

PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE HABILIDADES  
PARA LA VIDA Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y  
MEDIA

LEO MARGARITA ALGARIN BENITEZ

MARCELA PAOLA CERVANTES CERVANTES

TUTORA: DRA MARLIN JOHANA BAHAMÓN MUÑETÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SIMÓ BOLIVAR

BARRANQUILLA

2020

## **Resumen**

La presente revisión sistemática, tiene por objetivo identificar la evidencia encontrada en diversas investigaciones referentes a la relación existente entre las habilidades para la vida y el desempeño académico en los niveles educativos de Básica y Media. Para ello, se realizó una búsqueda intensificada en diferentes bases de datos especializadas en Educación tales como: Dialnet, Scielo, Redalyc.org, ANUIES , Insitute of Education Science (ERIC), haciendo uso de criterios de búsqueda específicos, exclusivamente relacionados con el tema objeto de estudio . Se tuvieron en cuenta los estudios publicados hasta diciembre de 2019 y posteriormente se incluyeron 53 artículos. La inclusión de las habilidades para la vida dentro de los currículos de los diferentes planteles educativos se ha venido planteando como una alternativa que permita mejorar el desempeño académico de los niños y adolescentes, ya que no solo se debe hablar de una educación exclusivamente académica, sino que se plantea una formación que además del saber incluya el ser y el hacer, exigiendo el desarrollo no solo de habilidades cognitivas, sino también del habilidades para la vida que le den un sentido más pragmático al proceso educativo (formar en competencias) y contribuya a la integralidad de los estudiantes.

**Palabras Claves:** Habilidades para la Vida; Rendimiento académico; Educación

## **Abstract**

The objective of this systematic review is to identify the evidence found in various investigations regarding the relationship between life skills and academic performance at the Basic and Middle educational levels. For this, an intensified search was carried out in different databases specialized in Education such as: Dialnet, Scielo, Redalyc.org, ANUIES, Insitute of Education Science (ERIC), using specific search criteria, exclusively related to the topic object of study. The studies carried out until December 2019 were taken into account and 53 articles were subsequently included. The inclusion of life skills within the curricula of the different educational establishments has been proposed as an alternative that allows improving the academic performance of children and adolescents, since it is not only necessary to speak of an exclusively academic education, but that a training is proposed that in addition to knowing includes being and doing, demanding the development not only of cognitive skills, but also of life skills that give a more pragmatic meaning to the educational process (training in competencies) and contributes to the integrity of the students.

**Key Words:** Life Skills; Academic performance; Education

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
<b>CAPITULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>7</b>
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>7</b>
<b>1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA</b>	
<b>1.2. DELIMITACIÓN</b>	<b>8</b>
<b>1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>8</b>
<b>1.4. OBJETIVOS</b>	<b>8</b>
<b>1.4.1. Objetivo General</b>	<b>8</b>
<b>1.4.2. Objetivo Específico</b>	<b>8</b>
<b>1.4.3. JUSTIFICACIÓN</b>	<b>9</b>
<b>1.4.4. MAPA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>10</b>
<b>CAPITULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>11</b>
<b>2.1 MARCO TEÓRICO</b>	<b>11</b>
<b>2.1.1. MARCO LEGAL</b>	<b>19</b>
<b>2.1.1.1. Internacional.</b>	<b>19</b>
<b>2.1.1.2. Nacional.</b>	<b>20</b>
<b>2.1.2. MARCO HISTÓRICO</b>	<b>22</b>
<b>2.1.3. MARCO CONCEPTUAL</b>	<b>23</b>
<b>2.1.3.1 Habilidades Para la Vida</b>	<b>23</b>
<b>2.1.3.2. Importancia de las habilidades sociales en la Educación Secundaria</b>	<b>26</b>
<b>2.1.3.3. Teorías existentes sobre las habilidades y competencias</b>	<b>26</b>
<b>a. Teoría Del Aprendizaje Social.</b>	<b>27</b>
<b>b. Teoría De La Influencia Social.</b>	<b>27</b>
<b>c. Teoría de las Inteligencias Múltiples.</b>	<b>27</b>
<b>d. Teoría de la Resiliencia y Riesgo.</b>	<b>28</b>
<b>e. Teoría de la Psicología Constructivista.</b>	<b>28</b>

<b>f. Teoría del Desarrollo del Ciclo Vital.</b>	<b>28</b>
<b>g. Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento.</b>	<b>29</b>
<b>h. Teoría del aprendizaje significativo.</b>	<b>29</b>
<b>i. Teoría del aprendizaje sociocultural.</b>	<b>29</b>
<b>2.1.3.4. Principales Habilidades para la Vida</b>	<b>30</b>
<b>2.1.3.5. Resultados de aprendizaje</b>	<b>31</b>
<b>2.1.3.6 Evaluación del Aprendizaje</b>	<b>32</b>
<b>2.1.3.7. Rendimiento académico</b>	<b>34</b>
<b>CAPITULO 3: METODOLOGÍA</b>	<b>37</b>
<b>3. ENFOQUE METODOLÓGICO</b>	<b>37</b>
<b>3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>37</b>
<b>3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>39</b>
<b>3.3. FUENTES</b>	<b>41</b>
<b>3.3.1. Primarias</b>	<b>41</b>
<b>3.3.3. Secundarias</b>	<b>41</b>
<b>3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA</b>	<b>41</b>
<b>CAPITULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIONES</b>	<b>42</b>
<b>4.1. RESULTADOS</b>	<b>42</b>
<b>4.2. DISCUSIONES</b>	<b>48</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>49</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>50</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>51</b>

**LISTA DE TABLAS**

<b>Tabla 1. Lista de comprobación Metodología Prisma</b>	<b>40</b>
<b>Tabla 2. Análisis de datos Metodología PRISMA</b>	<b>43</b>
<b>Tabla 3. Análisis de Resultado Metodología PRISMA</b>	<b>44</b>

**LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1. Número de artículos por bases de datos</b>	<b>45</b>
<b>Gráfico 2. Número de artículos por variables</b>	<b>46</b>
<b>Gráfico 3. Diagrama de flujo proceso de selección de fuentes</b>	<b>47</b>

## **INTRODUCCIÓN**

### **INTRODUCCIÓN**

En los últimos años ha surgido la necesidad de implementar y desarrollar un proceso educativo más integral en los niños, niñas y adolescentes, que les permita enfrentar los cambios sociales y nuevas exigencias de nuestros tiempos. Es así como la UNESCO ha propuesto que todas las formas de educación se orienten sobre la base de cuatro grandes aprendizajes o pilares de una verdadera educación para la vida aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir. A partir de allí surge el concepto de Habilidades para la Vida, el cual ha venido incluyéndose dentro de los procesos educativos como una alternativa de formación integral del individuo.

La incorporación del enfoque de Habilidades para la Vida en los centros educativos se da a través del currículo en los que la enseñanza de estas habilidades haga parte de los programas escolares educativos que logren proporcionar mejores oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo humano de toda la comunidad educativa, enfocadas en el desarrollo de competencias que permitan al individuo formarse para la vida, como un ser útil para la sociedad y capaz de enfrentar los retos esta mismas le impone a medida que evoluciona.

De esta forma, se viene estableciendo una relación directa entre habilidades para la vida y el desempeño académico como una alternativa que permita a los niños y jóvenes interesarse por sus procesos académicos y así mejorar el rendimiento académico que a lo largo de los últimos tiempos ha venido reflejando la falta de interés que los estudiantes muestran por los diferentes procesos de enseñanza – aprendizaje.

Por tanto, se hace necesario, la implementación de habilidades para la vida como un elemento curricular que muestre a los estudiantes que en la escuela no solo quiere llenarlos de contenidos (SABER), sino que también les ofrece la oportunidad de formarse como seres humanos capaces de desempeñarse de forma útil en una sociedad (SABER HACER), con valores que hagan del él un buen ser humano (SER), que reconoce, respeta y convive con sus semejantes en armonía (SABER

CONVIVIR), siendo las habilidades para la vida las propicias no solo para mejorar el desempeño académico de los estudiantes, sino de darle un nuevo enfoque a nuestro proceso educativo.

Es así como, en el capítulo 1 se describe el problema, sus principales causas, la importancia de esta y la forma en que será abarcado; en el capítulo 2 se exponen todos los soportes teóricos que sustentan el trabajo investigativo y que demuestran la solidez del mismo; En el Capítulo 3, se da a conocer la metodología que se utilizó para desarrollar cada una de las etapas del proceso y las respectivas herramientas que contribuyeron a materializarlo; por último se exponen los resultados que demuestran como las habilidades para la vida si influyen el desempeño académico de los estudiantes de Básica y Media.

## **CAPITULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

Las instituciones Educativas de nuestro país durante las últimas décadas han venido enfrentándose con una problemática que muestra como los niños y jóvenes de nuestros planteles educativos se muestran apáticos a los procesos académicos que desarrollas los planteles de educación Básica y Media, lo cual se refleja en bajo desempeño académico que muestran a lo largo de todo el proceso de formación escolar.

Para nuestros niños y jóvenes es normal obtener resultados académicos insatisfactorios, es más para ellos es una hazaña, perder asignaturas, entre más asignaturas pierda, mayor reconocimiento por parte de sus compañeros, debido al poco interés que muestran a los procesos académicos, puesto que consideran que no son de importancia para su vida y que para el desempeño de ellos en la sociedad no les sirve de nada.

Lo anterior, ha conllevado que las prácticas pedagógicos de nuestro país sean replanteadas desde el mimo Ministerio de educación Nacional y que se traten de re enfocar los procesos pedagógicos para que nuestros niños y jóvenes vean que la escuela no es ajena a la realidad, que lo que allí aprenden les servirá para enfrentarse a los retos de la sociedad, que es más que

conocimientos, que la escuela, también hace parte de esa realidad, de ese día a día al que se enfrenta.

Muchos estudios relacionados con el tema han establecido que esta apatía e indiferencia a los procesos académicos están relacionados a problemas conductuales, psicológicos, emocionales, pasando por alto, que los chicos más que conocimientos lo que desean es aprehender para la vida y esto es precisamente lo que se requiere fortalecer en las instituciones educativas, fortalecer en ellos sus habilidades para la vida a partir de las escuelas, para que mejoren el desempeño académico mejore notablemente.

Todos los estudios, tanto los nacionales como los internacionales se basan en el análisis de casos de niños y jóvenes a los cuales, a través de la implementación de estrategias en el aula se les trabaja las habilidades para la vida; así mismo se analizan a través de herramientas de evaluación la forma en que estos impactan en el desempeño académico, lo que permite demostrar con datos cualitativos y cuantitativos como se relacionan estas dos variables.

## **1.2. DELIMITACIÓN**

La relación entre habilidades para la vida y el desempeño académico se analiza en los estudiantes de Básica y Media, teniendo en cuenta los lineamientos que rigen los procesos educativos en Colombia

## **1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Tomando como fundamento lo expuesto anteriormente, se plantea la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son las perspectivas investigativas sobre la relación entre habilidades para la vida y desempeño académico en Educación Básica y Media?

## **1.4. OBJETIVOS**

### **1.4.1. Objetivo General**

Analizar las perspectivas investigativas sobre la relación entre habilidades para la vida y desempeño académico en educación básica y media.

### **1.4.2. Objetivo Específico**

- ✓ Dilucidar las posturas teóricas y empíricas desde las que se ha abordado el estudio de las habilidades para la vida en el contexto de educación básica y media.
- ✓ Describir las posturas teóricas y empíricas sobre el estudio del desempeño académico en el contexto de educación básica y media.
- ✓ Develar las categorías vinculadas al estudio de las habilidades para la vida y el desempeño académico en educación básica y media.

### **1.4.3. JUSTIFICACIÓN**

Castro (1995), afirma que en Colombia el 29 % de la población total es menor de 15 años; la población de 15 a 64 años es de 64 % niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia no se libran del impacto negativo que la violencia tiene en nuestro país. Por el contrario, son víctimas frecuentes y desgraciadamente, en algunos casos, protagonistas de hechos violentos.

Estudios realizados han demostrado que los niños y niñas al final de la infancia e inicio de la adolescencia, si no han recibido entrenamiento en la resolución de conflictos, responden a estos con sus pares evitando las personas o imponiendo sus objetivos sin tener en cuenta cómo al hacerlo pueden estar afectando negativamente sus relaciones (Jhonson & Jhonson 1996)

En el contexto internacional y entre las fuentes consultadas de programas de enseñanza globales, se encuentra el “Programa de Habilidades para la Vida” (Michelson, Sugai, Wood, Kazdin, 1987), el cual proporciona una aproximación paso a paso con base científica para la evaluación y el desarrollo de las habilidades sociales infantiles. Al mismo tiempo, aparece un enfoque psicoeducativo conocido como Aprendizaje Estructurado, un procedimiento de

orientación comportamental que describe sucesivamente técnicas utilizadas para la enseñanza de las habilidades para la vida basados en los principios conductuales y de aprendizaje social.

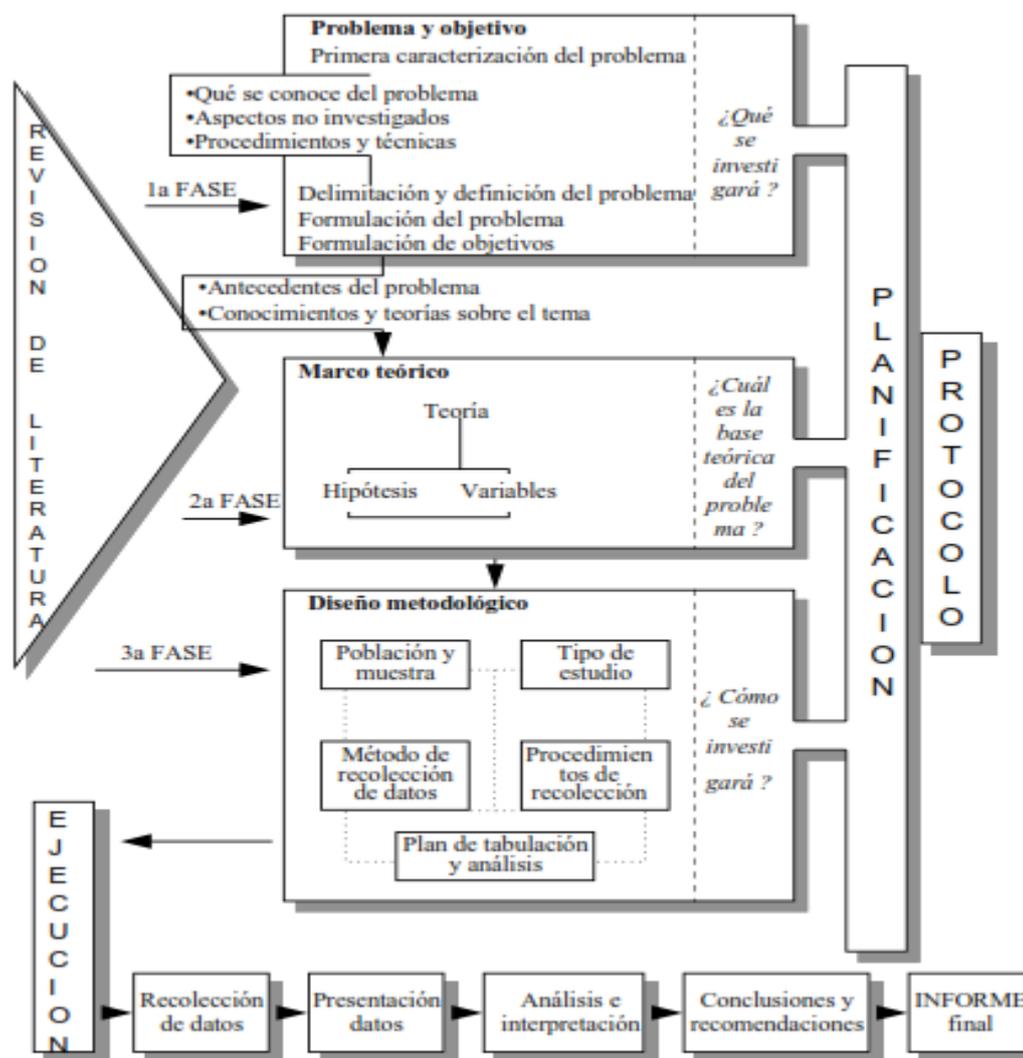
También Algunos trabajos de investigación nacional en el contexto escolar basados en el desarrollo de competencias sociales e inteligencia emocional desde un enfoque cognitivo-conductual, como “Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños” (Mateu Martínez y col, 2013), demuestran la necesidad de prevenir en la infancia la aparición del rechazo social y las patologías asociadas, según los resultados se evidencia la importancia de emplear programas transversales en los centros educativos para mejorar las relaciones entre pares, la empatía y disminuir la sintomatología ansiosa. A partir de otros modelos basados en factores de personalidad y esferas del yo que relacionan variables como automotivación, autoconcepto y autoestima con los logros académicos, hallando correlaciones positivas está el trabajo: “Personalidad Eficaz y Rendimiento Académico en Estudiantes de Séptimo y Octavo Año de Educación Básica”

Frente a este panorama la educación en Habilidades para la vida se constituye en una excelente estrategia ya que a través de éstas se busca proporcionar a niños y jóvenes herramientas específicas (habilidades psicosociales) que les permitan optar por estilos de vida y comportamientos más saludables.

Habilidades para la Vida se relaciona estrechamente con el concepto de competencia psicosocial, es decir, “la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (p.5). La competencia psicosocial cumple una función importante en la promoción de la salud en su sentido más amplio, en especial en el caso de los problemas de salud relacionados con el comportamiento, y cuando éste depende de la incapacidad del individuo para enfrentarse de forma efectiva con el estrés y las presiones de la vida. (OMS, 1997.).

Este proyecto en el contexto educativo es de vital importancia ya que en la actualidad las habilidades para la vida hacen parte fundamental para una formación integral para formar seres humanos capaces de desenvolverse en la sociedad de esta manera contribuir a mejorar el desempeño académico de los jóvenes de la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga partiendo de académicos, pero desde la formación social de los jóvenes.

### 1.4.4. MAPA DE LA INVESTIGACIÓN



Fuente: Ramírez & Robledo (2004)

## **CAPITULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1 MARCO TEÓRICO**

Existen numerosos estudios relacionados con la inteligencia emocional, que han llevado al diseño de diferentes programas de educación que utilizan las habilidades de la vida y que inciden en el desempeño académico, como también estudios realizados sobre rendimiento académico relacionados con variables emocionales, tema que por su relevancia y complejidad ha generado en los últimos años contribuciones a la investigación educativa tanto a nivel nacional como internacional, los cuales se mencionaran a continuación.

En lo que a los programas de educación emocional se refiere, cabe mencionar que todos coinciden en el objetivo de enseñar habilidades para la vida, entre éstas las habilidades personales y de interacción social, que algunos autores como Howard Gardner hacia 1983 denominan capacidades intrapersonales e interpersonales dentro de su teoría de inteligencias múltiples, y más recientemente para otros, son habilidades emocionales y sociales, entre ellos Salovey y Mayer que hacia 1990 introducen el constructo de inteligencia emocional, que luego fue difundido por Daniel Goleman a partir de 1995.

En consecuencia, los programas de habilidades para la vida fueron orientados desde un inicio hacia la prevención de problemas específicos particularmente consumo de drogas, deserción escolar, embarazo, suicidio y violencia. Más adelante, surge una nueva forma de mediación para estas problemáticas que se concentran en el desarrollo de aptitudes emocionales y sociales, tales como manejo de agresividad, control de impulsos y habilidades

de comunicación, que se convierten en factores protectores para los problemas antes mencionados, que finalmente apuntan hacia el éxito escolar.

Por tal razón, se diseñaron programas de prevención basados en déficit emocionales dirigidos tanto a problemas específicos como generalizados a los contextos escolares. Uno de los programas de prevención más efectivos fue realizado en 1992 por el Consorcio W.T. Grant, mencionado por Goleman (1995), que incluía habilidades emocionales como expresión y manejo de sentimientos, dominio de impulsos, reducción de estrés, postergación de la gratificación, y habilidades cognitivas como el diálogo interno, lectura e interpretación de señales sociales, comprensión de la perspectiva de los demás y expectativas hacia sí mismos, además, habilidades de conducta verbales y no verbales.

Como esta, muchas otras propuestas comenzaron a implementarse para enseñar las habilidades de la inteligencia emocional denominados programas sobre el “aprendizaje social y emocional” (Social and Emotional Learning o SEL). Casi diez años después, en muchas escuelas de todo el mundo, comenzando por Estados Unidos, países asiáticos, europeos y algunos latinoamericanos y africanos han incluido programas de inteligencia emocional como parte esencial del currículo educativo.

Según lo describe Goleman (2012), la UNESCO dio a conocer a los Ministros de Educación de más de ciento cuarenta países la declaración de los principios básicos para poner en marcha programas SEL en el año 2002, como consecuencia de los resultados arrojados por la investigación científica y de los estudios de evaluación de programas SEL, los cuales han demostrado sin duda alguna, que las habilidades para la vida o sociales como la empatía, control de impulsos, autoconocimiento y expresión de las emociones, no sólo mejoran el comportamiento y la convivencia, sino que también afectan positivamente el rendimiento académico y previenen el fracaso escolar.

Consecutivamente, algunos estudios de tesis de grado en Europa y Latinoamérica que examinaron la relación existente entre variables emocionales como la personalidad eficaz y el rendimiento académico confirman la existencia de correlaciones significativas entre estas (Gutiérrez, Palacio & Pellerano 2010). El tema del rendimiento académico en España ha formado parte de una constante indagación y conocimiento durante los últimos treinta años, es así que en un estudio bibliométrico realizado por Martín & Serrano (1994), recogen datos de 654 investigaciones comprendidas entre 1970 a 1990 sobre este tema, muchas de estas tesis doctorales buscan correlacionar variables de relieve (inteligencia y personalidad) y las calificaciones de los estudiantes.

Una de las más importantes investigaciones que ha tenido mayor incidencia en el ámbito pedagógico realizada por Martín (2009), titulada “Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica: datos preliminares”, busca a partir de los resultados, establecer una teoría sobre el rendimiento académico y los factores que lo determinan.

De la misma manera, Lamas (2015) en un artículo publicado en el repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola, recopila una serie de investigaciones empíricas relacionadas con variables relevantes que dan una explicación objetiva al rendimiento escolar en los estudiantes, entre estas investigaciones menciona las siguientes: Barchard (2003) quien encontró que las habilidades cognitivas y las características de la personalidad predicen con significación estadística el rendimiento académico; Fink & McCown (1993) afirman que la impulsividad y la agresividad en niños y adolescentes afectan el rendimiento académico y están implicadas en diferentes trastornos que inciden en el aprendizaje, como el trastorno por hiperactividad y déficit de atención favoreciendo el fracaso escolar; el estudio de Manay (2009) con 300 estudiantes de San Juan de Lurigancho de 3°, 4° y 5° de secundaria encontró una relación significativa entre la ansiedad y el rendimiento académico; y otros autores como

O'Connor y Paunonen (2007) refieren que para explicar el rendimiento de los estudiantes se deben tener en cuenta no sólo los factores de personalidad, sino también los cognitivos, no siendo estos últimos los únicos responsables para predecir el rendimiento académico.

Bajo esta misma línea y entre las fuentes consultadas de programas de enseñanza globales, se encuentra el “Programa de Habilidades Sociales en la Infancia: evaluación y tratamiento” Michelson, Sugai, Wood, Kazdin (1987), el cual proporciona una aproximación paso a paso con base científica para la evaluación y el desarrollo de las habilidades sociales infantiles. Al mismo tiempo, aparece un enfoque psicoeducativo conocido como Aprendizaje Estructurado, un procedimiento de orientación comportamental que describe sucesivamente técnicas utilizadas para la enseñanza de las habilidades sociales basados en los principios conductuales y de aprendizaje social, uno de los trabajos que recopilaron estos procedimientos para la práctica es el “Programa de Enseñanza de habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia” diseñado por Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein (1989), estos modelos de Aprendizaje Estructurado han respaldado la realización de muchos programas para la enseñanza de habilidades sociales y emocionales.

Otras de las estrategias más potentes utilizadas para el tratamiento de los problemas de conducta interpersonal es el Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) que incluye elementos y procedimientos básicos como instrucciones, modelado, ensayo de conducta, retroalimentación y reforzamiento, propuestos por varios teóricos como Curran & Cols (1985), Wilkinson y Canter (1982), Golden (1981) y otros, citados por Caballo (2007), adicionando otros elementos cognitivos que permiten resultados duraderos en el tiempo con mayor generalización a otros contextos fuera de la escuela. De los trabajos más recientes que han utilizado los procedimientos mencionados anteriormente está el “Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)” creado por Monjas Casares (2002), que consiste en una intervención psicopedagógica global para enseñar sistemáticamente

habilidades sociales a niños y niñas en edad escolar, incluye numerosas habilidades necesarias en los contextos educativos y familiares, como también utiliza procedimientos conductuales y cognitivos.

En Europa, principalmente en España algunos autores han profundizado el constructo de las competencias emocionales, entre ellos se destaca Rafael Bisquerra, Nuria Pérez, Fernández Berrocal, quienes a partir de la investigación han realizado varias propuestas para el desarrollo de estas competencias desde distintos marcos teóricos y metodológicos, apuntando al objetivo común de enseñar tempranamente competencias socioemocionales para contribuir al desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes y contribuir al mejoramiento del rendimiento académico. Dentro de estos podemos mencionar, los referenciados por Jiménez Morales & López (2009): “Conócete a ti mismo” (Guell & Muñoz, 2009); el Programa “Sentir y Pensar” de inteligencia emocional (Ibarrota & Delfo, 2003) y el Programa de Educación Emocional para Educación Infantil (López, 2003).

Revisando algunos de los programas que se basan en los procedimientos de aprendizaje para el Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS) y en las técnicas del Aprendizaje Estructurado, se encuentra “Un paso adelante: programa de inteligencia emocional y competencia social, a través de las habilidades sociales para promover la convivencia y prevenir el abandono escolar temprano”, una propuesta de intervención psicoeducativa para prevenir el abandono escolar temprano, desarrollado como trabajo de tesis de maestría de la Universidad de Valladolid Cano Calderón,(2014); y el “Programa de enseñanza de habilidades sociales y autocontrol de Goldstein adaptado para adolescentes entre 15 a 18 años de edad con altos niveles de ira, que asisten al Taller Escuela San Patricio en el año 2013” como trabajo de pregrado. Gutiérrez et al., (2013).

Existen algunos trabajos que se aplican en el contexto escolar basados en el desarrollo de competencias sociales e inteligencia emocional desde un enfoque cognitivo-conductual, como “Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños” (Martínez, Piqueras, J. Jiménez, Espada, & M. Orgiles, 2013) demuestran la necesidad de prevenir en la infancia la aparición del rechazo social y las patologías asociadas, según los resultados se evidencia la importancia de emplear programas transversales en los centros educativos para mejorar las relaciones entre pares, la empatía y disminuir la sintomatología ansiosa. A partir de otros modelos basados en factores de personalidad y esferas del yo que relacionan variables como automotivación, autoconcepto y autoestima con los logros académicos, hallando correlaciones positivas está el trabajo: “Personalidad Eficaz y Rendimiento Académico en Estudiantes de Séptimo y Octavo Año de Educación Básica” (Díaz, Vargas & Ávila, 2012).

En América Latina, se encuentran trabajos como Garay (2014), quien en su investigación titulada “Las habilidades para la vida y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes d sexto grado” muestra la relación entre estas y el rendimiento académico en la que se demostró que el control de las emociones ayuda a obtener mejores resultados académicos y de una manera más efectiva en hombres que en mujeres.

Por el contrario, el estudio estadístico realizado por Guerrero (2014) muestra que en el rendimiento académico por género las mujeres obtuvieron un mayor puntaje en comunicación; mientras que los resultados en matemáticas se encontraron directamente influenciados por el estrés y la adaptabilidad. También Soto (2013) a través de una investigación descriptiva demuestra que la inteligencia emocional se relaciona de una manera fuerte con el rendimiento académico.

También se destaca Gutiérrez & Villanueva (2013) quien su investigación encontró una relación positiva y fuerte entre la dimensión interpersonal y el rendimiento académico, ligada que se relaciona con el estrés y con el estado de ánimo; Palomino y Saavedra (2013) que muestra una alta relación entre las diferentes variables de las habilidades para la vida exceptuando del estrés que lo hizo en un sentido moderado.

En Colombia, un estudio de la Universidad de San Buenaventura realizado por un grupo de investigadores Moreno, Escobar, Vera, Beltrán & Castañeda, (2009) sobre la Asociación entre ansiedad y rendimiento académico en un grupo de escolares, hallando asociación significativa, explica que los estudiantes con niveles bajos y básicos en rendimiento académico son los que tienden a ser más ansiosos. Estos (-Alarcón, 2006) estudios aportan evidencia que apoya la implementación de programas psicoeducativos para el desarrollo de habilidades como estrategia preventiva del fracaso escolar, así mismo, para el desarrollo de programas de prevención en salud mental infantil.

En Colombia, a partir de las necesidades sociales se han hecho intentos por reformar las tendencias curriculares en los últimos años, incorporando el desarrollo de competencias emocionales y sociales que faciliten el desarrollo personal de los estudiantes y la responsabilidad cívica, un ejemplo de ello es el programa “TÍPICAS” de educación para la salud en la escuela, generado a partir de las prácticas docentes que realizan estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Nacional, el cual se desarrolla a través de tres componentes o subprogramas que son “Típica-s, Convivencia, y Estilo de Vida Saludable”, se fundamentan en teorías motivacionales como la Teoría de la Autodeterminación, así mismo, el aspecto metodológico central del programa se sustenta en la inclusión de la dimensión psicológica dentro de las actividades de educación para la salud, mediante la aplicación de la estrategia conocida como “TÍPICA” en el medio de salud escolar cuya denominación disciplinaria se ha divulgado en el medio académico como Dimensión Psicológica de la

Promoción y de la Prevención en Salud (DPPPS) en diversas publicaciones científicas Flórez (2006).

Otros de los trabajos realizados en Colombia, que tienen en cuenta las habilidades emocionales para el fomento de las prácticas democráticas y el desarrollo de competencias ciudadanas es el “Programa de Aulas en Paz” (Chaux, 2007), que busca prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica haciendo énfasis en cuatro tipos de competencias: emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras, combina la prevención primaria y la secundaria, su implementación ha demostrado en la primera evaluación realizada en el año 2007 una disminución notoria en las conductas agresivas y el desarrollo de conductas prosociales. Éste se ha fundamentado en programas internacionales de gran impacto como el Programa de Prevención de Montreal, que es uno de los que ha demostrado mayor éxito a nivel mundial en prevención de la delincuencia y la violencia; y en el programa de Fast Track (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999) implementado en varios lugares de Estados Unidos, los cuales incluyen una amplia gama de componentes, no todos siendo factibles de implementar en nuestro contexto

En la ciudad de Bogotá, las políticas educativas de la Secretaría de Educación Distrital dentro del Plan de Desarrollo de “Bogotá Humana 2012-2016” continuando con las líneas de trabajo de la Reorganización Curricular por Ciclos y los ambientes de aprendizaje que permiten transformar las prácticas pedagógicas, proponen abordar con prioridad las necesidades socio afectivas de la población escolar. Por lo tanto, la Secretaría de Educación ha entregado una herramienta pedagógica para padres y maestros “La Cartilla de Desarrollo Socioafectivo” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014), la cual contribuye a potenciar el afecto como mediador pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan el reconocimiento personal y social.

Para concluir, el abordaje de las habilidades para la vida y la forma en que estas han llevado al desarrollo de múltiples programas de educación emocional a partir de diferentes metodologías que convergen en un objetivo común que es promover la adaptación psicosocial de los estudiantes, reducir la violencia, y por ende mejorar la convivencia y el rendimiento académico. Sin embargo, la diferencia radica en el abordaje metodológico de acuerdo con las diferentes posturas epistemológicas. Este trabajo de investigación se fundamenta en los procedimientos de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) con orientación conductual incorporando aspectos cognitivos y psicofisiológicos, concretamente pretende desarrollar y fortalecer habilidades socioemocionales de manera estructurada en estudiantes que presentan inhabilidad social por déficit, es decir, está dirigida inicialmente a quienes sufren de rechazo, aislamiento y temor a la evaluación social, que por lo tanto, experimentan dificultades en las relaciones con los demás y bajos desempeños académicos, es una estrategia para disminuir el bajo rendimiento académico y por ende el fracaso escolar, teniendo en cuenta como lo indican los estudios mencionados que la prioridad de hoy está en el desarrollo de la inteligencia emocional, que no es una capacidad innata ni de rasgo, sino que comprende un conjunto de habilidades que se pueden aprender.

### **2.1.1. MARCO LEGAL**

Para la formulación del proyecto Relación entre Habilidades para la Vida y el Rendimiento académico en Educación Básica y Media, se tiene en cuenta la siguiente legislación:

**2.1.1.1. Internacional.** Convención sobre los derechos del niño (1989)<sup>16</sup>: Adoptada por la asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York el 20 de noviembre de 1989, consta de 54 artículos y hace referencia a garantizar la supervivencia y desarrollo del niño, reconociendo que, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión y así estar preparado

para una vida independiente en sociedad. También se tiene en cuenta la necesidad de proporcionar al niño una protección especial.

#### **2.1.1.2. Nacional.**

- ✓ **Constitución política de Colombia (1991)**<sup>17</sup>: La constitución política de Colombia establece con relación a los derechos específicos de la población con la cual vamos a trabajar lo siguiente:

Artículo 1: “Colombia es un estado social de derecho”

Artículo 2. “Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”

Artículo 13: “El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan”

Artículo 44: “Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos”

Artículo 45: “El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud”

- ✓ **Plan para la Niñez y Adolescencia 2009-2019** “Niñas, niños y adolescentes felices y con iguales oportunidades”<sup>18</sup> es el compromiso explícito de Colombia con su infancia y adolescencia, mediante 12 objetivos establecidos para lograr durante 10 años. Se trata de un compromiso universal y exigible: Universal porque está dirigido a todas las niñas, niños y adolescentes sin excepción, y exigible porque tiene responsables definidos a los que puede requerirse en cualquier momento el cumplimiento de su obligación y que deben rendir cuentas por el proceso y por sus logros.

Este compromiso consiste en concentrar nuestras prioridades e intensificar nuestros esfuerzos para que cada día durante los próximos diez años más Niñas, niños y adolescentes de Colombia tengan las garantías básicas para sus derechos, mejores condiciones de vida y mejores oportunidades, hasta lograr que en 2019 nuestro país les garantice a todos y a todas – sin excepción alguna– condiciones adecuadas de existencia, protección, desarrollo y participación.

El eje de este compromiso es corregir las desigualdades sociales al momento de nacer y democratizar las oportunidades sin distinciones de ningún tipo. Lograr que las oportunidades de todas las niñas, niños y adolescentes sean similares les permitirá una vida mejor y construirá una sociedad más igualitaria, integrada, democrática e incluyente.

- ✓ **Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia.** Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, niñas y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y

comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

### **2.1.2. MARCO HISTÓRICO**

En distintos momentos a lo largo de la historia de la educación en el mundo se ha reconocido el valor intrínseco de las habilidades psicosociales, aunque sólo hasta hace poco este interés se ha traducido en iniciativas de cobertura nacional.

No obstante, durante las décadas de los sesenta y setenta el aprendizaje académico constituyó la prioridad del sector educación, en distintas partes del mundo (Europa, Norteamérica, Sudamérica y Asia) surgieron las primeras iniciativas para la educación en Habilidades para la Vida, con énfasis en las destrezas sociales y el manejo de problemas en general. El programa de Venezuela, en el que el aprendizaje de Habilidades para la Vida se reconoció como un componente importante de la promoción de la inteligencia, fue una de las pocas iniciativas nacionales durante estos años.

A partir de 1979, el Dr. Gilbert Botvin, conocido especialista en ciencias de la conducta y profesor de psiquiatría publicó un programa escolar muy eficaz de adquisición de habilidades para la vida destinado a los jóvenes de séptimo a noveno grados. En la capacitación se emplean estrategias que enseñan a los estudiantes a tener fuerza de voluntad para rechazar las drogas que les ofrecen por medio de mejores habilidades de afirmación personal, toma de decisiones y juicio crítico. Las oportunidades de aprender y practicar esas habilidades “para resolver problemas específicos” son solamente un aspecto de programa de instrucción más amplio que enseña habilidades para la vida de naturaleza más general. La intención de Botvin al establecer este programa fue crear una sola estrategia de prevención que pudiera enfocarse efectivamente en varios patrones de comportamiento relacionados con el uso de sustancias<sup>3</sup>. Su marco conceptual se basa en parte en el modelo de comportamiento problemático de

Jessor, que reconoce que la interacción de los factores sociales y personales facilita el uso de distintas sustancias, incluso el tabaco.

En el caso de nuestro país, Colombia, desde 1992 cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS), comenzó a difundirse en Colombia desde el año de 1992, pero no fue sino hasta 1996 que se financió el proyecto piloto desarrollado por Fe y Alegría con el fin de validar la metodología en el país. A partir de allí y hasta la fecha, existen suficientes antecedentes tanto a nivel nacional e internacional que demuestran la importancia que las habilidades para la vida han tomado en el ámbito educativo, especialmente en los niveles de Básica y Media,

### **2.1.3. MARCO CONCEPTUAL**

#### **2.1.3.1 Habilidades Para la Vida**

El término habilidad sugiera la capacidad de llevar a la práctica una acción satisfactoriamente en una situación determinada, de allí que las habilidades sean infinitas en cuanto a su variedad e interpretación en situaciones de aplicación y algunas habilidades requieren de un menor o mayor grado de elaboración cognitiva. (Glazman, 2005)

En forma más específica Habilidades para la Vida, son un grupo de competencias psicosociales y habilidades interpersonales que ayudan a las personas a tomar decisiones bien informadas, comunicarse de manera efectiva y asertiva, y desarrollar destrezas para enfrentar situaciones y solucionar conflictos, contribuyendo a una vida saludable y productiva. Las Habilidades para la vida pueden aplicarse en el terreno de las acciones personales, en la interacción con las demás personas o en las acciones necesarias para transformar el entorno de tal manera que éste sea propicio para la salud y el bienestar.

Mantilla, 2003, consideran que no existen definiciones absolutas o definitivas sobre cada una de las diez Habilidades para la Vida, ya que en gran medida éstas dependen del enfoque educativo y horizonte de cambio con que se trabaje.

Las habilidades para la vida promueven el desarrollo de factores de protección comunes a diversos problemas psicosociales y que facilitan a los estudiantes la tarea de enfrentar con éxito las exigencias, demandas y desafíos de la vida diaria. (MEN, 2005)

Se han identificado tres categorías clave de habilidades para la vida: (1) habilidades sociales o interpersonales; (2) habilidades cognitivas; y (3) habilidades para enfrentar emociones.

✓ **Habilidades sociales:**

La Organización Panamericana de la Salud considera que una perspectiva de las habilidades sociales, que las enlaza directamente con los resultados de la conducta, es el modelo de déficit de habilidades. Este modelo presenta la hipótesis de que los niños que no desarrollan habilidades para interactuar de una manera socialmente aceptable temprano en la vida son rechazados por sus pares, y se enfrascan en conductas poco saludables (violencia, abuso del alcohol y otras drogas, etc.).

Uno de los mejores pronosticadores de los delincuentes crónicos y de la violencia en la adolescencia es la conducta antisocial en la niñez. La investigación también indica que cerca de la mitad de los niños jóvenes que se ven rechazados por sus pares no tienen déficit social sino más bien un alto grado de agresividad aprendido en casa (Patterson, 1986). Estos niños tienen la tendencia a responder al rechazo de sus pares con agresión, iniciando un ciclo de

comportamiento agresivo y de agresión a sus pares que va en aumento conforme estos niños crecen (Bierman y Montimy, 1993).

✓ **Habilidades Cognitivas:**

De acuerdo a la teoría de Bandura sobre el aprendizaje social, las personas que experimentan dificultades de desarrollo son menos capaces de plantear metas apropiadas y generar medios para lograr esas metas. El trabajo de Shure y Spivack (1993) reitera la importancia que tiene la solución de problemas y el establecimiento de metas para un desarrollo saludable. Los jóvenes necesitan aprender cómo pensar, y no solamente qué pensar en forma temprana. En investigaciones sobre la prevención esa idea es aplicada a las habilidades que ayudan a los niños a resistir la influencia de sus pares y de los medios de comunicación, aprendiendo cómo pensar en forma crítica acerca de los mensajes que reciben sus pares y de los medios de comunicación.

Los modelos de cognición social exploran la forma en que la cognición interactúa en el contexto de familia/pares y las creencias/valores existentes para afectar los resultados conductuales. El modelo de “hábitos de pensamiento” es uno de los modelos de cognición social, aplicado especialmente para modificar conductas agresivas. Las intervenciones tratan sobre el contenido del pensamiento del individuo (al modificar creencias que apoyan la violencia), el proceso de los pensamientos (al desarrollar habilidades para la solución de problemas sociales) y el estilo de pensamiento (al controlar el proceso impulsivo del pensamiento).

✓ **Habilidades para el manejo de emociones:**

Las habilidades para enfrentar emociones por medio del aprendizaje del autocontrol y el control del estrés (a menudo incorporando habilidades de solución de problemas sociales)

constituyen una dimensión crítica en la mayoría de los programas de habilidades para la vida.

La mayor parte de la investigación en esta área se enfoca específicamente en la reducción de la ira y el control de conflictos. Pero los programas de aptitud social y los programas de prevención del abuso de drogas también reconocen su importancia. Las habilidades cognitivas de relajamiento están dirigidas al despertar fisiológico, y se centran en mejorar las habilidades del control emocional.

Las técnicas de relajamiento se enseñan para ayudar a los jóvenes a calmarse, de manera que sean más capaces de pensar y manejar en forma efectiva la frustración y la provocación. El control de la ansiedad es otra importante habilidad de enfrentamiento emocional. “Los niños ansiosos tienden a tener percepciones distorsionadas del grado de amenaza presente en ciertas situaciones, y carecen de la auto eficiencia o las habilidades efectivas de control para manejar su angustia interior.”(Greenberg y cols, 1999).

### **2.1.3.2. Importancia de las habilidades sociales en la Educación Secundaria**

Según (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), 1998) La Educación Secundaria Obligatoria aspira a promover el desarrollo integral de las personas, por ello debemos intentar potenciar todo tipo de capacidades, no sólo las cognitivas o intelectuales, sino también las que hacen referencia a la inserción social, al equilibrio personal o afectivo y a las relaciones interpersonales.

En Secundaria la diversidad del alumnado se acentúa con relación a otras etapas, ya que se van incorporando nuevos elementos de diferenciación entre ellos. Muchos de estos jóvenes son capaces de desarrollar espontáneamente las habilidades y destrezas necesarias para beneficiarse de la convivencia y la interacción con sus compañeros. Pero resulta evidente que

otros muchos alumnos carecen de esas destrezas y por ello se ven privados de las ventajas que produce la convivencia con otros iguales. Es el profesorado quien debe proporcionar respuestas diversas y diferenciadas para que la mayoría del alumnado pueda acceder a los objetivos generales de la educación secundaria obligatoria (ESO).

### **2.1.3.3. Teorías existentes sobre las habilidades y competencias**

Las habilidades y competencias psicosociales se reconocen como capacidad de agencia, que a su vez es un aspecto clave para el desarrollo humano (Coon, 1999). La capacidad de agencia se entiende como la posibilidad de las personas para actuar a favor de su bienestar, a través de la reflexión y la toma de decisiones autónoma y responsable.

El empoderamiento agéntico se puede aplicar en diversidad de áreas como la detección de problemas de salud adicciones, VIH/sida, cáncer cervical, de mamas y en problemas sociales como la violencia y la pobreza, donde variables como las competencias psicosociales, la percepción de las normas, las actitudes, intenciones y conductas juegan un papel determinante (Lescano, Tomás, & Vara, 2003).

Existen teorías que dan fundamento a las habilidades para la vida, así tenemos:

**a. Teoría Del Aprendizaje Social.** Conocida como el Modelo Cognitivo de Aprendizaje Social. Sostiene que los niños, aprenden por observación, imitando lo que las personas adultas hacen, notando las consecuencias de las acciones, pero es la recompensa o castigo que recibe por emitir determinada conducta lo que hará que ésta se repita. Esta teoría, da el fundamento de porque las Habilidades para la vida (HpV) no pueden enseñarse por simple instrucción.

**b. Teoría De La Influencia Social.** Basada en Bandura y en la teoría de la inoculación psicosocial. La influencia social, reconoce que los cambios en el comportamiento de una persona son inducidos por las acciones de otros. Cuando las personas interactúan, casi siempre

afectan el comportamiento de los demás. Esta teoría, da lugar al desarrollo de habilidades sociales para la “resistencia de la presión de pares”.

**c. Teoría de las Inteligencias Múltiples.** Howard Gardner, propuso la existencia de ocho inteligencias humanas: las lingüísticas, lógico matemáticas, musical, espacial, corporal, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Sostiene que las personas nacemos con las mismas inteligencias pero que éstas se desarrollan en diferente grado, por tanto, cuando nos enfrentamos a un problema cada quien lo resuelve de forma diferente. Fundamenta la enseñanza de una gama más amplia de habilidades y la utilización de métodos de instrucción diferentes en los programas de Habilidades para la vida.

**d. Teoría de la Resiliencia y Riesgo.** Plantea la existencia de factores internos y externos que protegen y fortalecen a las personas contra condiciones adversas o de riesgo del entorno, tales como la pobreza, la precariedad y la violencia, que pueden resultar en conductas poco saludables. Dentro de los factores de protección interna están la autoestima, las habilidades socio cognoscitivas, la aptitud social, las habilidades de resolución de conflictos y el locus de control interno, mientras que los factores de protección externa incluyen la existencia de relaciones positivas con la familia, los pares, la escuela y la comunidad.

**e. Teoría de la Psicología Constructivista.** Sostiene que el desarrollo cognitivo individual es el resultado de la colaboración entre las personas. El desarrollo del conocimiento no se centra en el individuo, sino en lo que éste llega a aprender y comprender mediante las interacciones sociales. (Piaget y Vygotsky). Desde esta teoría, el entorno del aprendizaje es sumamente importante, lo mismo que el contexto cultural al momento de darle significado a los currículos de Habilidades para la vida.

**f. Teoría del Desarrollo del Ciclo Vital.** Se encarga de estudiar la continuidad como el cambio del comportamiento durante toda la vida. La vida está marcada por diversos hitos en el

desarrollo; momentos notables, marcadores o de cambio, por ejemplo, el ingreso al colegio, elegir pareja, jubilarse, etc. En cada etapa, la persona enfrenta tareas que debe dominar para obtener un desarrollo óptimo. Erick Erickson (1903-1994), su principal exponente, postula que enfrentamos un “dilema o crisis psicosocial”. Un dilema psicosocial es un conflicto entre los impulsos personales y el mundo Social, crea un nuevo equilibrio entre una persona y la sociedad. Cuando las personas tienen éxito en lograr las tareas se produce un desarrollo sano, lo contrario, da lugar a la aparición de problemas e insatisfacción.

Esta Teoría sugiere la importancia de implementar programas de adquisición de habilidades para la vida durante todas las etapas del desarrollo humano.

**g. Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento.** BRUNER, cree que los docentes deberían proporcionar situaciones problemáticas que estimulan a los estudiantes a describir por sí mismo la estructura de la asignatura. El aprendizaje es un proceso constante de obtención de una estructura cognitiva que representa al mundo físico e interactúa con él. Para Bruner el aprendizaje debería tener lugar inductivamente y afirma con contundencia que el estudiante no ha de descubrir por sí mismo la estructura de aquello que va aprender, sino que requiere de ciertas actividades activas, que requiere de una gran participación. “El aprendizaje por descubrimiento es cuando el instructor le presenta todas herramientas necesarias al individuo para que éste descubra por sí mismo lo que se desea aprender (Mamani, 2010).

Esta forma de aprendizaje asegura el aprendizaje significativo y fomenta hábitos de investigación.

**h. Teoría del aprendizaje significativo.** David Ausubel afirma que “Solo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende”. Para ello el contenido debe ser potencialmente significativo y el estudiante debe estar estimulado y motivado, relacionando lo que aprende con

lo que ya sabe o conoce, en tal virtud el aprendizaje de química será utilizando sustancias y materiales que el estudiante conoce, es decir, utilizando materiales de la región Andina.

**i. Teoría del aprendizaje sociocultural.** Para Vygotsky el conocimiento es el resultado de un proceso de interacción entre el sujeto y el medio tanto físico, Social y cultural. Para lo cual considera cinco conceptos fundamentales: las funciones mentales. Las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación. Lo fundamental del enfoque consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico social, donde el lenguaje desempeña el papel esencial. “El hecho central de su psicología es el hecho de la mediación” (Ramos & Castillo, 2005).

El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos, el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas, de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás, mediadas por la cultura, desarrolladas histórica y socialmente. Concluye “En el aprendizaje o la construcción de los conocimientos, la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas pueden jugar un papel importante.

#### 2.1.3.4. Principales Habilidades para la Vida

Habilidad	Descripción
<b>Conocimiento de sí mismo ( a )</b>	Implica reconocer nuestro ser, carácter, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos, a través de una evaluación interna o introspección. Requiere de objetividad para identificar lo positivo y negativo que tenemos como personas. El conocimiento de uno mismo facilita reconocer que aptitudes tenemos, para que o en que somos buenos, con base a ello desarrollamos nuestra propia valoración o <b>autoestima</b> . La autoestima por tanto es la resultante del auto conocimiento, la auto aceptación y del sentimiento de valía personal. Se define como la capacidad de sentir amor y respeto por uno mismo. Ejemplo: Cuando un adolescente sabe cuáles son sus habilidades y potencialidades, puede usar esta información para hacer la elección de su profesión o carrera.
<b>Empatía</b>	Es la capacidad de ponerse en los “zapatos del otro “e imaginar cómo es la vida para esa persona, incluso en situaciones con las que no estamos familiarizados (as). La empatía nos ayuda a aceptar a las personas diferentes a nosotros y mejorar nuestras interacciones sociales. También nos ayuda a fomentar los comportamientos solidarios y de apoyo hacia las personas que

	necesitan cuidados, asistencia o aceptación.
<b>Comunicación efectiva o asertiva</b>	Tiene que ver con la capacidad de expresarse, tanto verbal como pre verbalmente, en forma apropiada a la cultura y las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o un adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptables. La comunicación efectiva se relaciona con nuestra capacidad de pedir consejo o ayuda en momentos de necesidad.
<b>Relaciones interpersonales</b>	Esta destreza nos ayuda a relacionarnos de forma positiva con las personas con quienes interactuamos, a tener la habilidad necesaria para iniciar y mantener relaciones amistosas que son importantes para nuestro bienestar mental y social, a conservar buenas relaciones con los miembros de la familia- fuente importante de apoyo social y a ser capaces de terminar relaciones de manera constructiva.
<b>Toma de decisiones</b>	Nos facilita manejar constructivamente las decisiones respecto a nuestras vidas y la de los demás. Esto puede tener consecuencias para la salud y el bienestar, si los niños y los jóvenes toman decisiones en forma activa acerca de sus estilos de vida, evaluando opciones y las consecuencias que éstas podrían tener en su propia vida y en el bienestar de las demás personas.
<b>Solución de problemas y conflictos</b>	Nos permite enfrentar de forma constructiva los problemas de la vida. Los problemas importantes que no se resuelven pueden convertirse en una fuente de malestar físico y mental, y de problemas psicosociales adicionales (alcoholismo, consumo de sustancias psicoactivas). Otro aspecto de esta habilidad se relaciona con la solución de conflictos, orientada a la educación en niños, niñas y jóvenes en formas constructivas, creativas y pacíficas de resolver los pequeños y grandes conflictos cotidianos, como una forma de promover una cultura de paz.
<b>Pensamiento creativo</b>	Consiste en la utilización de los procesos básicos de pensamiento para desarrollar o inventar ideas o productos novedosos, estéticos, o constructivos, relacionados con preceptos y conceptos, con énfasis en los aspectos del pensamiento que tienen que ver con la iniciativa y la razón. Contribuye en la toma de decisiones y en la solución de problemas, lo cual nos permite explorar las alternativas disponibles y las diferentes consecuencias de nuestras acciones u omisiones. Nos ayuda a ver más allá de nuestra experiencia directa, y aún cuando no exista un problema, o no se haya tomado una decisión, el pensamiento creativo nos ayuda a responder de manera adaptativa y flexible a las situaciones que se presentan en la vida cotidiana.
<b>Pensamiento crítico</b>	Es la habilidad de analizar información y experiencias de manera objetiva. El pensamiento crítico contribuye a la salud y al desarrollo personal y social, al ayudarnos a reconocer y evaluar los factores que influyen en nuestras actitudes y comportamientos y los de los demás, la violencia, la injusticia y la falta de equidad social. La persona crítica hace preguntas y no acepta las cosas en forma crédula sin un análisis cuidadoso en términos de evidencia, razones y suposiciones. El niño, la niña o el adolescente crítico aprenden a hacer una lectura más personal y objetiva de la publicidad y la enorme avalancha de información transmitida a través de los medios masivos de comunicación.

<b>Manejo de emociones y sentimientos</b>	Nos ayuda a reconocer nuestros sentimientos y emociones y los de los demás, a ser conscientes de cómo influyen en nuestro comportamiento social, y a responder a ellos en forma apropiada.
<b>Manejo de tensiones y estrés</b>	Nos facilita reconocer las fuentes de estrés y sus efectos en nuestras vidas, desarrollar una mayor capacidad para responder a ellas y controlar el nivel de estrés, realizar acciones que reduzcan las fuentes de estrés, aprender a relajarnos de tal manera que las tensiones creadas por el estrés inevitablemente no nos generen problemas de salud.

Tomado de Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para convivir mejor. Fe y Alegría de Colombia. 1ª edición. Bogotá, marzo de 2003. Pág. 5.

### **2.1.3.5. Resultados de aprendizaje**

Los resultados de aprendizaje son las características que se espera tengan los estudiantes el concluir cada periodo, bimestre o trimestre y al finalizar el año escolar, los mismos tengan una valoración por cada una de las capacidades de área (Ministerio de Educación, 2004). Los resultados de aprendizaje son las expresiones de capacidades del alumno que se desarrolla a través del aprendizaje que van a dar lugar al logro de resultados académicos a lo largo de un periodo o año académico.

También se conceptualiza como el resultado alcanzado por el alumno en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, donde el alumno desarrolla el progreso cognitivo a través de la enseñanza que posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos. Estos cambios se constituyen prácticamente en la llamada rendimiento académico lo que trasluce un conjunto de habilidades, destreza, intereses, realizaciones, producto de todo proceso educativo, que objetiviza que sintetiza la acción del procedimiento educativo.

Este proceso de aprendizaje como una de las funciones más complejas del cerebro humano involucra el hecho de tener un adecuado nivel de alerta y de concentración mental para captar información, analizada y almacenarla en los circuitos neuronales, y luego poder evocar esta información, cuando se quiere recordar.

### **2.1.3.6 Evaluación del Aprendizaje**

La evaluación es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los procesos y resultados del aprendizaje. Es formativa e integral porque se orienta a mejorar esos procesos y se ajusta a las características y necesidades de los estudiantes (La Comisión Permanente del Congreso, 2013). La evaluación forma parte inherente y constitutiva del proceso educacional, y tiene como meta comprobar de modo sistemático en qué medida han sido alcanzados los resultados previstos en los objetivos elaborados con antelación en el proyecto curricular "A este tipo de evaluación continua se le conoce también como evaluación formativa y sanativa (Fernández, 2010).

La evaluación es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los procesos y resultados del aprendizaje. Es formativa e integral porque se orienta a mejorar esos procesos y se ajusta a las características y necesidades de los estudiantes. La evaluación forma parte inherente y constitutiva del proceso educacional, y tiene como meta comprobar de modo sistemático en qué medida han sido alcanzados los resultados previstos en los objetivos elaborados con antelación en el proyecto curricular "A este tipo de evaluación continua se le conoce también como evaluación formativa y sanativa (Fernández, 2010).

La Evaluación de los aprendizajes es un proceso, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo. Se caracteriza por ser integral, que tiene correspondencia con el enfoque cognitivo, afectivo y sociocultural del Currículo, puesto que su objeto son las capacidades, conocimientos, valores y actitudes; es procesal, es decir continuo, sistemático, participativo y flexible. Toda actividad de evaluación es un proceso en tres etapas.

- Recojo de Información, que puede ser o no instrumentada.
- Análisis de esta información y juicio sobre el resultado de ese análisis.

- Toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido con la finalidad de mejorar el aprendizaje cuando aún se está a tiempo (Jorba & Sanmartí, 2008).

La Evaluación de los aprendizajes es un proceso, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizado. Se caracteriza por ser integral, que tiene correspondencia con el enfoque cognitivo, afectivo y sociocultural del Currículo, puesto que su objeto son las capacidades, conocimientos, valores y actitudes; es procesal, es decir continuo, sistemático, participativo y flexible.

#### **2.1.3.7. Rendimiento académico**

El rendimiento académico es objeto de sumo interés y de preocupación no solamente para la escuela sino para autoridades e investigadores, dada la gran influencia que ejerce sobre los estudiantes y sobre todos los agentes educativos dentro de una institución. La complejidad del rendimiento académico comienza desde su conceptualización, algunas veces es identificado como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, sus diferencias solo radican finalmente en lo semántico, asumiéndose en todos los casos como sinónimos. Diversos investigadores lo estudian desde los factores que lo determinan, entre ellos el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno, como también desde los factores causales que derivan de estructuras más amplias y complejas, relacionadas con factores de índole familiar, socioeconómico y cultural que afectan a los sectores poblacionales, de igual forma, desde los propósitos como también desde las políticas educativas.

De acuerdo con Zapata, De Los Reyes, Lewis & Barcelo (2009), el rendimiento académico es el resultado de un proceso integral de evaluación, teniendo en cuenta que: “su objetividad está en el hecho de evaluar el conocimiento expresado en notas, pero en la realidad

es un fenómeno complejo, resultado de características subjetivas que es preciso comprender y vincular con la acción educativa” (p. 71). El bajo rendimiento académico es una problemática multicausal asociada con inhabilidades o déficits del estudiante, como dificultades cognitivas y de aprendizaje, pobres repertorios en habilidades sociales, estados emocionales de ansiedad, estrés y baja tolerancia a la frustración, escasa motivación, patrones de crianza, estilos de enseñanza docente y variables ambientales.

Múltiples autores sostienen que el rendimiento académico es el resultado de un proceso de aprendizaje originado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno. Para Martínez-Otero (2007), citado por Lamas (2015), desde un enfoque humanista el rendimiento académico es: “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p.3). Es evidente que esta definición centra al estudiante como principal actor en la acción de producir.

Para Caballero, Abello & Palacio (2007), el rendimiento académico es determinado por el cumplimiento de metas, logros y objetivos establecidos en la asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos. Por su parte, Velásquez & Rodríguez (2006), consideran que el rendimiento académico es: “el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma (edad y nivel académico). Así, tal rendimiento no es sinónimo de capacidad intelectual, de aptitudes o de competencias” (p. 256), concepto muy limitado para todo lo que abarca el rendimiento académico.

Según las anteriores definiciones, se puede determinar que el propósito del rendimiento académico es lograr una meta educativa, en otras palabras, un aprendizaje que es impulsado desde la escuela e involucra una transformación del sujeto de un estado determinado a otro, esto

significa que el aprendizaje es alcanzado por la integralidad de elementos cognitivos y de estructura.

Cabe decir, que, en el contexto colombiano, el rendimiento académico se orienta a partir de las directrices emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las cuales a través del tiempo han tenido modificaciones. De acuerdo a la evolución histórica, inicialmente se estableció un sistema de evaluación centrado en los conocimientos, posteriormente en el alcance de logros, y por último, se tienen en cuenta no solo los conocimientos sino también el desarrollo de habilidades y actitudes, lo que se materializa en las instituciones educativas mediante la creación de escalas cualitativas con su equivalente cuantitativo. En la actualidad, el Decreto 1290 de 2009, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el que se reglamenta la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes, establece que es necesario que cada institución educativa, desde su autonomía en la evaluación, defina su sistema de valoración. Tal sistema debe expresar de forma clara el avance de los educandos en su proceso formativo, describiendo y valorando las fortalezas y debilidades que ellos vayan registrando. Los resultados de estos procesos, como la escala de valoración adoptada por cada institución deben comunicarse mediante boletines periódicos o constancias de desempeño. El MEN (2009) reglamenta que todas las instituciones educativas deben establecer la equivalencia entre la escala de valoración institucional y la escala de valoración nacional, a saber: desempeño superior, desempeño alto, desempeño básico y desempeño bajo, así mismo, establecer una escala de valoración cuantitativa equivalente a la cualitativa como ya se mencionó.

La anterior revisión teórica define las categorías conceptuales que sustentan este estudio como el rendimiento académico, habilidades socioemocionales tanto de regulación de emociones como de interacción social, estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales, las cuales sirven de base para interpretar los hallazgos.

## **CAPITULO 3: METODOLOGÍA**

### **3. ENFOQUE METODOLÓGICO**

#### **3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La metodología que se adaptó para este proyecto es la Revisión Sistemática, esta se define como resúmenes estructurados de la información disponible sobre un tema determinado y que

están constituidos por una gran cantidad de artículos y fuentes de información (Moreno, Muñoz & Cuellar 2018).

También es definida como un diseño de investigación en que las unidades de estudio son trabajos originales que se revisan para responder a cuestiones concretas y que se fundamenta en los siguientes aspectos:

- ✓ Formulación de la pregunta de investigación.
- ✓ Los criterios de inclusión: metodología del estudio, participantes, intervenciones, comparaciones a estudiar y medidas de resultado. Estas características marcarán el protocolo de estudio y su correcta definición facilitará el resto del proceso.
- ✓ Búsqueda de estudios en la literatura científica a través de una estrategia de búsqueda que cumpla con los requisitos que nos proponemos, con la lectura del título o el abstract y /o revisando el artículo completo seleccionamos aquellos que reúnen nuestros criterios de selección. Estos estudios constituirán nuestra revisión, de ellos se extraerán los datos necesarios y se evaluarán tanto cualitativa como cuantitativamente.
- ✓ Interpretar los resultados obtenidos y extraer las correspondientes conclusiones.

Garcia (2015), Define a Revisión Sistemática como una evaluación ordenada y explícita de la literatura, a partir de una pregunta clara de investigación, que conlleva a dos finalidades: Un análisis crítico de acuerdo a diferentes herramientas y un resumen cualitativo de la evidencia. Es considerada como “investigaciones secundarias”; sin embargo, por utilizar el método científico para responder a la pregunta planteada debe ser considerada una investigación original.

Por otra parte, Fortich (2013), la define como un estudio integrativo, observacional retrospectivo, secundario en el cual se combinan estudios que examinan la misma pregunta a través de la revisión de la literatura existente sobre un tema de interés. una revisión

sistemática resume los resultados de los estudios disponibles y cuidadosamente diseñados y proporciona un alto nivel de evidencia

sobre la eficacia de las intervenciones en diversos temas de estudio.

Los objetivos fundamentales de una revisión sistemática son el de responder a preguntas donde existe incertidumbre, controversia o una gran diversidad de opciones y que, si bien en algún momento fueron un paradigma, años después puede ser algo totalmente cuestionable. Una RS (Revisión sistemática) permite realizar síntesis y análisis de la información con un enfoque práctico, se basan en “la mejor evidencia científica disponible”, formulan preguntas claramente definidas, utilizan métodos sistemáticos y explícitos para identificar y seleccionar estudios, evalúan estudios críticamente y extraen los datos de interés y su análisis.

Teniendo en cuenta las posturas anteriores se puede decir que a Revisión Sistemática corresponde a un tipo de metodología, que no solo aplica el método científico, sino que a través del análisis de diversas fuentes recopila evidencias para dar respuesta a una pregunta de investigación.

### **3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

Las revisiones sistemáticas utilizan la Metodología PRISMA, la cual fue publicada en el año 1999 por QUORUM (Quality of Reporting of Metaanalysis) con el fin de establecer un conjunto de normas que mejorar la calidad de presentación de los metaanálisis. Este documento consiste en una lista de comprobación estructurada dieciocho ítems que los autores de este tipo de análisis deben considerar al momento de publicar un estudio como este. Además de estos dieciocho ítems, incluye un diagrama de flujo que describe todo el proceso desde la identificación inicial de los estudios potencialmente relevantes hasta la selección definitiva de los mismos.

La finalidad de QUORUM era animar a los autores a que proporcionaran toda aquella información que resultara esencial para interpretar y utilizar adecuadamente los resultados de un metaanálisis, así lo expresa; sin embargo, la finalidad no fue cumplida ya que el impacto que estas tuvieron en la publicación de artículos de revista no fue el esperado y gozaron de poca aceptación.

Fue entonces, cuando en 2009, se realiza un revisión de esta propuesta en la que se mantienen, se eliminan o se añaden nuevos ítems a la lista de comprobación inicial, dando como resultado la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta - .Analyses), la cual viene acompañada de un extenso documento donde se detalla cada uno de veintisiete ítems propuestos, así como el proceso de elaboración de estas directrices. Se incluyen a este documento también 7 cuadros que proporcionan una información más detallada de ciertos aspectos claves sobre la metodología y la conducción de revisiones sistemáticas.

A continuación, se aprecian los 27 ítems.

Tabla 1: Lista de comprobación de los ítems para incluir en una revisión sistemática. Declaración PRISMA

Sección/tema	#	Ítem	Presente en página #
<b>TÍTULO</b>			
Título	1	Identificar la publicación como revisión sistemática, metaanálisis o ambos.	
<b>RESUMEN</b>			
Resumen estructurado	2	Facilitar un resumen estructurado que incluya, según corresponda: antecedentes; objetivos; fuente de los datos; criterios de elegibilidad de los estudios, participantes e intervenciones; evaluación de los estudios y métodos de síntesis; resultados; limitaciones; conclusiones e implicaciones de los hallazgos principales; número de registro de la revisión sistemática.	
<b>INTRODUCCIÓN</b>			
Justificación	3	Describir la justificación de la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.	
Objetivos	4	Plantear de forma explícita las preguntas que se desea contestar en relación con los participantes, las intervenciones, las comparaciones, los resultados y el diseño de los estudios (PICOS).	
<b>MÉTODOS</b>			
Protocolo y registro	5	Indicar si existe un protocolo de revisión al se pueda acceder (por ejemplo, dirección web) y, si está disponible, la información sobre el registro, incluyendo su número de registro.	
Criterios de elegibilidad	6	Especificar las características de los estudios (por ejemplo, PICOS, duración del seguimiento) y de las características (por ejemplo, años abarcados, idiomas o estatus de publicación) utilizadas como criterios de elegibilidad y su justificación.	
Fuentes de información	7	Describir todas las fuentes de información (por ejemplo, bases de datos y períodos de búsqueda, contacto con los autores para identificar estudios adicionales, etc.) en la búsqueda y la fecha de la última búsqueda realizada.	
Búsqueda	8	Presentar la estrategia completa de búsqueda electrónica en, al menos, una base de datos, incluyendo los límites utilizados de tal forma que pueda ser reproducible.	
Selección de los estudios	9	Especificar el proceso de selección de los estudios (por ejemplo, el cribado y la elegibilidad incluidos en la revisión sistemática y, cuando sea pertinente, incluidos en el metaanálisis).	
Proceso de recopilación de datos	10	Describir los métodos para la extracción de datos de las publicaciones (por ejemplo, formularios dirigidos, por duplicado y de forma independiente) y cualquier proceso para obtener y confirmar datos por parte de los investigadores.	
Lista de datos	11	Listar y definir todas las variables para las que se buscaron datos (por ejemplo, PICOS fuente de financiación) y cualquier asunción y simplificación que se hayan hecho.	
Riesgo de sesgo en los estudios individuales	12	Describir los métodos utilizados para evaluar el riesgo de sesgo en los estudios individuales (especificar si se realizó al nivel de los estudios o de los resultados) y cómo esta información se ha utilizado en la síntesis de datos.	
Medidas de resumen	13	Especificar las principales medidas de resumen (por ejemplo, razón de riesgos o diferencia de medias).	
Síntesis de resultados	14	Describir los métodos para manejar los datos y combinar resultados de los estudios, si se hiciera, incluyendo medidas de consistencia (por ejemplo, I <sup>2</sup> ) para cada metaanálisis.	

Section/topic	#	Checklist item	Reported on page #
Riesgo de sesgo entre los estudios	15	Especificar cualquier evaluación del riesgo de sesgo que pueda afectar la evidencia acumulativa (por ejemplo, sesgo de publicación o comunicación selectiva).	
Análisis adicionales	16	Describir los métodos adicionales de análisis (por ejemplo, análisis de sensibilidad o de subgrupos, metarregresión), si se hiciera, indicar cuáles fueron preespecificados.	
<b>RESULTADOS</b>			
Selección de estudios	17	Facilitar el número de estudios cribados, evaluados para su elegibilidad e incluidos en la revisión, y detallar las razones para su exclusión en cada etapa, idealmente mediante un diagrama de flujo.	
Características de los estudios	18	Para cada estudio presentar las características para las que se extrajeron los datos (por ejemplo, tamaño, PICOS y duración del seguimiento) y proporcionar las citas bibliográficas.	
Riesgo de sesgo en los estudios	19	Presentar datos sobre el riesgo de sesgo en cada estudio y, si está disponible, cualquier evaluación del sesgo en los resultados (ver ítem 12).	
Resultados de los estudios individuales	20	Para cada resultado considerado para cada estudio (beneficios o daños), presentar: a) el dato resumen para cada grupo de intervención y b) la estimación del efecto con su intervalo de confianza, idealmente de forma gráfica mediante un diagrama de bosque (forest plot).	
Síntesis de los resultados	21	Presentar resultados de todos los metaanálisis realizados, incluyendo los intervalos de confianza y las medidas de consistencia.	
Riesgo de sesgo entre los estudios	22	Presentar los resultados de cualquier evaluación del riesgo de sesgo entre los estudios (ver ítem 15).	
Análisis adicionales	23	Facilitar los resultados de cualquier análisis adicional, en el caso de que se hayan realizado (por ejemplo, análisis de sensibilidad o de subgrupos, metarregresión [ver ítem 16])	
<b>DISCUSIÓN</b>			
Resumen de la evidencia	24	Resumir los hallazgos principales, incluyendo la fortaleza de las evidencias para cada resultado principal; considerar su relevancia para grupos clave (por ejemplo, proveedores de cuidados, usuarios y decisores en salud).	
Limitaciones	25	Discutir las limitaciones de los estudios y de los resultados (por ejemplo, riesgo de sesgo) y de la revisión (por ejemplo, obtención incompleta de los estudios identificados o comunicación selectiva).	
Conclusiones	26	Proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto de otras evidencias así como las implicaciones para la futura investigación.	
<b>FINANCIACIÓN</b>			
Financiación	27	Describir las fuentes de financiación de la revisión sistemática y otro tipo de apoyos (por ejemplo, aporte de los datos), así como el rol de los financiadores en la revisión sistemática.	

Tomado de: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement.

### **3.3. FUENTES**

**3.3.1. Primarias.** Para el desarrollo de este proyecto de investigación se utilizaron como fuentes primarias artículos científicos del ámbito educativo que tratan sobre las Habilidades para la vida y su relación con el Desempeño Académico, los cuales cuentan con debido reconocimiento y cuyas publicaciones se encuentran en las bases de datos más reconocidas de este campo.

**3.3.3. Secundarias.** Reseñas, relatorías y artículos de prensa y revista constituyen el grupo de fuentes complementarias que facilitó la interpretación de algunas fuentes primarias.

### **3.4. UNIDAD DE ANALISIS**

Inicialmente se recopilaron 307 artículos de diferentes bases de datos especializadas en estudios pedagógicos, dentro de las cuales se encuentran Dialnet (65), Scielo(70), Redalyc (55), ANUES(45) y ERIC (72), los cuales después de pasar por el proceso de revisión, elegibilidad en inclusión permitieron escoger aquellos que dieran respuesta a la pregunta problema que sustenta este proyecto, los cuales fueron en su totalidad 15 artículos.

El proceso de análisis y revisión de fuentes se llevó a cabo teniendo en cuenta criterios de exclusión tales como problemas de conducta y emocionales que ayudaron a evitar sesgos en la revisión y exclusión, que muestran la relación solo entre habilidades para la vida y Rendimiento académico. Así lo muestra el siguiente gráfico:

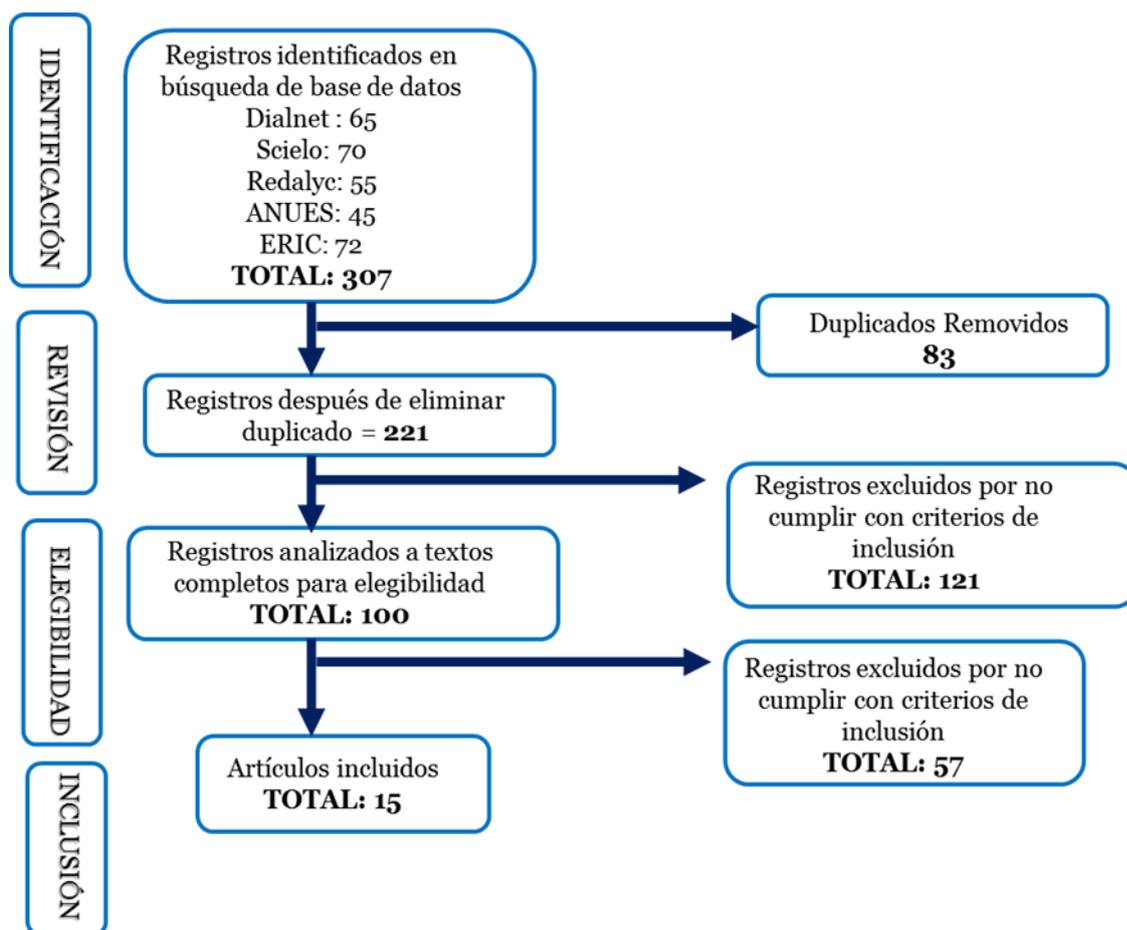


Gráfico 3: Diagrama de flujo del proceso de selección fuentes. Fuente de elaboración propia

## **CAPITULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIONES**

### **4.1. RESULTADOS**

Después de analizar cada una de las fuentes y aplicar los ítems que sustentan la metodología PRISMA, los resultados arrojados por la revisión sistemática fueron evidenciaron que existe gran número de artículos que abarcan las Habilidades para la Vida en el aula de clases; sin embargo, para llegar a la selección de los 15 artículos que fundamentaron la revisión sistemática se llevó a cabo un proceso de análisis en donde se encontró lo siguiente:

<b>MÉTODOLOGIA PRISMA</b>		
Protocolo	1	Establecer criterios, Búsqueda de información, Lectura analítica de Fuentes, Selección y clasificación de fuentes, Síntesis de aportes, aplicabilidad.
Criterios de elegibilidad	2	Búsqueda realizada entre enero 2019 y marzo 2020, Artículos científicos y publicaciones realizadas entre los años 2010 – 2019 en Europa, América Latina y Colombia que mostraran algún tipo de relación entre habilidades para la vida y rendimiento académico en estudiantes de educación Básica y Media. Algunas de estas fuentes en idioma inglés. Estudios de tipo pedagógico. Descriptores de Búsqueda: Habilidades para la vida, logro académico, desempeño académico, éxito académico y en inglés Life Skills; Academic performance; Education.
Fuentes de información	3	bases de datos especializadas en la publicación de investigaciones pedagógicas tales como Dialnet, Scielo, Redalyc.org, ANUIES, Insitute of Education Science (ERIC)
Búsqueda	4	Estudios de tipo pedagógico. Descriptores de Búsqueda: Habilidades para la vida, logro académico, desempeño académico, éxito académico y en inglés Life Skills; Academic performance; Education.
Selección de los estudios	5	se revisaron inicialmente los títulos y los resúmenes de los trabajos, teniendo en cuenta los criterios de <b>inclusión:</b> Habilidades para la vida y el rendimiento académico de niños y adolescentes de Básica y Media y de <b>exclusión:</b> problemas de conducta dentro de las aulas; e excluyeron también relatorías, revisiones sistemáticas y análisis de casos.
Proceso de recopilación de datos	6	Para la recopilación de datos se utilizó el programa Excel, en donde con la ayuda de una hoja de cálculo se organizaron varias pestañas (una por cada base de datos) en donde se seleccionaron los trabajos que mostraban la relación entre habilidades para la vida y rendimiento académico, facilitando el proceso de estructuración teórica.
Lista de datos	7	Las variables para las cuales se recopilaron datos fueron dos: HABILIDADES PARA LA VIDA Y DESEMPEÑO ACADEMICO
Riesgo de sesgo en los estudios individuales	8	La Relación que muchos autores realizaban entre habilidades para la vida y habilidades emocionales, terminaban por incluir a las primeras dentro de las segundas.

**Tabla N.º 2: Análisis de los datos de acuerdo a la Metodología PRISMA**

Fuente de elaboración Propia.

**Tabla N.º 3. Análisis de resultados de acuerdo a la Metodología PRISMA**

<b>METODOLOGIA PRISMA</b>		
Selección de estudios	1	307 artículos. No obstante, siguiendo los criterios de inclusión y exclusión fueron seleccionados 15 artículos para ser analizados profundamente (ver Diagrama flujo).
Características de los estudios	2	Estudios de tipo pedagógico que utilizaban mecanismos medibles para demostrar la relación directa entre HABILIDADES PARA LA VIDA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO.
Riesgo de sesgo en los estudios	3	Habilidades Emocionales, Habilidades sociales – Habilidades para la vida
Resultados de los estudios individuales	4	<b><u>Habilidades para la vida:</u></b> Glasman, Mantilla, Patterson, Coon <b><u>Desempeño Académico:</u></b> Zapata, Martínez – Otero, Lamas <b><u>Evaluación del Aprendizaje:</u></b> MEN , Fernández , Jorba & Sanmatí <b><u>HpV – D. Académico:</u></b> : Moreno, J., Escobar, A., Maldonado, V.,
Síntesis de los resultados	5	Observar gráfico 1.
Análisis adicionales	6	Observar gráfico 2 Y 3

Fuente de elaboración propia



En las tablas anteriores se puede apreciar como a lo largo de todo el proceso de análisis se pudo demostrar que existen estudios tanto de tipo cualitativo y cuantitativo entre Habilidades para la vida y desempeño académico; así como también mostraron algunas confusiones que existen respecto a la confusión de términos como Habilidades para la Vida, Habilidades Sociales y Habilidades emocionales, las cuales permitieron que los criterios de exclusión aumentara el número de fuentes que debían ser exceptuados.

En el siguiente gráfico se puede apreciar el número de artículos encontrados por base de datos en los que se encontraron fundamentos teóricos en el campo pedagógico del enfoque se le da a las Habilidades para la vida en el aula de clases no como una herramienta para mejorar la conducta sino como una estrategia que permite mejorar el desempeño académico en los estudiantes.

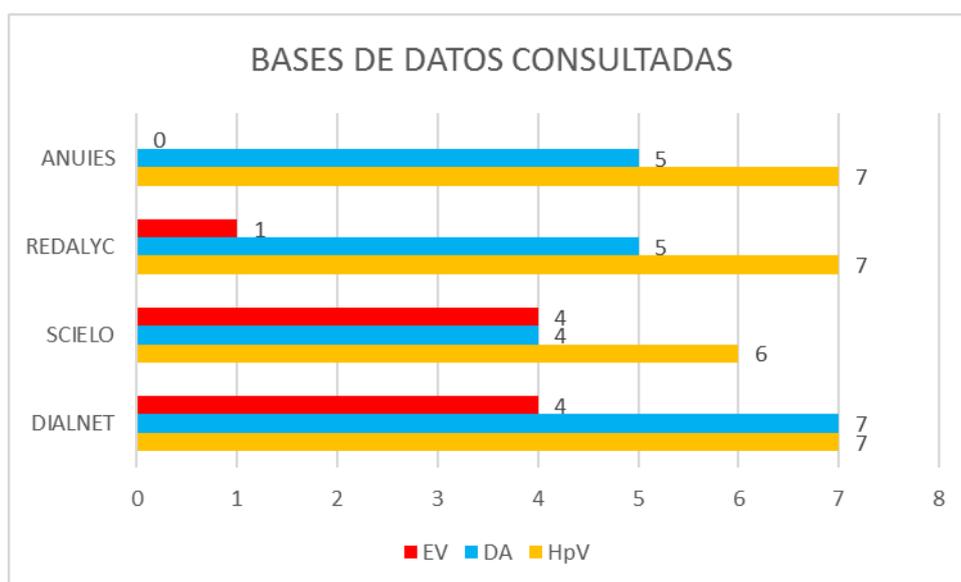


Gráfico 1: Número de artículos por Base de datos consultada.

El gráfico muestra como la variable de Habilidades para la Vida (color amarillo) en la base de datos DIALNET se encontraron 7 artículos, al igual en la REDALYC y la DIALNET; mientras que en la SCIELO 6, para un total de 27 artículos. Por su lado, el Desempeño académico (color azul) obtuvo 5 artículos en ANUIES y en REDALYC; mientras que en SCIELO 4 y en DIALNET 7 para un total 21 artículos.

En los artículos encontrados se evidenció que la herramienta para determinar que tanta influencia tenían las habilidades para la vida dentro del rendimiento académico, La evaluación constituía la mejor manera de evidenciarlo; de allí que sobre evaluación se encontraran 4 artículos en SCIELO y DIANLET, 1 en REDALYC y 0 en ANUIES

En suma, fueron 57 artículos que se pre seleccionaron de los 307 iniciales después de excluir los duplicados y aquellos que no mostraban las habilidades para la vida como habilidades sociales o emocionales. A estos 57 artículos al aplicarles los criterios de exclusión e inclusión permitieron seleccionar solo 15 artículos en los que se mostraba la relación entre habilidades para la vida y desempeño académico ya que el resto asociaba el término con cambios de conducta o psicológicos. Así lo muestra el gráfico 2.

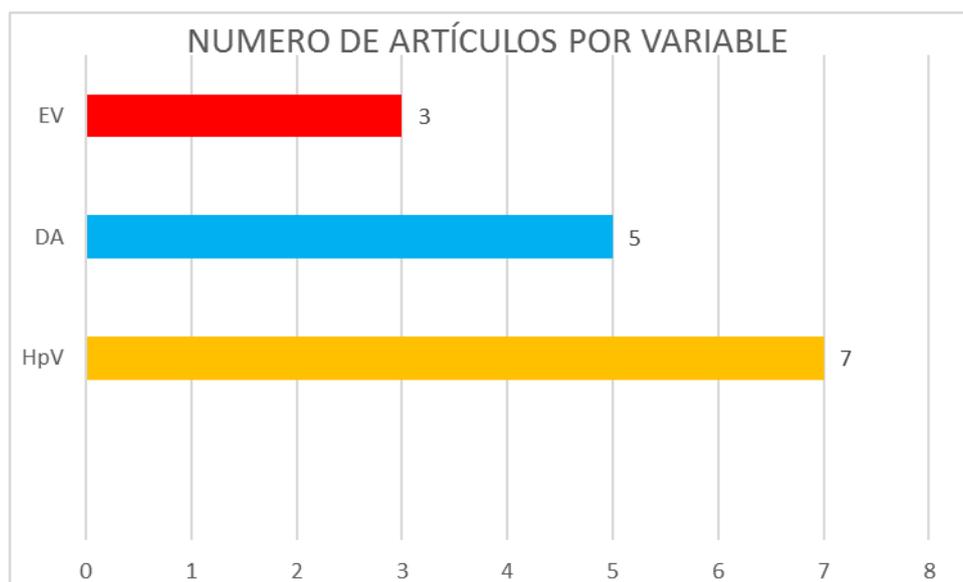


Gráfico N.º2: Número de artículos seleccionados por variable.

Se aprecia como en la selección definitiva se presentaron 7 artículos sobre habilidades para la vida, 5 de desempeño académico y tres sobre evaluación, para un total de 15 artículos.

Todo lo anterior guarda relación con lo planteado en los objetivos que sostienen el proyecto ya a través de ellos se pudo demostrar posturas teórica y empíricas sobre el estudio de habilidades para vida (objetivo específico 1); también se lograron obtener posturas teóricas y empíricas sobre el Desempeño académicos en educación Básica y Media (objetivo

específico 2) y establecer categorías que establecieran relación entre habilidades para la vida y el desempeño académico (objetivo específico3).

## **4.2. DISCUSIONES**

En la actualidad, buscar la relación entre Habilidades para la Vida y el rendimiento académico ha venido siendo un tema de relevancia para los investigadores del ámbito educativo, pues autores como Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004), Pérez y Castejón (2006), Buenrostro, et al. (2012), entre otros, manifiestan que las Habilidades para la vida favorecen el rendimiento académico de los estudiantes.

Pero, teniendo en cuenta el análisis de la literatura relacionada con la temática en cuestión, Se puede pensar en diferentes estrategias que faciliten dentro de los currículos, planes de área y demás elementos de planeación académica de las instituciones educativas de Básica y Media la inclusión de Habilidades para la Vida como un eje transversal del currículo, ofreciendo orientación a los docentes y Directivos.

La literatura consultada para fundamentar la propuesta ayudó a demostrar que el desempeño académico no solo se limita a lo cognitivo, que existen otros aspectos propios del ser humano, tales como las Habilidades para la vida, que contribuyen a que el proceso de logre mejores resultados e impacte de forma positiva en los estudiantes de Básica y Media.

## RECOMENDACIONES

Cuando se trata de establecer la relación entre habilidades para la vida y rendimiento académico, son muchas las variables que salen a relucir y que pueden terminar por desviar el objetivo de dicha relación tales como el autoconcepto, la autoestima, la personalidad, la motivación, los hábitos de estudio, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc.; sin embargo, para entrar a detallar esta relación son las herramientas de evaluación las que proporcionan el mecanismo para medir directamente dicha relación.

Así mismo, se recomienda que las Habilidades para la Vida deben ser incluidas en los currículos de manera transversal para lograr que el estudiante tenga una visión más pragmática, más real de la educación que le permita ver su proceso académico y su entorno, su contexto guardan mucha relación y que le es útil en su diario vivir.

Es factible también que los Directivos y Docentes reciban acompañamiento y capacitación en este tipo de temáticas, para poder brindarle las herramientas con las que puedan incluir dentro de su quehacer pedagógico el uso de habilidades para la vida.

Las instituciones educativas deben crear espacios de sensibilización para docentes en torno a la importancia de las habilidades socioemocionales como herramientas imprescindibles en el proceso de enseñanza, de manera que la evaluación se convierta en una valoración más integral del proceso de aprendizaje del estudiante, fortaleciendo en últimas la calidad de la educación.

El uso del protocolo para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades para la vida propuesto en este trabajo investigativo, es una estrategia de mejoramiento integral que puede

tenerse en cuenta en las comisiones de evaluación y promoción para desarrollar y fortalecer los repertorios de habilidades socioemocionales de los estudiantes no sólo que presentan bajo rendimiento académico sino para la comunidad estudiantil en general, por tanto, se considera necesario que se reconozca la importancia del desarrollo de las habilidades para la vida en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejando a partir de esta experiencia, la posibilidad de integrar el componente a los objetivos educacionales, a las mallas curriculares o a un proyecto transversal.

Se propone que la implementación del protocolo involucre a los agentes educativos primarios como las familias, padres o cuidadores, de manera que se realice un trabajo de compromiso y responsabilidad conjunta que permita generalizar, cultivar y mantener los comportamientos y habilidades desarrolladas trascendiendo a otros contextos.

El presente estudio sería un valioso insumo para llevar a cabo posteriores investigaciones en torno a la positiva incidencia que tiene el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades para la vida en las dinámicas de los contextos educativos, de manera que se pueda implementar a un mayor número de estudiantes, o, a grupos completos, registrando los cambios evidenciados a corto plazo en un mismo año escolar, y/o a largo plazo en un estudio transversal.

## CONCLUSIONES

Actualmente, la relación entre desempeño académico y habilidades para la vida se ha convertido en uno de los temas relevantes en el campo de la investigación educativa.

Por lo que se encuentran estudios cualitativos y cuantitativos los cuales demuestran que si existe una relación entre las habilidades para la vida y el rendimiento académico, porque a través del desarrollo de estas, los niños y adolescentes muestran una mejoría en sus desempeños. Cabe resaltar que este cambio se evidencia en las actitudes y se refleja en el comportamiento tanto académico como convivencial.

Por tanto, se puede evidenciar que la formación académica y el éxito en el proceso de aprendizaje, está ligada directamente con la parte social, afectiva y emocional del estudiante integrando todas las asignaturas con este tipo de habilidades, que anteriormente solo eran delegadas a ética, religión. De esta forma, se vislumbra un proceso educativo integral que incluye también dentro sus pilares una educación en competencias que prepare a los estudiantes con base en la realidad para que sean capaces de enfrentarla como seres socialmente transformadores.

El desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes de básica y media le da a la educación un enfoque formativo, es decir, que proporciona herramientas para que el estudiante enfrente y maneje de manera consciente situaciones de su cotidianidad y así lograr que se interese por los contenidos desarrollados desde as diferentes asignaturas y así mejorar su desempeño académico.

Todo esto se pudo constatar en la consecución de cada uno de los objetivos que fundamentan este trabajo, ya que la literatura analizada además de demostrar que los términos habilidades para la vida y desempeño académico guardan una relación, también abrió el

camino para dar un nuevo enfoque a los currículos de escuelas y que incluyan dentro de sus metas la formación de seres humanos integrales no solo competentes en las diferentes áreas del saber, sino hábiles para enfrentar la vida en todas sus dimensiones.

## REFERENCIAS

- Alarcón, L. F. (2006). Una metodología de promoción de salud escolar que incorpora la dimensión psicológica al aprendizaje de las competencias. *TIPICA*.
- Begoña Moreno, M. M. (2018). Revisiones Sistemáticas: Definción y nociones básicas. *PIRO*, 184-186.
- Bogotá, A. M. (s.f.). *Plan de Desarrollo Bogotá Humana*. 2012.
- C., C. (1995). *Maltrato Infantil. Suma Psicológica*.
- Caballero, C., & J.Palacio, R. A. (2007). Relación de bornout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes . *Psicología Latinoamericana*, 98-111.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Calderón, R. C. (2014). *Un paso adelante. Programa de inteligencia emocional y competencia social a través de habilidades sociales para promover la convivencia y prevenir el abandono escolar temprano*. España: Universidad de Valladolid.
- Camacho, C. C. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: UN programa de intervención. *Revista Profesional Española*.
- Caseres, M. I. (s.f.). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social PEHIS: Para niños y niñas en edad escolar*. España: CEPE.
- Caseres, M. M. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social PEHIS: Para niños y niñas en edad escolar . *CEPE*.
- Castillo, O. R. (2005). *FAcilitando el concurso de directores y subdirectores*.

- Chaux, E. (2007). Aulas en Paz. *Revista interamericana de educación para la democracia RIED*.
- Coon, D. (1999). *Del nacimiento a la muerte: Desarrollo del cielo vital*. Madrid: Paraninfo.
- Coronil, A. (2007/2008). El desarrollo de habilidades sociales como estrategia para la integración en el grupo - clase en la educación secundaria. *Revista de Psicología*.
- Díaz, S., & Avila, K. &. (2012). Personalidad eficaz y rendimiento académico en estudiantes de séptimo y octavo año de educación básica. *Revista de Psicología*, 30 - 45.
- Domenech, G. y. (2002). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento escolar. *Revista docencia*, 24 - 36.
- E.Gutierrez, & Pellerano, F. P. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico: Una aproximación integrada. *Revista de Orientación emocional*, 57-70.
- Educación, M. d. (2004). *Guia de evaluación del aprendizaje*. Colombia.
- Emler, N. (2002). The cost and causes of low self - steem. *Youth Studies Australia*. 45-48.
- Fernández, M. (2010). *Comunicación de la evaluación educativa*. REDCOM.
- Fortich, N. (2013). Revisión Sistemática o Revisión Narrativa. *Ciencias y Salud. Universidad Rafael Nuñez*, 1-4.
- Garay, C. (2014). *Inteligencia Emocional y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del ciclo de la facultad de educación de universidad nacional mayor de San Marcos de la ciudad de Lima*. Perú.
- Garcia, H. (2015). Conceptos Fundamentales de las Revisiones Sistemáticas - Metaanálisis. *Urol Colombia*, 28-34.
- Goldstein, A., R.Sprafkin, & Klein, N. &. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca S.A.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Argentina: Javier Vergara.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia Emocional*. Argentina: Kairós.
- Guerrero, Y. (2014). *El clima social y familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las instituciones públicas de ventanilla*. Lima.
- Gutiérrez, E., & Pellerano, M. P. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico. Una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educativa*, 57-70.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural*. Nueva York: The Guilford Press.

- Humana, A. M. (2014). *Cartilla de socio - afectividad. Carta de navegación de los afectos: Rumbo para el buen vivir*. Bogotá: RCC.
- L.Zapata, reyes, C. D., & Barcelo, & E. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una uiversidad de la ciudad de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 66-82.
- Lamas, H. (2015). Sobre rendimiento escolar. *Academia Peruana de Psicología*.
- Llacuna, J. (2004). *La conducta asertiva como habilidad social*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- López, M. I. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista atinoamericana de Psicología*, 69-79.
- López, M. J. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 69 - 79.
- Mamani, W. (2010). *Cultura Peddagógica*. Puno.
- Mantilla, L. (2003). *HAbilidades para la vida: Una propuesta Educativa para convivir mejor*. Bogotá: Fe y Alegría.
- Martín, S. (2009). Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica: Datos preliminares. *Revista Interuniversitaria*.
- Martínez, M., Piqueras, O., J.Jímenez, Espada, M., & M.Orgiles, J. C. (2013). Eficacia del programa de prevención cognitivo - conductual breve del echazo social en los niños. *Terapia Psicologica*, 187-195.
- Michelson, L., D.Sugai, & Kazdin, P. W. (1987). *Las habilidades sociales enla infancia: Evauación y tratamiento*. Ediciones Martíne Roca.
- Monjas, M. (2000). Programa de enseñanza de habilidades de iinteracción social (PEHIS). *CEPE*, 8 - 16.
- Moreno, J., Escobar, A., Maldonado, V., Beltrán, A., & Castañeda, D. S. (2009). Asociación entre asiedad y rendimiento en un grupo de escolares . *Universidad San Buenventura*, 109 - 130.
- Moreno, M. (2011). *Desarrollo de habilidades como estrategia de integración al bachillerato* . Mexico: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Muñoz, R. &. (2011). Autoestima factor clave del éxito escolar. *Universidad Santiago de Chile*.
- Nacional, M. d. (2005). *Tutoria y Orientación educativa en la educación secundaria*. Lima.
- Nacional, M. d. (2009). *Decreto 1290 de 2009 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de nivel básica y media*.

- Ojeda, C. G. (2010). *Autoestima y habilidades sociales en los(as) estudiantes de octavo básico de las escuelas con alto índice de vulnerabilidad escolar de la ciudad de Punta Arenas*. Universidad de Arte y Ciencias Sociales.
- Pérez, R. B. (2007). Las competencias Emocionales. *Educación XXI*, 61-82.
- Población, O. P. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludables de niños y adolescentes*. Fundación W.K. Kellogg.
- R, J. D. (1996). *Conflict Resolution and peer mediation programs in elementary y and secondary schools: A review*. Review of educational research N° 66.
- R., G. (2005). *Las caras de a Evaluación Educativo*. México: Univrsidad Autónoma.
- Redondo, L. M. (2011). *Autoestia factor clave en el éxito escolar. Relación entre autoestima y variables personales vinvuladas a la escuela en estudiantes de nivel soci - econòmico bajo*. Chile: Universidad Santiago de Chile.
- Rodriguez, L. V. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar. *Enseñanza e investigación en psicología*, 255 - 270.
- Romagnoli, C., & Valdes, I. M. (2007). ¿Qué son las habilidades socio - afectivas y éticas? *Ética y Desarrollo socio emocional*.
- Salud, M. d. (2005). *Orientaciones técnicas para el Desarrollo del contenido de Habilidades para la vida*. Lima.
- Salud, O. M. (1997). *Like skills educations in schools*. Suiza.
- Sanmatí, J. J. (2008). La función pedagógica de la evaluación. *Evaluación y Aprendizaje*, 21-42.
- Serrano, E. P. (2010). *Habilidades Sociales*. Madrid: Editex.
- Serrano, S. M. (1994). Estudios e Investigaciones sobre rendimiento académico (1970 - 1990): Análisis estadístico y bibliométrico. *Revista Española de pedagogía*, 501 - 527.
- Tragakis, F. R. (2003). Self - Esteem and self - regulation: Toward Optimal studies of self - Esteem. *Psychological Inquiry*.
- Vara, G. &. (2003). *Situación de las habilidades sociales en el Perú*. Lima: MINIEDU.
- Vásquez, E. M. (2003). *Formación y modificación de actitudes hacia la homosexualidad: Un enfoque experimental*. México: Universidad de Puebla.
- Villanueva, R. G. (2013). *Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de cuarto año de secundaria de la I.E Capitán Policia Nacional del Perú*. Lima.

