

**Fortalecimiento de habilidades para la vida, en los estudiantes pertenecientes a la
Institución Educativa Ciudadela Cuyabra de Armenia, Quindío durante el año 2016**

Paula Andrea Toledo Arias



Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad de Ciencias de la Salud

Programa de Psicología

Armenia, Quindío

Noviembre, 2016

**Fortalecimiento de habilidades para la vida en estudiantes pertenecientes a la Institución
Educativa Ciudadela Cuyabra de Armenia Quindío durante el año 2016**

Paula Andrea Toledo Arias

U00081901

Ángela Milena Bravo Arcos



Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad de Ciencias de la Salud

Programa de Psicología

Armenia, Quindío

Noviembre, 2016

Tabla de contenido

Descripción del problema	8
Justificación	10
Descripción del sitio de pasantía.....	11
Visión.....	12
Misión	13
Diagnóstico situacional.....	13
Revisión de antecedentes	13
Diagnóstico institucional	16
Objetivos	21
Objetivo general.....	21
Objetivos específicos	21
Marco de referencia	21
Marco contextual	21
Marco conceptual.....	22
Marco teórico	31
Propuesta metodológica	34
Matriz POA (Programación, Objetivos y Actividades)	35
Desarrollo de actividades realizadas	35

Evaluación de impacto	38
Metodología	38
Resultados	38
Conclusiones	42
Recomendaciones	43
Referencias bibliográficas.....	44
Bibliografía	47

Lista de Apéndices

Apéndice A Técnicas para el diagnóstico social

 Apéndice A1 Observación no participante

 Apéndice A2 Entrevista semi-estructurada

 Apéndice A3 Lluvia de ideas

 Apéndice A4 Diagrama espina de pescado

Apéndice B Evidencias del diagnóstico social

 Apéndice B1 Lluvia de ideas

 Apéndice B2 Diagrama espina de pescado

Apéndice C Matriz POA

Apéndice D Fichas taller

 Apéndice D1 Formato de asistencias de estudiantes

Apéndice D2 Evidencias fotográficas

Apéndice E Informe Mensual

Apéndice F Formato de asistencia y cumplimiento de horas

Apéndice G Matriz de Costos

Apéndice H Encuesta docentes de evaluación de impacto

Apéndice I Evidencias evaluación de impacto

Apéndice I1 Colcha de retazos grupo Aceleración

Apéndice I2 Colcha de retazos grupo Caminar I

Apéndice I3 Colcha de retazos grupo Caminar II

Apéndice I4 Colcha de retazos grupo Pensar

Lista de gráficas

Gráfica 1 Resultados de la Evaluación de Impacto

Gráfica 2 Los estudiantes han avanzado en la capacidad de entender lo que le sucede a sus compañeros

Gráfica 3 Talleres de empatía en las relaciones interpersonales

Gráfica 4 Conocen y aplican lo aprendido en los talleres de comunicación

Gráfica 5 Variación en las expresiones vulgares

Gráfica 6 Cambios significativos en el proyecto de vida

Gráfica 7 Comprenden las diferentes alternativas en la toma de decisiones

Gráfica 8 Taller de manejo de emociones en la resolución de conflictos

Gráfica 9 Reconocen las diferentes emociones y lo que estas provocan en diferentes situaciones

La Institución Educativa Ciudadela Empresarial Cuyabra es una institución que se compone de estudiantes residentes de las zonas aledañas pertenecientes a la comuna tres de la ciudad de Armenia, esta comuna de acuerdo a lo mencionado por las directivas de la institución, se caracteriza por la población vulnerable que en ella habita, debido a las condiciones económicas de cada una de las familias y la influencia de un ambiente violento (M. Marín, Comunicación personal, febrero 4 de 2016).

Lo dicho con anterioridad supone que la pasantía realizada en la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra debía concebirse desde un enfoque social comunitario, para esto se llevaron a cabo actividades y talleres basados en habilidades para la vida, que permitieran fomentar y mejorar competencias y herramientas para el desarrollo de cada uno de los estudiantes, lo que puede traducirse a una mejor toma de decisiones con respecto a los desafíos que se les presentan a lo largo de su vida.

Es por ello que se buscaba brindar las herramientas para enfrentar su situación a nivel de su entorno familiar y vecinal, fomentando la capacidad de replantear su proyecto de vida para un desarrollo personal, familiar, social y profesional sano, y con esto no solo se contribuyó al mejoramiento de la calidad de vida del estudiante sino también al mejoramiento del ambiente académico.

Para esto, la realización de la pasantía contó con tiempo determinado de un (1) año, comprendido entre los dos semestres del año 2016, con una intensidad de veinte (20) horas semanales establecidas previamente con la institución. Inicialmente se presentó a la institución un diagnóstico situacional que determinara las necesidades a fortalecer en los grupos asignados.

Asimismo y para una mayor comprensión de las necesidades y del trabajo realizado con los estudiantes y con la institución, se plantearon los conceptos claves y las competencias a trabajar

a partir de la concepción de habilidades para la vida propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y adaptándola al contexto y las características propias de la población a trabajar.

Para esto se delimitó la población, estableciendo la aplicación de los talleres basados en las habilidades para la vida en los modelos flexibles de la Institución educativa Ciudadela Cuyabra.

Finalmente es pertinente aclarar que para evidenciar el trabajo realizado se anexan las debidas asistencias de los estudiantes, padres o profesores (si es el caso) y un material fotográfico, el cual ha sido solicitado por la institución; cabe señalar además que este material ha sido revisado previamente con el fin de proteger la identidad de cada uno de los estudiantes, dando cumplimiento a la ley 1090 del psicólogo de 2006 y lo pautado en la ley 1098 de infancia y adolescencia de 2006.

Descripción del problema

Para la realización del proyecto se consideró llevar a cabo una revisión de antecedentes que dieran cuenta desde diferentes ópticas, aquellas investigaciones donde se aborda todo lo relacionado con la promoción y fortalecimiento de habilidades para la vida en la adolescencia y la niñez, y esto permita identificar la necesidad de llevase a cabo la implementación de un programa de habilidades para la vida en los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra. Para empezar, según Rebolleo, Medina y Pillon (2004) plantean que:

Las influencias del contexto, acrecentadas por el hecho de que la adolescencia es una época de experimentación natural, llevan al apareamiento de comportamientos de riesgo: inicio precoz de actividad sexual, ausencia de utilización de protección en el acto sexual, bajos niveles de actividad física, uso de alcohol y otras sustancias psicoactivas (p. 370).

En otros casos se considera que la disminución de estas conductas solo pueden darse cuando el joven se propone a alcanzar un equilibrio entre su desarrollo físico, social, emocional, cognoscitivo y además unas condiciones de vida preferiblemente sanas (Gomez y Cogollo, 2010).

Sin embargo cabe aclarar que para que se den este tipo de condiciones, es decir para que el estudiante logre este tipo de equilibrio, no es algo que deba corresponder sólo a las instituciones educativas sino un trabajo en conjunto con las familias, puesto que no son los docentes los únicos agentes, sino también la familia y por supuesto los medios de comunicación, por lo tanto se considera imprescindible la inserción de la comunidad y la colaboración con las familias (Botía, 2006).

En el caso de ambientes violentos se encuentra que el niño o el joven comienza a normalizar la conducta inadecuada de sus padres, lo que los lleva a establecer un estado funcional de equilibrio en un ambiente poco sano o poco fiable, es decir que el niño comienza a tolerar cualquier tipo de abusos o maltrato por la relación que hace este de la violencia como vida cotidiana (Amar, Kotliarenko y Abello, 2010).

Lo dicho con anterioridad supone una necesidad para trabajar con la autoestima, el autoconcepto y otras herramientas que el niño y el joven posiblemente no conocen y que les permite enfrentar el ambiente familiar, escolar o vecinal aversivo que se encuentra a diario; una de las técnicas que permite este trabajo son las habilidades para la vida; las cuales “(...) 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” (Choque-Larrauri y Chirinos- Cacéres, 2009, p. 171).

Es por esta razón que se consideró, teniendo en cuenta el diagnóstico realizado, que es necesaria la implementación de un programa de habilidades para la vida, que permitan que el estudiante logre reconstruir su proyecto de vida, sin permearse por los diferentes factores de riesgo a los que se encuentra enfrentados a diario.

Justificación

El presente proyecto buscaba por medio de la pasantía social y el trabajo comunitario la promoción e implementación de las habilidades para la vida, en una institución en donde se presentan diversas situaciones que ponen en riesgo la calidad de vida, refiriéndose con esto al contexto social y familiar del que provienen cada uno de los estudiantes donde se exponen a diferentes problemática como el microtráfico, barras bravas, consumo de sustancias, sicariato, maltrato intrafamiliar, entre otros.

Lo anterior supone la necesidad de que por medio de talleres y actividades se fomentaran y promovieran las herramientas y destrezas necesarias propuestas por la OMS para las habilidades para la vida, que permitieran que los estudiantes estuvieran mejor equipados para enfrentar las diferentes dificultades y desafíos en el desarrollo de su formación personal; un adolescente equipado en habilidades para la vida se resiste con mayor facilidad a las influencias sociales negativas como el consumo, entre otros. (Botvin, 1995) y su enseñanza desde edades tempranas permite un mayor impacto a futuro.

Es pertinente recalcar que en la fomentación y desarrollo de habilidades para la vida no se buscaba impartir unas pautas universales que debieran seguirse de manera puntual sino en cambio educar en temas relacionados con el desarrollo personal, de acuerdo a esto Mantilla (2001) propone que:

La educación en Habilidades para la Vida no se basa en la enseñanza de “recetas” o prescripciones de comportamiento, sino en la adquisición de herramientas específicas que le faciliten al individuo un comportamiento más positivo y saludable (en el sentido holístico de la salud) consigo mismo, con los demás y con el mundo en general (p.7).

Además se buscaba que este tipo de actividades les brindara las herramientas para llevar a cabo la formulación o el replanteamiento de su proyecto de vida, el cual se esperaba que estuviera encaminado hacia un mejor desarrollo a nivel personal, familiar y profesional, dicho de otra manera lo que se esperaba es que tras lo aprendido, los estudiantes tuvieran la facultad de tomar los caminos y las decisiones adecuadas que los encaucen hacia sus metas a corto, mediano y largo plazo.

Descripción del sitio de pasantía

La Institución Educativa Ciudadela cuyabra nace en 1951 como la Escuela Jesús María Ocampo ubicada en el barrio Santander de Armenia, la cual inicia con 70 niños del sector cercano gracias a la ayuda del inspector departamental Ramón Sánchez Vidales y el director Héctor Montoya Londoño; el sector y la comunidad en la que se encontraba presentaba además de dificultades económicas y deficiencias en el servicio de acueducto (Ciudadela Empresarial Cuyabra, 2015).

Posterior al terremoto y tras pasar por las dificultades de la estructura de la institución, se reconstruye la planta física y en el 2002 este se fusiona con las instituciones Nuestra Señora del Carmen y el Centro Docente Francisco Miranda y esta unión pasa a tomar el nombre de Cuyabra;

seguido a esto y gracias a la ayuda de Jairo Martínez Cierra presidente de la junta pro-ciudadela se incluye el enfoque empresarial al currículo educativo (Ciudadela Empresarial Cuyabra, 2015).

A partir del año 2003 por petición de la comunidad la institución cambia de nombre a Ciudadela Empresarial Cuyabra bajo la resolución No. 0327 de 7 de abril del 2003, esta institución se encuentra ubicada en la Calle 32 No. 29-02 del barrio la miranda en la cual se maneja desde el grado preescolar hasta el grado 11° y media técnica con especialidad en Auxiliar asistencia administrativa y educación en adultos. Asimismo, esta institución cuenta con otra sede llamada Luis Bernal, en la cual solo se dicta básica primaria, es decir desde preescolar hasta el grado 5° (Ciudadela Empresarial Cuyabra, 2015).

Esta institución además se fundamenta pedagógicamente en un modelo constructivista el cual se define como “(...) un amplio cuerpo de teorías que tienen en común la idea de que las personas, tanto individual como colectivamente, “construyen” sus ideas sobre su medio físico, social o cultural.” (Ciudadela Empresarial Cuyabra, 2015, p.40), dicho de esta manera este modelo propone que el conocimiento es el resultado de un proceso de reconstrucción de la realidad basado en la interacción de este con su entorno y el cual encierra tres tipos de constructivismo el piagetiano, el humano o social y por último el radical (Ciudadela Empresarial Cuyabra, 2015).

Visión

La ciudadela empresarial cuyabra en un periodo entre el 2010 – 2015 busca el reconocimiento a nivel municipal como una institución comprometida con su entorno social y la cual implementa convenios con instituciones técnicas, tecnológicas y superiores la cual además cuenta con una formación empresarial fundamentada en valores como el respeto, el compromiso, la honestidad,

el cumplimiento, el deseo de superación, entre otros que aporten al desarrollo de la región (Ciudadela Cuyabra Empresarial, 2015).

Misión

La Ciudadela Empresarial Cuyabra es una institución de carácter público con que ofrece todos los niveles de Preescolar, básica y media para niños y jóvenes, pero además ofrece niveles integrados para la educación de adultos, niveles flexibles en aulas de aceleración y cuentan con un convenio con el SENA para la formación en técnica administrativa fundamentados bajo el modelo constructivista; hay que mencionar además que tienen la posibilidad de incluir estudiantes con barreras de aprendizaje (Ciudadela Cuyabra Empresarial, 2015).

Se debe agregar además que la institución se basa en una filosofía donde se fomenta en los estudiantes a actuar bajo los tres principios institucionales como la autonomía, la solidaridad y la ciencia, para lo cual se busca que estos adquieran un respeto por la vida y las posibilidades de cada uno de construir su propio entorno y su propio sentido de existencia; seguido a esto la institución busca que una mejora en el desarrollo humano que permita un cambio en las problemáticas sociales a las que se enfrenta cada uno de los estudiantes (Ciudadela Cuyabra Empresarial, 2015).

Diagnóstico situacional

Revisión de antecedentes

Las problemáticas sociales y de violencia dentro y fuera del aula escolar en la Institución Educativa Ciudadela Empresarial Cuyabra han sido foco de algunas investigaciones de las cuales se han llevado a cabo medidas de mejoramiento en la institución algunas de estas de tipo psicosocial y otras más de tipo geográficas, para empezar se encuentra en el 2012 un proyecto de

pasantía realizado por la estudiante Jennifer Mosquera el cual se enfocaba en el fortalecimiento, de la autonomía, el auto concepto y la tolerancia en los estudiantes del plantel (Mosquera, 2012).

En este proyecto se evidencia que la institución se encontraba presentando dificultades en cuanto al consumo de SPA (sustancias psicoactivas), violencia y agresiones, ideas suicidas, prostitución entre otras, sin embargo se consideraba la necesidad de un trabajo más integral usando conceptos amplios como la autonomía, tolerancia y auto concepto los cuales se enfocaron en darle a al estudiante las herramientas para que este tuviera las facultad de elegir entre una vida sana o continuar bajo una problemática (Mosquera, 2012).

Por otra parte Echeverry y Ocampo (2013) realizan una investigación en la institución donde plantean la necesidad de educación personalizada como enfoque pedagógico para combatir la intimidación escolar, y en el cual se encontró que esta población está expuesta a un ambiente con altos índices de violencia que desencadenan en los estudiantes conductas agresivas, estos a su vez asociados con maltrato intrafamiliar los cuales son nombrados como una consecuencia o comorbilidad al residir en zonas con tan baja tasa de empleo, bajos niveles económicos y situación de vulnerabilidad (Echeverry y Ocampo, 2013).

Para el año 2016 se realiza un diagnóstico institucional por parte de los estudiantes de psicología de la universidad Alexander von Humboldt, Ortiz y Parra (2016), en el cual encontraron una serie de problemáticas como la disfunción familiar, maltrato intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas, baja tolerancia a la frustración, inadecuada resolución de problemas, baja autoestima, embarazo adolescente y conductas delictivas por medio de una serie de entrevistas estructuradas, semiestructuradas y observación participante (Ortiz, 2016); que corroboran los diagnósticos e investigaciones mencionadas con anterioridad.

Por otra parte se incluye la investigación de autoras como Montoya y Muñoz (2009) las cuales consideran que la aplicación de las habilidades para la vida son necesarias cuando en una institución se presentan dificultades como: violencia escolar, dificultad en las relaciones sociales y parentales, consumo SPA, conflictos en cuanto la salud física y la alimentación en los que se requiera de un autoconocimiento corporal, para indagar sobre la sexualidad y por último para promover la resiliencia (Montoya y Muñoz, 2009).

Es por ello que autores como Botvin (1995) plantean que el entrenamiento en habilidades para la vida no solo enseña a los adolescente a afrontar diferentes situaciones agradables y desagradables de su vida, sino que a su vez genera que estos se resistan con mayor facilidad a las influencias sociales que promueven el consumo de sustancias, alcohol y tabaco; además considera que este tipo de entrenamientos generan mayores resultados en los adolescentes pertenecientes a las minorías.

Esto a su vez quiere decir que las habilidades para la vida responden a las necesidades de la escuela teniendo en cuenta que se basan en el “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a hacer” y “aprender a convivir” (Montoya y Muñoz, 2009).

Ahora bien Mangrulkar, Whitman & Posner. (2001, citado en Velásquez, 2014) piensan que:

Los programas que desarrollan estas habilidades en forma efectiva en la adolescencia pueden ejercer una poderosa influencia en el desarrollo de los jóvenes, ofreciéndoles las aptitudes que necesitan para su crecimiento. Sin embargo [...] la adquisición de habilidades en sí misma no es suficiente. Deben combinarse con un contenido informativo que toque las labores sociales y de desarrollo de relevancia en esta etapa de la vida (p.65).

Asimismo, de Dios Urinarte (2006) considera que la enseñanza de las habilidades para la vida debe considerarse como un objetivo de las instituciones educativas, especialmente aquellas que se componen de poblaciones con diferentes problemáticas psicosociales y los entes que generan este cambio serían los docentes, quienes promueven un nivel de resiliencia, donde los estudiantes no solo se preparen académicamente sino personal y socialmente.

Todo esto parece confirmar que existe una necesidad por parte de la institución de cambiar o mejorar las problemáticas nombradas anteriormente; para esto la implementación de las habilidades para la vida se presenta como una alternativa más para lograr ese mejoramiento esperado; sin embargo autores como Bejarano, Ugalde y Morales (2005) consideran que el plazo para realizar el entrenamiento de los estudiantes está relacionado con el impacto que genera en estos, para que se dé un cambio en las actitudes y prácticas vinculadas con el consumo de sustancias y demás problemáticas sociales; aun así consideran que más significativo que el tiempo de ejecución es la posibilidad de trabajar habilidades para la vida a partir de edades tempranas.

Diagnóstico institucional

Para la realización del diagnóstico en primer lugar se indagó sobre la población que integra la institución de manera general, asimismo se estableció que la población a trabajar corresponde a los modelos flexibles de la Institución, los cuales nacen como una estrategia pedagógica en la que se integran estudiantes extra edad, de reiterada reprobación y que por motivos adversos no han avanzado en sus grados académicos (Ciudadela Empresarial Cuyabra, 2015), esta institución cuenta con el grupo Aceleración el cual incluye 3°, 4° y 5° de primaria, también se encuentran los grupos Caminar 1 con 6° y 7°, Caminar 2 con 8° y 9° y por último el grupo Pensar de 10° y 11°; estos últimos de secundaria.

Observación no participante.

Con esta técnica se buscó evidenciar en la población todo tipo de comportamientos que corroboren un diagnóstico social por medio de la observación, los comportamientos más significativos fueron anotados en un cuaderno (ver apéndice A1). Cabe aclarar que para la realización de ésta no se intervino en las actividades que se encontraba realizando la población en el momento de ser observada.

Para llevar a cabo esta técnica, en primer lugar se observaron las instalaciones de la institución y el ingreso de los estudiantes antes de dirigirse a su aula de clase, en segundo lugar se observaron los diferentes grupos de manera breve, sólo enfocándose en las aulas de la población seleccionada, esto no sólo con el fin de identificar algunas conductas significativas, sino también evidenciar qué los hace diferentes de compañeros de otras aulas, o qué genera que éstas se conviertan en la prioridad para llevar a cabo un trabajo de enfoque social.

En tercer lugar se observó a la población seleccionada en el momento que se encontraban recibiendo clase y de igual manera cuando se encontraban fuera de ella, ya fuera en cambios de clase o en su tiempo de descanso.

Es importante aclarar que esta técnica se utilizó en todo momento desde el inicio de la pasantía, sin embargo se establecieron unas fechas en las cuales esta se realizó de manera focalizada, es decir que en las otras ocasiones se observó de manera casual teniendo en cuenta que constantemente se les puede observar en la institución.

Entrevista semi-estructurada.

La entrevista semi-estructurada permitió la recolección de información por medio de diálogos con individuos representativos para la población, de la cual se requiere el diagnóstico (Geilfus, 2005).

Para llevar a cabo lo anterior se cuestionó en primer lugar a los directivos (rector, coordinador y orientadora) y posteriormente a aquellos docentes con contacto directo con la población, enfatizando en directores de grupo, y finalmente a los funcionarios (personal de vigilancia y de mantenimiento) quienes mantienen en constante contacto con los estudiantes cuando estos se encuentran fuera de sus salones de clase (ver apéndice A2).

Lluvia de ideas.

Esta técnica permitió la recolección de información de un tema en particular, teniendo en cuenta las opiniones de las personas directamente involucradas con las población seleccionada; en esta a diferencia de la entrevista los temas son más abiertos y se enfoca en las percepciones de las personas de acuerdo a una problemática (Geilfus, 2005).

Con respecto a lo anterior para esta técnica en primer lugar se ubicó un pliego de papel en la sala de profesores, titulado “factores de riesgo en las aulas de los modelos flexibles”, cabe aclarar que esta técnica se encuentra dirigida únicamente a los docentes que tengan contacto directo con la población asignada.

En este pliego de papel debían expresar una idea u opinión sobre el título; para esto contaban con unas hojas pequeñas junto al pliego y un lapicero u marcador, en los cuales expresaron su idea y anexaron debidamente al pliego de papel.

Cabe mencionar además que junto al pliego de papel se encontraba una hoja con las instrucciones de la actividad (ver apéndice A3), esto con el fin de que aquellos docentes que no estuvieran presentes en el momento de la explicación lograran tener una concepción de aquello que iban a realizar.

Diagrama espina de pescado.

En esta técnica se tuvo en cuenta la participación de los estudiantes, en este caso los de la población seleccionada, en el cual debían establecer las causas y efectos que genera la problemática que sería expuesta en la cabeza del esquema espina de pescado (Ishikawa, 1943).

Para esta actividad se utilizaron cuatros esquemas de espina de pescado, uno para cada grupo, en el cual cada uno de los estudiantes debía mencionar que causan las conductas inadecuadas dentro y fuera del aula, como se titula en la cabeza del esquema. Para esto cada estudiante contaba con un papel el cual era anexado en cada una de las espinas del diagrama (ver apéndice A4).

Finalmente y en compañía del docente se mencionaron los posibles efectos que pueden generar las problemáticas dentro y fuera del aula de clase. Es necesario reiterar que para esta actividad se acopló la explicación debido a las edades que se manejan en cada uno de los grupos.

A partir de la aplicación de cada una de las actividades fue posible evidenciar que tanto docentes, directivas y estudiantes remitían dificultades como el consumo de SPA, conflictos a nivel comunicativo, falta de compromiso, como portar mal el uniforme y en algunos casos no usarlo, no realizar las actividades propuestas por el docente, fugarse del aula mientras este se encuentra allí e interrumpir la clase. Asimismo consideraban la existencia de una falta de

tolerancia y algunas dificultades más a nivel comportamental como agresiones físicas y verbales, entre otras.

De esta manera han mencionaron además que la población que integra la institución, especialmente los estudiantes de los modelos flexibles han presentado diversos factores de riesgo relacionados con el ambiente en el que se desenvuelven fuera de las instalaciones del centro educativo.

De esta misma forma los docentes consideraban que algunos de los estudiantes no tenían claro su proyecto de vida, debido a la deficiencia en las pautas de crianza por parte de los padres o de sus cuidadores. Cabe resaltar que muchos de estos jóvenes no se encuentran al cuidado de sus padres biológicos y en cambio viven con sus abuelos, tíos u otro tipo de cuidador, los cuales no asisten a reuniones, ni a citaciones, por lo que se evidencia falta de compromiso y responsabilidad desde el hogar, que simultáneamente produce este efecto en los estudiantes con respecto a su proyecto de vida.

Los docentes a su vez mencionaron que esto hace parte de la falta de autonomía observada en los estudiantes, pues no sólo es confuso para ellos su proyecto de vida sino que consideran que existe una dificultad para tomar sus propias decisiones como llevar una vida sana, evitando involucrase en situaciones de riesgo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se consideró la necesidad de trabajar desde el fortalecimiento de habilidades para la vida, las cuales permitan que los estudiantes trazaran un nuevo proyecto de vida encaminado al cumplimiento de metas a corto, mediano y largo plazo en pro de mejorar su calidad de vida.

Objetivos

Objetivo general

Implementar un programa de habilidades para la vida en los estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Ciudadela Empresarial Cuyabra durante el año 2016.

Objetivos específicos

Fortalecer espacios que generan empatía en los grupos asignados de la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra.

Potenciar las habilidades de una comunicación asertiva en los estudiantes de la institución Educativa Ciudadela Cuyabra

Fortalecer habilidades para la toma de decisiones

Reconocer la importancia de identificar las emociones y sentimientos

Realizar la evaluación de impacto correspondiente para el proyecto

Marco de referencia

Marco contextual

La implementación de habilidades para la vida nace de una iniciativa propuesta por la Organización Mundial de la Salud que comienza a implementarse en Colombia a partir del año 1992, pero solo hasta 1998 este es financiado por el ministerio de salud y desarrollado por Fe y Alegría (Mantilla, 2001). Para la implementación adecuada de estas habilidades primero se deben tener en cuenta algunas leyes que acojan tanto a la iniciativa como a los derechos y deberes a los que están comprometidos los estudiantes y la institución; para ello se cita la ley 375 de 1997, la ley 1620 del 2013 y por último la ley de infancia y adolescencia que corresponde a la 1098 de 2006.

Ley 375 de 1997.

Para empezar se incluye la ley 375 de 1997 que propone la necesidad de generar programas, políticas y actividades que garanticen que cada joven reciba adecuadamente una educación y formación integral la cual debe componerse de un desarrollo físico, Psicológico, social y además espiritual y esto les permita una mejor inclusión a los ámbitos Económico, político y social (Ministerio de Educación, 1997).

Ley 1620 de 2013.

En conjunto con la ley anterior se incluye la ley 1620 de 2013 específicamente el artículo 1 el cual propone que las instituciones deben apoyar el desarrollo personal de cada estudiante para que este se convierta en un ciudadano activo que aporte y para esto él debe ser educado para la prevención y la mitigación de la violencia escolar y a su vez pueda promover el ejercicio de los derechos humanos (congreso de Colombia, 2013).

Ley 1098 de 2006.

También es pertinente incluir la ley 1098 de 2006 la cual decreta los deberes y derechos correspondientes para los niños, niñas y adolescentes donde se les asegura que deben recibir un desarrollo a base de amor y armonía, donde no se ponga en juego su integridad y dignidad, y donde se hagan valer a cabalidad sus derechos por medio de una protección donde estén seguros de cualquier tipo de amenaza y peligro (Unicef, 2006).

Marco conceptual

En este apartado se busca dar una concepción de los referentes a trabajar en este proyecto, con el fin de dar claridad de lo que se pretende realizar en la Institución Educativa Ciudadela Empresarial Cuyabra, para esto se define en primer lugar que son las habilidades para la vida y

seguido a esto cuáles son las 10 habilidades que propone la Organización Mundial de la Salud (OMS) y las tres categorías propuestas por Mangrulkar, Withman y Posner (2001).

Como se mencionó con anterioridad las habilidades para la vida nacen a partir de una iniciativa de la Organización Mundial de la Salud, esta iniciativa se funda en dos vertientes, la primera propone la importancia de la competencia psicosocial, dicho en otras palabras se enfoca en la necesidad de bienestar físico, mental y social, en segundo lugar se plantea que debido a los cambios sociales y culturales hacen que se dificulte que la enseñanza de estas competencias sea solo cuestión del hogar (Montoya y Muñoz, 2009).

Entre las definiciones más significativas de las habilidades para la vida se encuentra la de Mantilla (2004) el cual propone que:

“(…) Habilidades para la vida (HpV) se refiere a un grupo genérico de *habilidades o destrezas psicosociales* que facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria.” (p.7)

Habría que decir también que para complemento de lo mencionado anteriormente se debe incluir la propuesta realizada por la OMS, la cual propone que las habilidades para la vida deben trabajarse a partir de 10 áreas, estas áreas son: el autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos y manejo de tensiones y estrés.

Cabe mencionar que para el desarrollo del presente proyecto se consideró la aplicación de cuatro (4) de las habilidades para la vida propuestas con anterioridad, las cuales se acoplan más con el plan de trabajo y el diagnóstico institucional realizado en los cuatro grupos asignados de la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra, las cuales corresponden a empatía, comunicación

asertiva, toma de decisiones y manejo de emociones y sentimientos, por lo que se serán definidas de forma más amplia y detallada.

Diez habilidades para la vida.

Autoconocimiento.

Este concepto hace referencia la necesidad como persona de reconocerse a sí mismo, lo que incluye el saber cuáles son sus gustos y disgustos, sus fortalezas, sus debilidades, su carácter, entre otras cualidades y defectos; asimismo el autoconocimiento se convierte en un requisito para para la interacción con las otras personas y la comunicación efectiva (Mantilla, 2004).

Empatía.

Este concepto hace referencia a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es decir que es aquella que fomenta todo tipo de comportamiento solidarios y de apoyo a aquellas personas que lo necesitan, es así como esta permite se dé la aceptación de las diferencias que se evidencien entre una persona u otra, generando mejores interacciones sociales (Mantilla, 2004).

De esta manera permite que las funciones mentales del sujeto no solo se centren en sí mismos sino que en cambio tengan la capacidad de ver las cosas desde el punto de vista del otro (De Rivera Revuelto, 2004). Sin embargo, aunque la empatía se considera como innata no todas las personas tienen la habilidad desarrollada, para esto se considera la necesidad de generar espacios que permitan fortalecer la capacidad de ponerse en el lugar del otro, imaginar y sentir como es el mundo de la otra persona (Castellanos y Pinzón, 2006).

De acuerdo a esto la empatía cumple un papel fundamental en el establecimiento de relaciones íntimas y la creación de grupos, donde puedan sentirse participes de las experiencias

de otros, permitiendo la formación y transmisión de actitudes, valores e identidades grupales (De Rivera Revuelto, 2004).

Es así como el dialogo, el intercambio de gustos y preferencias artísticas, políticas, deportivas, entre otras; permiten el fortalecimiento de vínculos íntimos y personales dentro del grupo en que se encuentren, fortaleciendo o generando espacios empáticos (Angulo & Stremberger, s.f).

Este concepto incluye cinco herramientas que permiten cultivar y fortalecer la empatía; en primer lugar se encuentra el *hacer preguntas abiertas*, que demuestran un mayor interés por el otro, en segundo lugar se propone el *avanzar suavemente*, el cual se refiere a la capacidad de reflexionar y pensar de una persona, que permita ubicar las emociones en un punto álgido (Castellanos y Pinzón, 2006).

En tercer lugar se ubica el *no hacer juicios*, que corresponde a la capacidad de callar cuando no se tiene una certeza de lo que está pasando y lo que está sintiendo la otra persona en un momento determinado, el cuarto lugar hace referencia a *prestar atención al cuerpo*, como aquel que hace referencia al componente físico de la empatía que incluye los latidos del corazón, el incremento en el flujo sanguíneo, provocado por las emociones que se generan en un momento determinado; por último se encuentra el *aprender del pasado* que propone la necesidad de saber y comprender lo que ha pasado ya y los viejos juicios y patrones de aquella ocasión (Castellanos y Pinzón, 2006).

Comunicación asertiva.

La comunicación asertiva o también conocida como comunicación efectiva, es aquella que basa en la capacidad de una persona de expresar sus sentimientos y pensamiento adecuada o claramente, ya sea de forma verbal o no verbal (Montoya y Muñoz, 2009).

Esta comunicación asertiva se considera un aprendizaje continuo o constante, el cual implica una aceptación de las diferencias de los demás; es tener la posibilidad de crear encuentros creativos donde el sujeto pueda descubrir y tomar conciencia del rol que tiene y el poder de transmitir aquello que piensa, siente o hace (Requena y Albistur, 1999).

La capacidad de desarrollar una comunicación asertiva implica abandonar todo tipo de lenguaje que busque señalar y culpabilizar al otro, buscando la manera de expresar aquello que se siente sin tener la necesidad de lastimar al otro, para esto es necesario que la persona sea clara en cuanto a lo que quiere expresar, asimismo que se describa lo que se quiere decir haciendo uso de los 5 sentidos (lenguaje no verbal) y comunique las emociones y sentimientos que surgen en ese momento (Castellanos y Pinzón, 2006).

Para el abordaje de la comunicación asertiva en los colegios, donde hay este tipo de conflictos por falta de una buena comunicación, se considera necesario que cada persona que integra la institución, tenga la capacidad de confiar en sí mismo y en los otros, lo que implica saber escuchar, dialogar y como se mencionó anteriormente, expresar las necesidades de forma verbal y no verbal, asimismo debe tener en cuenta no solo la forma de expresarse sino también la relación que tiene con aquel que se comunica (Arellano, 2006).

Relaciones interpersonales.

Este concepto se considera como la destreza o la capacidad de una persona para relacionarse con otras personas de forma sana y positiva y asimismo es aquella que permite que se promuevan relaciones personales y amistosas que se convierten en parte importante de la vida del sujeto; finalmente incluye la capacidad para finalizar cualquier tipo de relación de manera sana y constructiva (Mantilla, 2004).

Toma de decisiones.

Este hace referencia a la capacidad de valorar las distintas posibilidades que se presentan a lo largo de la vida, y las cuales deben ser evaluadas con cuidado, teniendo en cuenta el tipo de consecuencia o repercusión que esta trae consigo (Montoya y Muñoz, 2009).

De esta manera, se plantea que la existencia humana consiste en una toma de decisiones constante, desde levantarse de la cama hasta la elección de una carrera o empleo profesional, es decir que la vida de los individuos no es aquello que pasa al azar o como consecuencia de factores externos sino que éste forma parte activa de su desarrollo y de las consecuencias que se desencadenen de aquello que el sujeto a elegido (Castellanos y Pinzón, 2007).

Para el ser humano el adquirir esta habilidad permite que este, pueda evaluarlas diferentes posibilidades en un momento dado, a partir de las experiencias, creencias, necesidades, valores, motivaciones y lo que este ha valorado como consecuencias (basado en su presente y su futuro) tanto en la propia vida del individuo como en aquellas que lo rodean (Castellanos y Pinzón, 2006).

Es por ello que se considera de vital importancia que los jóvenes y adolescentes se apropien de su vida y tomen decisiones que los conduzcan a mejorar su calidad de vida, sin embargo esta habilidad debe fortalecerse por medio de la práctica (Castellanos y Pinzón, 2006)

Solución de problemas y conflictos.

En este apartado la persona tiene la capacidad de evaluar aquella solución que considere más adecuada a los diversos problemas presentes en la vida del sujeto, y los cuales pueden tener algún tipo de repercusión o malestar físico y/o mental si no son resueltos de la manera más adecuada (Mantilla, 2004).

Pensamiento creativo.

Este concepto se basa en la utilización de diversos procesos básicos de pensamiento, en la cual la persona tiene la posibilidad de desarrollar, proyectos, ideas, los cuales se basan en la iniciativa y la razón, así pues permite que la persona tenga la posibilidad de explorar todo tipo de alternativas para cualquier situación y que a su vez hace parte importante en la toma de decisiones y la solución de conflictos (Mantilla, 2004).

Pensamiento crítico.

Esta habilidad le permite a la persona la evaluación y el análisis de sus experiencias de manera objetiva, este además permite valorar las conductas que se muestra a su alrededor y reconociendo los factores que influyen en la vida de cada uno, como el comportamiento de los demás y el de sí mismo (Mantilla, 2004).

Manejo de emociones y sentimientos.

En este apartado la persona cuenta con la capacidad de reconocer no solo las emociones y sentimientos propios sino también de las demás personas que lo rodean; cabe agregar que en el manejo de emociones y sentimiento la personas ya conoce la influencia que estos tienen sobre su comportamiento y forma de pensar (Mantilla, 2004); “Las emociones aparecen como reacciones reflejas, instintivas, acompañadas de un rico lenguaje corporal.” (Castellanos y Pinzón, 2006., p. 77)

Las emociones cumplen 3 funciones que le permiten al sujeto reaccionar de manera adecuada a diversas situaciones. La primera función que cumple es adaptativa donde se propone el uso del lenguaje funcional congruente con la emoción expresada y esto permita un comportamiento más adecuado, de acuerdo a determinada situación, es así como la ira genera una respuesta

encaminada a la destrucción, la alegría a la reproducción, la confianza con la afiliación, entre otras (Choliz, 2005).

La emoción cumple una función social en la medida en que, la expresión de estas permite a los demás predecir un comportamiento asociado o acorde con lo expresado; esto facilita la interacción social y el control de la conducta de los demás individuos; además incluye conceptos como la inhibición y la represión, en cuanto al manejo y la expresión de las mismas. Finalmente cumplen una función motivacional, teniendo en cuenta que, la conducta siempre lleva consigo una emoción y aquellas conductas que se encuentren cargadas emocionalmente permiten acciones o actuaciones más vigorosas, es decir que conllevan consigo una motivación y un resultado eficaz (Choliz, 2005).

Se plantea que aquellas emociones que son consideradas básicas debe incluir una expresión facial específica o distintiva que permita diferenciarlas de las demás, asimismo deben poseer unos sentimientos característicos, derivar de procesos biológicos evolutivos y manifestar propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas (Choliz, 2005).

Entre las emociones básicas que más se han investigado se encuentra, la alegría que corresponde a la interpretación positiva de diversos estímulos ambientales, la cual no se considera como un estado pasajero sino en cambio como aquella que busca una estabilidad emocional duradera; esta emoción facilita la empatía, el rendimiento cognitivo y genera diversas actitudes positivas. Por otro lado se encuentra la tristeza, considerada como displacentera pero que no siempre es negativa para el individuo, esta se genera por una pérdida, ya sea física o psicológica que genera a su vez una disminución en las actividades cotidianas y algunos cambios fisiológicos (Choliz, 2005).

La ira o enojo, corresponden a una respuesta hostil frente a estímulos ambientales, de esta manera hay una movilización de energía para las reacciones de autodefensa o de ataque. Por otra parte se encuentra el miedo, como una respuesta inmediata ante una situación potencialmente peligrosa; sin embargo cabe indicar que se basa en valoraciones que no siempre corresponden a un hecho peligroso, sino en cambio se trata de una situación novedosa o desconocida para el individuo (Choliz, 2005).

Finalmente se encuentran la sorpresa y el desagrado, las cuales no se han establecido como emociones básicas, pero son aquellas que pueden surgir de las emociones ya mencionadas; estas se relacionan con la aparición de estímulos nuevos, donde la primera nace de una reacción emocional neutra que se desvanece rápidamente y genera un incremento en la actividad cognitiva. Con respecto a la segunda se resalta la reacción fisiológica ante estímulos desagradables, donde el individuo lo percibe como peligroso o molesto y el cual genera una reactividad a nivel gastrointestinal (Choliz, 2005).

Manejo de tensiones y estrés.

En el manejo de tensiones y estrés la persona tiene la capacidad de reconocer que tipo de situaciones o cosas le generan malestar; esto permite que la persona aprenda cómo manejar, cómo responder a este tipo de situaciones o cómo reducir su incidencia para evitar que se presente estrés (Mantilla, 2004).

Categorías básicas de las habilidades para la vida.

Por otra parte autores como Mangrulkar, et al (2001) consideran que las habilidades para la vida abarcan 3 categorías básicas, que se complementan y fortalecen entre sí:

“Habilidades sociales o interpersonales, incluyendo comunicación, habilidades para negociación/rechazo, confianza, cooperación y empatía. Habilidades cognitivas, incluyendo solución de problemas, comprensión de consecuencias, toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación. Habilidades para el control de emociones, incluyendo el estrés, los sentimientos, el control y el monitoreo personal.” (p.6)

Marco teórico

Ámbito de la psicología social.

Este proyecto se fundamentó desde el ámbito de la psicología social de la salud, teniendo en cuenta que este se realizó con base al trabajo con las habilidades para la vida, la cual nace como una iniciativa de la OMS, con el fin de que la aplicación de este tipo de técnicas permita una mejora en la salud de los pueblos. Además cabe decir que al implementarse en Colombia este fue acogido por el ministerio de salud hasta ser tomado por Fe y Alegría (Mantilla, 2001).

Con respecto a lo mencionado con anterioridad y para complementar el porqué las habilidades para la vida se encaminan por la promoción de la salud, se encuentra a Mantilla (2001) el cual plantea:

“La propuesta pedagógica de Habilidades para la Vida es una estrategia de “empoderamiento” o fortalecimiento de la capacidad de niños, niñas y jóvenes para transformarse a sí mismos y al mundo que los rodea. La adquisición y práctica de estas destrezas psicosociales les permite aprender a procesar y reaccionar activamente a las influencias sociales y ambientales sobre el comportamiento, y de muchas otras formas a modelar y transformar las circunstancias de sus vidas. (...) se fundamenta en un concepto positivo de la

salud como fuente de riqueza en la vida diaria, en el que la salud es responsabilidad de todos (las personas, la comunidad, las instituciones y los distintos sectores).” (pp. 25-26)

Pero además de esto es importante resaltar el papel fundamental cumplido por el ministerio de salud con respecto a la iniciativa, no solo por ser su primer apoyo al llegar la propuesta de las habilidades para la vida (HpV) a Colombia, sino que a su vez incluyen en 1998 en la política nacional de salud mental y en 1999 esta comienza a ser parte de Estrategias de Escuelas Saludables (Mantilla, 2001).

Con respecto a las teorías que han acompañado el desarrollo de las habilidades para la vida es posible encontrar la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1982) y la teoría de la conducta problemática de Richard Jessor y por último el concepto empowerment como aquello que se esperaba lograr en los estudiante con respecto a su proyecto de vida y la aplicación de las demás habilidades para la vida mencionadas con anterioridad.

Teoría del aprendizaje social.

Esta teoría explica como los niños, niñas y adolescentes se involucran en conductas de alto riesgo, a manera de respuesta debido a la presión social ejercida por su entorno (Montoya y Muñoz, 2009).

De esta manera Bandura (1982) pretende demostrar que los niños o niñas no responden de manera inmediata a una instrucción verbal, en cambio se considera que su aprendizaje se encuentra encaminado a la observación y la interacción social, pero además estas tienden a presentar frecuentemente modificaciones de conducta apoyados en las consecuencias de cada uno de sus actos (Mangrulkar. et al, 2009).

Habría que decir también que esta teoría generó dos aportes importantes en la aplicación de la habilidades para la vida, en primer lugar, se menciona que los niños tienen la posibilidad de reconocer y enfrentar los aspectos internos de su vida social; en segundo lugar que las HpV recoge métodos como la observación, la instrucción simple y la educación de pares, los cuales representan un mayor aprendizaje para los niños y niñas (Mangrulkar. et al, 2009).

Teoría de la conducta problemática.

Jessor 1992, (citado en Mangrulkar, et al. 2009) propone que:

“(…) la conducta adolescente (incluyendo conductas de riesgo) no surge de una sola fuente, sino que es el producto de complejas interacciones entre los individuos y su entorno. La teoría de la conducta problemática se ocupa de las relaciones entre tres categorías de variables psicológicas: 1) el sistema de la personalidad; 2) el sistema del medio ambiente percibido; y 3) el sistema conductual. El sistema de la personalidad incluye “valores, expectativas, creencias, actitudes y orientación hacia uno mismo y hacia la sociedad. (p.17)

En esta teoría se propone que al llevarse a cabo controles de fortalecimiento e instigadores debilitantes en niños, se puede reducir la posibilidad de que el niño en algún momento se tope con conductas problemáticas o conductas poco saludables (Mangrulkar. et al, 2009).

Empowerment

Para el trabajo con los estudiantes se tuvo en cuenta entre otras teorías, el concepto de empowerment para el entrenamiento en habilidades para la vida, teniendo en cuenta que este conlleva a la aceptación de valores, objetivos, metas y estrategias, que permitan llevar a cabo un cambio efectivo en los pensamientos, acciones y sentimientos del propio estudiante (Musito y Buelga, 2004).

Musito y Buelga (2004) citan a Powell (1990), el cual propone que “el empowerment es el proceso por el cual los individuos, grupos y comunidades llegan a tener la capacidad de controlar sus circunstancias y de alcanzar sus propios objetivos, luchando por la maximización de la calidad en sus vidas.” (p. 7), es por ello que la intervención no busca dar una solución a los problemas presentes del individuo, sino que en cambio pretende brindar, promover y movilizar los diferentes recursos de estos para adquieran un control sobre sus vidas (Musito y Buelga, 2004).

Una intervención desde el empowerment busca prevenir, es decir ser una guía para que la misma población encuentre sus propias soluciones; de esta manera se equipa a los estudiantes de herramientas para la vida con el fin de que sean estos quienes puedan empoderarse de su presente y futuro; el sujeto es actor responsable de su propia conducta y el participante activo en la creación de ambiente que mejoren su propia calidad de vida (Buelga, 2007).

El empowerment es un concepto que se incluye en la nueva promoción de la salud como la forma en que se capacita a los sujetos, preparándolos para vivir cada una de las etapas de su vida, en la cual tengan las herramientas para lidiar con cada una de las dificultades que se le presentan a lo largo de la vida (incluyendo las enfermedades crónicas o lesiones, etc.), donde además pueda contar con el apoyo, no solo de profesionales, sino también de la familia, el colegio y la comunidad (Carvalho, 2008).

Propuesta metodológica

Este apartado se mencionan las diferentes actividades y objetivos planteados desde el inicio de la pasantía social comunitaria que se llevó a cabo en la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra, con los estudiantes de los modelos flexibles, de acuerdo al diagnóstico inicial donde se mencionaban las diferentes problemáticas psicosociales que presentan los estudiantes dentro y

fuera de la institución y que generaron la necesidad de llevar a cabo una serie de actividades donde se promoviera las habilidades para la vida en las cuales se identificaron mayores dificultades.

Estas habilidades que se consideraron prioritarias para en trabajo con los estudiantes fueron, empatía, comunicación asertiva, manejo de emociones y sentimientos y toma de decisiones; las cuales estructuran los objetivos específicos donde se plantearon 27 talleres (cada uno replicado 4 veces, en total 108 actividades), entre los que se encuentran 3 colchas de retazos, 1 entrevista, 4 juegos de roles, 5 teatros de imagen, 5 sociodramas, 2 talleres reflexivos, 2 juegos lúdicos, 1 dramatización, 1 debate, 1 grupo de discusión y 2 mesas redondas, en un tiempo establecido entre la quinta (5) semana de marzo y la tercera (3) o cuarta (4) semana de octubre del año 2016; estas actividades se evidenciarán a continuación en el apartado Matriz POA.

Matriz POA (Programación, Objetivos y Actividades)

Las actividades mencionadas anteriormente se encuentran estructuradas y organizadas en una matriz denominada programación de objetivos y actividades donde se especifican los objetivos específicos y las actividades programadas para el cumplimiento de cada uno de los objetivos en un tiempo determinado en un cronograma semanal a partir del mes de Marzo hasta el mes de octubre, y en el cual se incluyen los medios de verificación e indicadores que corroboren el cumplimiento de cada uno de los objetivos (Apéndice C).

Desarrollo de actividades realizadas

Las actividades se desarrollan a partir del mes de marzo del año 2016, en el cual se plantean 108 actividades en total (27 replicadas por 4) para el fortalecimiento de Habilidades para la Vida, en la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra, con los grupos modelos flexibles (Aceleración, Caminar I, Caminar II y Pensar); estas actividades se encuentran ordenadas por objetivos en la

Matriz POA (Apéndice C) la cual permite evidenciar los diferentes porcentajes de los indicadores para el cumplimiento de cada uno de los objetivos planteados.

De acuerdo a estos indicadores, se obtuvo que para el mes de noviembre se ha cumplido con el 100% de las actividades propuestas para el primer objetivo, el cual es fortalecer espacios que generen empatía en los estudiantes de cada una de las aulas asignadas; de esta manera se llevaron a cabo seis (6) actividades replicadas cada una en los 4 salones (para un total de 24 actividades); cabe incluir que para este objetivo se cambió una actividad de juego de roles, por un taller reflexivo teniendo en cuenta la mayor acogida de estos por los estudiantes.

Para el segundo objetivo de fortalecer las habilidades para una comunicación asertiva en los estudiantes de las aulas asignadas, el cual se componía de seis (6) actividades replicadas en cada salón (en total 24 actividades), se cumplió con el 83,3% de las seis (6) actividades planteadas, debido a que se consideró no llevar a cabo una actividad de juego lúdico (la cual corresponde a 1 actividad por salón, lo que en total es 4), teniendo en cuenta que, de acuerdo a lo observado en las otras actividades, los estudiantes no se muestran muy asertivos a este tipo de actividades y esto genera que se retiren de la actividad o la participación no sea la que se espera.

Ahora bien, para el tercer objetivo el cual es fortalecer habilidades para la toma de decisiones, se establecieron ocho (8) actividades para replicar 4 veces, en cada aula asignada (el cual corresponde a 32 actividades en total), se ha llevado a cabo el cumplimiento del 75% teniendo en cuenta que de este objetivo se excluyeron dos (2) talleres (un grupo de discusión y una dramatización), por lo mencionado con anterioridad de la poca participación de los estudiantes con este tipo de actividades.

Finalmente, para el último objetivo que corresponde a reconocer la importancia de identificar las emociones y sentimientos, para el cual se establecieron siete (7) actividades (para un total de

28 actividades), se ha cumplido hasta el mes de Noviembre con el 85,7%, teniendo en cuenta la eliminación de uno de los talleres de juego lúdico, por las razones mencionadas con anterioridad.

Para cada una de las actividades aplicadas, se establecía con anterioridad todo un cuerpo de trabajo con objetivos, metodología, materiales y demás partes de esta en el formato ficha taller (Apéndice D), además se incluye el formato de asistencia (Apéndice D1) utilizado para tener un seguimiento de la participación de los estudiantes y por últimos las evidencias fotográficas (Apéndice D2).

Asimismo con el fin de establecer las fechas exactas en las que se llevaron a cabo las actividades, junto con el número de participantes, los medios de verificación y las diferentes observaciones de cada una de estas, se registran diariamente cada estrategia llevada a cabo en la institución en el formato de Informe Mensual (Apéndice E), que inicialmente se entregaba cada semana hasta el mes de julio donde se realizaba el registro y la entrega mensual. De igual forma para constatar el cumplimiento de las horas en la institución se estableció el formato de asistencia (Apéndice F) el cual se hace firmar cada que se ingresa y sale de la institución.

Ahora bien, con el fin de establecer un valor estimado para el proyecto titulado Fortalecimiento de Habilidades para la Vida, en los estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra de Armenia, Quindío durante el año 2016; llevado a cabo con los estudiantes de los modelos flexibles, se encuentra valorado aproximadamente en trece millones quinientos setenta y un mil novecientos diez pesos \$13'571.910 (Apéndice G).

Evaluación de impacto

Metodología

Para conocer el impacto logrado con el proyecto fortalecimiento de habilidades para la vida, en los estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra de Armenia, Quindío durante el año 2016, se construyen dos instrumentos que permitan medir el alcance que tuvo las diferentes actividades, talleres e intervenciones que se llevaron a cabo en las aulas asignadas (Modelos flexibles) y además identificar las percepciones de los docentes encargados.

Para evaluar cada una de las aulas asignadas se utiliza una colcha de retazos, donde cada estudiante responde a la pregunta ¿Qué aprendimos de cada uno de los talleres? de forma escrita o gráfica, dando la posibilidad de que escojan aquello más les llame la atención; por otro lado se lleva a cabo una entrevista (Apéndice H) que se compone de ocho (8) preguntas cerradas a las de deberán responder si o no conforme consideren han percibido del grupo; para esto se eligen a los cuatro (4) docentes encargados de cada una de las aulas, los cuales tienen mayor contacto con los estudiantes y han presenciado la mayoría de los talleres e intervenciones que se llevaron a cabo en las aulas.

Resultados

Colcha de retazos

En el grupo Aceleración (Apéndice II) los estudiantes comentan que los talleres les permitieron comprender la importancia de ponerse en el lugar del otro, que no solo es posible comunicarse verbalmente sino que pueden hacerlo a partir del lenguaje no verbal, que el tono de voz es importante a la hora del respeto para con los mayores; desde la toma de decisiones mencionan que esto les enseñó a evitar diferentes conflictos y desde el manejo de emociones y

sentimientos, que al igual que ellos deben comprender que los demás también sienten tristeza cuando son agredidos y que las cosas cotidianas generan emociones todo el tiempo.

Con respecto al grupo caminar I (Apéndice I2) desde la empatía mencionan el haber aprendido a respetar y apoyar a las personas que piensan, creen y son diferentes a ellos, que todas las personas tienen historias distintas y es importante conocerlas antes de pensar algo inadecuado sobre ellas, además que de acuerdo a la empatía es importante apoyar y entender las dificultades de las personas a su alrededor; desde la comunicación asertiva que para que el mensaje llegue de forma adecuada a la otra persona, es necesario escuchar con atención, hablar con respeto y pensar lo que se va a decir.

Asimismo mencionan que las actividades de toma de decisiones les permitieron evaluar mejor las decisiones que se toman a diario, puesto que reconocen que estas tienen consecuencias en su futuro tanto buenas como malas, además que deben tomarse con seguridad; a partir del manejo de emociones y sentimientos, en primer lugar reconocen las emociones primarias, la forma en que se presenta cada una de ellas a diario y que es posible evitar diferentes reacciones que puedan lastimar a los demás.

El grupo Caminar II (Apéndice I3) los estudiantes mencionan que los talleres de empatía les permitieron comprender que se debe respetar las diferencias de las demás personas, que todos responden diferente a situaciones parecidas y no por ello se deben juzgar; de los talleres de comunicación asertiva consideran que la comunicación en el grupo ha mejorado puesto que comentan que estas actividades les han mostrado la importancia de ser coherente con respecto a lo que dice y se hace, que el silencio también hace parte de la comunicación y que para entender el mensaje de lo que se dice se deben dejar los diferentes papeles que se interponga en una buena comunicación y que la sinceridad permite una comunicación efectiva.

Con respecto a la toma de decisiones mencionan que comprenden la influencia que tienen las experiencias anteriores en las nuevas decisiones que se quieren tomar, que cada persona es responsable de aquello que decide para su vida y que esto debe ir encaminada las metas que se han establecido a mediano y largo plazo; con respecto a los talleres de manejo de emociones y sentimientos, mencionan las emociones primarias y la importancia de ser coherente con lo que se siente y lo que se expresa.

Finalmente el grupo Pensar (Apéndice I4) considera que el poder trabajar en equipo hace parte de la empatía puesto que allí deben comprender y reconocer las diferentes opiniones y respetarlas; desde la comunicación los estudiantes mencionan reconocer que hay dos tipos y que el que más se evidencia es el no verbal, que para una comunicación asertiva es necesario ser respetuoso con la persona con la que se está interactuando y se debe ser claro y conciso para que el mensaje que se quiere transmitir llegue de forma adecuada y no se presenten mal entendidos.

Con respecto a las actividades de toma de decisiones, reconocen que aquellas que se toman en esta etapa de sus vidas afectaran o beneficiaran aquello que quieren para su futuro y por lo tanto no deben tomarse a la carrera, y por esta razón además comenta que ahora evalúan las diferentes opciones con el fin de escoger la mejor para ellos; por último mencionan que los talleres de manejo de emociones y sentimientos les permitieron identificar lo necesario de expresar las diferentes emociones de una forma adecuada, además que reconocer lo que otras personas sienten les ha permitido fortalecer las relaciones en el aula.

Encuesta docentes

En la encuesta realizada a los docentes fue posible evidenciar cambios significativos en cada uno de los grupos a partir de la aplicación de los talleres de Habilidades para la Vida; puesto que

se ha obtenido 100% de respuesta afirmativa a siete (7) de los ocho (8) ítems propuestos para la evaluación de impacto con respecto a los 4 temas trabajados (Gráfica 1).

En el primer ítem, En la aplicación de los talleres ha observado que los estudiantes han avanzado en la capacidad de entender lo que le sucede a sus compañeros; se obtuvo un resultado afirmativo del 100% (Gráfico 2), asimismo en el segundo ítem en el que se cuestiona si los talleres relacionados con la empatía han ayudado a los estudiantes en sus relaciones interpersonales, también han arrojado 100% afirmativo (Gráfica 3).

Con respecto a los ítem que hacen parte de la comunicación asertiva, el primero de ellos que cuestiona si consideran que los estudiantes conocen y aplican lo aprendido en los talleres de comunicación, también se contó con un 100% afirmativo (Gráfica 4) de acuerdo a lo observado por lo docentes directores de grupo y Orientadora; sin embargo al preguntar si han notado alguna variación en las expresiones vulgares que algunos estudiantes manifiestan después de los talleres, se ha obtenido un resultado afirmativo del 60% y un 40% (Gráfica 5) que consideran que este tipo de expresiones se siguen presentando en el aula de clase.

En el ítem número 5 en cual cuestiona si los talleres de toma de decisiones han generado cambios significativos en cuanto al proyecto de vida de los estudiantes (Gráfica 6), al igual que en ítem 6, en el cual se pregunta si consideran que los talleres han permitido que los estudiantes comprendan las diferentes alternativas en la toma de decisiones, se obtuvo un porcentaje afirmativo del 100% (Gráfica 7).

En los siguientes ítems de las preguntas basadas en el manejo de emociones y sentimientos, también se obtuvieron una puntuación afirmativa del 100%, teniendo en cuenta que el ítem número 7 (Gráfica 8) hacía referencia, de si los talleres fueron de ayuda para la resolución de conflicto de los estudiantes y en el ítem 8 (Gráfica 9), si considera que en los talleres de manejo

de emociones y sentimientos, los estudiantes logran reconocer las diferentes emociones y lo que estas provocan en diferentes situaciones.

Además los docentes y la Orientadora del colegio realizan una serie de observaciones en las cuales consideran la importancia de que este tipo de actividades pueda continuar, puesto que su aplicación se reflejó de manera positiva en los estudiantes y la forma como se llevó a cabo permitía que los estudiantes se fuesen involucrando cada vez más con las actividades; así mismo uno de ellos sugiere que se lleve a cabo este tipo de talleres con una población más amplia.

Conclusiones

Del proyecto Fortalecimiento de las habilidades para la vida, en estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra de Armenia, Quindío durante el año 2016, fue posible concluir que las diferentes estrategias utilizadas con los estudiantes, se vieron reflejadas de manera positiva, lo que evidencia no solo la asertividad de los estudiantes por este tipo de actividades, sino también la posibilidad de brindar diferentes herramientas, que permitan que estos puedan tomar las decisiones correctas encaminadas a sus metas a corto, mediano y largo plazo.

Además cabe resaltar, el aprendizaje que dejó cada uno de las actividades en las aulas, el cual se vio reflejado en el día a día de los estudiantes, no solo evidenciado por los docentes sino también por los mismo compañeros, quienes comentaron las mejoras en la comunicación y las relaciones interpersonales y demás temas trabajados, a pesar que al inicio algunos estudiantes no se mostraron muy participativos, se puede decir que al final se contó con una gran apoyo de cada uno, que pudo evidenciarse en las retroalimentaciones y reflexiones que se hacían en cada taller.

Finalmente resaltar la participación de los docentes directores de grupo y la Orientadora de la instituciones, quienes constantemente llevaron a cabo actividades donde se reforzaban los

diferentes temas trabajados en las actividades, lo cual permitió que los estudiantes estuviesen más familiarizados con el objetivo de generar cambios positivos en sus decisiones, relaciones y proyecto de vida.

Recomendaciones

De acuerdo a lo mencionado en la conclusión se considera importante que este proceso sea una estrategia a la que pueda dársele continuidad y se involucre a un número mayor de estudiantes, donde se trabajen otras habilidades para la vida; además es importante mencionar que este tipo de actividades deben realizarse con base al interés de los estudiantes a los que se les aplicaran las diferentes actividades, las cuales además se recomienda sean creativas y dinámicas, esto con el fin de contar con una mayor participación y así mismo un mayor impacto.

Se considera necesaria la participación de diferentes actores sociales en la Institución Educativa Ciudadela Cuyabra, diferentes programas que tengan que ver con la prevención de consumo de sustancias (demás problemáticas encontradas fuera de la Institución) y además diferentes actividades culturales, artísticas y educativas (que se han venido promoviendo), que permitan que los estudiantes ocupen su tiempo libre en cosas diferentes que sean de su agrado y promuevan un sano desarrollo.

En último lugar se recomienda que todas las estrategias que se vayan a llevar a cabo en las institución, incluyan todas las edades, especialmente desde los más pequeños, esto con el fin no solo de corregir los diferentes comportamientos que se evidencian ya negativos, sino inculcar y brindar herramientas desde temprana edad que permitan que estos logren construir un buen proyecto de vida, sin tener en cuenta las dificultades o los factores sociales negativos a los que se enfrentan.

Referencias bibliográficas

- Amar Amar, J. J., Kotliarenko, M. A., & Abello Llanos, R. (2010). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación & Desarrollo*, 11(1).
- Angulo, A. G., & Stemberger, S. P. COMUNIDAD Y SOCIEDAD EN EL NUEVO SIGLO: LAS RELACIONES “COMUNITARIAS” EN LA WEB.
- Arceo, F. D. B., & Rojas, G. H. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista.
- Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente-alumno. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 2(4), 3-38.
- Bejarano, J., Ugalde, F., & Morales, D. (2005). Evaluación de un programa escolar en Costa Rica basado en habilidades para vivir. *Adicciones*, 17(1), 71-80.
- Botvin, G. J. (1995). ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES PARA LA VIDA Y PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS EN ADOLESCENTES: CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y HALLAZGOS EMPÍRICOS. *Psicología conductual*, 3(3), 333-356.
- Buelga, S. (2007). El empowerment: la potenciación del bienestar desde la psicología comunitaria. *Psicología Social y Bienestar: una aproximación interdisciplinar*, 154-173.

Castellanos, L. M., & Pinzón, I. D. C. (2006). Habilidades para la vida: manual para aprenderlas y enseñarlas.

Carvalho, S. R. (2008). Promoción de la Salud," empowerment" y educación: una reflexión crítica como contribución a la reforma sanitaria. *Salud colectiva*, 4(3), 335-347.

Choliz Montañez, M (2005) "Psicología de la Emoción: El Proceso Emocional". Dpto. de Psicología Básica Universidad de Valencia. (Recuperado de <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf> 10/04/2016.

Congreso de Colombia. (2013). ley 1620 de 2013. Bogotá D.C. retomado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Cuyabra, I. E. (2015). Proyecto educativo institucional. obtenido de: <http://iempresarialcuyabra.edu.co/>

De Rivera Revuelta, J. G. (2004). Empatía y ecpatía. *Psiquis*, 25(6), 243-245.

de Dios Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11(1), 7-23.

Echeverry, G. y Ocampo, G. (2013). La educación personalizada como alternativa pedagógica para solucionar la problemática de la intimidación escolar, entre los estudiantes de grado 6a

de la i.e. ciudadela empresarial cuyabra de Armenia Quindío. Universidad Católica de Manizales

Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú,

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24(2), 284-298.

Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). habilidades para la vida.

Mantilla Castellanos, L. (2001). Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales.

Mantilla, L. (2004). Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales.

Ministerio de Educación. (1997). Ley 375 de 1997. Retomado de:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85935_archivo_pdf.pdf

Montoya, I. y Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Revista Compartim*. ISSN 1887-6250

Mosquera, J. (2012). Fortalecimiento de la autonomía, el autocuidado y la tolerancia en estudiantes de 6° a 8° de la institución educativa ciudadela empresarial cuyabra de Armenia Quindío. Universidad Autónoma de Bucaramanga

Musitu, G., & Buelga, S. (2004). Desarrollo comunitario y potenciación (empowerment). *Introducción a la psicología comunitaria*, 167-193.

Ortiz, E. (2016). Informe de práctica clínica: Institución Educativa Ciudadela Empresarial Cuyabra. CUE Alexander von Humboldt. Armenia.

Rebolledo, E. A. O., de Medina, N. M. O., & Pillon, S. C. (2004). Factores de riesgos asociados al uso de drogas entre estudiantes adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12(spe), 369-375.

Unicef. (2006). Ley 1098 de 2006, de infancia y adolescencia. Retomado de:

<http://www.unicef.org/colombia/pdf/codigo-infancia-com.pdf>

Velásquez, A. (2014). Intervención en habilidades para la vida con un enfoque pedagógico crítico en estudiantes de artes circenses de la ciudad de Cali. *Revista GEPU*. Volumen 5 (1)

Bibliografía

Alzina, R. B. (2013). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brouwer.

American Psychological Association. (2010). Manual de Publicaciones de la APA. Editorial El Manual Moderno.

Bejarano, J., Ugalde, F., & Morales, D. (2005). Evaluación de un programa escolar en Costa Rica basado en habilidades para vivir. *Adicciones*, 17(1), 71-80.

Blanco, A., & Valera, S. Capítulo 1: Los fundamentos de la intervención psicosocial.

Botía, A. B. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, (339), 119-146.

Gallart, M. A. (2000). El desafío de la formación para el trabajo de los jóvenes en situación de pobreza. El caso argentino. Formación, pobreza y exclusión. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Institución Educativa Ciudadela Cuyabra (2015). Manual de convivencia.

Normas APA. (s.f). Citar y referenciar entrevista, comunicación personal o e-mail según las normas APA. Retomado de: <http://normasapa.com/citar-una-entrevista-segun-las-normas-apa/>

Rosentreter, J. (1996). Habilidades sociales y salud mental. Un enfoque comunitario. Última década, (4), 11.

Villalobos-Galvis, F. H. (2009). Situación de la conducta suicida en estudiantes de colegios y universidades de San Juan de Pasto, Colombia. Salud mental, 32(2), 165-171.

yZuleima Cogollo, E. M. G. B. (2010). Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia. Revista de salud pública, 12(1), 61-70.