...pues lo arreglaría...

Moderador: ¿Lo arreglarías? Estudiante

EK2: Profe, pues, si toca, toca.

**Análisis
grupo B**

Al final todos respondieron que no había más de otra que hacerlo nuevamente, sin embargo, cabe analizar que, aunque los participantes no controlen sus emociones estarían dispuestos a hacer un esfuerzo para tener una consecuencia positiva frente a lo que quieren lograr, además, es importante acotar que este grupo reconoce las emociones como la rabia y que tienen un mejor control de los impulsos que el grupo A.

**Respuestas
grupo C**

¿Cómo gestionan sus emociones, es decir que hacen para expresar como se sienten?

ED3: (Movimiento de la cabeza hacia el lado izquierdo, llevándose la mano izquierda a rascar el mismo lado de la cabeza) No sé (Expresión que muestra desanimada) ... Esforzarme más, sí, lo terminaría.

EG3: Muy decepcionada, porque si estaba mal, tenía que decírmelo a mí... Tendría

que calmarme y pensar las cosas muy bien, tratar de pensar, y pensaría en como arreglarlo.

EH3: Agobiada... Cómo voy hacer para arreglarlo todo, si me habían dicho que todo estaba bien y ahora me dicen que todo está mal... También me tocaría terminar el proyecto.

Análisis grupo C

Se puede apreciar que el grupo C cuenta con mayores habilidades para la resolución de conflictos y para controlar sus emociones, pues, analizan posibles soluciones ante la situación problemática y para ellos es importante llevar a buen término sus objetivos. Así mismo, los participantes reconocieron sus emociones, puesto que mencionaron que la situación hipotética que se les planteó les daría rabia y se sentirían desanimados, agobiados, sin embargo, accederían a resolverlo.

Fuente información propia.

En cuanto a la sub variable de habilidades para el control de emociones, afrontamiento y manejo de sí mismo, se puede decir que el Grupo A presentó dificultades para gestionar las emociones y para buscar soluciones asertivas a la problemática, no obstante, el grupo B, presentó mayores habilidades en esta área aunque la gestión emocional presenta dificultades y el Grupo C presenta mayores habilidades para controlar las emociones y calmarse ante un problema, cuentan con la capacidad para pensar y resolver la situación pese a presentar estrés y enojo.

Frente a la información expuesta referente a la guía del grupo de enfoque, se puede apreciar que en todas las sub variables el estudiante ED3 presentó dificultades para participar y dar respuestas, pero su lenguaje corporal indicaba introversión, timidez y una autoestima baja que podría hacer que sienta poca seguridad y a su vez muestra en cierta medida afectación en las habilidades para la vida.

De igual modo, se encuentra que en términos generales los estudiantes estuvieron atentos y participativos y que se expresaron sin dificultad, a excepción del estudiante mencionado en el párrafo anterior. Se evidenció que todos los estudiantes visualizan la profesión que desean ejercer, así como la consecución de sus objetivos de vida, (Excepto el estudiante ED3). Del

mismo modo, se evidencia dificultad de mostrar las emociones, de crear relaciones interpersonales, y de afrontar las dificultades, así como problemas para la gestión de la ira.

Realizar estas estrategias psicopedagógicas fue muy significativo en lo personal y como futura profesional, puesto que, me permitió auto examinar me profundamente antes de iniciar los talleres y en el ejercicio de mi profesión considero que fueron más que aplicar unas estrategias psicopedagogas, ya que el acercamiento a estos educandos me permitió conocer un poco de su historia de vida y varios de ellos han permitido el acompañamiento psico orientador.

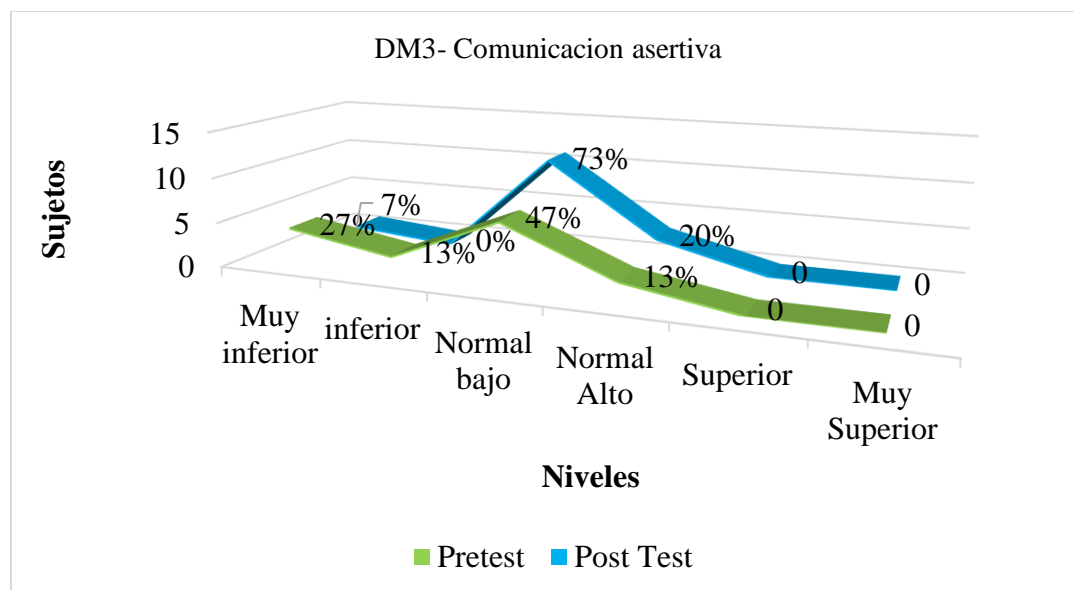
A continuación, se enseñan los resultados de la aplicación del test de habilidades para la vida posterior a la implementación de las estrategias, es decir, son resultados post test ya que la aplicación del instrumento se realizó después de las tres sesiones de las estrategias.

4.6 Test de Habilidades para la Vida

Habilidades sociales

En esta sub variable se encontrarán tres dimensiones que a continuación se describen: comunicación asertiva, relaciones interpersonales y manejo de problemas y conflictos. A continuación, cada una de las dimensiones se mostrará graficadas y la explicación de los datos obtenidos por participantes que se presentarán de manera comparativa.

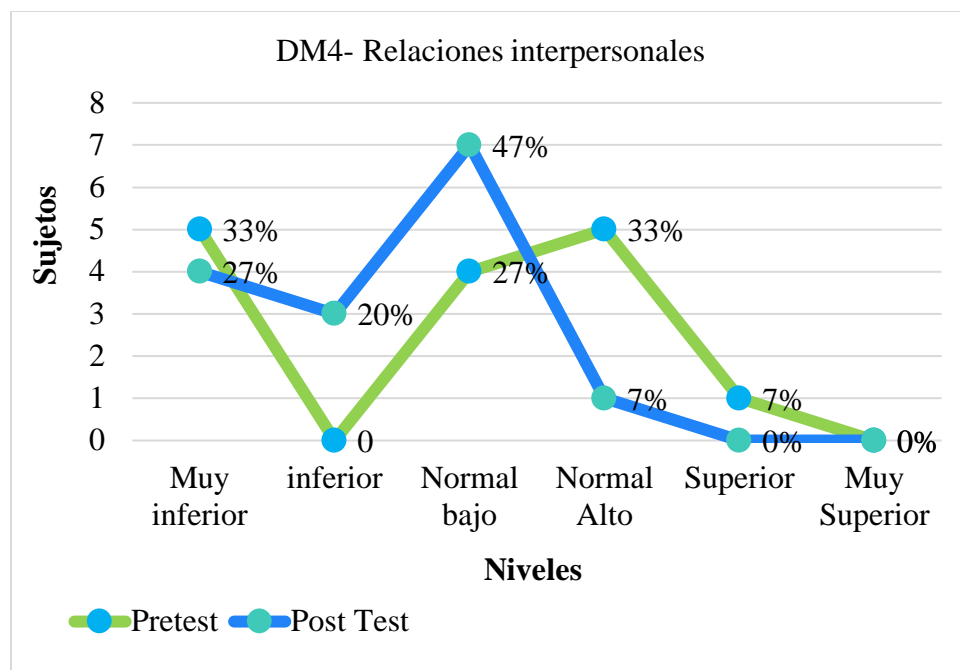
Figura 13.
Dimensión de Comunicación Asertiva



En la figura 13 se observa que, en los niveles muy inferior, inferior y normal bajo en el pretest, se encontraron 13 estudiantes, mientras que en el post test fueron 12 estudiantes que permanecieron en estos niveles, distribuidos en muy inferior 1 estudiante, inferior no hubo estudiantes y normal bajo 11 estudiantes, lo que permite identificar cambios favorables a partir de la estrategia implementada en torno al proyecto de vida.

Lo anterior se corresponde con los cambios en disminución para el post test en los niveles de muy inferior, inferior y aumento en el nivel normal bajo con 11 estudiantes y normal alto con tres estudiantes, mientras que, en la puntuación inicial, para este mismo nivel (normal alto), puntuaron 2 estudiantes.

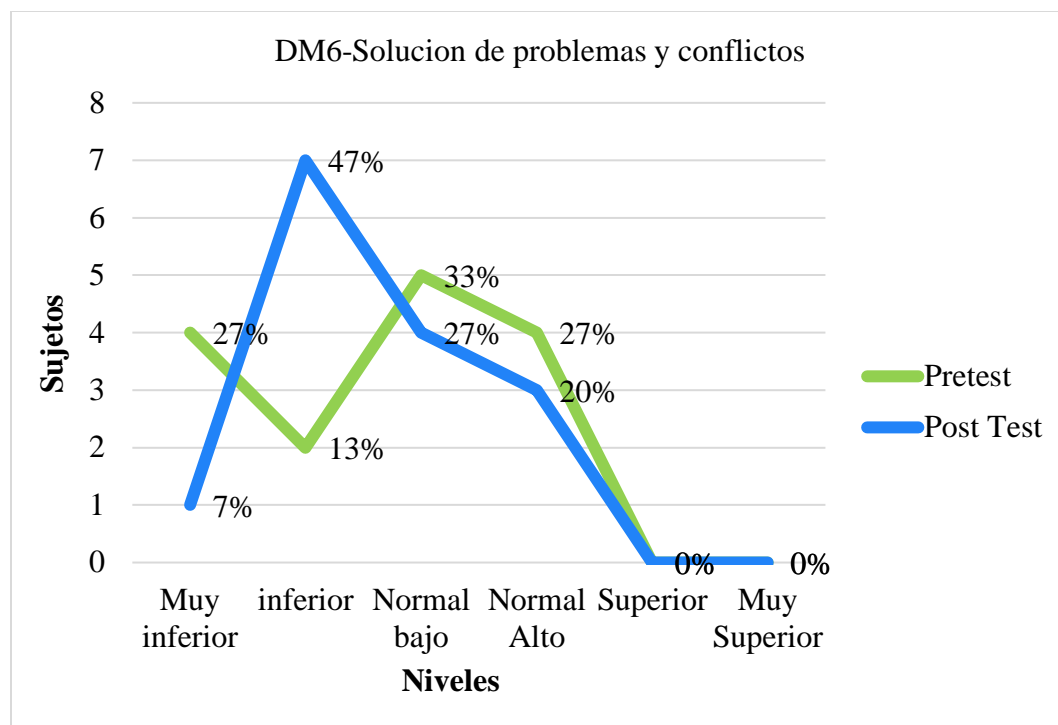
Figura 14.
Dimensión de relaciones interpersonales



Niveles bajo como: muy inferior, inferior y normal bajo, en el pretest puntuaron 9 estudiantes, mientras que en el post test para estos mismos niveles (muy inferior, inferior y normal bajo), puntuaron 14 estudiantes; para los niveles altos: normal alto, superior en la primera medición puntuaron 6 estudiantes y para la segunda medición, en el nivel normal alto puntuó 1 estudiante y 0 para superior.

Conforme a lo anterior, se evidencia desmejoría en el post test en los niveles normal alto y superior, con relación a la primera medición. Pero que en nivel inferior en el post test su puntaje disminuyó a diferencia del pretest.

Figura 15.
Solución de problemas y conflictos



En la figura anterior, se puede ver que, en la dimensión de solución de problemas y conflictos, los niveles bajo como: muy inferior, inferior y normal bajo, en el pretest puntuaron 11 estudiantes, mientras que en el post test para estos mismos niveles (muy inferior, inferior y normal bajo), puntuaron 12 estudiantes; para los niveles altos como: Normal alto en la primera medición puntuaron 4 estudiantes y para la segunda medición, en el nivel normal alto puntuaron 4 estudiantes.

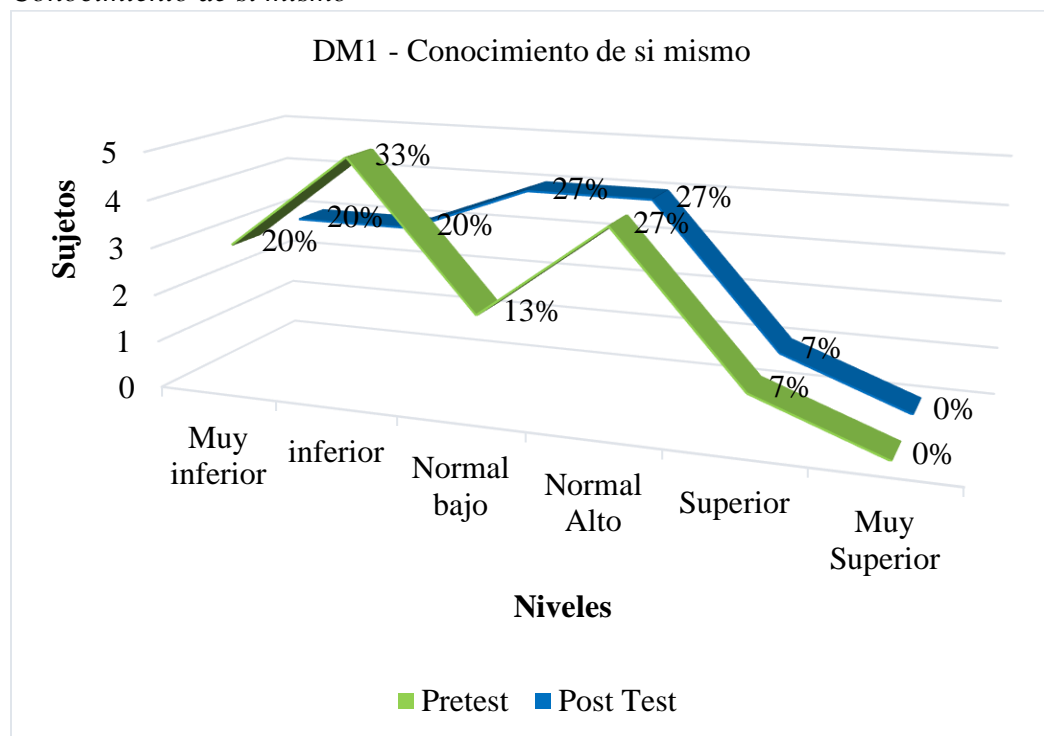
Conforme a lo anterior, se evidencia desmejora en el post test en los niveles inferior, normal alto y superior, con relación a la primera medición.

4.7 Habilidades cognitivas

Frente a las habilidades cognitivas se encontrarán las dimensiones de: Conocimiento de sí mismo, toma de decisiones, pensamiento creativo y pensamiento crítico.

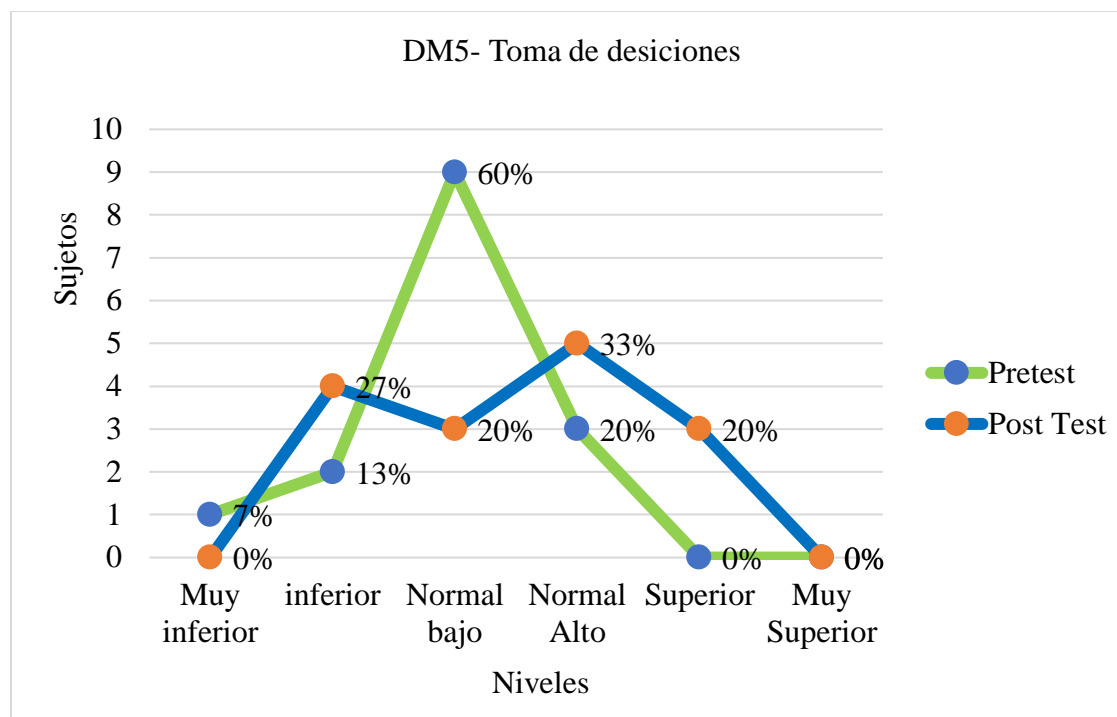
Figura 16.

Conocimiento de sí mismo



En la figura 16 se encuentra que para el pretest en los niveles bajo: Muy inferior, inferior y normal alto su puntuación fue de 10 estudiantes, siendo la misma puntuación para el post test, en cuanto a los niveles altos como: normal alto y superior la puntuación es igual para la medición inicial y la segunda medición, solo que, a diferencia de la puntuación inicial que, en el nivel normal bajo, puntuaron 5 estudiantes como se puede evidenciar en la gráfica.

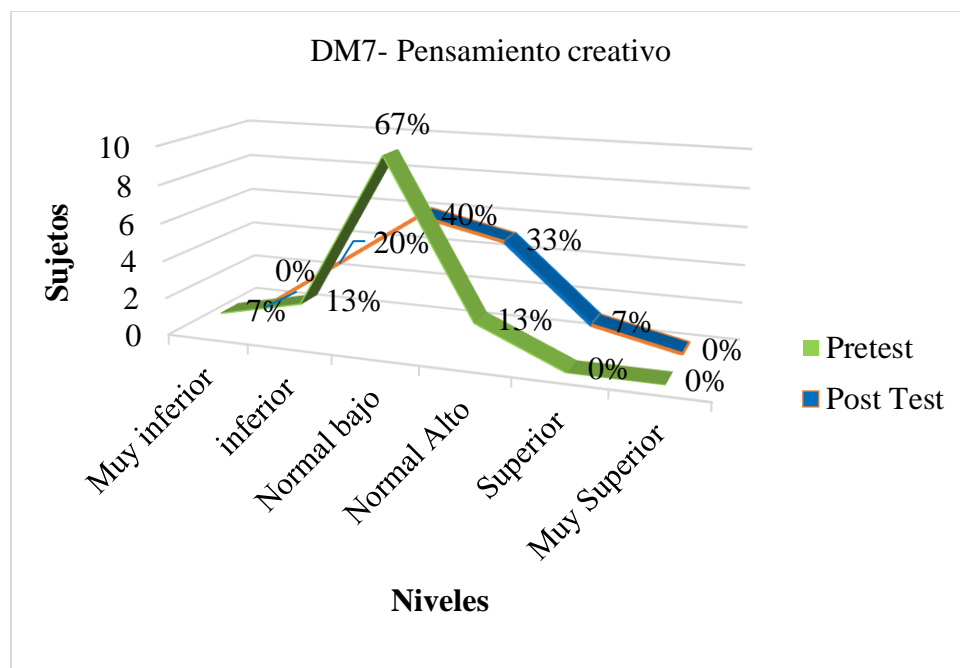
Figura 17.
Dimensión de Toma de decisiones.



Se encuentra en la figura 17 que, en la toma de decisiones en los niveles bajo, que son muy inferior, inferior y normal bajo en el pretest se encontraron 12 estudiantes como se muestran en la gráfica, mientras que en el post test fueron 7 estudiante que estuvieron en dos de estos niveles (inferior y normal bajo), lo que permite reconocer cambios favorables a partir de las estrategias implementadas de proyecto de vida.

Lo anterior corresponde con los cambios evidenciados en los niveles altos (normal alto, superior y muy superior), en los que durante la medición inicial solo tres estudiantes puntuaron en contraste con el post test en el que fueron 8 estudiantes que lograron estos niveles.

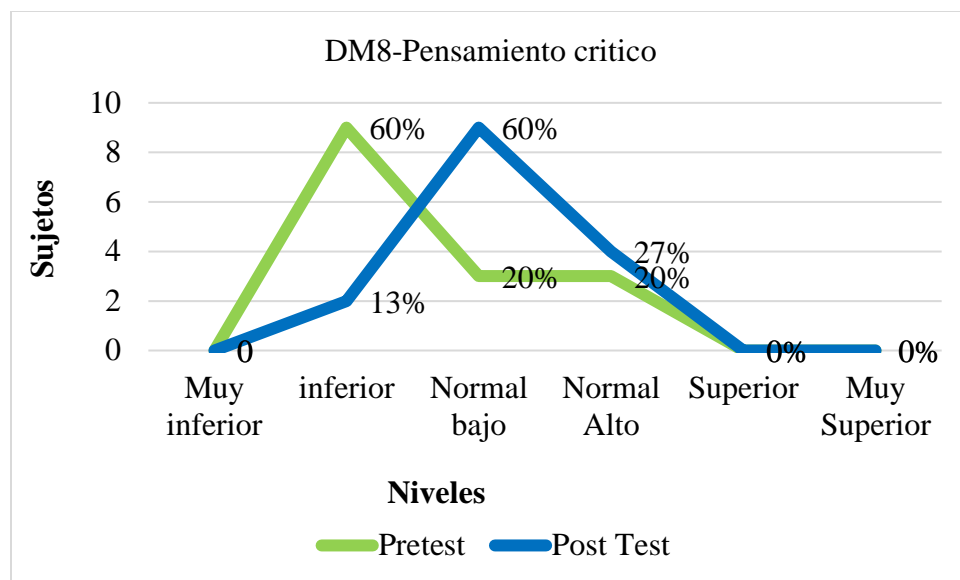
Figura 18.
Pensamiento creativo



En la figura 18 se encuentra en los niveles bajo: Muy inferior, inferior y normal bajo un total de 13 estudiantes para la medición inicial, mientras que para el post test en los mismos niveles: muy inferior, inferior y normal bajo se puntuaron 9 estudiantes, puntuando 0 estudiantes en el nivel muy inferior, permitiendo reconocer cambios en las estrategias implementada con base al proyecto de vida.

Conforme a lo anterior, los cambios evidenciados en los niveles: normal alto y superior, en los que durante el prest test solo puntuaron 2 estudiantes (normal alto) y 0 estudiante (superior), en contraste con el post test que para estos mismos niveles puntuaron 6 estudiantes; 5 (normal alto) y 1(superior).

Figura 19.
Pensamiento Crítico



En la figura anterior se puede evidenciar que, de la dimensión de pensamiento crítico en los niveles bajo: muy inferior, inferior y normal bajo en el pretest, se encontraron 12 estudiantes, mientras que en el post test puntuaron 11 estudiantes que permanecieron en estos niveles, distribuidos en muy inferior 0 estudiante, inferior 2 estudiantes y normal bajo 9 estudiantes, lo que permite identificar cambios favorables a partir de la estrategia implementada en torno al proyecto de vida.

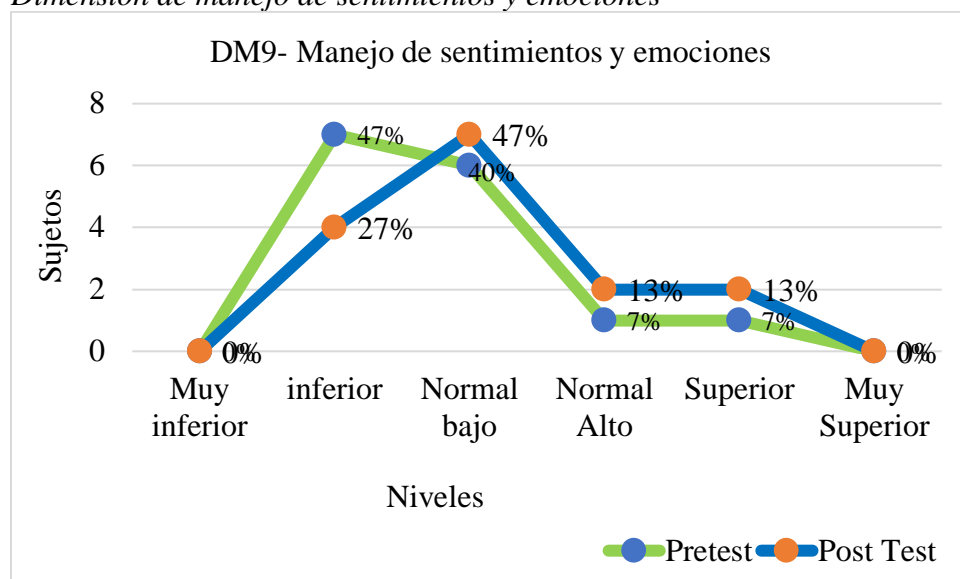
Lo anterior se corresponde con los cambios en disminución para el post test en los niveles de inferior y aumento en el nivel normal bajo con 9 estudiantes y normal alto con cuatro estudiantes, mientras que, en la puntuación inicial, para este mismo nivel (normal alto), puntuaron 3 estudiantes.

4.8 Habilidades para el control de emociones

En la sub variable de control de emociones se evidenciarán los resultados en torno a las dimensiones de: Manejo de sentimientos, emociones y manejo de tensiones y estrés y empatía.

Figura 20.

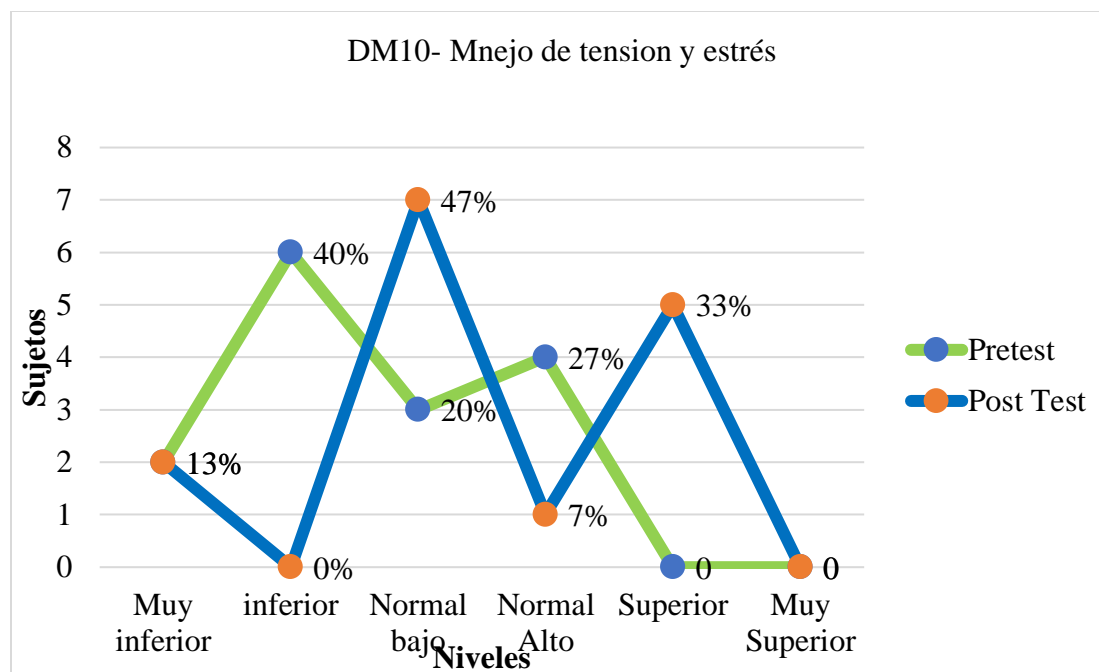
Dimensión de manejo de sentimientos y emociones



En la figura 20 sobre la dimensión de manejo de sentimientos y emociones se observa que, en los niveles bajos: muy inferior, inferior y normal bajo en el pretest, se encontraron 13 estudiantes, mientras que en el post test puntuaron 11 estudiantes que permanecieron en estos niveles lo que permite identificar cambios favorables a partir de la estrategia implementada con base de proyecto de vida.

Lo anterior se corresponde con los cambios evidenciados en los niveles altos (Normal alto y superior), en los que durante la medición inicial solo 2 estudiantes puntuaron, en contraste con el post test en cual fueron 4 los estudiantes que lograron estos niveles.

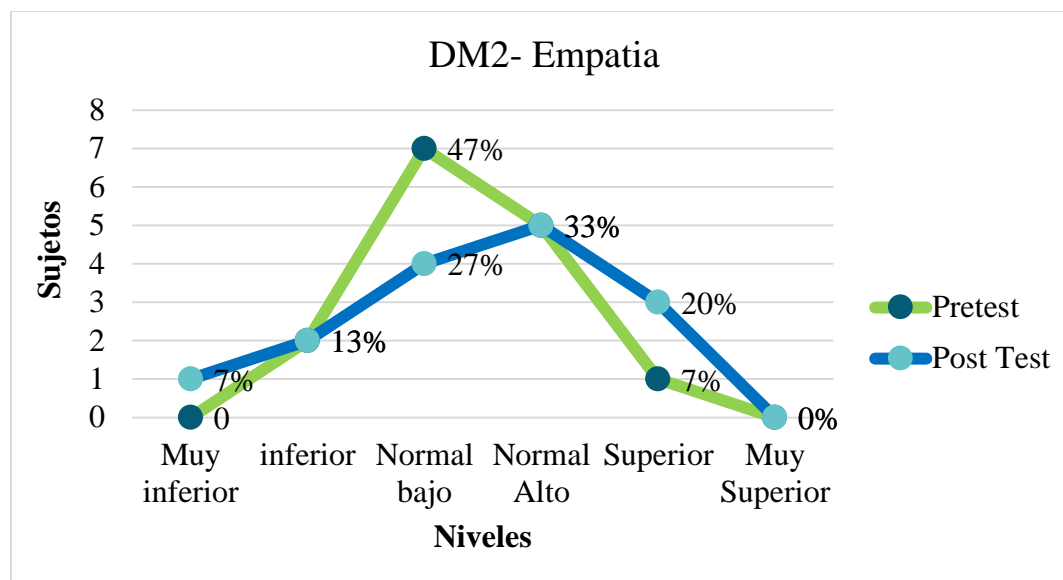
Figura 21.
Manejo de tensiones y estrés



Referente a la dimensión de manejo de tensiones y estrés se observa que, en los niveles bajos: muy inferior, inferior y normal bajo en el pretest, se encontraron 11 estudiantes, mientras que en el post test puntuaron 9 estudiantes que permanecieron en estos niveles, distribuidos en muy inferior 2 estudiante, inferior 0 estudiante y normal bajo 7 estudiantes, lo que permite identificar cambios favorables a partir de la estrategia implementada en base al proyecto de vida.

Lo anterior se corresponde con los cambios evidenciados en los niveles altos (Normal alto y superior), en los que durante la medición inicial solo 4 estudiantes puntuaron en (normal alto) en contraste con el post test en cual fueron 6 los estudiantes que lograron estos niveles.

Figura 22.
Empatía



En la figura 22, se encuentran que, en los niveles bajos: muy inferior, inferior y normal bajo en el pretest, se encontraron 9 estudiantes, mientras que en el post test puntuaron 7 estudiantes que permanecieron en estos niveles mencionados anteriormente, permitiendo identificar cambios favorables a partir de la estrategia implementada con base al proyecto de vida.

Lo anterior se corresponde con los cambios evidenciados en los niveles altos (Normal alto y superior), en los que durante el pretest solo 6 estudiantes puntuaron, en contraste con el post test en cual fueron 8 los estudiantes que lograron estos niveles.

En conclusión, se encuentra que se encontró avances en todas las dimensiones del test de habilidades para la vida, en dimensiones como: toma de decisiones, manejo de sentimientos y emociones, conocimiento de sí mismo, comunicación asertiva. Sin embargo, hubo desmejora en dimensiones como relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos.

4.9 Guía grupo de enfoque

Enseguida se expone la información y respuestas elaboradas a partir de las opiniones de los estudiantes durante los grupos focales que se desarrollaron posterior a la aplicación de la estrategia.

Tabla 11.

Respuesta de grupo focal en la sub variable de habilidades sociales/comunicación e interpersonal.

Variable	Habilidades para la vida
Subvariable	Habilidades sociales/comunicación e interpersonales.
Preguntas de discusión	¿Cómo son sus relaciones e interacciones con sus compañeros?
Respuesta grupo A	<p>Los participantes mencionaron que la relación con sus compañeros en términos generales “es buena porque ahí nos ayudamos sobre todo en las actividades, a veces recochamos”.</p> <p>En este sentido también están las respuestas de dos participantes:</p> <p>EL12: Yo digo que bien porque hay comunicación, algo de apoyo.</p> <p>EF1: Mi relación con mis compañeros es bien, ya que con todos me la llevo bien.</p> <p>EM15: Mi relación es bien ya tengo apoyo de mis compañeros.</p> <p>EI1: La mía también no, porque hay veces no me entiendo con las personas, allá siempre hay problemas. Profe, sin embargo, considero que los talleres me sirvieron mucho en cuanto al trato con las personas.</p> <p>¿Cuáles suelen ser sus reacciones ante el elogio y la crítica? Ante el elogio, los participantes respondieron que se sentirían feliz, alegre, contentos, darían gracias con sonrisas. “profe consideramos que para nosotros es chévere porque consideramos que podemos seguir en adelante”.</p> <p>EI1: Pues yo, emocionada por que pude lograr algo, llegue a conocerme yo misma, a pensar quien soy y todas esas cosas-</p>

Variable	Habilidades para la vida
Subvariable	Habilidades sociales/comunicación e interpersonales.

Ante la crítica: Tuvieron de acuerdo que a veces sirven para cambiar cosas negativas que en ocasiones por cuenta propia no se ven y que al mismo tiempo dependiendo el tipo de crítica le prestaban atención.

EM1: Le diría que daría lo mejor de mí, no me gustan las críticas, pero a veces nos ayudan como personas.

Moderador: Ejemplo, si el docente de la materia de español, les dijera chicos deben de mejorar las notas, ya que no les va bien. ¿Qué le dirían?

En la ejemplificación de la pregunta los participantes acordaron que darían lo mejor de ellos para mejorar la nota de la asignatura.

Análisis grupo A

Es importante decir que a veces se presentan situaciones conflictivas a manera de observación se puede decir que, la interacción con sus compañeros ha mejorado ya que según lo manifestado por ello existe algo de apoyo entre ellos. Por último, se resalta que los participantes demuestran inseguridad ante situaciones que evocan sus capacidades y fortalezas, sin embargo, consideran que ha sido mucho más fácil resaltar cosas positivas de su persona. Dado lo anterior se puede decir que en algunos estudiantes hubo impacto positivo frente a la implementación de la estrategia.

Respuestas grupo B

Su respuesta frente a la pregunta ¿Cómo son sus relaciones e interacciones con sus compañeros?, fue muy limitada, el grupo se limitó a decir “bien”, sin embargo, admitieron que se recochan con todos sus compañeros, claro que con unos más que con otros y que ahora antes de actuar prefieren colocar quejas con la docente de grupo o coordinación.:

Frente al elogio generalmente respondieron “como me traten los trato”, daría las gracias. Lo que permite analizar que posiblemente no estén acostumbrado a estos tipos de comentarios, sin embargo, al observar su reacción ante el elogio que les hizo el moderador expresaron fuertes risas.

“Ante la crítica: Profe la verdad creo nos pondríamos las pilas.

Análisis grupo B

Se puede analizar de acuerdo a lo observado, que los estudiantes de este grupo han optado por buscar soluciones ante ciertas situaciones incómodas antes de actuar, claro está sin dejar de lado a veces se presentan situaciones poco tolerantes entre ellos. Además, aunque asintieron que a veces le dan igual recibir cumplidos, se pudo comprobar que son vulnerables ante ello, situación que se destaca cuando el moderador optó por elogiarlos.

Es de considerar que, aunque presentan dificultades ante las críticas, reconocen que en ocasiones estas se realizan con fines beneficiosos para el

Variable	Habilidades para la vida
Subvariable	Habilidades sociales/comunicación e interpersonales.
Respuestas grupo C	<p>grupo.</p> <p>La respuesta de los participantes en general respecto a la interacción grupal fue que se llevaban normal, a veces le informaban al profesor o le hablaban al compañero o simplemente respondían de la misma manera., sin embargo, se resalta después de haber realizado los talleres ante una situación que se presentó en el salón la estudiante en vez de actuar por cuenta propia, decidió informar al coordinador. También los estudiantes manifestaron que habían mejorado su forma de comunicarse, de expresarse.</p> <p>Conforme a ello algunas de las respuestas emitida por los estudiantes fueron: “Normal, pues con uno sí y con otros no”, “yo dependiendo con los del año pasado y con tres amigas en especial”.</p> <p>Ante la pregunta: ¿Cuáles suelen ser sus reacciones ante el elogio? Es de anotar que a los participantes se les explicó a manera de ejemplo para que comprendieran la pregunta, llegando al punto de resaltar las fortalezas de los miembros. Y aunque sus respuestas fueron muy limitadas como: “Bien, muchas gracias”. Llegaron a la conclusión de reconocer fortalezas que sabían que las tenían, pero que anteriormente no las identificaban.</p> <p>A la pregunta: ¿Cuáles suelen ser sus reacciones ante la crítica?</p> <p>El grupo respondió que no siempre las críticas son malas, a veces son para mejorar y si es para mejorar la aceptan, de lo contrario no la aceptarían; como veremos en la respuesta de una de las participantes:</p> <p>“No le diría nada, lo dejaría en su mundo, normal, pues que sigan hablando pues, después que yo sepa que eso no soy yo, por mí que sigan hablando todo lo que quieran y el que habla de mí es como hablar solo porque yo no le pongo cuidado”.</p> <p>Moderador: Si la crítica fuera de un docente, el cual les dice que deberían de mejorar sus notas; ¿qué responderían?</p> <p>Una de las respuestas fue: “Mejoraría, si voy mal, tratar de estudiar y le prestaría más atención a la clase”.</p>
Análisis grupo C	<p>Conforme a lo anterior, se puede analizar que, aunque existen dificultades en las dinámicas relacionales del grupo que se caracterizan por poca comunicación y asertividad en lo que se expresa, logran en cierto modo concienciar frente a posibles soluciones para las problemáticas que afrontan, tomando en primera medida soluciones asertivas antes de llegar a situaciones de intolerancia. Es decir, que su comunicación es mejor que la del grupo B. De igual manera, es importante resaltar que los participantes de este grupo tienden a ser más tolerantes a las críticas que el grupo B, además,</p>

Variable	Habilidades para la vida
Subvariable	Habilidades sociales/comunicación e interpersonales.
	aceptan recomendaciones en pro de mejorar la situación problemática.

Tabla 12.*Habilidades cognitivas o toma de decisiones y pensamiento crítico*

Variable	Habilidades para la vida
Subvariable	Habilidades cognitivas o toma de decisiones y pensamientos críticos
Preguntas de discusión	¿Qué estrategias utilizan para dar solución a sus problemas y tomar decisiones?
Respuesta grupo A	<p>Los participantes en general consideran que los talleres psicopedagógicos les permitieron mejorar, ya que al responder las preguntas de los talleres llegaron a cuestionarse y al mismo tiempo los llenaron de valor, ánimo, sentirse un poco más seguros de sí mismos y esta misma confianza y seguridad que sienten hacia su persona, les ha permitido tomar mejores decisiones.</p> <p>Ahora bien, en la afirmación: Imagínense que hoy terminaran la educación media ¿Qué carrera escogerías para estudiar? ¿Realmente les conviene?</p> <p>En cuanto a la carrera para estudiar los participantes tuvieron claridad frente a las opciones que contemplan. Así mismo, ante la pregunta: ¿realmente les conviene? Algunas respuestas fueron: “Me conviene porque me gusta y es lo que me apasiona, además, porque voy a ayudar y salvar muchas vidas”. “Me encanta por muchas cosas, aprender cosas nuevas, además quiero llegar, así como jugadores que han llegado a ganar copas, así como Messi”. “Voy ayudar a mi familia”. “El futbol es un proyecto que lo llevo planificando por mucho tiempo, me apasiona, ayuda en lo físico”.</p> <p>Se resalta que algunos participantes, estudiarían sus carreras por convicción, realmente les apasiona y muestran seguridad respecto a lo escogido. Así mismo, algunos participantes en su tiempo libre practican lo que les apasiona, es el caso del participante que le gustaría ser bombero no considera ir a la universidad porque ya inicio con el curso de bombero.</p>
Análisis grupo A	<p>A partir de los discursos de los participantes del grupo focal, se puede analizar que se identifican posibles carreras y profesiones a ejercer en el futuro, aunque cabe señalar que en comparación con los discursos que brindaron antes de implementar las estrategias, es decir, en el primer grupo focal, algunos participantes optaron por otras carreras distintas a las que ya habían mencionado, los cambios de carrera se pueden aludir a la etapa de la adolescencia en la que se encuentran. En suma, se puede considerar que este grupo cuenta con algunas herramientas y que posiblemente algunos de los participantes las ha fortalecido frente aspectos como toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación.</p>

Variable	Habilidades para la vida
Subvariable	Habilidades cognitivas o toma de decisiones y pensamientos críticos
Respuestas grupo B	<p>En cuanto a esta subvariable conforme a lo mencionado por el grupo, todos optaron por una carrera, algunas respuestas:</p> <p>EA1: Tengo varias opciones, criminología, odontología e informática, me gusta mucho odontología.</p> <p>EK2: No sé profe, me gustaría hacer un montón de cosas., entre ellos el boxeo.</p> <p>EB2: Profe me gusta medicina.</p> <p>¿Les conviene la carrera que escogieron?: Si profe”.</p> <p>Además, se menciona la respuesta de una de las participantes que, aunque la carrera escogida haya diferido de la mencionada en la primera aplicación de la guía de grupo focal, la necesidad manifestada del porqué de la carrera es igual a la respuesta anterior.</p> <p>EA1: Si, profe porque mi mayor sueño en comprarle una casa a mi mama y hermanos, además, quiero ser una gran persona, echada palante, emprendedora, con muchas cosas por cumplir.</p> <p>EB2: Es la carrera que siempre me ha gustado.</p> <p>EC2: Profe, pues a mí me conviene porque eso me daría enseñanza, para algún día que alguno de mi familia se enferme yo ya sé un poco de medicina.</p>
Análisis grupo B	<p>Con base a las respuestas obtenidas, se puede decir que los participantes de este grupo tienen varias carreras en mente y entre ellas destacaron las que realmente les gustaría. El tener diferentes carreras universitarias en mente permite que estos educandos se proyecten hacia el futuro, sumado a esto lo adhieren a una necesidad que, aunque no motivada por ellos directamente los mantiene con el deseo de superación personal, lo cual denota que pese a las dificultades que se les presente a diario saben lo que quieren y les conviene y al mismo tiempo esto fortalece su toma de decisiones.</p>
Respuestas grupo C	<p>Los participantes tenían claridad de lo que les gustaría estudiar, pero algunos no estaban seguros si les convenía estudiar dicha carrera.</p> <p>Algunas de sus respuestas fueron: “Me gustaría azafata, considero que es una buena carrera; no sé, no sé cómo explicarlo (risa). No estoy segura, porque creo que en otras cosas me desempeño mejor”</p> <p>Por otro lado, los estudiantes manifestaron que ahora les resulta más fácil reconocer cosas positivas de ellos mismo y al mismo tiempo esto le permite valorarse más como personas pese a las situaciones por las que pasan.</p>
Análisis grupo C	<p>A partir de la guía de grupo focal, se puede considerar que en este grupo pese a existir seguridad y capacidad para tomar decisiones, para la autoevaluación, para el pensamiento crítico, también existen participantes con dificultades en estos aspectos lo cual se puede deber a la poca seguridad en ellos mismos. Además, reconocieron que les es más fácil identificar cosas positivas de su persona.</p>

Tabla 13.*Habilidades para el control de las emociones o afrontar situaciones y manejo de sí mismo.*

Variable	Habilidades para la vida
Subvariable	Habilidades para el control de las emociones o afrontar situaciones y manejo de sí mismo.
Preguntas de discusión	<p>¿Cómo gestionan sus emociones, es decir que hacen para expresar como se sienten?</p> <p>Los estudiantes manifestaron que es más fácil identificar lo que sienten y asociarlo al acontecimiento que pudo haberlo causado y esto les ha permitido regular sus emociones.</p> <p>Imagínate que todo el año has trabajado en tu proyecto educativo, cada vez que el docente encargado de la revisión; te lo revisaba y decía que todo estaba bien. Luego faltando un día para la entrega y siendo esta la última revisión te dijera tu proyecto tal como está posiblemente no sea aceptado y que tienes menos de 12 horas para entregarlo.</p> <p>¿Qué sentirías? ¿Qué pensarías? ¿Qué harías?</p>
Respuesta grupo A	<p>Es de resaltar que la mayoría de los participantes refirieron que, a pesar del enojo, no actuarían impulsivamente, sino que primero expresarían su desacuerdo. Sin embargo, se encontraron otras respuestas que difieren:</p> <p>EJ1: Yo le diría su poco de cosas... lo que se me saliera.</p> <p>Otros optaron por alejarse con el objetivo de evitar conflictos:</p> <p>EF1: Yo me alejaría porque yo me conozco y de pronto las cosas pasan a mayores.</p> <p>En las respuestas ¿Qué sentirían?, se encontraron respuestas como esta: “Literalmente rabia”.</p> <p>Ante la pregunta: ¿qué pensarían?, mencionaron: “Que nos tiene rabia y nos daría rabia”.</p> <p>Ante la pregunta: ¿Qué harían?, manifestaron: “Lo volveríamos hacer, pero antes hablar con el profesor y dejarles las cosas en claro”.</p>
Análisis grupo A	<p>A partir del análisis realizado a las respuestas que brindaron los integrantes de este grupo, se considera que algunos cuentan con la capacidad de gestionar sus emociones; sin embargo, la mayoría de ellos presentan problemas para regular la ira, aunque se destaca como aspecto positivo que reconocen que podrían presentar conductas impulsivas, situación importante ya que el reconocimiento de sí mismo es una herramienta significativa para el control de los impulsos.</p>
Respuestas grupo B	<p>Frente a situaciones de tensión, la respuesta dada por una de las participantes fue que reaccionarían con agresiones verbales y físicas. Ante la pregunta: ¿Qué sentirían?, brindaron respuestas como las siguientes:</p> <p>“rabia”</p> <p>EK2: Profe, lo aguaitaría.</p> <p>Morador: ¿Para qué lo aguaitarías?</p>

EK2: Lo Aguaito para hacer su reclamo, porque todo lo que me maté.
 ¿Qué pensarían? “Que el profesor nos tiene rabia, que no se la lleva bien con nosotros o les fastidiamos”.
 ¿Qué harían? La mayoría de los participantes, están de acuerdo en intentarlo o volverlo hacer; refieren: “pero lo haríamos”. Al contrario de uno del participante que su respuesta fue la siguiente:
 EK2: profe yo me abro del parche; lo dejaría tirado.

**Análisis
grupo B**

A partir de las respuestas que brindaron los participantes en este grupo, se puede percibir que presentan dificultades para gestionar sus emociones y que esto los lleva a pre disponerse ante la situación conflictiva, no obstante, es importante analizar que cuentan con algunas herramientas que les permite razonar frente a las consecuencias de sus acciones para llevar a cabo una conducta que les favorezca frente a lo que consideran que les conviene.

**Respuestas
grupo C**

¿Cómo gestionan sus emociones, es decir, ¿qué hacen para expresar como se sienten?

Ante situaciones de tensión, los participantes mencionaron que estarían dispuestos al diálogo y a tomar distancia, y que consideran que, si la otra persona no entiende o no acata el mensaje, la situación se tornaría conflictiva porque terminarían por reaccionar de una manera agresiva. Además, resaltaron que les resulta más fácil identificar sus sentimientos y emociones y en diversos momentos esto les ha permitido tomar decisiones más asertivas. Es el caso de uno de los participantes que se le presentó la posibilidad de escoger entre viajar y estudiar, escogió estudiar ya que esto le permitiría viajar a muchos más lugares por más tiempo y cubrir sus gastos.

Ante la pregunta:

¿Qué sentirías?

Mencionaron que sentirían rabia y enojo, pero que estarían dispuestos a dialogar sobre lo sucedido con el docente.

¿Qué pensarías?

Consideran que posiblemente el docente busca la forma de que pierdan el proyecto.

¿Qué harías?: Estuvieron de acuerdo que estarían dispuesto a organizar el trabajo, en el tiempo que les habían dado para pasar su proyecto.

**Análisis
grupo C**

Conforme a lo anterior, es de anotar que los participantes conocen sus emociones, aunque a veces se les dificulta autorregularlas, también mencionaron que estos talleres les han servido porque han mejorado aspectos personales. A partir de lo mencionado se puede analizar que cuentan con algunas herramientas que les permite pensar y resolver la situación y esto favorece el logro de objetivos.

5. Discusión

A partir de la recolección de datos y del análisis, se encuentra que en la primera aplicación del test de habilidades para la vida, los tres grupos de habilidades (Sociales, cognitivas y para el control de emociones) se encontraron en el puntaje T Normal bajo, hallazgos similares a los obtenidos en el estudio hecho por Castillo (2022) en el distrito de Buenaventura, donde también se evidenció que los jóvenes se encontraban en nivel normal bajo en sus habilidades sociales, aunque los resultados del presente estudio difieren del realizado por este autor en el componente emocional y las habilidades cognitivas donde se presentó un nivel bajo. Un aspecto importante que se encontró en el discurso de los estudiantes, fue la capacidad de resiliencia que si bien no está estipulada como sub variable o categoría de este estudio, es un factor importante para que los adolescentes desarrollen su proyecto de vida, esto, se puede analizar de acuerdo a lo mencionado por López (1999 citado por Zambrano y Acosta, 2017) que indican que en el proyecto de vida es importante que los adolescentes desarrollen capacidades resilientes así como adolescentes sensibles que aprecien el pasado, vivan el presente y se proyecten hacia el futuro. Además, Gutiérrez (2016) afirma que las habilidades para la vida son actitudes que las personas adquieren y utilizan para afrontar situaciones desafiantes de la vida cotidiana, lo que permite evidenciar que un número importante de estudiantes cuentan con habilidades para afrontar situaciones que les resultan problemáticas, situación evidenciada a partir de discursos como “Lo volveríamos hacer, pero antes hablar con el profesor y dejarles las cosas en claro”, “pero lo haríamos”, es decir que ante la dificultad no suelen rendirse. Sin embargo, es importante referir que en el pre test de habilidades para la vida más del 50% de la población presentaron un puntaje muy inferior, inferior y normal bajo. Es decir que se puede apreciar que, aunque una cantidad de estudiantes cuentan con esta habilidad, aún hay un número importante de estudiantes que presentan dificultades en la dimensión de solución de conflictos, aunque más adelante se encuentra que hubo avances frente a esta habilidad.

Cabe resaltar que la población objeto de estudio fueron adolescentes y que de acuerdo a la teoría del desarrollo psicosocial de Erickson, en esta etapa el grupo ejerce en el individuo una influencia significativa; Erikson (1968) dice que los adolescentes se encuentran en búsqueda de la identidad donde se da una organización de la conducta, capacidades, creencias, e historia de vida de la persona en una imagen consistente de sí mismo y la cual se caracteriza por una crisis de identidad donde hay un aumento considerable de conflictividad; postulado que puede analizarse con relación a lo evidenciado durante las sesiones tenidas con los adolescentes donde se interrumpía constantes de forma burlativa, situación que por momentos llevo a la interrupción de las sesiones, debido a que en ocasiones esto incurría a intolerancia verbal (frases amenazantes).

En la ejecución del grupo focal antes de la implementación de las estrategias, se pudo evidenciar que existen relaciones interpersonales conflictivas, dificultades para comunicar las ideas y para resolver conflictos lo que afecta el desarrollo de los estudiantes como grupo, además, también quedó en evidencia las dificultades en sus habilidades para la negociación y para ponerse en el lugar de los compañeros o de otras personas, de acuerdo a Ruiz (2014), quien menciona que en su investigación se encontraron dos habilidades afectadas que fueron la empatía la cual según este autor es importante porque permite ponerse desde el lugar de otra persona para comprenderla mejor y responder de forma solidaria de acuerdo, a la circunstancia y dificultades en la comunicación asertiva que para este autor consiste en expresar con claridad, y en forma apropiada lo que se siente, piensa o necesita y saber escuchar e interpretar los sentimientos y los pensamientos.

Cabe decir que posterior a la implementación de las estrategias psicopedagógicas en el grupo focal, en relación con la realización de las actividades de los talleres no se evidenció

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

mejoría, ya que a la hora de entregar las actividades algunos estudiantes no la hicieron y cuando se les preguntó se excusaban afirmando (mañana la traigo, la hice pero se me quedo en la mesa de la casa, entre otras), además, se le informo al director de grupo, el cual manifestó que los educandos no tenían compromiso al momento de realizar las actividades y que en cuanto a los padres respecto al acompañamiento de los hijos es muy pobre, es decir no hay compromiso; información que se pudo corroborar con algunos estudiantes, cuando mencionaron que la relación y comunicación con sus familiares era conflictiva, no permitían que sus familiares se entrometieran en sus asuntos y que no tenían acompañamiento de ellos, en lo que se puede analizar de acuerdo a la teoría ecológica del desarrollo humano que indica que la familia y la escuela influyen en las conductas que emiten los adolescentes, pues, esta tiene en cuenta que los comportamientos son reforzados en estos dos microsistemas (familia y escuela) (Espitia et al, 2021), debido a esto surge la duda y la necesidad de que en próximos estudios se indague si en estas familias se promueve enseñanzas de habilidades para la vida y valores.

Ahora bien, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), comprende los componentes cognitivos, emocional y social, en cuanto a las habilidades sociales menciona que hay un componente fundamental que es la autoeficiencia, definida como “la confianza en sus propias capacidades para realizar diversos comportamientos, la cual es fundamental para aprender y mantener conductas apropiadas(p, 19); Respecto a este postulado se puede considerar a partir de los hallazgos del estudio donde se apreciaron conductas poco asertivas durante la implementación de la estrategia, que los estudiantes presentan dificultades frente a su autoeficacia, inseguridad en sus propias capacidades. Además, en este estudio, las subvariables relacionadas con las habilidades sociales mostraron puntuaciones bajas tanto en el pretest como en el post-test. Estos resultados pueden atribuirse a la situación conflictiva del entorno social

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

actual, la falta de apoyo familiar, dificultades económicas y repetición de cursos, considerando además que los estudiantes se encuentran con extra edad escolar. Es importante destacar que no todos los estudiantes en esta condición experimentan las mismas dificultades. Sin embargo, están más propensos a ser vulnerables frente a estas situaciones.

Otro resultado importante en la sub variable de habilidades cognitivas es que el 80% de estudiantes en la dimensión de toma de decisiones en el pre test estuvo en los niveles muy inferior, inferior y normal bajo, es decir, la mayoría tuvo puntajes no deseados; lo que deja analizar en contraste con lo ya expuesto frente a la guía de grupo focal que los estudiantes anterior a la implementación de las estrategias presentaban dificultades para desarrollar su proyecto de vida que de acuerdo a Franco (2017, p.39), en la Teoría Proyecto de Vida y Desarrollo Integral Humano, esto se debe a que la adolescencia se caracteriza por ser una etapa de conflicto por lo que el proyecto de vida se encuentra en sus inicios y se caracteriza por ser deficiente, antagónico y conflictivo; en esta etapa se dan dificultades para los estudiantes como: programarse para construir su proyecto de vida debido a que sus áreas personales están disfuncionales, por tanto, se les dificultará implementar y programar actividades orientadas al proyecto de vida. Situación que fue consecuente con lo hallado en el grupo focal con estos adolescentes, porque varios de los estudiantes tenían claro posibles labores y carreras a ejercer, pero no tenían claridad frente a cómo alcanzar estos objetivos, pues, pensar en la manera de hacerlo les era complicado y confuso.

De igual modo, se encontró que algunos de los estudiantes que identificaban labores a ejercer como proyecto de vida, lo hacían motivados por aspectos familiares como ayudar a su madre, a su familia, etc. Resultados que concuerdan con los de Hernández, et al (2020) que en los resultados de su investigación encontraron que muchas de las metas trazadas obedecen o

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

responden a las carencias propias del contexto vivencial y familiar y que las instituciones no fortalecen sus elementos pedagógicos para enrutar las diversas capacidades de los estudiantes, pues, pese a que no se está diciendo que en la Institución no se realicen actividades donde se fortalezcan estas habilidades, si se presentaron contratiempos durante la implementación de las estrategias psicopedagógicas del proyecto de vida en los estudiantes, ya que durante las intervenciones se tuvo dificultades con los tiempos, pues, en la Institución tenían actividades programadas que impidieron que las estrategias se dieran en los momentos ya establecidos y con la duración que se había estipulado, de igual manera, algunos estudiantes eran poco participativos y se mostraban poco seguros de sí mismos, del mismo modo, surgieron conflictos interpersonales lo que podría deberse a que los estudiantes no están acostumbrados a que desde la institución se realicen actividades en pro del mejoramiento de sus habilidades sociales.

En cuanto al impacto de las estrategias psicopedagógicas en el fortalecimiento de habilidades para la vida de los estudiantes, se encuentra que existieron diferencias significativas, una de ellas es que, en la subvariable de habilidades cognitivas, la dimensión de pensamiento creativo tuvo un incremento importante, pues, en los niveles bajo: Muy inferior, inferior y normal bajo un total de 13 estudiantes para la medición inicial, mientras que para el post test en los mismos niveles: muy inferior, inferior y normal bajo se puntuaron 9 estudiantes, puntuando 0 estudiantes en el nivel muy inferior,

Conforme a lo anterior, los cambios evidenciados en los niveles: normal alto y superior, en los que durante el prest test solo puntuaron 2 estudiantes (normal alto) y 0 estudiante (superior), contraste con el post test que para estos mismos niveles puntuaron 6 estudiantes; 5 (normal alto) y 1(superior).

En la dimensión pensamiento crítico también se evidenció un impacto significativo ya que en los niveles bajo como: muy inferior, inferior y normal bajo en el prest test, se encontraron 12 estudiantes, mientras que en el post test puntuaron 11 estudiantes que permanecieron en estos niveles, distribuidos en muy inferior 0 estudiante, inferior 2 estudiantes y normal bajo 9 estudiantes, lo que permite identificar cambios favorables a partir de la estrategia implementada en torno al proyecto de vida.

Lo anterior se corresponde con los cambios en disminución para el post test en los niveles de inferior y aumento en el nivel normal bajo con 9 estudiantes y normal alto con cuatro estudiantes, mientras que, en la puntuación inicial, para este mismo nivel (normal alto), puntuaron 3 estudiantes.

Los resultados anteriores no concuerdan con los que dio en su investigación Bernal, (2020), quien destacó el incremento significativo en la habilidad de pensamiento crítico y creativo, pero no observando cambios significativos en el resto de las habilidades.

Es importante evidenciar que pese a que en el grupo focal no se obtuvieron resultados positivos con relación a la conducta emitida por los estudiantes durante la implementación de la estrategia, los resultados en torno al test de habilidades para la vida y de las respuesta ante el segundo grupo focal mostraron lo contrario, es decir, un incremento significativo en la adquisición de varias habilidades para la vida que evalúa el test, lo que podría explicarse de acuerdo a la teoría de la psicología cognitiva de Piaget donde Delval (1997 citado por Araya, et.al, 2007), refiere que la persona construye el conocimiento sobre la realidad a través de las herramientas cognitivas existentes lo que permite que se adquiera el conocimiento actuando en la realidad, experimentando con situaciones, objetos y al mismo tiempo transformándolos. Es decir, que los estudiantes pese a que aún presentan dificultades en su conducta, la implementación de

las habilidades, mostraron mejoría significativa en la dimensión cognitiva, ya que algunos manifestaron que es lo que realmente les gustaría ser, facilidad en toma de decisiones, resaltan cosas positivas que no identificaba y que de cierto modo esto les permite estar más seguros de sí mismos.

Mangrulkar, et.al. (2001), menciona que esta teoría aporta a las habilidades para la vida la importancia de la colaboración entre pares como soporte de habilidades de aprendizaje, enfatizando en la resolución de problemas; además, de la importancia que tiene el contexto cultural al momento de dar significado a los currículos de habilidades para la vida, menciona que los mismos adolescentes participan en la creación de contenido mediante la interacción entre la información verídica y su entorno cultura, por último reconoce el desarrollo de habilidades a través de la intención de la persona con su entorno social puede influir en los participantes y al entorno como grupo de pares.

En el resultado del grupo focal posterior a la intervención con las estrategias, se encontró que los estudiantes continúan presentando algunas dificultades para encaminar un proyecto de vida, pues, se evidenció inseguridad en sus respuestas y silencios, lo que permite analizar que no cuentan con los conocimientos e información sobre cómo lograr sus metas, resultados que concuerdan con los de Zambrano y Acosta (2017) que en su estudio determinó que la mayoría de estudiantes no tenía claro qué hacer al salir del colegio.

De acuerdo a Arias (2016) en las conclusiones de su estudio, donde se encontró que en los estudiantes después de las intervenciones, mejoró la toma de decisiones con respecto a los desafíos que se les presenta a lo largo de la vida y también contribuyó al mejoramiento del ambiente académico; se puede considerar que en la presente investigación los hallazgos fueron similares ya que se evidenció mejoría en el grupo focal posterior a la intervención donde los

estudiantes refirieron tomar decisiones sin dejarse llevar de las emociones y que esto favorecía su asertividad.

Ahora bien, las habilidades para el control de las emociones facilitan conocer y comprender las propias emociones y las de los demás, habilidad que facilitaría y mejoraría las adecuadas relaciones interpersonales; entendiendo esto, es importante hacer referencia de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que clasifica 8 inteligencias múltiples; las intrapersonales (habilidades para comprender las propias emociones y motivaciones) y las interpersonal (la habilidad de comprender y reconocer las emociones e intenciones de los demás” (Goleman, 1997, citado por Gutiérrez, 2016). Este autor afirma que saber manejar las propias emociones es tan importante para tener éxito en la vida como lo es en la mente; a su vez Barona (2016), indica que hablar de las inteligencias múltiples es relacionarla con el desarrollo de habilidades, enseñanza y con la formación de los estudiantes en todos los niveles; como nivel primario, secundario o superior”

Conforme a lo anterior, se puede mencionar que frente a las habilidades emocionales en los resultados del test de habilidades para la vida después de la aplicación de los talleres psicopedagógicos tuvieron un impacto significativo en todas sus dimensiones, en las habilidades para el control de las emociones; en la dimensión empatía Se observa que, en los niveles bajos: muy inferior, inferior y normal bajo en el pretest, se encontraron 9 estudiantes, mientras que en el post test puntuaron 7 estudiantes que permanecieron en estos niveles mencionados anteriormente, permitiendo identificar cambios favorables a partir de la estrategia implementada en base al proyecto de vida.

Lo anterior se corresponde con los cambios evidenciados en los niveles altos (Normal alto y superior), en los que durante el prest test solo 6 estudiantes puntuaron, en contraste con el post test en cual fueron 8 los estudiantes que lograron estos niveles.

En cuanto a la dimensión manejo de sentimientos y emociones, Se observa que, en los niveles bajos: muy inferior, inferior y normal bajo en el prest test, se encontraron 13 estudiantes, mientras que en el post test puntuaron 11 estudiantes que permanecieron en estos niveles lo que permite identificar cambios favorables a partir de la estrategia implementada en base al proyecto de vida.

Lo anterior se corresponde con los cambios evidenciados en los niveles altos (Normal alto y superior), en los que durante la medición inicial solo 2 estudiantes puntuaron, en contraste con el post test en cual fueron 4 los estudiantes que lograron estos niveles.

Por último, en la dimensión manejo de tensión y estrés se observa que, en los niveles bajos: muy inferior, inferior y normal bajo en el prest test, se encontraron 11 estudiantes, mientras que en el post test puntuaron 9 estudiantes que permanecieron en estos niveles, distribuidos en muy inferior 2 estudiante, inferior 0 estudiante y normal bajo 7 estudiantes, lo que permite identificar cambios favorables a partir de la estrategia implementada en base al proyecto de vida.

Lo anterior se corresponde con los cambios evidenciados en los niveles altos (Normal alto y superior), en los que durante la medición inicial solo 4 estudiantes puntuaron en (normal alto) en contraste con el post test en cual fueron 6 los estudiantes que lograron estos niveles.

Resultados que concuerdan con el estudio realizado por Piedrahita (2020), quien indica que sus resultados fueron un aumento de las habilidades para la vida entre pares, estudiantes-padres de

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

familia y estudiantes-docentes y la disminución del bajo rendimiento académico de los estudiantes, aunque en la investigación actual no participó de manera directa el contexto familiar, docentes y tampoco se llevó hasta el rendimiento académico de los estudiantes. Esta información corresponde a los resultados del test, es decir que no se está hablando del análisis de la guía grupo focal.

Es importante referir a los autores, Morales Rodríguez (2013) y Bernal (2020) quienes en su investigación evidenciaron que el programa fue efectivo al mejorar las habilidades sociales de los adolescentes; sin embargo, se requiere de mayor tiempo para el mejoramiento de las habilidades cognitivas ya que el programa requiere de mayor duración para el mejoramiento de las habilidades, dado que, una sola sesión para trabajar una habilidad no es suficiente con una población vulnerable. Situación semejante a los resultados de esta investigación ya que pese a haber mejorado las habilidades para la vida, aún se considera necesario que existan más intervenciones para que pueda tener un mayor impacto tanto en lo personal como en las dinámicas grupales de la población.

Es pertinente resaltar que después de terminar con los talleres psico pedagógicos con los estudiantes, algunos de ellos comenzaron a solicitar acompañamiento de psico orientación estudiantil. Además, en su interacción diaria comenzaron a describir lo que sentían, en qué parte del cuerpo, cómo lo sentían, (psicofisiología emocional) qué situación se lo desencadenaba y de esta manera han reconocido su emoción.

Aunque los cambios no fueron tan significativos como se esperaba, se pudieron evidenciar avances en las habilidades para la vida que implementan los estudiantes, lo que sugiere la importancia de generar espacios formativos, de fortalecerlos y permitirles permanecer en ellos, pues es innegable la participación e influencia de factores sociales, familiares e incluso

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

personales en dichas habilidades y dadas las condiciones de la población objeto de estudio no siempre estas condiciones resultan favorables.

6. Conclusiones

En este apartado se encuentran las conclusiones del presente estudio las cuales se exponen en el orden de los objetivos específicos. Del mismo modo, con esto se brinda respuesta a la pregunta de investigación.

Se pudo identificar el nivel de habilidades para la vida que poseen los adolescentes de 14 a 17 años de edad del grado 8-9^a del programa Caminar en secundaria de La Institución Educativa Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura.

Las habilidades sociales comprende las dimensiones de comunicación asertiva, de relaciones interpersonales y la de solución de problemas y conflictos, su puntuación en general se mantuvo en los niveles muy inferior, inferior y normal bajo; siendo la dimensión comunicación asertiva con mayor puntuación en los niveles mencionado anteriormente, seguida de la dimensión solución de problemas y conflictos, esto se debe a que los estudiantes en información recolectada en el test HpV, enfatizaron en que les cuesta expresar sus ideas y opiniones a los demás, expresar lo que siente a través de gestos y consideran que es mejor estar solo que mal acompañado; información que concuerda con los resultados de la entrevista de grupo focal, debido a que tienen dificultades en la comunicación interpersonal y ante situaciones mínimas reaccionan con agresiones verbales o físicas entre ellos.

Las habilidades cognitivas, se encuentran, la dimensioe toma de decisiones, la dimensión conocimiento de sí mismo, la dimensión pensamiento creativo y la dimensión de pensamiento crítico. En esta subvariable los puntajes se mantuvieron en los niveles bajos; predominando con mayor puntaje en los niveles bajo la dimensión de pensamiento creativo, que implican dificultad a la hora de resolución de problemas y falta de confianza o seguridad en sí mismo, información que se corrobora en la entrevista de grupo focal, evidenciándose que,

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

aunque tienen deseo de cumplir un plan de vida, demuestran inseguridad en cómo lograr sus objetivos. Que, de acuerdo con la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, En la medida que, el crecimiento físico de los adolescentes se desarrolla, el proceso cognoscitivo se perfecciona; aunque su pensamiento continúa siendo inmaduro en ciertos aspectos, en su mayoría poseen la habilidad de utilizar el pensamiento abstracto, asimismo expresan juicios morales sofisticados y hacer planes realistas para su futuro.

En relación a la subvariable de habilidades para el control de emociones o afrontar situaciones y manejo de sí mismo, compuesta por las dimensiones de empatía, manejo de sentimientos y manejo de tensiones y estrés, también se observaron puntuaciones bajas, siendo la dimensión de manejo de sentimientos y emociones la más afectada. Esto indica que a los estudiantes les resulta difícil reconocer las emociones y sentimientos de los demás, tienden a malinterpretar las expresiones de los demás y reaccionan de manera inadecuada. Además, experimentan cambios constantes de humor, lo cual les ocasiona dificultades en sus relaciones con los demás. A esto se suma que no logran controlarse en momentos de rabia, lo que puede llevar a comportamientos imprudentes e incluso agresivos.

Con relación a la adaptación e implementación de las estrategias psicopedagógicas del proyecto de vida en los estudiantes de 14 a 17 años de edad del grado 8-9ª del programa Caminar en secundaria de La Institución Educativa Liceo del Pacifico del Distrito de Buenaventura, estas intervenciones se realizaron en tres sesiones diferentes donde en la primera sesión se trabajó la autoestima (Autoconocimiento) y la autorregulación, en la segunda sesión se trabajó la toma de perspectiva y comunicación asertiva y una tercera sesión en donde el tema trabajado fue la toma de decisiones.

Frente a la evaluación del impacto de las estrategias psicoeducativas en el fortalecimiento de habilidades para la vida de los estudiantes de 14 a 17 años de edad del grado 8-9^a del programa Caminar en secundaria de La Institución Educativa Liceo de Pacifico del Distrito de Buenaventura, se concluye que hubo un impacto significativo en cuanto a los niveles de algunas dimensiones de las habilidades para la vida, pues, en el post test con relación a la primera medición.

Las habilidades sociales comprenden las dimensiones de comunicación asertiva, de relaciones interpersonales y la de solución de problemas y conflictos; siendo esta la subvariable que obtuvo los puntajes en los niveles más bajo en todas sus dimensiones tanto en el pre test como en el post test respecto a la aplicación del test habilidades para la vida.

En cuanto a las habilidades cognitivas, la complementan la dimensión toma de decisiones, la dimensión conocimiento de sí mismo, la dimensión pensamiento creativo y la dimensión de pensamiento crítico en comparación con los niveles del pre test, los cambios en niveles del post test fueron significativos principalmente en las dimensiones de toma de decisiones, pensamiento creativo y pensamiento crítico, sin dejar de lado que fue la subvariable con uno de los mayores puntaje en los niveles normal alto y superior.

En la subvariable de habilidades para el control de emociones o afrontar situaciones y manejo de sí mismo, compuesta por la dimensión de manejo de sentimientos y emociones, en la dimensión de manejo de tensiones y estrés y la dimensión de empatía, sus puntajes en los niveles del post test fueron significativos en todas sus dimensiones respecto a los puntajes de los niveles de la primera medición.

En relación a la hipótesis simple y el impacto fue significativo en las subvariables cognitivas y en el control y manejo de las emociones, tras la implementación de estrategias

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

psicopedagógicas y proyectos de vida, resulta importante considerar la continuidad de estas actividades en los entornos educativos. De acuerdo con Sierra et al. (2018), se destaca que la educación en habilidades para la vida está diseñada para facilitar la práctica y el fortalecimiento de las habilidades psicosociales en un contexto cultural y social apropiado para el desarrollo, lo cual contribuye a promover el crecimiento personal y social.

Por otro lado, en relación a la hipótesis nula el impacto en la subvariable habilidades sociales, pese a las estrategias psicopedagógica sus niveles de puntuación muy alto y superior no fueron significativos.

7. Recomendaciones

A partir de los hallazgos de esta investigación se considera como primera recomendación:

Es necesario que se continúen trabajando las habilidades para la vida ya que se mostró una mejoría considerable, aunque existen niveles más altos y óptimos que se deberían alcanzar.

Se considera importante que tomando en cuenta que la Institución cuenta con practicante desde el área de psicología, en articulación con el área de orientación escolar, se emprendan actividades grupales e individuales que fortalezcan las herramientas adquiridas con las estrategias que se brindaron en este proyecto.

Se recomienda que a nivel de academia se cree un programa de habilidades para la vida que sea aplicable a los contextos educativos y que sirva de insumo para que desde ahí se realicen estudios de investigación-acción, que permitan aportar a la sociedad, pues, al trabajar programas de habilidades para la vida en Instituciones Educativas, se realiza un aporte a toda la sociedad porque los estudiantes que adquieran estas habilidades mejorarían en su rol como ciudadanos.

Es recomendable a futuros investigadores continuar con este tipo de investigación involucrando directamente el contexto familiar y el rol docentes.

Es pertinente que se continúen realizando estos tipos de investigación mixtas, ya que con la aplicación de un test psicométrico obtienes resultados significativos de dicha investigación, y la realización de actividades a intervenir permite profundizar en estos resultados generando impacto en la población a investigar y en su contexto.

Referencias

- Aguilar-Barreto, A., Velandia-Riaño, Y. R., Aguilar-Barreto, C. P., & Álvarez, G. R. (2017). Gestión educativa: tendencias de las políticas públicas educativas implementadas en Colombia. *Revista Perspectivas*, 2(2), 84-94.
- Almerco, L. C. (2011). El diseño metodológico.
- Amor Orozco, H. D. J., & Pérez Navarro, I. P. (2020). Fortalecimiento del proyecto de vida estudiantil desde la gestión de la comunidad educativa (Master's thesis, Corporación Universidad de la Costa).
- Agudelo Molina, B., Arias Quiroz, L. A., & Guerrero Amador, S. G. (2020). Revisión Técnica Sobre el Aporte del Sistema Educativo Público en Colombia al Desarrollo de Habilidades Emocionales y su Incorporación a La Práctica Educativa. Institución Universitaria Tecnológico De Antioquia.
- Alcaldía Distrital de Buenaventura. (2020). Plan de Desarrollo Distrital 2020-2023. Encabezado del Megamenu para Inicio. Retrieved February 28, 2023, from <https://www.buenaventura.gov.co/articulos/plan-de-desarrollo-distrital-2020-2023>
- Almeida Barona, M. L. (2016). La pertinencia de los trabajos de investigación (tesis) y la malla curricular de la maestría en docencia y currículo para la educación superior de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias humanas y de la Educación. Maestría en Docencia y Currículo para la Educación Superior).
- Almagiá, E. B. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de psicología*, 19(1), 7-18.
- Almerco, L. C. (2011). El diseño metodológico.
- Aguilar- Barreto, A., Velandia –Riaño, Y. R., Aguilar- Barreto, C. P., & Rincón Álvarez, G. (2017). Gestión educativa: Tendencias de las políticas públicas
- Alonso Cifuentes, J. C., Ocampo, M. P., & Urbano, C. C. (2019). Una mirada a la calidad de la educación media en Cali empleando las pruebas Saber 11 2019.
- Avitia, C. A. G., Serrano, M. D. L. P., González, M. Á., & Bernal, A. C. A. L. (2018). El desarrollo moral y la toma de decisiones éticas del psicólogo. *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*, 4.
- Blanco Blanco, M. A., & Frutos Martín, J. A. (2001). Orientación Vocacional. Propuesta de un Instrumento de Autoorientación. Dialnet.
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto.
- Bravo, A. (2005). La iniciativa de habilidades para la vida en el ámbito escolar. *Revista del instituto de investigaciones educativas*, 9(16), 25-34.
- Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Forgiony-Santos, J., Nuván-Hurtado, I. L., Bonilla-Cruz, N. J., & Arenas-Villamizar, V. V. (2018). Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en los adolescentes y jóvenes.
- Castellanos, L. M. (2014). Habilidades para la vida. Una propuesta para convivir mejor. *Investigación Educativa*, 9(16), 11-24.
- Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Forgiony-Santos, J., Nuván-Hurtado, I. L., Bonilla-Cruz, N. J., & Arenas-Villamizar, V. V. (2018). Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en los adolescentes y jóvenes.

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

- Chaves Barboza, E., & Rodríguez Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación.
- Chávez, W. O., Ortega, F. P., Pérez, J. K. V., Zúñiga, E. J. D., & Rivera, A. R. P. (2021). Modelo ecológico de Bronfenbrenner aplicado a la pedagogía, modelación matemática para la toma de decisiones bajo incertidumbre: de la lógica difusa a la lógica plitogénica. *Infinite Study*.
- Chaves-Oviedo, M. L., & Dorado-Martínez, Á. D. (2019). Desarrollo de habilidades para la vida en Escuela Móvil: estrategia de empoderamiento de niños y adolescentes como sujetos de derecho. *Universidad y Salud*, 21(3), 205-214.
- Chávez Vega, Y. P. (2018). Habilidades para la vida, cambio en el presente para un futuro mejor. Estrategia de intervención de trabajo social con estudiantes de 8° 5 de la Institución Educativa Nuevo Bosque del distrito de Cartagena (2018) (Bachelor's thesis, Universidad de Cartagena).
- Combita, J. H., & Rivera Quevedo, H. E. (2016). Las redes sociales, una estrategia pedagógica para el fortalecimiento del proyecto de vida de los estudiantes del ciclo V del colegio El Paraíso de Manuela Beltrán (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Cornejo, M. (2015). Elaboración de proyecto de vida basado en valores en estudiantes del colegio. *Revista de Investigación Psicológica*, (13), 26-43.
- Correa, J. A., Herrera, L. A., & Blancas, A. L. D. (2008). Proyecto de vida: programa de intervención en estudiantes de 3o. de secundaria (Doctoral dissertation, UPN-Ajusco)
- Cuero, C. P., Garcés, S. L., Iral, A. M., & Suárez, A. P. (2018). Propuesta de intervención psicopedagógica para el mejoramiento de la convivencia escolar en estudiantes del Grado Séptimo de cuatro instituciones públicas del oriente antioqueño (Master's thesis, Escuela de Ingenierías).
- Culma Pérez, L. M., & Utria Peñaranda, J. A. (2016). Adaptación de la estrategia “Escuelas Saludables “al contexto de la Institución Educativa Distrital Centro Social de la Ciudad de Yopal.
- Delgado, Y. G., Vega, L. E. S., & García, L. A. F. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165.
- De Vincezi, A., & Tedesco, F. (2009). La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad. *Revista iberoamericana de educación*, 49(7), 5.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Diz, J. I. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 17(2), 88-93.
- Escudero, T., (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-21.
- Flores Crispín, M. S. (2008). Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de la UGEL 03.
- Franco, P. (2017). Autoestima y proyecto de vida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Villa El Salvador. *Acta Psicológica Peruana*, 2(1), 33-51.
- García Pérez, J. A. Fortalecimiento de las habilidades para la vida, generación de conductas deseables y estilos de vida saludables en pro de la construcción del proyecto de vida de

- los niños y niñas menores de catorce años del Hogar San Juan Bosco de Armenia-Quindío en el año 2013.
- García-Yepes, K. (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 153-173.
- Gil Ruiz, J. C., Pulgarín García, N. A., & Villalobos Adán, D. V. (2016). La contribución de las habilidades para la vida en la formación integral de las niñas de la Corporación Casa Hogar Ángeles Custodios en el municipio de la Ceja-Antioquia (Doctoral dissertation, Trabajo Social).
- González, A. M. P. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (4), 79-90.
- González, A. R. E., & Muñoz, K. T. (2007). Elaboración de proyecto de vida en estudiantes de tercer grado de secundaria (Doctoral dissertation, 092).
- Gómez, A. L. M., & Sarmiento, Y. Y. M. (2020). Fortaleciendo las habilidades para la vida: proyecto de vida. *Rastros y Rostros del Saber*, 5(9), 7-39.
- Guerrero, A. B. (2002). El concepto de «Autorrealización» como identidad personal. Una revisión crítica. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (16).
- Gutiérrez Gutiérrez, E. L., & Martínez Rojas, L. M. (2018). Importancia de la orientación vocacional en el proyecto de vida de estudiantes de décimo y once de Villavicencio.
- Gutiérrez, A. (2016). *Habilidades para la vida. Manual de conceptos básicos para facilitadores y educadores*. Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas (cedro).
- Grimaldo, M. (2007). La teoría de L. Kohlberg, una explicación del juicio moral desde el constructivismo. *Cultura*, 21, 325-340.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2015). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*. 2013; 2 (5): 55-60. Acceso, 2(10)
- Ginzburg, N. (2006). Formación ciudadana. *Boletín Principio Activo*, 85.
- González, A. M. P. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (4), 79-90.
- Hernández Bernal, D. A. (2020). Promoción de habilidades para la vida en jóvenes con riesgo psicosocial. *Maestría en Psicología*.
- Hernández, D., & Ovidio, S. D. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista cubana de psicología*, 17(3), 270-276.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.
- Hernández, O. D. (2006). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Rev. Internal Creemos*. (Puerto Rico), 6(1-20), 1-31.
- Jiménez Dávila, R. G., Izquierdo Dorantes, M. L., & Hernández Trejo, M. Á. (2020). Hábitos de lectura en alumnos de primer ingreso de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México. *E-Ciencias de la Información*, 10(1), 231-252.
- Lagonell, M. D. T. (2014). La escuela desde una perspectiva ecológica. *ENTRETEMAS*, (9), 55-72.

- Licona, J. F. M., & Ramírez, A. P. (2012). Los enfoques de aprendizaje y el proyecto de vida en los jóvenes en los colegios de bachilleres de SLP. /Approaches to learning and the life project in young high school graduates of SLP. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 1(2), 21-45.
- Lorenz, F. U. K. (2000). Código ético del psicólogo, Colombia. *Revista latinoamericana de psicología*, 32(1), 209-225.
- Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 27-38.
- Mangrulkar L., Whitman C. & Posner M. (2001). Enfoque de Habilidades para la Vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes, OPS, División de Promoción y Protección de la Salud. Programa de Salud Familiar y Población. Washington, D.C.: Fundación Kellogg.
- Mantilla-Uribe, B. P., Oviedo-Cáceres, M. D. P., Hernandez-Quirama, A., & Haskpiel-Plata, M. C. (2015). Intervención educativa con docentes: fortalecimiento de habilidades psicosociales para la vida y hábitos saludables con escolares en Bogotá. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 406-413.
- Martínez, J., & Palacios, A. (2012). Los enfoques de aprendizaje y el proyecto de vida en los jóvenes en los colegios de bachilleres de SLP. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 1(2), 7-8.
- Melo, G. E. O. MAESTRÍA EN PROYECTOS EDUCATIVOS MEDIADOS POR TIC.
- Molina, H. (2000). Establecimiento de metas, comportamiento y desempeño. *Estudios Gerenciales*, 16(75), 23-33.
- Morales Rodríguez, Marisol, Benitez Hernandez, Marisol, & Agustín Santos, Diana. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 98-113. Recuperado en 28 de febrero de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000300007&lng=es&tlng=es.
- Meléndez Ruiz, R. (2016). El Proyecto de Vida como categoría de interpretación en la formación profesional. *Mendive. Revista de Educación*, 14(2), 174-180.
- Morales Rodríguez, M., Benitez Hernandez, M., & Agustín Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 98-113.
- de Monterrey, T. (2019). Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos.
- Murcia Castillo, Y. A. (2022). Habilidades para la Vida en Adolescentes de 14 a 17 años Víctimas del Conflicto Armado del Barrio Unión de Vivienda en el Distrito de Buenaventura.
- Organización Mundial de la Salud. WHO. Skills for Health. [Online].; 2003. Available from: HYPERLINK "http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf" http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf .
- Orengo, J. (2016). Albert Bandura teoría de aprendizaje social.
- Parra Espitia, L. S., Cardona Isaza, A. D. J., Toro Vélez, S., Torres Escobar, G. A., Martínez Correa, R., Morales Arrieta, D. M., & Salvador, G. I. D. (2021). Habilidades para la vida: aproximaciones conceptuales.
- Pardo Molina, I., Pinto Escobar, K. R., & Ruiz Arango, M. C. (2021). Habilidades para la vida: una reflexión sobre las estrategias para fomentar el desarrollo positivo en los jóvenes en Latinoamérica.

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

- Parra Espitia, L. S., Cardona Isaza, A. D. J., Toro Vélez, S., Torres Escobar, G. A., Martínez Correa, R., Morales Arrieta, D. M., & Salvador, G. I. D. (2021). Habilidades para la vida: aproximaciones conceptuales.
- Pardo Molina, I., Pinto Escobar, K. R., & Ruiz Arango, M. C. (2021). Habilidades para la vida: una reflexión sobre las estrategias para fomentar el desarrollo positivo en los jóvenes en Latinoamérica.
- Pérez, S. P., & Santiago, M. A. (2002). El concepto de adolescencia. *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*, 2(3), 15-23.
- Pérez-Valbuena, G. J. (2007). Historia, geografía y puerto como determinantes de la situación social de Buenaventura. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana*; No. 91.
- Piedrahita, n. m. habilidades para la vida dentro del contexto educativo.
- Posada, L. E. D., Burban, R. F. R., Sierra, M. P. M., & López, D. A. (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.
- Piaget, J. E. A. N. (1980). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. *Creative Commons Attribution-Share Alike*, 3, 1-13
- Prieto Téllez, B. D. (2019). El proyecto de vida como estrategia pedagógica para la estimulación y promoción de competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de media integral.
- Ramos Pocop, S. F. (2018). Agresividad Y Habilidades Sociales. *Universidad Rafael Landívar*.
- Rojas, T. A. J., & Echeverría, R. E. (2020). Proyecto de vida y autoconcepto: una intervención en adolescentes institucionalizados. *Enseñanza e investigación en psicología*, 1(2), 233-246.
- Ramirez, M. H. (2015). La relación entre educación, cultura política y ética, un reto para formar tejido social desde la educación superior. *Buenos Aires*, pág. 7.
- Ríos, L. S. C. (2006). La teoría y su función en los tres modelos de investigación. *Ánfora*, 13(20), 66-76.
- Rodríguez García, E. Fortalecimiento en habilidades para la vida en instituciones educativas públicas de Armenia: un modelo de formación con sentido social.
- Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (384), 72-76.
- Rueda Alvarado, M. J. (2019). Proyecto de vida con base en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes del sistema de responsabilidad penal sancionados por los jueces y en cumplimiento de sanción de la Institución Corpoadases.
- Ruiz, J. R. (2011). Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones. *Teoría y praxis investigativa*, 6(1), 27-35.
- Ruíz, V. M. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario educativo*, 28(63), 61-89.
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R., & Looz-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.
- Stagnaro, D., & Da Representação, N. (2012). El proyecto de intervención. *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, 157-178.
- Tintaya Condori, P., & Portugal Vargas, P. (2009). Proyecto de vida como estrategia de aprendizaje. *Revista de investigación psicológica*, (5), 13-26.

Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 a 17 años

- Terán Villegas, D. (2014). Análisis comparativo de las teorías del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget en etapa preoperacional y del desarrollo psicosocial de Erik Erikson en iniciativa vs. culpa (Doctoral dissertation, Universidad Internacional SEK).
- Trivel, A. (2014). Proyecto de vida de adolescentes y jóvenes rurales.
- Triglia, A. (2018). La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. De qué modo desarrollan sus principios éticos los niños.
- Woolfolk, A. E. (1996). La obra de Erikson. Antología de lecturas, 29.
- Urban, J. B. & Trochim, W. M. (2009). The role of evaluation in research-practice integration: Working toward the “Golden spike”. *American Journal of Evaluation*, 30 (4), 538-553. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1098214009348327>
- Vicente, J. M. M. (2013). La orientación y el asesoramiento vocacional, una necesidad constatada en nuestro sistema educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (353), 34-39.
- Zambrano, S. B., & Acosta, J. C. C. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 21-41.



Apéndices

Apéndice A: Fichas de Antecedentes

2. Ficha No. 1	
Fecha de la Revisión	30/03/2012
Título	Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural realizado en Hidalgo- México
Autor/es	Marisol Morales Rodríguez, Marisol Benítez Hernández, Diana Agustín Santos
Año de publicación	2013
Editorial o Revista	Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 15, Núm. 3, 2013
País de la revista	Hidalgo- México
Palabras clave	Habilidades cognitivas, habilidades sociales, adolescentes, zona rural, psicología educativa.
Resumen del marco teórico (mencionar los principales modelos, teorías, conceptos relacionados con la investigación)	El objetivo del presente estudio fue fortalecer habilidades cognitivas como autoeficacia y afrontamiento, y habilidades sociales en adolescentes de secundaria de zona rural, a través de la implementación de dos programas de intervención psicoeducativa
Metodología Tipo de estudio: Diseño metodológico: Población y Muestra: Tipo muestreo: Instrumentos utilizados:	Se basa en una metodología cuantitativa, con diseño pre-experimental de alcance descriptivo-correlacional, en el que participaron 96 adolescentes. Los resultados destacan una mejora en habilidades sociales; además de encontrar asociación entre habilidades sociales avanzadas y autoeficacia, así como en afrontamiento activo con las habilidades sociales.
Principales resultados	Teniendo en cuenta los resultados de la investigación cabe indicar que hay presencia de elementos y aspectos en el entorno familiar, los cuales pueden estar incidiendo en la construcción y desarrollo de proyecto de vida de los adolescentes entre ellos: la falta de Comunicación, la no demostración de afecto, la falta de interés y apoyo del entorno familiar, conflicto familiar y supervisión familiar.
Principales Conclusiones	Se concluye que el programa fue efectivo al mejorar las habilidades sociales de los adolescentes; sin embargo, se requiere de mayor tiempo para el mejoramiento de las habilidades cognitivas, dadas las condiciones de una zona rural.



Cómo se puede relacionar con el proyecto de investigación (análisis del estudiante frente a la lectura del artículo)	Esta investigación es de mi interés para mi propuesta de investigación ya que aporta información significativa que permiten nutrir mi trabajo de investigación.
Cita en APA 7A	Morales Rodríguez, M., Benitez Hernandez, M., & Agustín Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. <i>Revista electrónica de investigación educativa</i> , 15(3), 98-113.

Ficha No. 2	
Fecha de la Revisión	07/12/2018
Título	Desarrollo de habilidades para la vida en Escuela Móvil: estrategia de empoderamiento de niños y adolescentes como sujetos de derecho realizada en escuela móvil en el país de Ecuador
Autor/es	María Lizzeth Chaves-Oviedo, Álvaro Darío Dorado-Martínez
Año de publicación	08-26-2019
Editorial o Revista	Universidad y Salud, 2019 - scielo.org.co
País de la revista	Pasto- Nariño
Palabras clave	Adolescentes; derechos del niño; toma de decisiones
Resumen del marco teórico (mencionar los principales modelos, teorías, conceptos relacionados con la investigación)	Su objetivo fue Empoderar a los niños y adolescentes como sujetos de derecho desde el fortalecimiento de habilidades para la vida.
Metodología Tipo de estudio: Diseño metodológico: Población y Muestra: Tipo muestreo: Instrumentos utilizados:	Con metodología cualitativa, enfoque critico social e investigación acción, su población fueron veinte menores de edad (9 hombres y 11 mujeres) entre los 6 y 14 años de edad con un muestreo no probalístico por conveniencia.
Principales resultados	Como resultados los niños y jóvenes adquirieron y fortalecieron un repertorio conductual en defensa de su infancia y se vincularon a actividades comunitarias.
Principales	Conclusión la escuela Móvil logró el empoderamiento de los niños y



Conclusiones	adolescentes como sujetos de derechos, quienes reconocieron claramente sus derechos fundamentales, los deberes por los cuales deben responder y además participaron de manera activa y constante de la realidad comunitaria.
Cómo se puede relacionar con el proyecto de investigación (análisis del estudiante frente a la lectura del artículo)	Es de considera que, partiendo del título de mi anteproyecto, esta investigación contiene información relevante que puedo incorporar a mi trabajo de investigación.
Cita en APA 7A	Chaves-Oviedo, M. L., & Dorado-Martínez, Á. D. (2019). Desarrollo de habilidades para la vida en Escuela Móvil: estrategia de empoderamiento de niños y adolescentes como sujetos de derecho. <i>Universidad y Salud</i> , 21(3), 205-214.

Ficha No. 3	
Fecha de la Revisión	07/12/2018
Título	Promoción de habilidades para la vida en jóvenes con riesgo psicosocial
Autor/es	Denise Abigail Hernández Bernal
Año de publicación	30-09-2020
Editorial o Revista	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Instituto de Ciencias Sociales y Administración Departamento de Ciencias Sociales
País de la revista	México - Juárez
Palabras clave	
Resumen del marco teórico (mencionar los principales modelos, teorías, conceptos relacionados con la investigación)	El objetivo del estudio fue evaluar la efectividad de un programa de intervención dirigido a la promoción de habilidades para la vida de jóvenes en situación de riesgo psicosocial para prevenir futuras conductas de riesgo.
Metodología Tipo de estudio: Diseño metodológico: Población y Muestra: Tipo muestreo: Instrumentos utilizados:	Con metodología cualitativa, enfoque crítico social e investigación acción, su población fueron veinte menores de edad (9 hombres y 11 mujeres) entre los 6 y 14 años de edad con un muestreo no probalístico por conveniencia.



Principales resultados	Entre los resultados destaca el incremento significativo en la habilidad de pensamiento crítico y creativo, no observando cambios significativos en el resto de las habilidades.
Principales Conclusiones	Se concluye que el programa requiere de mayor duración para el mejoramiento de las habilidades, dado que, una sola sesión para trabajar una habilidad no es suficiente con una población vulnerable.
Cómo se puede relacionar con el proyecto de investigación (análisis del estudiante frente a la lectura del artículo)	Teniendo en cuenta la profundización de la investigación por la autora mencionada anteriormente aporta información relevante a mi propuesta de investigación ya que me sirve de guía para profundizar en conceptos precisos.
Cita en APA 7A	Hernández Bernal, D. A. (2020). Promoción de habilidades para la vida en jóvenes con riesgo psicosocial. <i>Maestría en Psicología</i> .

Ficha No. 4

Fecha de la Revisión	Haga clic aquí para escribir una fecha.
Título	Fortalecimiento habilidades para la vida, en los estudiantes pertenecientes a la institución educativa ciudadela Cuyabra de Armenia.
Autor/es	Paula Andrea Toledo Arias
Año de publicación	2016
Editorial o Revista	Corporación Universitaria Lasallista Facultad de Ciencias Sociales y Educación Especialización en Psicología Educativa
País de la revista	Armenia - Quindío
Palabras clave	Psicología; Interacción social; Adicción; Medio social
Resumen del marco teórico (mencionar los principales modelos, teorías, conceptos relacionados con la investigación)	Objetivo fue Implementar un programa de habilidades para la vida en los estudiantes pertenecientes a la misma institución, donde la población a trabajar correspondió a los modelos flexibles de la institución.
Metodología Tipo de estudio: Diseño metodológico: Población y Muestra: Tipo muestreo: Instrumentos utilizados:	Se construyeron dos instrumentos que permitieron medir el alcance que tuvo las diferentes actividades, talleres e intervenciones que se llevaron a cabo en las aulas asignadas (Modelos flexibles) y además identificar las percepciones de los docentes encargados,



Principales resultados	Sus resultados además de fomentar y mejorar competencias y herramientas para el desarrollo de cada uno de los estudiantes, lo que puede traducirse a una mejor toma de decisiones con respecto a los desafíos que se les presentan a lo largo de su vida, también contribuyo al mejoramiento del ambiente académico.
Principales Conclusiones	Es posible concluir que las diferentes estrategias utilizadas con los estudiantes, se vieron reflejadas de manera positiva, lo que evidencia no solo la asertividad de los estudiantes por este tipo de actividades, sino también la posibilidad de brindar diferentes herramientas, que permitan que estos puedan tomar las decisiones correctas encaminadas a sus metas a corto, mediano y largo plazo
Cómo se puede relacionar con el proyecto de investigación (análisis del estudiante frente a la lectura del artículo)	En cuanto al tema de mi proyecto de investigación aporta información valiosa, tanto para el desarrollo de la investigación como para las intervenciones a realizar.

Ficha No. 5	
Fecha de la Revisión	21/04/2020
Título	"Fortaleciendo las habilidades para la vida: proyecto de vida"
Autor/es	Alba Lorena Medina Gómez y Yency Yamile Mora Sarmiento
Año de publicación	2022
Editorial o Revista	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Revista Rastros y rostros del saber, 5 (9)
País de la revista	Colombia
Palabras clave	Proyecto de vida, habilidades de vida, secuencia didáctica
Resumen del marco teórico (mencionar los principales modelos, teorías, conceptos relacionados con la investigación)	Objetivo general, identificar las habilidades para la vida a partir de la estrategia pedagógica del proyecto de vida en los estudiantes de grado primero de la IE la Candelaria
Metodología Tipo de estudio: Diseño metodológico: Población y Muestra: Tipo muestreo: Instrumentos utilizados:	<p>Su enfoque utilizado fue mixto y a través de la investigación acción; con el fin de resolver la problemática planteada adaptada a las necesidades escolares.</p> <p>Su población fueron 204 estudiantes y su muestra fueron 5 estudiantes del grado primero de la I.E La calendaría.</p>



Principales resultados	El aporte con respecto a las habilidades para la vida, concuerdan con lo hallado en este estudio; donde se pudo evidenciar el potencial que tienen los estudiantes y las posibilidades de que los usen como herramienta para afrontar de forma positiva los retos de la vida, con todo lo que eso conlleva; tropiezos y dificultades, pero sin desenfocarse de la meta.
Principales Conclusiones	Concluyo que los estudiantes lograron comprender los conceptos presentados y dar inicio a la construcción de su proyecto de vida, adicional y como aspecto muy importante, descubrieron sus habilidades, lo cual les permite aplicarlas en todos los ámbitos de sus vidas.
Cómo se puede relacionar con el proyecto de investigación (análisis del estudiante frente a la lectura del artículo)	De acuerdo a las actividades de intervenciones a realizar en mi propuesta de investigación es de resaltar sirven de apoyo ya que me aportan ideas de cómo implementarlas en mi proyecto.
Cita en APA 7A	Gómez, A. L. M., & Sarmiento, Y. Y. M. (2020). Fortaleciendo las habilidades para la vida: proyecto de vida. <i>Rastros y Rostros del Saber</i> , 5(9), 7-39.

Ficha No. 6	
Fecha de la Revisión	30/07/2020
Título	Factores Psicosociales Relacionados con la Construcción del Proyecto de vida de los Adolescentes pertenecientes a la básica y media Escolar de la Institución Educativa María Inmaculada del Municipio de San Benito Abad Sucre
Autor/es	Blanca Luz Torres Hernández, Sandra Paola Funes González, Yuzmeryz Pérez Vergara, Diana Puerta Buriticá
Año de publicación	2020
Editorial o Revista	Fundación Universitaria Claretiana, Especialización en gestión de procesos psicosociales
País de la revista	Sincelejo – Sucre
Palabras clave	proyecto de vida, expectativa, decisiones, emancipación, resiliencia
Resumen del marco teórico (mencionar los principales modelos, teorías, conceptos relacionados con la investigación)	La investigación se hace más relevante para determinar qué factores psicosociales de Riesgo y protectores harán parte de la construcción del proyecto de vida de los adolescentes para ello esta investigación se enfocó en las etapas evolutivas del ser humano, en los cambios y vulnerabilidad presentes durante la etapa de la adolescencia, y al mismo tiempo es aquí donde la familia será determinante para que se creen vínculos que protejan el libre desarrollo de la personalidad. Así mismo

	<p>son relevantes tener en cuenta unos elementos y fases para que el adolescente construya su proyecto de vida:</p> <p>Algunos autores como Piaget (1991) que manifiestan que dentro de la adolescencia se dan cambios a nivel cognitivo que aportan al desarrollo de los adolescentes, dentro de los principales cambios se encuentra el aumento del habla, procesamiento de la información). Tanto los cambios físicos según Piaget (1991) existen otros a nivel cognitivo que ayudan al desarrollo del adolescente como el habla, el modo de procesar la información y presencia del pensamiento abstracto que permite a los adolescentes adquirir la capacidad de razonamiento hipotético-deductivo que aporta herramientas para resolver problemas (Medina, 2007).</p>
<p>Metodología Tipo de estudio: Diseño metodológico: Población y Muestra: Tipo muestreo: Instrumentos utilizados:</p>	<p>Es un estudio con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo con una metodología fenomenológica, su población son 12 adolescentes con edades entre los 12 a 17 años de edad de los grados 8, 9 ,10 y 11 de la institución educativa María Inmaculada del municipio de La Villa de San Benito, su muestreo fue probalístico y las técnicas utilizadas para recolección de datos fue la entrevista semiestructurada</p>
<p>Principales resultados</p>	<p>Como resultado se encontró, que muchas de las metas trazadas obedecen o responden a las carencias propias del contexto vivencial y familiar y que las instituciones no fortalecen sus elementos pedagógicos para en rutar las diversas capacidades de los estudiantes.</p>
<p>Principales Conclusiones</p>	<p>Los estudiantes de básica y media de la I.E. María Inmaculada del municipio de san Benito Abad, destacan en su mayoría, un criterio de creación de proyecto de vida sujeto a las condiciones de superación y expectativas de mejora vivencial que se crean en su seno familiar.</p> <p>Se hace evidente que los estudios o las percepciones de generación de proyectos de vida en las instituciones educativas no se establecen desde una práctica pedagógica y metodológica, sino que se asumen como un ejercicio mero de reconocimiento del deseo o expectativa del estudiante y no como la construcción alterna a su formación educacional, de valores y procesos que permitan el fortalecimiento de sus capacidades emocionales, artísticas e intelectuales.</p>
<p>Cómo se puede relacionar con el proyecto de investigación (análisis del estudiante frente a la lectura del artículo)</p>	<p>Considero que conocer e identificar los factores de riesgos que amenazan la consecución de nuestro proyecto de vida es de suma importancia ya que esto nos permitirá abordarlos para trabajar en ellos de tal manera que estos no sean una amenaza, así mismo el tener claridad de lo que realmente queremos en el futuro, desde aquel momento iniciamos la construcción de nuestro proyecto de vida.</p>



Cita en APA 7A	Torres Hernández, B. L., Funes González, S. P., & Pérez Vergara, Y. (2020). Factores psicosociales relacionados con la construcción del proyecto de vida de los adolescentes pertenecientes a la básica y media escolar de la institución educativa maría inmaculada del municipio de San Benito Abad–Sucre.
-----------------------	--

Ficha No. 7	
Fecha de la Revisión	30/07/2020
Título	Evaluación de las habilidades para la vida en adolescentes de 14 a 17 años víctimas del conflicto armado del barrio Unión de Vivienda en Buenaventura
Autor/es	Yurany Murcia Castillo
Año de publicación	2022
Editorial o Revista	Universidad Antonio Nariño
País de la revista	Colombia – Buenaventura
Palabras clave	Habilidades para la vida, adolescentes, víctimas, conflicto armado.
Resumen del marco teórico (mencionar los principales modelos, teorías, conceptos relacionados con la investigación)	Objetivo, conocer el nivel de las habilidades para la vida en adolescentes víctimas del conflicto armado del barrio unión de vivienda
Metodología Tipo de estudio: Diseño metodológico: Población y Muestra: Tipo muestreo: Instrumentos utilizados:	Su población y muestra fueron 20 jóvenes entre 14 y 17 años de edad víctimas del conflicto armado, con un alcance cuantitativo con diseño transversal y de alcance descriptivo de enfoque no experimental. El instrumento fue el test Habilidades para la Vida del autor Leidy Evelyn Díaz Posada.
Principales resultados	En los resultados encontrados no solo dieron respuesta a los objetivos de investigación, sino que ponen en evidencia la necesidad y pertinencia de programas de intervención psicosocial en torno a las habilidades para la vida de los adolescentes evaluados
Principales Conclusiones	Se evidencio que las jóvenes víctimas del conflicto armado en el barrio unión de vivienda se encuentran en nivel normal bajo en sus habilidades sociales, componente emocional y las habilidades cognitivas con un nivel bajo siendo la más afectada.
Cómo se puede relacionar con el proyecto de investigación	Teniendo en cuenta que mi investigación trata de fortalecer habilidades para la vida, es de considerar que la investigación ya realizada aporta información importante, principalmente con relación al instrumento utilizado.



(análisis del estudiante frente a la lectura del artículo)	
Cita en APA 7A	Murcia Castillo, Y. A. (2022). Habilidades para la Vida en Adolescentes de 14 a 17 años Víctimas del Conflicto Armado del Barrio Unión de Vivienda en el Distrito de Buenaventura.

Ficha No. 8	
Fecha de la Revisión	
Título	Habilidades para la vida dentro del contexto educativo
Autor/es	Nathalia Muñoz Piedrahita.
Año de publicación	2020
Editorial o Revista	Universidad Cooperativa de Colombia.
País de la revista	Popayán – Cauca
Palabras clave	Habilidades para la vida, estudiantes, promoción, prevención, rendimiento académico, docentes, padres de familia.
Resumen del marco teórico (mencionar los principales modelos, teorías, conceptos relacionados con la investigación)	El objetivo fue diseño y ejecución de un programa para la promoción de las habilidades para la vida de los estudiantes dentro de las aulas de clase y prevención de bajo rendimiento académico
Metodología Tipo de estudio: Diseño metodológico: Población y Muestra: Tipo muestreo: Instrumentos utilizados:	<p>Población de 159 estudiantes entre 11 y 17 años de edad, 100 padres de familia y 16 docentes, desde un enfoque exploratorio con metodología acción participación.</p> <p>Se dio de forma práctica exploratoria y fue dirigido por el objetivo 23 general que abarca el diseño de un programa que apoye a promover las habilidades para la vida dentro de las aulas de clase y prevenir el bajo rendimiento académico, también con actividades de acción participación lúdicas referentes a la promoción de habilidades para la vida y prevención del bajo rendimiento académico,</p>
Principales resultados	Sus resultados fueron un aumento de las habilidades para la vida entre pares, estudiantes- padres de familia y estudiantes-docentes y la disminución del bajo rendimiento académico de los estudiantes
Principales Conclusiones	Se cree que es importante que a los estudiantes se les promueva las habilidades para la vida dentro del contexto educativo ya que dichas habilidades que fueron promovidas dentro del programa se tiene la hipótesis que generaron un aumento del rendimiento académico.
Cómo se puede relacionar con el proyecto de	Es de considerar que las actividades didácticas empleadas en esta investigación son de gran aporte para mi proyecto de investigación no dejando de lado los aportes teóricos.



investigación (análisis del estudiante frente a la lectura del artículo)	
Cita en APA 7A	PIEDRAHITA, N. M. Habilidades para la vida dentro del contexto educativo.

Ficha No. 9	
Fecha de la Revisión	25/08/2016
Título	Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DCP
Autor/es	Sonia Betancourth Zambrano y Juan Carlos Cerón Acosta
Año de publicación	2017
Editorial o Revista	Fundación Universitaria Claretiana, Especialización en gestión de procesos psicosociales
País de la revista	Pasto -Nariño
Palabras clave	Desarrollo Profesional Creador (DPC), Persona reflexiva, Proyecto de vida profesional.
Resumen del marco teórico (mencionar los principales modelos, teorías, conceptos relacionados con la investigación)	El objetivo general fue analizar los beneficios que presenta la implementación del modelo DPC en la estructuración del proyecto de vida profesional en 16 estudiantes de grado once de una institución educativa pública de San Juan de Pasto (Colombia) encaminada a fortalecer los diferentes procesos de orientación guiados a la estructuración del proyecto de vida específicamente en el área profesional, promoviendo los estudiantes de 11 asumir un rol profesional
Metodología Tipo de estudio: Diseño metodológico: Población y Muestra: Tipo muestreo: Instrumentos utilizados:	<p>La investigación se realizó desde un paradigma cualitativo con un enfoque crítico-social, donde la relación con el objeto de estudio se orientó desde la investigación-acción.</p> <p>Se realizaron nueve talleres lúdicos pedagógicos basados en el fortalecimiento y desarrollo de las habilidades y en el pensamiento crítico y creativo en relación con su proyecto de vida. La información de la investigación se obtuvo a través de un diario de campo de cada sesión que llevaban los estudiantes, el registro de observación, los videos y el material de los talleres (cartas, cuentos y dibujos, entre otros).</p>
Principales resultados	como resultado se encontró que la mayoría de estudiantes no tenía claro qué hacer al salir del colegio, y que los padres eran sus mayores obstáculos al intentar visualizar su proyecto de vida y a manera de conclusión Se logró despertar, sensibilizar y posicionar a los estudiantes como seres transformadores de su propia realidad y su proyecto profesional.
Principales Conclusiones	El trabajo permitió a los estudiantes realizar un ejercicio de



	autoconocimiento de sus valores, fortalezas y cualidades, y al mismo tiempo reconocer sus limitaciones, permitiéndose ser grandes artistas de su propia vida.
Cómo se puede relacionar con el proyecto de investigación (análisis del estudiante frente a la lectura del artículo)	Partiendo del título de mi investigación se resalta que las actividades didácticas realizadas son de gran apoyo para mi investigación, además favorece mucho el lugar donde se realizó la investigación.
Cita en APA 7A	Zambrano, S. B., & Acosta, J. C. C. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. <i>Revista Virtual Universidad Católica del Norte</i> , (50), 21-41.



5.2. Apéndice B Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN APLICACIÓN DE INSTRUMENTO HABILIDADES PARA LA VIDA

Título del estudio: Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de grado 14 -17 años de edad en zona urbana de la Institución Educativa Liceo del Pacífico-Buenaventura

Tutor: Psicóloga Mag. En educación Merlyn Vanessa Dávila Valencia

Estudiante investigadora: Yolanda Josefa Orobio Viveros

Universidad Antonio Nariño

Sede: Buenaventura. Facultad de Psicología.

Muy respetuosamente se solicita su amable participación en un estudio psicosocial para el fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida, debido a que es importante conocer desde información validada que no permite que los estudiantes continúen sus estudios profesionales.

Usted ha sido seleccionado para participar en la presente investigación, en donde los integrantes serán estudiantes de 14-17 años de edad de la Institución educativa Liceo del Pacífico, Buenaventura-Valle.

Su participación es completamente voluntaria; si no desea hacerlo no le traerá ningún inconveniente. Si por el contrario usted acepta participar en el estudio, estará colaborando para la aplicación del test psicométrico Habilidades para la Vida, actividad grupo focale, y talleres participativos - didácticos. Este tipo de estudio posibilita conocer de primera los factores que impiden continuar con proyecciones ideales de metas a futuros en los adolescentes. Lo primero que debe hacer es firmar este Consentimiento Informado.

Debe quedar claro que la información suministrada por usted, será totalmente confidencial. El proceso será cuantitativo /Cualitativo (registros en la prueba psicométrica o entrevista).

Cabe aclarar que no se recibirá pago alguno por realizarlo, ya que este es con fines educativos y de investigación para alcanzar los requisitos que exige la Universidad Antonio Nariño para optar al título de Psicóloga.

RECUERDE QUE ESTE NO ES UN TRATAMIENTO O DIAGNOSTICO, SINO QUE SE TRATA DE UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN.

A) Está previsto que su participación dure un lapso de tiempo no mayor a 2 horas, y en su participación no hay ningún riesgo de afectación.



B) He recibido una explicación satisfactoria sobre el procedimiento a realizar, su finalidad, riesgos, beneficios y alternativas.

C) He quedado satisfecho/a con la información recibida, la he comprendido, se me han respondido todas mis dudas y comprendo que mi participación es voluntaria.

Presto mi consentimiento para mi menor de edad a cargo, durante el procedimiento para que participe en la aplicación del test HpV, actividad grupo focal y talleres participativos - didácticos. Conozco mi derecho a retirarlo cuando lo desee, con la única obligación de informar mi decisión a los responsables de la investigación.

Adicional a este consentimiento el participante menor de edad se le pedirá el asentimiento informado, esto es la autorización del menor.

FECHA: _____

HORA: _____

LUGAR: _____

NOMBRE DE PARTICIPANTE o REPRESENTATE LEGAL _____

FIRMA DEL PARTICIPANTE o REPRESENTANTE LEGAL _____

CEDULA _____

FIRMA DE INVESTIGADOR: _____ CC _____

TESTIGO _____ CC _____



5.3. Apéndice C Asentimiento Informado

Te invitamos a una participación en el estudio de investigación fortalecimiento de Habilidades para la Vida y Proyecto de Vida.

Lo que propongo es participar en la aplicación de un Test Psicométrico - Habilidades para la Vida, actividad Guía Grupo focal y talleres didácticas proyecto de vida, los cuales tienen una duración de 2 horas.

Te solicito total disposición durante el tiempo de las actividades y que respondas sinceramente para obtener resultados validos en la investigación.

Su participación es libre y voluntaria y sus datos recolectados serán totalmente confidenciales.

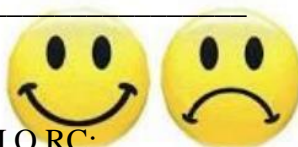
Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar mi nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro, en bases de datos. Todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno. Así se guardará el secreto profesional de acuerdo con lo establecido en la Ley 1090 de 2006, que rige el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia.

Así mismo, declaro que fui informado suficientemente y comprendo que tengo derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que tenga sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que tengo el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y pruebas que conteste durante la misma. Considerando que los derechos que tengo en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales he hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, me permitimos informar que asiento, de forma libre y espontánea, mi participación en el mismo.

Si deseas participar selecciona la carita feliz.

Si no deseas hacerlo selecciona la carita triste.

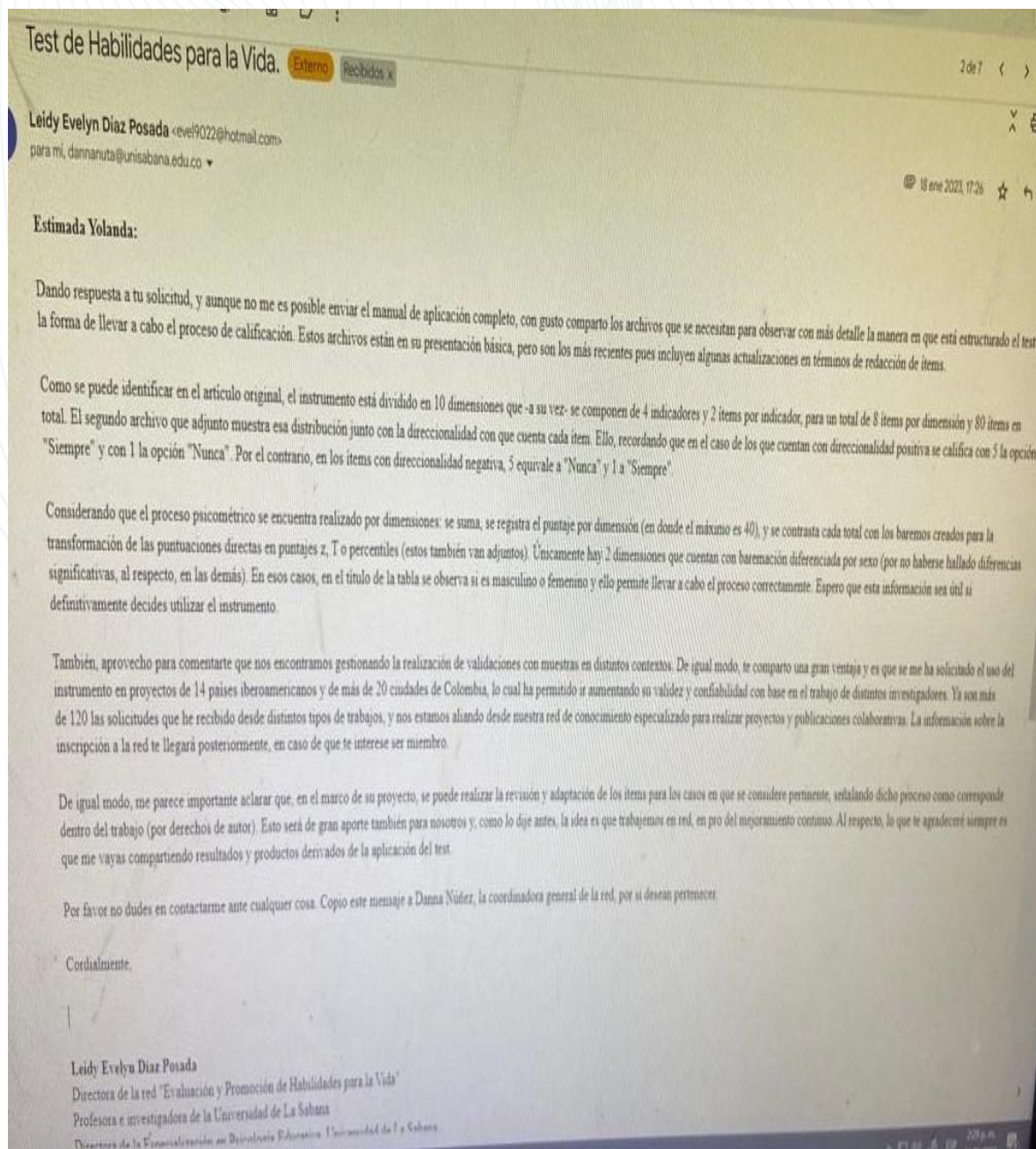
Firma _____



TI O RC:



5.4. Apéndice D Autorización para utilizar Test Habilidades para la Vida.





.5. Apéndice E Autorización para realizar proceso de investigación.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO DEL PACIFICO

RESOLUCIÓN N° 1594 DE AGOSTO 09 DE 2011

Nit: 890.399.037-4

Buenaventura- Valle

Buenaventura, mayo 25 de 2023

Señores:

Universidad Antonio Nariño (UAN)

Sede - Buenaventura

Ciudad

Asunto: Autorización para realizar proceso de investigación

Cordial saludo,

Nos dirigimos a ustedes con el objetivo de autorizar a la estudiante practicante de psicología **YOLANDA JOSEFA OROBIO VIVEROS** a realizar su proyecto de investigación "Fortalecimiento de habilidades para la vida y proyecto de vida en adolescentes de 14 -17 años edad en nuestra Institución Educativa Liceo del Pacífico -Buenaventura con los estudiantes del grado 8-9º del programa caminar en secundaria.

Permito la recopilación de información a través de aplicar el Test de Habilidades para la Vida y entrevista para grupo focal.

Es de resaltar que dicha información será confidencial, por lo que los participantes no serán identificados (nombres, documento de identidad), además, la información obtenida será utilizada con fines de esta investigación.

- **Nota:** La solicitud de autorización para realizar el proceso de investigación se realizó el 13 de marzo de 2023.

Mag. 
Rectora

Dirección Buenaventura Carrera 6ª N° 54-25 AV. Simón Bolívar
Email: liceodelpacifico@hotmail.com
Teléfonos: 2979228