

**LAS COMPETENCIAS PARA LA VIDA QUE DESARROLLAN LOS  
ESTUDIANTES ADOLESCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA  
SECUNDARIA AL IMPLEMENTAR PROGRAMAS QUE SE APOYAN EN EL  
USO DE TIC**

**Carlos Augusto Acosta Calderón**

Trabajo de grado para optar el título de:

**Magíster en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación**

**Mtra. Maricarmen Cantú Valadez**

Asesor tutor

**Dra. Catalina María Rodríguez Pichardo**

Asesor titular

**TECNOLÓGICO DE MONTERREY  
Escuela de Graduados en Educación  
Monterrey, Nuevo León. México**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA  
Facultad de Educación  
Bucaramanga, Santander. Colombia**

**2015**

## **Dedicatorias**

Quiero dedicar este logro académico a los seres más significativos para mí:

Primero que todo a Dios, por haberme dado la oportunidad y la capacidad de realizar mi labor formadora con entusiasmo.

A mi esposa, por la comprensión de tantas horas robadas para concluir satisfactoriamente este proyecto.

A mis padres, porque hicieron de mí un hombre decidido, responsable y amante del estudio y de las cosas bien hechas.

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer a todos aquellos que de una u otra forma contribuyeron con el logro de mi formación académica, y han hecho posible mi crecimiento como investigador:

Al Tecnológico de Monterrey, por la calidad de la formación que he recibido.

A la Doctora Catalina, por la paciencia e incondicional disponibilidad.

A las maestras Elizabeth y Maricarmen, por sus observaciones, sugerencias y aportes significativos. Aprendí mucho de ustedes.

A los colegios, La Sierra International y Windsor, porque me permitieron desarrollar mi trabajo como investigador, brindándome todo el apoyo y la ayuda que requería.

## **Resumen**

Esta investigación pretendió analizar el nivel promedio de las competencias para la vida que alcanzan los estudiantes adolescentes entre 14-15 años de dos instituciones educativas de Colombia, tras recibir una propuesta pedagógica diseñada para enseñar estas competencias (una, apoyada en el uso de algunas herramientas TIC, y la otra sin el uso de estas herramientas), con el fin de identificar si existen diferencias entre los dos grupos. Para ello se utilizó un Test (antes y después de la intervención con la propuesta pedagógica) que midió el nivel de las diez habilidades para la vida definidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), a dos grupos de estudiantes adolescentes entre 14-15 años pertenecientes a dos instituciones educativas ubicadas en una zona urbana de la ciudad de Valledupar – Colombia. Posteriormente se aplicaron pruebas estadísticas no paramétricas para determinar si hubo o no diferencia entre el nivel promedio de las competencias para la vida de los grupos y se evidenció que no hay diferencia alguna entre el nivel promedio de las competencias para la vida de ambos grupos tras la intervención con la propuesta diseñada para enseñar dichas competencias. Este tipo de trabajos aporta al campo de la investigación educativa puesto que se evidencia en los resultados la importancia de reflexionar los elementos fundamentales que contribuyen y no contribuyen al desarrollo de las competencias para la vida en los contextos escolares, para tomar medidas de intervención educativa.

## Índice

Capítulo 1. Marco Teórico .....	1
1.1 Las TIC en la Educación .....	2
1.2 La Sociedad del Conocimiento y el uso de las TIC.....	2
1.3 Nuevos Roles.....	3
1.3.1 El Rol del Docente.....	4
1.3.2 El Rol del Estudiante.....	4
1.4 Las Competencias en la Educación .....	5
1.4.1 Definición de Competencias desde el enfoque funcional o sistémico y conductual.....	6
1.4.2 Modelo de educación basado en Competencias (EBC).....	8
1.4.3 Caracterización de las competencias.....	9
1.5 Las Competencias que desarrollan los estudiantes en el aprendizaje.....	14
1.6 Estudios relacionados con el tema de investigación.....	15
Capítulo 2. Planteamiento del problema .....	16
2.1 Antecedentes.....	16
2.2 Pregunta de Investigación .....	17
2.3 Objetivo General .....	17
2.4 Hipótesis.....	18
2.5 Justificación.....	18
2.6 Limitaciones .....	19
2.7 Delimitaciones.....	19
2.8 Definición de Términos .....	20
Capítulo 3. Método.....	21
3.1 Diseño de la Investigación .....	21
3.2 Justificación del diseño .....	21
3.3 Participantes .....	22
3.4 Instrumentos de recolección de datos .....	23
3.5 Procedimientos .....	25
3.6 Estrategia de análisis de datos .....	25
Capítulo 4. Análisis de Resultados.....	27
4.1 Presentación de resultados .....	27
4.2.1 Primera Fase: Pre prueba.....	27
4.2.2 Segunda Fase: Intervención.....	30
4.3 Análisis de Resultados .....	33
4.4 Respuesta a la pregunta y objetivos de la investigación .....	36
Capítulo 5. Conclusiones .....	38
Referencias.....	42
Apéndice A. Test de Habilidades para la Vida.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Apéndice B. Test de Habilidades para la Vida: estructuración de indicadores e ítems .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

Apéndice C. Autorización para el Trabajo de Campo en los colegios ..**¡Error! Marcador no definido.**

Apéndice D. Autorización de los padres de familia para la aplicación del Test a los estudiantes..... **¡Error! Marcador no definido.**

Apéndice E. Carta descriptiva de la intervención con la propuesta pedagógica diseñada para enseñar las competencias para la vida ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Curriculum Vitae ..... **¡Error! Marcador no definido.**

## Capítulo 1. Marco Teórico

Las reformas educativas de América Latina están apuntando a mejorar la calidad de la educación (Guzmán, 2005). Los cambios que se han generado en la sociedad tras la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la globalización, plantean nuevos retos a la educación, tales como equidad, universalización del ciclo básico de enseñanza, disminución de la deserción escolar, incorporación de TIC, fortalecimiento de los vínculos con los mercados laborales, entre otros (Cornejo, 2012). Para asumirlos, los sistemas educativos han adoptado un nuevo enfoque que permita la formación integral de los estudiantes de manera que puedan llegar a ser personas competentes que sepan afrontar los desafíos de la sociedad de la información y del conocimiento.

El modelo de educación basado en competencias (EBC) es actualmente la tendencia pedagógica de la mayoría de los diseños curriculares que han surgido tras las reformas educativas en las políticas de calidad (Díaz-Barriga, 2011). Una competencia, en su concepción más elemental, se refiere al saber hacer de una persona en un contexto particular. Ahora bien, de entre todo el entramado de categorías que clasifican las diferentes competencias, hay una que parece englobar los cuatro aprendizajes fundamentales que debe adquirir toda persona: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir con los demás” (Delors, 1994, p. 91). Se trata de las Habilidades para la Vida. El desarrollo de las habilidades para la vida implica pues el desarrollo de herramientas para enfrentar la vida de forma responsable, autónoma y satisfactoria (Bustos y Richmond, 2007). ¿Qué es lo que realmente se debe saber para la vida? ¿Qué es lo que los jóvenes deben aprender para asumir su vida de manera responsable? ¿Cómo podrán aprenderlo? Estas son algunas de las cuestiones que inspiraron la presente investigación.

En un primer momento se expondrán las principales características de la educación en la sociedad actual tras la incorporación de las TIC en los procesos de

enseñanza-aprendizaje. Luego se presentará una síntesis sobre las ideas más relevantes en torno al tema de las competencias en la educación, profundizando en aquellas que se refieren a las competencias para la vida. Finalmente se mencionarán algunos de los trabajos investigativos más recientes sobre la implementación de programas para desarrollar competencias para la vida en contextos escolares.

### **1.1 Las TIC en la Educación**

La sociedad ha sufrido unos cambios profundos y vertiginosos en las últimas décadas que han afectado todos los ámbitos de la actividad humana (Cornejo, 2012). La globalización hace que los acontecimientos tengan repercusiones inmediatas. En ese sentido, tampoco la educación ha sido ajena a todos estos cambios.

El comienzo del uso de la tecnología en los procesos educativos se remonta a los años setenta aunque no lograron alterar de fondo la forma de enseñar y aprender sino hasta finalizar el siglo XX (Martínez y Heredia, 2010). De hecho, afirman estos autores que “en la medida en que la tecnología se ha vuelto más interactiva ha pasado de ser una herramienta de apoyo didáctico para convertirse en catalizadora de nuevas prácticas en nuevos entornos de aprendizaje” (2010, p. 372). Los modelos educativos han ido incorporando el uso de medios audiovisuales e informáticos, de manera que novedosos escenarios de interacción favorecen el trabajo colaborativo (Lau, Jáuregui y Fariñas, 2012). Así pues, las TIC han transformado las relaciones y con ello han propiciado nuevas formas de enseñar y aprender que resultan un reto para la educación.

### **1.2 La Sociedad del Conocimiento y el uso de las TIC**

Ante los retos que plantea el uso de las TIC en la educación, se requieren nuevos métodos para formar estudiantes altamente competentes (Sosa y Rodríguez, 2009).

Tal como lo describe Molina (2010), las condiciones y exigencias para sobrevivir han cambiado y las personas necesitan actitudes diferentes para adaptarse a un mundo de permanentes cambios. Se requiere por tanto que la educación forme a las personas para que puedan resolver problemas y se adapten constantemente a las nuevas situaciones.



El estudio de las TIC con fines educativos ha interesado a muchos académicos, algunos de los cuales han realizado investigaciones para determinar el impacto que ha generado la tecnología en el aprendizaje de los estudiantes. Un ejemplo lo representan algunos trabajos de investigación tomados de la biblioteca del TEC (Fernández, Server y Carballo, 2006; García, Corrales y Maldonado, 2013; Marcos, Tamez, y Lozano, 2009; Vargas, Gómez y Gómez, 2013).

La principal preocupación para los académicos ha sido identificar qué tan efectivo resulta usar TIC para que los estudiantes aprendan y considerar si se justifican los esfuerzos y los altos costos de inversión que supone su inserción en los contextos escolares. En Colombia, por ejemplo se han desarrollado investigaciones para analizar el impacto que el uso de las TIC ha generado en el aprendizaje de los estudiantes (Molina, 2010). La pregunta que ha inspirado las investigaciones gira en torno a la cuestión de si el uso de la tecnología educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje fortalece el aprendizaje de los estudiantes (Martínez y Heredia, 2010).

En ese sentido, los resultados a los que llegaron Lau, Jáuregui y Fariñas (2012), en su trabajo investigativo permiten afirmar que la simple incorporación del uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje no garantiza la efectividad en el aprendizaje, sino que en gran medida se debe a la manera en que se utilicen y la aplicación concreta que diseñe cada docente. La misma conclusión se encuentra en los resultados de la investigación realizada por Fernández, Server y Carballo (2006), quienes afirman que los medios son simplemente vehículos que proporcionan instrucción, el modo en que los profesores usen las potencialidades de los medios incidirá en el aprendizaje de los estudiantes. De manera que la eficacia del aprendizaje no es una consecuencia directa del uso de la tecnología sino de la pedagogía que se implemente al usarla.

### **1.3 Nuevos Roles**

La llegada de las TIC a los contextos escolares ha hecho que el énfasis en el proceso educativo se traslade de la enseñanza hacia el aprendizaje estableciéndose nuevos roles tanto para el docente como para el estudiante (Fernández, Server y Carballo, 2006).

Cada uno de ellos debe asumir nuevas actitudes y destrezas que le permitan alcanzar con éxito los resultados esperados.

**1.3.1 El Rol del Docente.** Los nuevos entornos de aprendizaje que ha generado la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje plantean y reclaman nuevos roles para la labor docente. La labor del docente se concibe ahora como mediador del saber y facilitador del aprendizaje.

En uno de sus artículos, Cabero (2008), señala entre los nuevos roles que debe asumir el docente los siguientes: consultor de información y facilitador del aprendizaje, diseñador de medios y entornos de aprendizaje, moderador y tutor virtual, evaluador continuo, orientador y seleccionador de tecnologías. Así pues, la sociedad actual requiere un nuevo tipo de docentes que sean competentes para responder a los retos que afronta la educación. Los docentes requieren desarrollar una serie de competencias que los hagan capaces para favorecer y facilitar el aprendizaje integral de sus estudiantes, aprovechando al máximo el abanico de posibilidades y potencialidades que las nuevas tecnologías (TIC) ponen a su disposición.

**1.3.2 El Rol del Estudiante.** Puesto que el énfasis en la educación se ha trasladado de la enseñanza hacia el aprendizaje, ahora es el estudiante y no el docente, quien aparece como el actor principal en la construcción del aprendizaje. En ese sentido afirma Cabero (2011) que la sociedad actual requiere un nuevo tipo de estudiante, con una actitud más activa y participativa en su proceso de aprendizaje.

Algunos autores han reflexionado en torno a esas nuevas competencias que deberían desarrollar los estudiantes, sin embargo todas ellas deben partir de una fundamental: aprender a aprender durante toda la vida, es decir, los estudiantes deben estar capacitados para el autoaprendizaje (Hernández y Ojeda, 2009; Lau, Jáuregui y Fariñas, 2012).

Utilizar las TIC para apoyar cualquier tipo de propuesta pedagógica se considera una alternativa válida en los actuales ambientes de aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje de las competencias para la vida podría verse favorecido con el uso de las

TIC dado que los docentes y estudiantes han asumido nuevos roles. De hecho, la tendencia actual en los sistemas educativos implica el desarrollo de competencias de los estudiantes y no solamente la transmisión de saberes. Las TIC ofrecen un abanico de posibilidades para llevar a cabo tal objetivo.

#### **1.4 Las Competencias en la Educación**

En la actualidad se vive en un mundo dominado por las TIC, lo cual implica que el número de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que se requieren para afrontar eficazmente la vida es cada vez mayor. En ese sentido las nuevas tecnologías y la globalización plantean un nuevo reto a los ciudadanos que consiste en el desarrollo de habilidades y estrategias para la adquisición del conocimiento (Vargas, Gómez y Gómez, 2013).

Las instituciones educativas tienen el reto de cumplir la misión de madurar las competencias de los estudiantes a partir de conceptos integradores de saber-hacer-ser-vivir en comunidad para responder a la articulación entre educación y sociedad que demandan los tiempos actuales (Hernández y Ojeda, 2009).

El Consorcio *Programme of International Student Assessment* (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en sus últimos informes ha remplazado el término competencias por el que originalmente había utilizado en los reportes iniciales donde su referencia era aprendizaje de habilidades y destrezas para la vida.

Por otra parte, en el contexto colombiano, se puede ver cómo los procesos formativos han estado centrados en la enseñanza más que en el aprendizaje. En su artículo, Salas (2005) describe cómo en Colombia solamente se han realizado dos reformas estructurales del sistema educativo. La primera en 1903 y la segunda con la Ley 115 de 1994. Se vislumbra entonces cómo poco a poco desde 1903 la función de la educación ha ido cambiando hasta el punto que la tendencia actual ha sido otorgarle cada vez más protagonismo al estudiante en su proceso formativo. Por ello, el hecho de pretender que el estudiante adquiera y desarrolle los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que demanda la sociedad actual, implica todo un proceso de

aprendizaje autónomo en el que él aprenda a aprender, siendo éste el principal requisito para la formación por competencias.

Finalmente es necesario decir que aún queda mucho por investigar sobre las posibilidades de una educación basada en competencias. Pero es innegable que la llegada de las competencias a la educación complementa una pedagogía que tradicionalmente se ha centrado en las disciplinas y en los saberes (Perrenoud, 2009). Una definición más explícita sobre las competencias favorece la comprensión de las mismas y sus implicaciones en los nuevos sistemas educativos.

**1.4.1 Definición de Competencias desde el enfoque funcional o sistémico y conductual.** El concepto de competencias es polisémico. No existe entre los especialistas en educación un consenso sobre lo que significa este concepto y por tanto ningún programa por competencias tendrá la misma estructura (Díaz-Barriga, 2011). En su artículo investigativo, Alonso-Jiménez, Salmerón-Pérez y Azcuy-Morales (2008), abordaron el tema y lograron matizar las distinciones conceptuales sobre las competencias. Uno a uno fueron describiendo los distintos sentidos que encierra la noción de competencias: una habilidad o destreza, un conjunto de atributos, una capacidad, un saber especial. Llegando a la conclusión de que no es posible reducir la noción de competencia a un solo sentido sino que por el contrario una competencia encierra todos esos sentidos.

Así pues, el concepto de competencia es diverso, según el ángulo desde el cual se le mire o el énfasis que se le otorgue a uno u otro elemento, aunque el más generalizado es el de “saber hacer en contexto” (Posada, 2004). En ese sentido, la característica básica del “saber hacer en contexto” es la transferencia del ámbito de los conocimientos al de lo real (Hernández y Ojeda, 2009). El concepto de competencia es bastante amplio e integra conocimientos, potencialidades, habilidades, actitudes, destrezas, valores y acciones de diversa índole en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño.

Ahora bien, puesto que el concepto de competencia es polisémico ha dado lugar a una serie de enfoques y escuelas que es necesario conocer y tener en cuenta en el

momento de asumir cualquier propuesta de enseñanza y aprendizaje que apunte al desarrollo de competencias. Díaz-Barriga (2011) citando a Tardif (2006), afirma que existen al menos dos concepciones de competencias, una de corte conductual cercana a las propuestas de orden laboral y otra de corte sistémico que se ha anclado en las perspectivas cognitivas. Desde la perspectiva conductual una competencia es definida como un desempeño y se formula con un verbo, una conducta o desempeño y las condiciones de ejecución que permiten su evidencia. Por otra parte, desde la perspectiva funcional o sistémica, se parte de la convicción de que todo lo que se aprende debe tener una utilidad en la vida. Así, una competencia se concibe como “algo más que los conocimientos y las destrezas, ya que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand o recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p. 4).

Para los fines de esta propuesta investigativa se ha optado por estos enfoques, el conductual y el funcional, porque el objeto de estudio gira en torno a las llamadas competencias para la vida que, como se verá más adelante, implican las competencias psicosociales, comunicativas y cognitivas que deben adquirir los estudiantes, y porque las iniciativas que han pretendido desarrollar estas competencias han tenido que traducirlas en conductas, comportamientos complejos y acciones o habilidades que puedan ser reconocidas.

Finalmente cabe precisar que toda competencia, independientemente del enfoque desde el que se considere, posee dos componentes importantes: capacidad para la presentación de los problemas a tratar y capacidad para utilizar estrategias de solución (Cárdenas, 2006). En un modelo de educación basado en competencias se visualizan estos dos componentes.

**1.4.2 Modelo de educación basado en Competencias (EBC).** Está claro cada vez más que la finalidad de la educación en el contexto actual no puede seguir siendo la transmisión de conocimientos sino el desarrollo de la persona en todos sus ámbitos y por ende el desarrollo de sus competencias (Cárdenas, 2006). Tradicionalmente se ha asumido la enseñanza y el aprendizaje como un proceso aislado del entorno en el cual sólo cuentan el docente, el estudiante y la escuela. Pero en la actualidad han surgido nuevas teorías, metodologías y herramientas para optimizar este proceso desde un punto de vista más integral, que involucre también aspectos sociales y afectivos (conductas humanas) que no habían sido considerados.

Las nuevas necesidades educativas apuntan hacia un nuevo concepto de los saberes, la integración de nuevas fuentes de conocimiento externas a la escuela, y la reflexión sobre la capacidad de acceso, tratamiento y asimilación del saber (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011). Para responder eficazmente a estos retos se plantea una educación basada en el desarrollo de competencias, que dote a los individuos de capacidades que les permitan responder eficazmente ante los requerimientos de la sociedad y el mundo laboral. Si el reto es crear una “Sociedad del Aprendizaje Continuo” en lugar de una “Sociedad del Conocimiento”, se requiere un sistema educativo en el que los diseños curriculares le den prioridad a las actitudes, valores, habilidades y saberes (Cárdenas, 2006).

En un modelo educativo basado en competencias los contenidos teóricos son sólo insumos y oportunidades para aprender a pensar y razonar. La enseñanza de contenidos se traduce en un desempeño real. Se integra más la teoría y la práctica (Cárdenas, 2006). En Colombia el Plan Nacional Decenal de Educación Visión 2019, propone un sistema educativo articulado al desarrollo de competencias, y las define como “un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos” (Hernández y Ojeda, 2009, p. 105), es decir, la capacidad para usar el conocimiento en situaciones diferentes de las que se aprendieron. La finalidad de este modelo educativo es la transferencia de los saberes a los distintos ámbitos de la vida

**1.4.3 Caracterización de las competencias.** A partir de la noción de competencia en el contexto educativo entendida como el desempeño de una persona en un contexto dado, y reconociendo la validez de las clasificaciones que sobre competencias presentan las diferentes escuelas y enfoques, es preciso agruparlas y clasificarlas, como lo plantearon Hernández y Ojeda (2009), en categorías que recojan el sentido formativo de éstas, y considerar que las competencias del ser humano se construyen a partir de procesos y, por tanto, son mucho más que simples conceptos.

Delors (1996) recomienda agrupar las competencias según los cuatro pilares de la educación: Aprender a *conocer*, implicarían todas las competencias denominadas Cognitivas; Aprender a *hacer*, corresponde a las competencias Técnicas relacionadas con lo práctico, lo técnico y lo científico; Aprender a ser y a *convivir*, corresponde a las competencias Formativas, relacionadas con las actitudes, habilidades y valores. Muchos autores clasifican las competencias siguiendo estas categorías. La clasificación más extendida y manejada en educación es la que distingue tres tipos de competencias: competencias básicas, claves para vivir en comunidad y son el fundamento sobre el cual se construyen los aprendizajes a lo largo de la vida; competencias genéricas o transversales, son comunes y ejercitadas en diferentes ámbitos de la vida y se relacionan con los comportamientos y actitudes. Algunos autores las llaman también competencias personales (Cárdenas, 2006) y permiten realizar con éxito las diferentes funciones en la vida. Las competencias específicas, no son fácilmente transferibles a otros campos de acción y se refieren a las “habilidades, destrezas, capacidades propias para una actuación particular” (Hernández y Ojeda, 2009, p.113).

Así pues, el presente y el futuro de la educación debe pasar necesariamente por dos realidades relevantes: el uso de las TIC y el desarrollo de competencias. Es necesario que las instituciones educativas piensen la forma de desarrollar en los estudiantes las distintas competencias que el mundo les exige, y que los docentes adquieran las competencias necesarias para ejercer con eficacia su rol como mediador del aprendizaje. El uso efectivo de las TIC debería contribuir en la consecución de este objetivo.

**1.4.3.1. Las Competencias para la Vida.** Se ha definido la noción de competencias como el conjunto de saberes, habilidades, valores y actitudes que permiten a la persona saber, saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir con los demás para desempeñarse de forma autónoma, acertada y pertinente ante las demandas personales y sociales. En ese sentido, los saberes se refieren a todos los conocimientos que una persona requiere saber para desempeñarse de forma eficiente y eficaz; las habilidades integran los procesos cognitivos que involucran la reflexión y el análisis, la inteligencia emocional y las habilidades comunicativas; los valores estimulan y orientan determinadas prácticas de acuerdo con las condiciones personales, el contexto y la propia relación con los demás; las actitudes se refieren a la forma como se asumen los retos de la vida (Bustos y Richmond, 2007). Sin embargo, cabe preguntarse: honestamente ¿Tienen los estudiantes la preparación adecuada (competencias) para enfrentar los retos del futuro? (Ávila, 2004).

Últimamente se ha manifestado la importancia que ha adquirido en el sector educativo la formación en habilidades para la vida, ligada a los aprendizajes necesarios para la vida: aprender a aprender, a hacer, a ser y a convivir (Bravo, 2005). En ese sentido, Habilidades para la Vida en las escuelas es una iniciativa internacional promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a partir de 1993, con el objetivo de que niñas, niños y jóvenes adquieran herramientas psicosociales que les permita afrontar eficazmente los retos de la vida. En su sentido más amplio, esta iniciativa busca la promoción del desarrollo humano. Las habilidades psicosociales y cognitivas que los niños y jóvenes aprenden, les facilita una expresión más completa y gratificante de su personalidad y a hacer un mejor uso de los recursos externos e internos con que cuentan (Mantilla, 2005). Esta iniciativa surgió del creciente reconocimiento de que, debido a los cambios culturales y en los estilos de vida, con frecuencia los jóvenes de hoy no están suficientemente equipados con las habilidades y destrezas necesarias para enfrentar los desafíos y presiones del mundo contemporáneo.

Es extensa la literatura que trata de conceptualizar y definir qué entiende la comunidad científica por el término de habilidades para la *vida*, y se evidencia que aún



no existe una definición universal y unánime. Lo que sí está claro es que su ámbito de acción es el aspecto socio afectivo de las personas (Choque-Lerraui y Chirinos-Cáceres, 2009).

Para conceptualizar el término de habilidades para la vida es necesario definir la noción de habilidad como una capacidad y disposición para hacer algo, así mismo como la capacidad de llevar a la práctica satisfactoriamente una acción en una situación determinada. Choque-Lerraui y Chirinos-Cáceres elaboraron un concepto de habilidades para la vida que será el referente para esta investigación:

“Las habilidades para la vida son las capacidades y destrezas en el ámbito socio afectivo de las personas, entre ellas habilidades sociales, cognitivas y de manejo de emociones, que les permiten enfrentar con éxito las exigencias, demandas y desafíos de la vida diaria, actuando competentemente y contribuyendo al desarrollo humano”. (Choque-Lerraui & Chirinos-Cáceres (2009), p. 172).

En ese sentido, las habilidades para la vida se refieren a un grupo genérico de competencias que facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria. Las habilidades para la vida no son comportamientos en sí mismos, tampoco son valores ni cualidades aunque exista una estrecha relación con ellas. Son en esencia “habilidades psicosociales que le permiten a la persona conducirse de cierta manera, de acuerdo con la motivación individual y el campo de acción que tenga la persona, dentro de sus limitaciones sociales y culturales” (Mantilla, 2001, p.7). Aunque este tipo de habilidades sean muchas y muy diversas, la Organización Mundial de la Salud propuso diez habilidades que se pueden agrupar por parejas en cinco áreas: conocimiento de sí mismo y empatía, comunicación efectiva y relaciones interpersonales, toma de decisiones y solución de problemas, manejo de sentimientos y emociones y manejo de tensiones y estrés, pensamiento crítico y pensamiento creativo.

Ahora bien, desde el punto de vista educativo en un enfoque basado en competencias, ¿Cuál sería el lugar de las habilidades para la vida? Una primera aproximación parte del hecho de diferenciar las competencias académicas de las

competencias para la vida. Estas últimas agrupan todas aquellas que favorecen la posibilidad de que las personas aprendan todas las habilidades requeridas para el logro de sus metas y aspiraciones, hallando la mejor adaptación posible a su medio. En ese orden de ideas las competencias para la vida se refieren básicamente a dos tipos de competencias: las competencias psicosociales y las competencias cognitivas.

Las Competencias Psicosociales implican un “conjunto de conductas que le permiten a la persona expresar sentimientos, actitudes, deseos, u opiniones de una manera adecuada a la situación, respetando esas conductas en los demás” (Choque-Lerraui y Chirinos-Cáceres, 2009, p. 174). Desarrollar estas competencias favorece en las personas el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales sanas y positivas (Morales, Benítez y Agustín, 2013).

Las Competencias Cognitivas se refieren al “conjunto de operaciones mentales cuyo objetivo es que la persona integre la información adquirida en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él” (Choque-Lerraui y Chirinos-Cáceres, 2009, p. 174). Dicho de otro modo, la competencia cognitiva puede definirse como la habilidad que necesita una persona para adquirir y desarrollar conocimientos nuevos (Vargas, Gómez y Gómez, 2013).

El fundamento del enfoque de la educación en competencias para la vida se basa en las teorías acerca de la manera en que los humanos crecen, aprenden, y se comportan. Tales teorías son: la teoría del desarrollo infantil y adolescente, la teoría del aprendizaje social, la teoría de la conducta problemática, la teoría de la influencia social, la solución cognitiva de problemas, la teoría de las inteligencias múltiples incluyendo la inteligencia emocional, la teoría de resiliencia y riesgo y la teoría de la psicología constructivista (Mangrulkar, Vince y Posner, 2001).

Así pues, desde el ámbito de la salud (porque la iniciativa de las habilidades para la vida fue una idea de la Organización Mundial de la Salud y nació como una necesidad de responder a los retos de una educación para la salud de los niños, niñas y jóvenes que sirviera para prevenir las enfermedades y promover la salud) y desde el ámbito de la

educación, se termina coincidiendo en la necesidad de promover aprendizajes básicos que tienen que ver con la actuación individual y colectiva, en tanto ellos repercuten directamente en el bienestar personal, con impacto visible en el ámbito de lo colectivo, comunitario y público. De manera que el aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir requiere el desarrollo de competencias cognitivas, laborales y psicosociales básicas cuyo aprendizaje trasciende la espontaneidad de la socialización para convertirse en educación (Bravo, 2005). Se educa a la persona para que aprenda. En un modelo de educación basado en competencias se aprenden saberes, valores, actitudes y destrezas. Todas estas realidades se materializan en las competencias que los estudiantes desarrollan en el aprendizaje.

***1.4.3.2 Las Competencias para la Vida y Las Competencias Ciudadanas.*** En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó los estándares básicos de competencias ciudadanas en el año 2004, definiéndolas como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible la formación de ciudadanos competentes para una sociedad democrática (MEN, 2004). Un análisis a los fundamentos conceptuales de las competencias ciudadanas que hace el MEN, permite identificarlas con las competencias para la vida propuestas por la OMS. En efecto, las competencias comunicativas son aquellas necesarias para establecer un diálogo constructivo con otras las otras personas, entre ellas se encuentra la comunicación asertiva. Las competencias cognitivas “se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales importantes en el ejercicio ciudadano” (MEN, 2004, p. 157), entre las cuales se encuentran el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Las competencias emocionales son las que permiten la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás, entre las cuales se encuentran el manejo de emociones y estrés.

En Colombia, sin embargo, la iniciativa impulsada originariamente por la OMS de promover la educación de habilidades para la vida en escuelas y colegios, no es asumida y promovida por el Ministerio de Educación sino por el Ministerio de Salud. De hecho, a pesar de que comenzó a difundirse desde el año 1992, no fue sino hasta 1996 que el

Ministerio de Salud financió un proyecto piloto desarrollado por la Fundación Fe y Alegría con el fin de validar la metodología en el país (Mantilla, 2005). En la actualidad, gracias a la reforma educativa contenida en la Ley 115 General de Educación de 1994, la adopción de la educación de habilidades para la vida sigue siendo una actividad voluntaria en las instituciones educativas del país.

### **1.5 Las Competencias que desarrollan los estudiantes en el aprendizaje**

El aprendizaje es hoy por hoy el centro de los procesos educativos. Se podría concebir el aprendizaje como un “proceso activo y de construcción de conocimientos que lleva a cabo en su interior (estructura cognitiva) el sujeto que aprende” (Pérez, 2013, p. 26). En esta definición se pone el énfasis en el hecho de que el aprendizaje es un proceso activo, es decir, el estudiante no puede seguir siendo un receptor pasivo de información. Pero además, Ramírez (2012) propone que el aprendizaje implica un cambio relativamente permanente, bien sea en la conducta o en las asociaciones y representaciones mentales de la persona, como resultado de la experiencia. En ese sentido, si se sabe cómo aprende el ser humano se puede ayudar mejor a que aprenda.

Por su parte, Medeiros (2012), asume la noción de competencia como un saber hacer y un saber para qué hacerlo así, y se pregunta cómo se desarrollan las competencias en los seres humanos. Por lo que respecta al aprendizaje de competencias para la vida se trata de motivar el aprendizaje de conocimientos, conductas, comportamientos complejos y finalmente acciones o habilidades, utilizando una metodología interactiva basados en las teorías del aprendizaje social y deductivo que implica: el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por medio de la interacción con la necesidad insustituible del auto aprendizaje (Mantilla, 2001).

Así pues, el aprendizaje de las competencias para la vida se lleva a cabo a través de un proceso activo que implica la utilización de metodologías interactivas. Algunos estudios recientes describen las propuestas que se han implementado para desarrollar las competencias para la vida en contextos escolares y cómo éstas han contribuido a la formación integral de los estudiantes.

## **1.6 Estudios relacionados con el tema de investigación**

Hay estudios relacionados con el aprendizaje de las competencias para la vida en contextos escolares. El estudio de Bisquerra (2003) aborda el tema de la educación emocional y las competencias básicas para la vida, y la plantea como una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las asignaturas académicas ordinarias. Por su parte Gallego, Gámiz y Gutiérrez (2010) ponen de manifiesto la necesidad de que los docentes adquieran las competencias tecnológicas necesarias para apoyar las propuestas pedagógicas encaminadas a desarrollar competencias en los estudiantes usando las tecnologías. En ese sentido, afirman que el uso y la incorporación adecuada de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser una competencia genérica de todo docente.

Una mención particular merece el estudio realizado por Pérez (2012) quien validó siete escalas de competencias para la vida relacionadas con la prevención del consumo de drogas. Los resultados ponen de manifiesto la efectividad de una educación basada en competencias para la vida para ayudar a prevenir adicciones en estudiantes adolescentes.

Entre los programas desarrollados con un enfoque de competencias para la vida en el ámbito internacional destaca el Programa de Entrenamiento de Habilidades para la Vida (LST). Todas las iniciativas que pretenden desarrollar las competencias para la vida en los niños, niñas y jóvenes durante su etapa escolar intentan ser una respuesta a la necesidad de incluir en el currículo escolar elementos que puedan ayudar a los estudiantes a hacer frente a los riesgos, toma de decisiones y situaciones de emergencia.

Así pues, las tendencias en la educación apuntan al desarrollo de las competencias en los estudiantes y a la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los retos que impone la sociedad actual sugieren la necesidad de una educación para la vida, la cual está orientada en los cuatro pilares sugeridos por la UNESCO. La enseñanza de las competencias para la vida tiene un potencial enorme en el logro de los objetivos educativos de aprender a ser y aprender a convivir.

## **Capítulo 2. Planteamiento del problema**

La globalización plantea retos y desafíos tanto a los individuos como a las instituciones, y las instituciones educativas no son la excepción. Ellas deben formar personas competentes que puedan hacer un uso efectivo de las nuevas tecnologías. La presente investigación buscó analizar el impacto que las nuevas tecnologías tienen en el desarrollo de las competencias para la vida de los estudiantes.

### **2.1 Antecedentes**

Medina, Amado y Brito (2010) realizaron un estudio sobre las competencias genéricas de los docentes y estudiantes para determinar la importancia de las mismas y llegaron a la conclusión de que tales competencias son las mismas competencias básicas que todo estudiante debería adquirir a lo largo de su proceso formativo. Por otra parte, Arras, Torres y García-Valcárcel (2011) al estudiar las competencias TIC de los estudiantes, terminan afirmando que tales competencias son indispensables para ingresar al mundo laboral.

Así pues, el mundo actual requiere personas competentes para resolver problemas de manera efectiva. Es decir, junto con las competencias académicas, las personas requieren desarrollar ciertas habilidades que les permitan enfrentar eficazmente los retos de la vida diaria. Tales habilidades se denominan competencias para la vida.

En el contexto educativo actual predomina un nuevo enfoque basado en competencias, la cual “indica no tanto lo que uno posee, sino el modo en que uno actúa en situaciones concretas para realizar tareas de forma excelente” (Guzmán y Marín, 2011, p. 154). Por otra parte, la tendencia es que las instituciones educativas introducen cada vez más el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje al considerarlo como un elemento fundamental en la preparación del alumno para el mundo globalizado en el que se desempeña y en la era del conocimiento en que vive (Rodríguez, Ávila, González y Heredia, 2008). Aunque la integración de las TIC en la

educación se ha convertido en un proceso más lento de los que inicialmente se concebía y aún no se logra alcanzar el pleno potencial en su utilización (Almerich, Suárez, Jornet y Orellana, 2011), hay algunas experiencias que demuestran lo eficaz que pueden ser las TIC para desarrollar competencias en los estudiantes siempre que se utilicen correctamente (Mendoza y Rodríguez, 2013). A partir de lo revisado en la literatura se definirá la pregunta de investigación.

## **2.2 Pregunta de Investigación**

¿Existe alguna diferencia entre el nivel promedio de dominio sobre las competencias para la vida que reporta un grupo de estudiantes adolescentes entre 14-15 años que reciben una propuesta pedagógica diseñada para enseñar estas competencias apoyándose en el uso de algunas herramientas TIC y el nivel de desarrollo de las competencias para la vida de un grupo de estudiantes adolescentes entre 14-15 años que reciben la misma propuesta pedagógica pero sin el uso de herramientas TIC, en dos instituciones educativas de Colombia?

## **2.3 Objetivo General**

Analizar el nivel promedio de dominio en las competencias para la vida reportado por los estudiantes adolescentes entre 14-15 años de dos instituciones educativas de Colombia, tras recibir una propuesta pedagógica diseñada para enseñar estas competencias (una, apoyada en el uso de algunas herramientas TIC, y la otra sin el uso de estas herramientas), con el fin de identificar si existen diferencias entre los dos grupos para tomar medidas de intervención educativa.

**2.3.1 Objetivos Específicos.** Comparar el nivel promedio de dominio en las competencias para la vida que alcanzan los estudiantes adolescentes entre 14-15 años de dos instituciones educativas de Colombia, tras la intervención con una propuesta pedagógica diseñada para enseñar competencias para la vida (una, apoyada en el uso de algunas herramientas TIC, y la otra sin el uso de estas herramientas).

Determinar si el uso de herramientas TIC en una propuesta pedagógica diseñada para enseñar competencias para la vida tiene alguna influencia en el nivel de desarrollo de las competencias para la vida de dos grupos de estudiantes adolescentes entre 14-15 años, en dos instituciones educativas de Colombia.

## **2.4 Hipótesis**

El nivel promedio de las competencias para la vida de los estudiantes adolescentes entre 14-15 años que reciban la propuesta pedagógica que utiliza algunas herramientas TIC, no será el mismo que el nivel promedio de las competencias para la vida de los estudiantes adolescentes entre 14-15 años que reciban la propuesta pedagógica que no hace uso de estas herramientas. (Hi:  $\bar{A}_1 \neq \bar{A}_2$ ).

## **2.5 Justificación**

La sociedad actual ha sufrido cambios sociales, culturales y familiares que han replanteado los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Hoy se hace necesario desarrollar competencias psicosociales y competencias cognitivas para el bienestar físico, mental y social de las personas. Tales competencias son las competencias para la vida. Se asume que estas habilidades se aprenden a lo largo de la vida, pero en realidad su enseñanza y aprendizaje ha estado ausente de los hogares y de las escuelas (Mantilla, 2005).

Colombia es un país privilegiado en muchos aspectos, pero se encuentra ante el desafío de sobrevivir a la barbarie de más de cincuenta años y con la tarea de crecer en medio de una cultura de la violencia en la que se desvanecen los más nobles ideales. Sin embargo, se mantiene la esperanza de poder vivir en paz, de construir por fin una sociedad más justa y equitativa, menos excluyente y violenta, gracias al proceso de paz que se viene adelantando entre el gobierno y las guerrillas. En medio de este panorama es evidente que los niños y jóvenes del país requieren una verdadera educación para la vida que les ayude a afrontar con éxito los retos y desafíos del mundo actual.

El presente estudio pretende analizar el nivel de las competencias para la vida que desarrollan los estudiantes cuando reciben propuestas pedagógicas que hacen uso de



algunas herramientas TIC. De esta manera se haría un gran aporte a la comunidad educativa que requiere formar ciudadanos íntegros y competentes. Pero al mismo tiempo se aportaría a un conocimiento mayor respecto al modo como el uso de la TIC favorece el desarrollo de las competencias para la vida en los contextos escolares.

## **2.6 Limitaciones**

El trabajo de campo de esta investigación estuvo limitado a un tiempo de 3 semanas, durante las cuales se realizó una intervención sobre los grupos seleccionados que implicaba dos sesiones por semana, cada una con una duración de 60 minutos.

## **2.7 Delimitaciones**

La investigación es de enfoque cuantitativo y participaron dos grupos de estudiantes entre 14-15 años del nivel de educación básica de los grados 7° y 8°, de dos instituciones educativas de la ciudad de Valledupar - Colombia. Consideró únicamente el nivel promedio de las competencias para la vida definidas por la OMS. Cabe aclarar también que aunque se enuncien las 10 competencias para la vida definidas por la OMS, se tratarán en conjunto para el análisis, y en forma individual para la recuperación de datos. Es decir, se analizará el nivel promedio de las 10 mas no se considerará el nivel promedio de cada una de ellas.

Para la intervención se utilizó una propuesta pedagógica propia diseñada basándose en varias propuestas pedagógicas que enseñan habilidades para la vida y adaptada a los fines de esta investigación (Para ver toda la propuesta diseñada, consulte:<https://drive.google.com/file/d/0BzWbg1cTOMLX2VmMVFyd0hwZkE/view?usp=sharing>).

Por otra parte, cabe aclarar que sólo se utilizaron algunos recursos TIC: el ordenador para las presentaciones y aplicaciones multimediales, y algunas herramientas web 2.0 tales como youtube, cmaptools y prezi.

## **2.8 Definición de Términos**

Competencia. La definición más aceptada en el ámbito académico es la del saber hacer en contexto, que involucra un manejo apropiado de conocimientos aplicados de manera oportuna y efectiva en una situación determinada (Jurado y Torrado, 2000).

Competencias para la Vida. “Son las capacidades y destrezas en el ámbito socio afectivo de las personas, entre ellas habilidades sociales, cognitivas y de manejo de emociones, que les permiten enfrentar con éxito las exigencias, demandas y desafíos de la vida diaria, actuando competentemente y contribuyendo al desarrollo humano”. (Choque-Lerraui y Chirinos-Cáceres, 2009, p.172).

En esta investigación las competencias para la vida se definen operacionalmente a través de las respuestas al Test de Habilidades para la Vida (Díaz Posada, 2013) que contiene 80 ítems que evalúan las 10 habilidades para la vida definidas por la OMS.

Tecnologías de la Información y la Comunicación. “Conjunto de productos derivados de las nuevas herramientas de software y hardware, soportes de información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información” (Rodríguez, 2009, s.p).

## Capítulo 3. Método

En este capítulo se describe la metodología empleada para recopilar y analizar la información utilizada en este estudio. Es decir, se exponen los procedimientos que permitieron responder al problema de investigación.

### 3.1 Diseño de la Investigación

Para esta investigación se optó por el diseño cuasi experimental de pre prueba-pos prueba con grupo de control (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), puesto que se trabajó con dos grupos, uno experimental y otro de control, a los cuales se les aplicó una pre prueba y una pos prueba, pero sin poseer equivalencia preexperimental de muestreo. Por el contrario, los grupos estaban conformados por sujetos establecidos no aleatoriamente con anterioridad o grupos intactos.

Así pues, el tipo de investigación que se escogió para este trabajo fue el de estudio descriptivo, toda vez que la intención fue medir el nivel promedio de las competencias para la vida de dos grupos de estudiantes y describir los resultados obtenidos. En esta investigación se recolectó la información aplicando un test antes y otro después de una intervención para cada grupo, y posteriormente se analizaron los resultados cuidando tener el menor índice de error.

El diseño se podría representar de la siguiente forma:

A<sub>1</sub> O<sub>1</sub> X O<sub>2</sub>

A<sub>2</sub> O<sub>3</sub> O<sub>4</sub>

A<sub>1</sub>: Grupo Experimental

A<sub>2</sub>: Grupo Control

O<sub>1</sub> y O<sub>2</sub>: Pre prueba

O<sub>3</sub> y O<sub>4</sub>: Post prueba

X: Propuesta pedagógica con uso de algunas herramientas TIC

### 3.2 Justificación del diseño

La investigación se desarrolló mediante el enfoque cuantitativo, por cuanto se buscó identificar el nivel promedio de las competencias para la vida de los estudiantes de dos grupos pertenecientes a dos instituciones educativas de Colombia.

Así mismo se optó por un diseño cuasi experimental debido a que los estudiantes no se asignaron al azar a los grupos ni se emparejaron, puesto que dichos grupos eran intactos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

### **3.3 Participantes**

En este estudio participaron un total de 48 estudiantes, con edades comprendidas entre los 14 y 15 años, distribuidos en dos grupos. Entre los participantes, 20 eran varones y 28 eran mujeres, pertenecientes a los grados 7° y 8° de dos instituciones educativas privadas y bilingües, situadas en un entorno urbano de la ciudad de Valledupar, Colombia. El nivel académico de ambas instituciones es similar, categorizadas en el nivel muy superior según las pruebas Saber Pro que implementa el estado colombiano. Los estudiantes de ambas instituciones provienen de familias de clase alta pertenecientes a los estratos 5 y 6. En el colegio La Sierra la mayoría de los profesores son extranjeros y por ende el nivel de inglés de los estudiantes es superior comparado con el colegio Windsor. De otra parte, la mayoría de los profesores del colegio Windsor poseen estudios en ciencias de la educación y pedagogía, por lo tanto manejan una mayor variedad de estrategias y didácticas de enseñanza y aprendizaje.

El grupo experimental ( $A_1$ ) estuvo conformado por 26 estudiantes del colegio La Sierra y el grupo control ( $A_2$ ) estuvo conformado por 22 estudiantes del colegio Windsor (Ver Tabla 1). El criterio para determinar el grupo experimental fue el hecho de que el investigador trabaja actualmente como profesor en ese colegio y eso facilitaría el proceso del trabajo de campo, además de contar en el colegio con la disponibilidad de las herramientas TIC necesarias para desarrollar la propuesta pedagógica. Se seleccionó a los participantes mediante el método de muestreo simple no aleatorio, puesto que se escogieron los grupos intactos de estudiantes de los grados 7° y 8° de las respectivas instituciones educativas.

Tabla 1

*Caracterización de los grupos de participantes*

Aspecto	Grupo Experimental (A <sub>1</sub> )	Grupo Control (A <sub>2</sub> )
Institución Educativa	Colegio La Sierra	Colegio Windsor
Número de estudiantes	26	22
Edad	14-15 años	14-15 años
Grado académico	7º y 8º	7º y 8º
Estrato Social	5 y 6	5 y 6
Zona	Urbana	Urbana
Disponibilidad de herramientas TIC	Siempre	A veces

### 3.4 Instrumentos de recolección de datos

El instrumento que se utilizó en esta investigación fue un Test para medir el nivel de las diez habilidades para la vida definidas por la OMS (Ver Apéndice A), el cual está diseñado de la siguiente manera: 10 dimensiones (correspondientes a las 10 habilidades para la vida propuestas por la OMS), 4 indicadores para cada dimensión y 2 ítems por cada indicador. Es decir, el test cuenta con un número de 8 ítems por cada habilidad para la vida para un total final de 80 ítems (Ver Apéndice B). Los ítems fueron realizados con direccionalidad positiva y negativa con el ánimo de disminuir la aquiescencia.

La escala utilizada fue tipo Likert con las siguientes opciones de respuesta: Siempre (S), Casi Siempre (CS), Algunas Veces (AV), Casi Nunca (CN) y Nunca (N). A cada uno de los ítems, de manera interna, se le asignó el valor de 5 a 1. En el caso de los ítems con direccionalidad positiva, 5 equivalía a siempre y 1 a nunca. Por el contrario, en los ítems con direccionalidad negativa, 5 equivalía a nunca y 1 a siempre.

El instrumento fue validado en una investigación (Díaz, Rosero, Melo y Aponte, 2013). Primero se revisaron los contenidos para crear indicadores conductuales en las diez habilidades para la vida, luego se hizo la validación por parte de cuatro jueces expertos y una aplicación a cien participantes (50 hombres, 50 mujeres). A partir de dichos resultados, se realizó un análisis de unidimensionalidad. Para probar la confiabilidad del instrumento, se utilizó el estadístico Alfa de Cronbrach y se halló el

índice de homogeneidad para revisar los ítems. Los resultados fueron los esperados, pues la mayoría de los ítems se mostraron como confiables. Una de las diez competencias superó el 80% de confiabilidad, 1 estuvo en el 79%, 1 en el 75%, 5 entre el 61% y 68% y únicamente 2 estuvieron por debajo del 60%.

Las variables que se analizaron con el test fueron las diez habilidades para la vida definidas por la OMS (Ver Tabla 2) y que para este estudio se identifican con las competencias para la vida.

Tabla 2

*Las 10 habilidades para la vida y sus definiciones, de acuerdo con Melero (2010, p.7)*

<b>Habilidad para la vida</b>	<b>Definición</b>
<b>Conocimiento de sí mismo</b>	Reconocimiento de nuestra personalidad, características, idiosincrasia, fortalezas, debilidades, aspiraciones, expectativas, etc.).
<b>Empatía</b>	Capacidad para ponerse en el lugar de otra persona y desde esa posición captar sus sentimientos.
<b>Comunicación asertiva</b>	Habilidad para expresarse de manera apropiada al contexto relacional y social en el que se vive.
<b>Relaciones interpersonales</b>	Competencia para interactuar positivamente con las demás personas.
<b>Toma de decisiones</b>	Capacidad para construir racionalmente las decisiones cotidianas de nuestra vida.
<b>Solución de problemas y conflictos</b>	Destreza para afrontar constructivamente las exigencias de la vida cotidiana.
<b>Pensamiento creativo</b>	Utilización de los procesos de pensamiento para buscar respuestas innovadoras a los diversos desafíos vitales.
<b>Pensamiento crítico</b>	Capacidad para analizar con objetividad experiencias e información, sin asumir pasivamente criterios ajenos.
<b>Manejo de sentimientos y emociones</b>	Reconocimiento y gestión positiva de nuestro mundo emocional.
<b>Manejo del estrés</b>	Capacidad para reconocer nuestras fuentes de tensión y actuar positivamente para su control.

### **3.5 Procedimientos**

Primero que todo se definió como variable de estudio el nivel promedio de las competencias para la vida, las cuales se identifican con las diez habilidades para la vida definidas por la OMS. Luego se escogieron dos de las más de diez instituciones educativas de carácter privado que funcionan actualmente en Valledupar teniendo en cuenta que en las dos instituciones ha trabajado el investigador como docente, lo cual facilitaba el trabajo de campo y el desarrollo de la intervención con los grupos de muestra seleccionados.

Posteriormente se hicieron las respectivas solicitudes de autorización para realizar el trabajo de campo (Ver Apéndice C). Se pidió la autorización de los padres de familia de los adolescentes para aplicarles el instrumento y desarrollar con ellos la intervención con el programa de habilidades para la vida (Ver Apéndice D). Estos procedimientos fueron parte de las consideraciones éticas cuando se trabaja con seres humanos.

El proceso de recolección de datos se desarrolló en tres fases. En una primera fase se aplicó una preprueba a los dos grupos para medir el nivel promedio de las competencias para la vida de los estudiantes; luego se hizo una intervención en cada uno de los grupos utilizando la propuesta pedagógica diseñado para enseñar habilidades para la vida. Para ello se implementaron dos programas para la enseñanza de habilidades para la vida denominados “Soy capaz de”, uno de ellos apoyado en el uso de herramientas TIC, el cual fue utilizado para el grupo experimental ( $A_1$ ) y en el otro no se utilizó ningún tipo de herramientas TIC, este programa fue aplicado al grupo control ( $A_2$ ). Los dos programas estaban conformados por cinco sesiones de 60 minutos cada una, dos veces por semana, en la modalidad de taller (Ver Apéndice E). Finalmente, en la tercera fase se aplicó una pos prueba para medir nuevamente el nivel de las competencias para la vida desarrollado por los estudiantes tras la intervención.

### **3.6 Estrategia de análisis de datos**

Para el análisis de los datos obtenidos en esta investigación se utilizaron los siguientes programas: el programa de análisis estadístico denominado Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, versión 21) y *Microsoft Office Excel 2011*.

Se codificó cada ítem por indicadores dentro del programa de intervención para determinar el nivel promedio de cada una de las competencias. Se determinó el nivel de medición para las variables por intervalos.

Una vez aplicada la pre prueba y pos prueba a los grupos, se hizo el análisis de estadística descriptiva para cada una de las diez competencias para la vida a través de la distribución de frecuencias para cada grupo, tanto de la preprueba como de la pos prueba.

Posteriormente, se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comparar el resultado entre la preprueba y pos prueba en cada grupo a fin de determinar si existe igualdad o diferencia entre los resultados.

H0: el nivel promedio de las competencias para la vida en los resultados de la pre prueba **no es igual** a los resultados en la post prueba.

H1: el nivel promedio de las competencias para la vida en los resultados de la pre prueba **es igual** a los resultados en la post prueba.

Y finalmente, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para evaluar si los dos grupos tenían alguna diferencia respecto a sus medias, en el nivel de competencias para la vida de la post prueba.

H0: el nivel promedio de las competencias para la vida en los resultados de la post prueba para el grupo experimental **no es igual** a los resultados en la post prueba del grupo control.

H1: el nivel promedio de las competencias para la vida en los resultados de la post prueba para el grupo experimental **es igual** a los resultados en la post prueba del grupo control.



## Capítulo 4. Análisis de Resultados

En este capítulo se describen los resultados obtenidos mediante la aplicación de un test, antes y después de la intervención con una propuesta pedagógica diseñada para enseñar las competencias para la vida en dos grupos de estudiantes y de esta manera dar respuesta a la pregunta de investigación sobre la diferencia en el nivel promedio de las competencias para vida que adquieren los estudiantes de ambos grupos.

### 4.1 Presentación de resultados

Explicar de manera objetiva la relación entre variables a través de métodos estadísticos es precisamente lo característico del enfoque cuantitativo (Valenzuela y Flores, 2013). En esta investigación se definió como variable de estudio el nivel promedio de las competencias para la vida de los estudiantes, las cuales corresponden con las diez habilidades para la vida propuestas por la OMS.

El nivel promedio de cada competencia fue medido a través de 8 ítems en el test. La puntuación de cada competencia se obtuvo calculando el promedio de los valores alcanzados en cada ítem. La puntuación mínima posible era de 1 y la máxima era de 5. Así mismo, el nivel promedio de las diez competencias para la vida se midió teniendo en cuenta los siguientes criterios: 1-2 (Muy bajo); 2-3 (Bajo); 3-4 (Alto); 4-5 (Muy alto).

**4.2.1 Primera Fase: Pre prueba.** Para esta investigación se utilizó el Test de Habilidades para la Vida, instrumento psicométrico diseñado por un grupo de investigadores para la medición del nivel promedio de las diez habilidades para la vida propuestas por la OMS.

Los resultados obtenidos en el nivel promedio de cada una de las competencias para la vida de los estudiantes del grupo experimental ( $A_1$ ) muestran que en seis de las diez competencias para la vida (conocimiento de sí, empatía, relaciones interpersonales, pensamiento creativo, manejo de emociones, solución de problemas), más de la mitad de los estudiantes obtuvo un promedio alto; en dos competencias (asertividad y manejo de

estrés), más de la mitad de los estudiantes obtuvo un promedio bajo; y en una de las diez competencias (toma de decisiones), la mitad de los estudiantes obtuvo un promedio alto y la otra mitad obtuvo un promedio bajo.

Así mismo, se pudo observar que más de la mitad de los estudiantes del grupo A<sub>1</sub> obtuvieron un nivel promedio alto en las diez competencias para la vida y una tercera parte obtuvo un nivel bajo (Ver Tabla 3).

Tabla 3

*Distribución de frecuencia de las diez competencias para la vida pre prueba grupo A<sub>1</sub>*

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Bajo	7	26,9	26,9	26,9
Alto	18	69,2	69,2	96,2
Muy alto	1	3,8	3,8	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Por otra parte, los resultados obtenidos en el nivel promedio de cada una de las competencias para la vida de los estudiantes del grupo control (A<sub>2</sub>) muestran que en cinco de las diez competencias para la vida (conocimiento de sí, empatía, asertividad, solución de problemas y manejo del estrés), más de la mitad de los estudiantes obtuvo un promedio alto; en tres competencias (toma de decisiones, pensamiento crítico y manejo de emoción), poco menos de la mitad de los estudiantes también obtuvo un promedio alto; en una de las diez competencias (relaciones interpersonales), la mitad de los estudiantes obtuvo un promedio alto y la otra mitad obtuvo un promedio muy alto, siendo ésta la competencia con un mayor promedio; finalmente en una competencia (pensamiento crítico) un 35% de los estudiantes obtuvo un promedio bajo, otro 35% obtuvo un promedio alto, y un 30% obtuvo un promedio muy alto.

Así mismo, se pudo observar que más de la mitad de los estudiantes del grupo A<sub>2</sub> obtuvieron un nivel promedio alto en las diez competencias para la vida y una tercera parte obtuvo un promedio muy alto (Ver Tabla 4).

Tabla 4

*Distribución de frecuencias de las diez competencias para la vida pre prueba grupo A<sub>2</sub>*

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Bajo	2	7,7	9,1	9,1
Alto	14	53,8	63,6	72,7
Muy alto	6	23,1	27,3	100,0
Total	22	84,6	100,0	

A continuación, se presenta un cuadro comparativo entre los resultados de la pre prueba de ambos grupos en los cuales se estima el nivel promedio de cada una de las diez competencias para la vida (Tabla 5).

Tabla 5

*Comparativo del nivel promedio de las competencias para la vida A<sub>1</sub> y A<sub>2</sub> pre prueba*

	<i>Competencia para la Vida</i>	<i>Promedio A<sub>1</sub></i>	<i>Promedio A<sub>2</sub></i>
1	Conocimiento de sí mismo	3,00	3,36
2	Empatía	2,85	3,00
3	Asertividad	2,42	3,14
4	Relaciones interpersonales	2,92	3,50
5	Toma de decisiones	2,62	3,14
6	Solución de problemas y conflictos	2,58	2,95
7	Pensamiento creativo	2,88	3,14
8	Pensamiento crítico	2,73	2,91
9	Manejo de emociones	2,62	2,86
10	Manejo de estrés	2,42	2,82
	Promedio Total	3,56	3,96

Se puede observar que el nivel promedio de todas las competencias para la vida de los estudiantes del grupo control (A<sub>2</sub>) es superior comparado con el nivel promedio del grupo experimental (A<sub>1</sub>).

**4.2.2 Segunda Fase: Intervención.** En cada grupo se desarrolló la propuesta pedagógica diseñada para enseñar las competencias para la vida. Se hicieron 5 sesiones, cada una de 60 minutos, dos veces por semana. En cada sesión se trabajaron dos competencias para la vida. Los temas tratados fueron: Comunicación Asertiva y Relaciones Interpersonales; Autoconocimiento y Empatía; Manejo de Emociones y Control del Estrés; Toma de Decisiones y Solución de Problemas; Pensamiento Creativo y Pensamiento Crítico.

Para el desarrollo de las sesiones se utilizó una metodología interactiva. La definición de interacción o métodos de enseñanza interactivos no ha sido desarrollada aún o acordada en general. Se puede suponer que la comunicación unilateral, incluyendo conferencias, sermones, demostraciones y películas sin debate, no es interactiva. Las actividades que involucran a los participantes en modos activos y positivos y en las que los participantes prestan atención, reflexionan y están activamente involucrados son interactivas.

La investigación y la teoría muestran que no sólo el enfoque de habilidades para la vida es más efectivo por el uso de métodos de enseñanza interactivos, sino que las habilidades aprendidas por medio de la interacción, el uso de los juegos de rol, los debates abiertos, las actividades en grupos pequeños y otras técnicas son parte integrante del enfoque (Mangrulkar, Vince, y Posner, 2001).

En todas las sesiones, el desarrollo de los temas fue dinámico, participativo, con mucha más razón debido a la naturaleza del tema, las habilidades para la vida no se aprenden solo en la pizarra o leyendo, se aprenden practicando, por ello el diseño de las sesiones implicaba técnicas participativas orientadas a la formación y desarrollo de las competencias para la vida.

**4.2.3 Tercera Fase: Pos prueba.** Al finalizar la intervención con la propuesta pedagógica diseñada para enseñar las competencias para la vida en cada grupo, se aplicó nuevamente el Test de Habilidades para la Vida para medir el nivel promedio de las competencias para la vida alcanzado por los jóvenes de ambos grupos, se compararon

los resultados obtenidos en la pos prueba para analizar si existe o no alguna diferencia entre el nivel promedio de las competencias para la vida de ambos grupos, y finalmente determinar si el uso de herramientas TIC en una propuesta pedagógica diseñada para enseñar competencias para la vida tiene alguna influencia en el nivel de desarrollo de las mismas.

Los resultados obtenidos en el nivel promedio de cada una de las competencias para la vida de los estudiantes del grupo experimental (A<sub>1</sub>) muestran que en las competencias conocimiento de sí mismo y empatía, más de la mitad de los estudiantes obtuvo un nivel promedio alto; en la competencia asertividad, la mitad de los estudiantes obtuvo un nivel promedio alto y poco menos de la otra mitad obtuvo un nivel bajo; en las competencias relaciones interpersonales, pensamiento crítico y manejo de emociones, poco más de la mitad de los estudiantes obtuvo un nivel promedio alto y una tercera parte obtuvo un nivel bajo; en la competencia toma de decisiones, poco menos de la mitad de los estudiantes obtuvo un nivel promedio alto y bajo; en las competencias solución de problemas y manejo del estrés, poco más de la mitad de los estudiantes obtuvo un nivel promedio bajo; en la competencia pensamiento creativo, tres cuartas partes de los estudiantes obtuvo un nivel promedio alto.

Así mismo, se pudo observar que las tres cuartas partes de los estudiantes del grupo A<sub>1</sub> obtuvieron un nivel promedio alto en las diez competencias para la vida (Ver Tabla 6)

Tabla 6

*Distribución de frecuencias de las diez competencias para la vida post prueba grupo A<sub>1</sub>*

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Bajo	6	23,1	23,1	23,1
Alto	19	73,1	73,1	96,2
Muy alto	1	3,8	3,8	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Por otra parte, los resultados obtenidos en el nivel promedio de cada una de las competencias para la vida de los estudiantes del grupo control ( $A_2$ ) muestran que en la competencia conocimiento de sí, más de la mitad de los estudiantes tienen un nivel promedio alto; en las competencias empatía y relaciones interpersonales, poco más de la mitad de los estudiantes presenta un nivel promedio alto y una tercera parte tiene un nivel promedio muy alto; en las competencias asertividad y toma de decisiones, poco menos de la mitad de los estudiantes tienen un nivel promedio alto, una tercera parte tiene un nivel bajo y otra tercera parte tiene un nivel muy alto; en la competencia solución de problemas, poco menos de la mitad de los estudiantes tienen un nivel promedio bajo y la otra mitad tienen un nivel alto; en la competencia pensamiento creativo, poco menos de la mitad de los estudiantes tienen un nivel promedio alto y una tercera parte tiene un promedio bajo; en la competencia pensamiento crítico, poco menos de la mitad de los estudiantes tienen un nivel promedio alto; en la competencia manejo de emociones, la mitad de los estudiantes tienen un nivel promedio alto y una tercera parte tienen un nivel bajo; en la competencia manejo de estrés, la mitad de los estudiantes tienen un nivel promedio alto.

Así mismo, se pudo observar que más de la mitad de los estudiantes del grupo  $A_2$  obtuvieron un nivel promedio alto en las diez competencias para la vida (Ver Tabla 7).

Tabla 7

*Distribución de frecuencias de las diez competencias para la vida post prueba grupo  $A_2$*

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Bajo	4	15,4	18,2	18,2
Alto	14	53,8	63,6	81,8
Muy alto	4	15,4	18,2	100,0
Total	22	84,6	100,0	

A continuación, se presenta un cuadro comparativo entre los resultados de la pos prueba de ambos grupos en los cuales se estima el nivel promedio de cada una de las diez competencias para la vida (Tabla 8).

Tabla 8

*Comparativo del nivel promedio de las competencias para la vida A<sub>1</sub> y A<sub>2</sub> post prueba*

	<i>Competencia para la Vida</i>	<i>Promedio A<sub>1</sub></i>	<i>Promedio A<sub>2</sub></i>
1	Conocimiento de sí mismo	3,00	3,05
2	Empatía	2,92	3,27
3	Asertividad	2,58	2,86
4	Relaciones interpersonales	2,85	3,09
5	Toma de decisiones	2,62	2,95
6	Solución de problemas y conflictos	2,46	2,77
7	Pensamiento creativo	2,73	2,73
8	Pensamiento crítico	2,81	3,05
9	Manejo de emociones	2,58	2,95
10	Manejo de estrés	2,58	2,73
	Promedio Total	3,56	3,78

Se puede observar que el nivel promedio de al menos una competencia para la vida (pensamiento creativo) es igual en los estudiantes de ambos grupos en la pos prueba.

### 4.3 Análisis de Resultados

Tras haber obtenido los resultados de la pre prueba y pos prueba en ambos grupos, se hizo el análisis estadístico para probar la hipótesis. Para comparar el nivel promedio de las competencias de la vida entre la pre prueba y la pos prueba en ambos grupo se utilizó la prueba no paramétrica de los rangos de Wilcoxon, puesto que no se encontró normalidad en la diferencia entre ambas pruebas, teniendo en cuenta que el nivel de significancia es de 5%\_0,05.

Al aplicar la prueba no paramétrica de Wilcoxon a los resultados de ambos grupos se evidencia que no hay una diferencia significativa entre el nivel promedio de las competencias para la vida de la pre prueba con el nivel promedio de las competencias para la vida de la pos prueba (Ver Tabla 9).

Tabla 9

*Análisis K-S de la pre prueba y la pos prueba de los grupos experimental y control*

Competencias para la vida	Pre prueba	Post prueba	W <sup>+</sup>
	Promedio		
<i>Grupo Experimental</i>	3,5673	3,5673	0,967
<i>Grupo Control</i>	3,9659	3,7841	0,407

Finalmente, al aplicar la prueba estadística U de Mann-Whitney para determinar si hubo o no una diferencia significativa entre el nivel promedio de las competencias para la vida del grupo experimental y el grupo de control, a partir de los resultados obtenidos en la pos prueba, se evidenció que no hubo diferencia significativa entre ambos grupos, toda vez que el valor P fue de 0,118, de manera que superó el nivel de significancia 0,05 (Ver Tabla 10).

Tabla 10

*Análisis U de Mann-Whitney de la post prueba en los grupos experimental y control*

Post Prueba	Control	Experimental	U <sup>+</sup>
	Promedio		
Competencias para la vida	27,84	21,67	0,118

Así pues, los resultados obtenidos a partir del Test de Habilidades para la Vida indican que la incorporación de herramientas tecnológicas (TIC) en la enseñanza de las competencias para la vida no inciden en el nivel de desarrollo de las mismas, como se evidencia en la Tabla 11. No obstante cabe señalar que la eficacia de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje no reside en los instrumentos como tal sino en el uso que de los mismos haga el docente (Cabero, 1998).



Tabla 11

*Comparativo entre el nivel promedio de las competencias para la vida A<sub>1</sub> y A<sub>2</sub>*

	<i>Grupo</i>	<i>Pre prueba</i>	<i>Post prueba</i>
1	Promedio A <sub>1</sub>	3,56	3,56
2	Promedio A <sub>2</sub>	3,96	3,78

Es necesario precisar que con respecto al grupo control (A<sub>2</sub>), el nivel promedio de dominio sobre las diez competencias para la vida disminuyó en la pos prueba. Una posible explicación a este hecho puede estar relacionado, por un lado, con la motivación intrínseca de los estudiantes, ya que la mayoría de ellos no asumían los talleres con agrado, y por otro lado, con los efectos de la propuesta pedagógica diseñada para la enseñanza de estas competencias. Los estudiantes, al tomar más conciencia de lo que significa cada una de las competencias para la vida, fueron más autocríticos a la hora de responder el Test por segunda vez.

A estas alturas, cabe recordar que la misma naturaleza de las competencias para la vida requiere un tiempo suficiente para su asimilación y aprehensión. Dada la exigencia de esta investigación, el tiempo empleado para el desarrollo de las competencias fue limitado. La intervención con la propuesta diseñada para enseñar las competencias para la vida sólo abarcó tres semanas.

Queda claro que las competencias para la vida, por tratarse de competencias psicosociales entendidas como habilidades que permiten enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria, pueden ser enseñadas y aprendidas en contextos escolares (Mantilla, 2005). Los resultados de la evaluación de programas empleados para la enseñanza de las competencias para la vida, muestran que el desarrollo de éstas puede mejorar el desempeño académico de los estudiantes (Mangrulkar, Vince, y Posner, 2001) y su formación integral como personas, al formar hombres y mujeres críticos, solidarios, autónomos, respetuosos, tolerantes, conscientes de la realidad que los rodea y comprometidos con su transformación. Sin embargo, su aprendizaje requiere tiempo y el empleo de metodologías adecuadas. La simple presencia de las herramientas tecnológicas no garantiza un mejor desarrollo en el aprendizaje de las competencias para

la vida. En ese sentido, Clark (1994) afirma también que las TIC por sí solas no mejoran el aprendizaje en los estudiantes.

Los hallazgos encontrados en esta investigación plantean el debate sobre la efectividad de las propuestas pedagógicas, con o sin el empleo de herramientas tecnológicas, diseñadas para el desarrollo de las competencias para la vida en los estudiantes, y reclaman nuevas investigaciones para profundizar más en el tema.

El aprendizaje de las competencias para la vida, como cualquier competencia, es un proceso que requiere tiempo y que en gran medida depende del propio estudiante, sin olvidar que quien lo hace posible es la interacción (Salas, 2005). Por eso, la efectividad de la propuesta utilizada para desarrollar el nivel de las competencias para la vida en los grupos de esta investigación, no fue la esperada. La presencia de las TIC para apoyar la enseñanza de las competencias para la vida fue relativa. Una vez más se evidencia que las herramientas tecnológicas son solo vehículos, algunos de los cuales proporcionan instrucción, el modo en que se usen esos medios sigue siendo la clave para incidir exitosamente en el aprendizaje de los estudiantes (Fernández, Server y Carballo 2006).

#### **4.4 Respuesta a la pregunta y objetivos de la investigación**

El problema planteado en esta investigación fue ¿Existe alguna diferencia entre el nivel promedio de las competencias para la vida de un grupo de estudiantes adolescentes entre 14-15 años que reciben una propuesta pedagógica diseñada para enseñar estas competencias apoyándose en el uso de algunas herramientas TIC (el ordenador con el cual se utilizan presentaciones y aplicaciones multimedias, y algunas herramientas de la web 2.0) y el nivel de desarrollo de las competencias para la vida de un grupo de estudiantes adolescentes entre 14-15 años que reciben la misma propuesta pedagógica pero sin el uso de herramientas TIC, en dos instituciones educativas de Colombia? Los resultados obtenidos con el Test empleado manifestaron que no hubo diferencia entre el nivel promedio de las competencias para la vida que desarrollaron los estudiantes al integrar las herramientas TIC en la propuesta diseñada para enseñar estas competencias frente a aquellos que no emplearon los recursos tecnológicos. De hecho, tanto el grupo experimental A<sub>1</sub> como el grupo control A<sub>2</sub> se mantuvo en el mismo nivel.

El objetivo general de esta investigación consistió en analizar el nivel promedio de dominio en las competencias para la vida reportado por los estudiantes adolescentes entre 14-15 años de dos instituciones educativas de Colombia, tras recibir una propuesta pedagógica diseñada para enseñar estas competencias (una, apoyada en el uso de algunas herramientas TIC, y la otra sin el uso de estas herramientas), con el fin de identificar si existen diferencias entre los dos grupos para tomar medidas de intervención educativa. Este objetivo se alcanzó por medio de las pruebas no paramétricas que se emplearon.

Con respecto a la validez y confiabilidad del estudio, cabe afirmar que en cuanto a la validez interna se descartan las siguientes causas de invalidación: eventos históricos, sensibilización a los test, instrumentación deficiente, regresión estadística y mortalidad. No obstante, el factor de maduración fue determinante para los resultados del experimento, dado que las competencias para la vida requieren suficiente tiempo para su desarrollo y en esta investigación el tiempo fue muy limitado.

Por otra parte, en cuanto a la validez externa se descartan las siguientes causas de invalidación: efectos reactivos del tratamiento experimental, dado que las sesiones con el programa para la enseñanza de habilidades para la vida estaban vinculadas con las actividades curriculares de ambos grupos; interacción entre el proceso de selección y el tratamiento experimental, dado que las características de los participantes no influyen directamente en los resultados.

Así pues, las competencias para la vida pueden ser desarrolladas más efectivamente si se implementan propuestas de enseñanza basadas en una metodología interactiva y apoyadas en el uso adecuado de las TIC, siempre que se integren en el diseño curricular de las instituciones ya que el tiempo requerido para su asimilación y aprehensión es exigente.

## Capítulo 5. Conclusiones

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo principal analizar el nivel promedio de las competencias para la vida que alcanzan los estudiantes adolescentes entre 14-15 años de dos instituciones educativas de Colombia, tras recibir una propuesta pedagógica diseñada para enseñar estas competencias (una, apoyada en el uso de algunas herramientas TIC, y la otra sin el uso de estas herramientas), con el fin de identificar si existen diferencias entre los dos grupos.

En el sector educativo se ha puesto de relieve la importancia de la formación en habilidades para la vida de los estudiantes ligada a los aprendizajes necesarios para la vida descritos por la UNESCO: aprender a aprender, a ser, vivir juntos, hacer y emprender. Precisamente en el documento de ayuda al debate en el marco del taller 3: *calidad de la educación y competencias para la vida*, celebrado en Ginebra en el año 2004, se lee lo siguiente:

“En un mundo donde los saberes y las tecnologías se renuevan sin cesar a una velocidad creciente y donde los flujos migratorios, entre los países y dentro de ellos, conducen a las sociedades a ser cada vez más multiculturales, un consenso global toma forma en lo que concierne a la necesidad de que la educación secundaria dé a los jóvenes las competencias que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida... Desde hace muchos años, se viene dando una toma de conciencia de que la educación secundaria general es frecuentemente demasiado académica y que prepara insuficientemente a los jóvenes para sus roles en tanto ciudadanos y para su integración en el mundo del trabajo” (UNESCO, 2004, p.16).

Por otra parte, aunque el interés por el estudio del impacto de las TIC en los procesos educativos ha aumentado progresivamente, al tiempo que se incorporan estas tecnologías en todos los niveles de enseñanza, se está considerando cada vez con más fuerza un planteamiento que desplaza el énfasis por estudiar la manera como las TIC influyen en el aprendizaje hacia la manera como las TIC se insertan en las prácticas educativas y cómo pueden transformarlas y mejorarlas, asumiendo que el aprendizaje de los estudiantes depende más de la calidad de las prácticas en las que participa dentro del aula (Coll, Mauri & Onrubia, 2008).

Dada la relevancia de la educación de las competencias para la vida en el ámbito escolar y el impacto que están generando las TIC al insertarse en las prácticas educativas, esta investigación resultó ser importante para determinar no sólo los objetivos de una educación orientada hacia la formación de competencias para la vida sino también los abordajes y métodos más practicables y eficaces para introducir efectivamente las competencias para la vida en el currículo de las dos instituciones.

Los hallazgos obtenidos con la investigación van en la misma línea de los estudios relacionados tanto con el uso de las TIC en las prácticas educativas como con la implementación de programas para enseñar competencias para la vida. En efecto, las bondades de la incorporación de las TIC en la enseñanza, depende ante todo de su aplicación pedagógica dentro del aula de clase (Almirón y Porro, 2014). Por otra parte, la pedagogía utilizada para interiorizar las competencias para la vida requieren una gran inversión de tiempo de instrucción, puesto que los estudiantes deben practicar sus nuevas competencias y eso supone realizar un trabajo de reflexión personal y colectivo para poder identificarse con sus nuevos valores. No obstante, se puede constatar que las habilidades psicosociales son más susceptibles de cambio y mejora, mientras que las habilidades cognitivas requieren de procesos más complejos para desarraigar las creencias de los estudiantes (Morales, Benítez y Agustín, 2013).

Así pues, la aplicación de la pre prueba y la post prueba para medir el nivel promedio de las diez competencias para la vida de los dos grupos de estudiantes que participaron en la investigación, tras la intervención con el programa para enseñar dichas competencias, permitió evidenciar que no existe ninguna diferencia entre el nivel promedio de las competencias para la vida entre ambos grupos. Sin embargo, en este estudio se consideró sólo el nivel promedio de las 10 competencias para la vida en conjunto. Una posible exploración para futuros trabajos sería analizar cómo se dan los resultados estadísticos por cada una de las 10 competencias, a fin de determinar cuál de ellas es más susceptible de ser desarrollada a través de uso de las herramientas TIC.

Es necesario resaltar que los dos grupos mostraron un nivel promedio de las competencias para la vida alto en ambas pruebas. Pero, el grupo experimental tras la implementación de la propuesta diseñada para enseñar las competencias para la vida que

contemplaba el uso de algunas herramientas TIC, mientras que en la pre prueba sólo la mitad de los estudiantes obtuvo un promedio alto, en la post prueba las  $\frac{3}{4}$  partes de los estudiantes alcanzó este mismo nivel.

Por otra parte, los resultados de la investigación evidencian que más que el uso de las TIC, lo verdaderamente determinante para desarrollar las competencias para la vida en los estudiantes, es la metodología y el tiempo que se emplee para enseñarlas y aprenderlas. Así lo han señalado algunas experiencias. En la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO se planteó que la implementación de los objetivos de un currículo basados en las competencias para la vida requiere de otro tipo de metodologías diferentes al aprendizaje mecánico basado en la memorización por repetición (UNESCO, 2004).

La principal limitante de esta investigación fue el poco tiempo que se dispuso para implementar la propuesta pedagógica utilizada, lo que permitiría una mayor asimilación de las competencias para la vida por parte de los estudiantes. Ésta fue la principal razón por la cual los resultados obtenidos no evidenciaron diferencia. Una posible pregunta de investigación a futuro podría ser ¿En qué medida el tiempo empleado para enseñar las competencias para la vida en los estudiantes, determina el nivel de desarrollo de las mismas?

Esta investigación resultó ser un aporte valioso y novedoso porque permitió analizar el impacto que tiene el uso de las TIC para el desarrollo de las competencias para la vida en estudiantes adolescentes, sin embargo, representa sólo el punto de partida en esta temática. Sería recomendable analizar cuáles de las competencias para la vida son más susceptibles de ser desarrolladas con propuestas pedagógicas apoyadas en recursos TIC, de manera que a partir de los resultados se estructuren propuestas pedagógicas específicas para el desarrollo de cada una de las competencias para la vida.

Finalmente, cabe decir que algunas líneas de investigación que se pueden desarrollar en el futuro serían, por ejemplo, indagar hasta qué punto podrían lograrse mejores resultados si la educación básica asignara más espacio, tiempo e importancia a las competencias para la vida; cómo lograr una integración efectiva de las TIC en propuestas pedagógicas encaminadas a desarrollar competencias para la vida en

estudiantes adolescentes; cuáles serían las implicaciones para la formación de los docentes si se articula la enseñanza de competencias para la vida en el currículo de las instituciones educativas.

## Referencias

- Almerich, G., Suárez, J., Jornet, J. & Orellana, M. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 28- 42. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-almerichsuarez.html>
- Almirón, M.E. & Porro, S. (2014). Las TIC en la enseñanza: un análisis de casos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 152-160. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-almiron-porro.html>
- Alonso-Jiménez, L., Salmerón, H. & Azcuy, A. (2008). La Competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad. Algunas distinciones conceptuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1109-1137. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000400005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000400005&script=sci_arttext)
- Arras, A., Torres, C., García-Valcárcel, A. (2011). Competencias en tecnologías de información y comunicación (TIC) de los estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 1-26. Recuperado de: [http://www.revistalatinacs.org/11/art/927\\_Mexico/RLCS\\_art927.pdf](http://www.revistalatinacs.org/11/art/927_Mexico/RLCS_art927.pdf)
- Ávila, A. (2004). Reseña de “Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000”. *Revista de Educación Matemática*, 16(1), 225-227. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/405/40516110.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bravo, A. (2005). La iniciativa de habilidades para la vida en el ámbito escolar. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 9(16), 25-29. Recuperado de: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv\\_educativa/2005\\_n16/a002.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2005_n16/a002.pdf)
- Bustos Rojas, I. & Richmond González, V. (2007). Fundamentos del enfoque de competencias para la vida y de la transversalidad en el Ministerio de Educación Pública. *Revista Electrónica Educare*, XI (2), 45-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194119273004>
- Cabero, J. (1998). “Las aportaciones de las TIC a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate”, en Martín-Moreno, Q., et al (Coords). V Congreso interuniversitario de organización de instituciones



educativas, Madrid, Departamentos de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Alcalá, Complutense.

- Cabero, J. (2008). La formación en la sociedad del conocimiento. *Indivisa*, 13-48. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca23.pdf>
- Cabero, J. (2011). Los entornos mediáticos de formación: retos para el profesor y el alumno. En *Rueda: de legados y horizontes para el siglo XXI*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 158-175.
- Cárdenas, H. L. (2006). El desarrollo humano integral, la teoría de sistemas y el concepto de competencias en el ámbito académico universitario. *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, 37(3), 40-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=57937306>
- Clark, R. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*. 42(2), 21-29.
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-18. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Cornejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 15-37. Recuperado de: <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a2.pdf>
- Choque-Larrauri, R. & Chirinos-Cáceres, J. (2009). Eficacia del programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11(2), 169-181. Recuperado de: [http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-00642009000200002](http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642009000200002)
- Delors J. (Ed.) (1996). Los cuatro pilares de la educación. *En la educación encierra un tesoro* (pp. 90-103). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: UNESCO.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5).1-24. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>
- Díaz Posada, L. E., Rosero Burbano, R. F., Melo Sierra, M. P. y Aponte López, D. (julio-diciembre, 2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181-200.

- Fernández, R., Server, P., Carballo, E. (2006). Aprendizaje con nuevas tecnologías. Paradigma emergente: ¿Nuevas modalidades de aprendizaje?. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, 1-24. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/raul20.pdf>
- Gallego, M., Gámiz, V., Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-18. Recuperado de: [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/pdf/Edutece\\_n34\\_Gallego\\_Gamiz\\_Gutierrez.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/pdf/Edutece_n34_Gallego_Gamiz_Gutierrez.pdf)
- García, J., Corrales, R., Maldonado, A. (2013). Uso de laptops por estudiantes universitarios y su impacto en la eficiencia académica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 561-583. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774011.pdf>
- Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-11. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/882Guzman.PDF>
- Guzmán, I. & Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192012.pdf>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, I. & Ojeda, B. (2009). Competencias: Un reto en la formación de profesionales. *Revista Nacional de Investigaciones Memoria*, 5(12), 102-119. Recuperado de: <http://revistas.ucc.edu.co/index.php/me/article/view/219>
- Irigoyen, J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- Jurado, F. & Torrado, M. C. (2000). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Taller sobre evaluación de las competencias básicas*. Secretaría de Educación, Universidad Nacional de Colombia.
- Lau, M., Jáuregui, U. & Fariñas, G. (2012). De la educación a la autoeducación a través del uso de las TIC. *Revista Pedagogía Universitaria*, 17(4), 42-60. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/41/40>
- Mangrulkar, L., Vince, Ch. & Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Organización Panamericana

- de la Salud, 1-65. Recuperado de:  
[http://saludxmi.cnpss.gob.mx/inpsiquiatria/portal/saludxmi/biblioteca/sexualidad/m1a\\_Habilidades\\_para\\_la\\_vida\\_ADOLESCENTES\\_OPS\\_2001.pdf](http://saludxmi.cnpss.gob.mx/inpsiquiatria/portal/saludxmi/biblioteca/sexualidad/m1a_Habilidades_para_la_vida_ADOLESCENTES_OPS_2001.pdf)
- Mantilla, L. (2001). Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales. *Fundación Fe y Vida*, Bogotá, Colombia. Recuperado de:  
[http://www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115\\_849.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115_849.pdf)
- Mantilla, L. (2005). Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para convivir mejor. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 9(16), 11-23.
- Marcos, L., Tamez, R. & Lozano, A. (2009). Aprendizaje móvil y desarrollo de habilidades en foros asincrónicos de comunicación. *Revista Científica de Educomunicación Comunicar* (33), 93-100. Recuperado de  
<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=33&articulo=33-2009-11>
- Martínez, R. & Heredia, Y. (2010). Tecnología educativa en el salón de clases. Estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios en el área de informática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 371-390. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012507003>
- Medeiros, M. (2012). Competencia en educación: un abordaje enérgico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 89-102. Recuperado de:  
<http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-medeiros2012.html>
- Medina, A., Amado, M. & Brito, R. (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: desde las percepciones de docentes y estudiantes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-28. Recuperado de: [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/genericas.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/genericas.pdf)
- Melero, J. C. (2010). *Habilidades para la vida: Un modelo para educar con sentido*. Zaragoza: II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud. Recuperado de:  
[http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Departamentos/SaludConsumo/Documentos/docs/Profesionales/Salud%20publica/Promoci%C3%B3n%20salud%20escuela/Red%20Aragonesa%20Escuelas%20Promotoras%20Salud/Jornadas/Un\\_modelo\\_para\\_educar\\_con\\_sentido.pdf](http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Departamentos/SaludConsumo/Documentos/docs/Profesionales/Salud%20publica/Promoci%C3%B3n%20salud%20escuela/Red%20Aragonesa%20Escuelas%20Promotoras%20Salud/Jornadas/Un_modelo_para_educar_con_sentido.pdf)
- Mendoza, O. y Rodríguez, C. (2013). Competencias digitales, sociales y didácticas requeridas por los docentes que manejan redes sociales en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 4(7), 25-32. Recuperado de:

<http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/73>

Ministerio Nacional de Educación – MEN (2004). *Formar para la ciudadanía...sí es posible*. Bogotá.

Molina, R. (2010). ¿Cuáles competencias desarrollan nuestros estudiantes cuando utilizan las TIC? *Revista Praxis Pedagógica*, 100-113. Recuperado de:  
[http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fbiblioteca.uniminuto.edu%2Fojs%2Findex.php%2Fpraxis%2Farticle%2Fdownload%2F512%2F482&ei=Ku5DVILbDIKRNs\\_xgdAD&usg=AFQjCNExlbln66bgR3ZU\\_pAnba7mfaqaoA&sig2=JgZOPREZffWdqIIBU1Slww&bvm=bv.77648437,d.eXY](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fbiblioteca.uniminuto.edu%2Fojs%2Findex.php%2Fpraxis%2Farticle%2Fdownload%2F512%2F482&ei=Ku5DVILbDIKRNs_xgdAD&usg=AFQjCNExlbln66bgR3ZU_pAnba7mfaqaoA&sig2=JgZOPREZffWdqIIBU1Slww&bvm=bv.77648437,d.eXY)

Morales, M., Benítez, M. & Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113. Recuperado de  
<http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.html>

Organización Mundial de la Salud, (1997). *Introduction and guidelines to facilitate the developmet and implementation of Life Skills Programmes. Life Skills education for children adn adolescents in schools*. Ginebra, Suiza.

Pérez, C. (2012). Habilidades para la vida y consumo de drogas en adolescentes escolarizados mexicanos. *Revista Adicciones*, 24(2), 153-160. Recuperado de:  
<http://www.adicciones.es/files/perez%20de%20la%20barrera%20153-160.pdf>

Pérez, M. (2013). Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias con enfoque constructivista socio-cultural. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 10, 26-34. Recuperado de:  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27731>

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16) 45-64. Recuperado de  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677004>

Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-33. Recuperado de:  
[http://www.ugr.es/~ugr\\_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias\\_univ.pdf](http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias_univ.pdf)

Ramírez, M. S. (2012). Conceptualizaciones y componentes de ambientes de aprendizaje. En *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores* (pp. 162). México: Editorial digital. Tecnológico de Monterrey.

Rodríguez, E. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TICS en el aula. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(9). Recuperado de

<http://www.eumed.net/rev/ced/09/emrc.htm>

Rodríguez, C. M., Ávila, A., González, M. & Heredia, Y. (2008). Perfil psicosocial y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de alumnos con promedios académicos altos y mínimos de la modalidad educativa presencial en un contexto mexicano. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2), 1-19. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido- rodriguezavila.html>

Salas, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>

Sosa, M., Rodríguez, C. (2009). Prácticas de Enseñanza para el logro de Competencias. Resultados de una Experiencia Didáctica apoyada en Moodle. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 2(4), 75-83. Recuperado de: <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/nuevo/files/No4/TEYET4-art10.pdf>

UNESCO (2008). Taller 3: Calidad de la educación y competencias para la vida. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org>

Valenzuela, J. & Flores, M. (2013). *Fundamentos de Investigación Educativa Vol. 2*. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

Vargas, L., Gómez, M. & Gómez, R. (2013). Desarrollo de habilidades cognitivas y tecnológicas con aprendizaje móvil. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 3(6), 30-39. Recuperado de: <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/76/40>

# Apéndice A. Test de Habilidades para la Vida

## Test de Habilidades para la Vida

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Ocupación y/o profesión: \_\_\_\_\_

El siguiente test tiene como objetivo identificar el desarrollo de las habilidades para la vida en adolescentes y jóvenes entre 15 y 25 años. Este instrumento hace parte de un proceso de investigación y no se presenta con carácter evaluativo. Por tanto, puede responder con plena tranquilidad pues la información es confidencial. Cada uno de los ítems son afirmaciones y usted debe responder señalando una de las siguientes opciones:

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

N	ÍTEM	Opciones de respuesta				
		S	CS	AV	CN	N
1	Me considero una persona alegre y sociable.					
2	Me consideran una persona explosiva y de mal genio.					
3	Identifico y utilizo mis fortalezas en los distintos contextos.					
4	Me cuesta identificar en qué tareas me desempeño mejor.					
5	Expreso con facilidad aquello que me gusta.					
6	Prefiero no expresar lo que me disgusta para no generar conflicto con otros.					
7	Identifico hacia dónde voy y cuáles son mis metas.					
8	A menudo me siento desorientado (a) pues no identifico cuáles son mis talentos.					
9	Me sensibilizo frente a la situación de otras personas.					
10	Prefiero no escuchar los problemas de las otras personas.					
11	Escucho las opiniones de otros comprendiendo que no solo yo tengo la razón.					
12	Considero que las personas deben dar cuando reciben porque es lo justo.					
13	Cuando alguien necesita apoyo prefiero decirle que busque a alguien más pues mis ocupaciones no me permiten ayudarlo.					
14	No me gusta colaborar con las tareas de la casa, sólo con lo que me corresponde a mí.					
15	Cuando una persona es víctima de conflicto o se encuentra en condición vulnerable, trato de acercarme y brindar ayuda.					
16	No me preocupo mucho por actuar en pro de los necesitados porque sé que hay organizaciones que se encargan de eso.					
17	Me cuesta expresar mis ideas y opiniones a los demás.					
18	Considero que me expreso adecuadamente con respecto a las situaciones de los otros.					
19	Se me facilita acercarme a otros y hacer parte de un grupo social.					
20	Me cuesta expresar a través de gestos lo que estoy sintiendo.					
21	No me avergüenza pedir consejos cuando es necesario.					
22	Considero que es mejor estar solo que mal acompañado.					
23	Sé decir "no" cuando no quiero hacer o pensar algo.					
24	Comunico mis ideas de manera adecuada buscando no hacer daño a otras personas.					
25	Se me facilita iniciar y mantener relaciones de amistad.					
26	Soy leal con mis amigos (as) y confío en que ellos (as) también lo son.					
27	Cuando tengo pareja me gusta compartir actividades, hobbies y proyectos.					
28	Cuando tengo pareja soy distante pues me cuesta expresar mis sentimientos.					
29	Mantengo buena relación y comunicación con mis padres y familiares.					
30	Me molesta que mis padres se entrometan en mis decisiones y amistades.					
31	Mis relaciones con profesores y/o jefes suelen ser conflictivas.					
32	Mi desarrollo depende de mí, no de las relaciones que tengo con otros.					
33	Prefiero no pensar mucho cuando tengo que tomar decisiones, sino vivir el momento.					
34	Me gusta tomarme el tiempo para reflexionar sobre mis necesidades e intereses.					
35	En el momento de tomar decisiones evalúo las alternativas considerando las emociones, sentimientos y criterios.					
36	Las decisiones más importantes de mi vida no han tenido los frutos esperados.					
37	Prefiero organizar mis ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones.					
38	No me gusta que los otros me digan lo que debo o no hacer.					
39	Tomo las decisiones considerando el beneficio propio y de los demás.					
40	Prefiero que otros tomen las decisiones importantes por mí para evitarme problemas.					
41	Tengo en cuenta las causas de los problemas para darles solución definitiva.					
42	Considero que los problemas son obstáculos y no oportunidades.					
43	Me siento mal pidiendo ayuda porque van a creer que no soy capaz de hacer las cosas.					
44	Me gusta que otros se ocupen de lo que tengo que hacer y estar tranquilo.					
45	Pienso que la negociación es un elemento fundamental en la solución de conflictos.					
46	Me gusta hacer las cosas por mí mismo (a) porque como yo nadie las hace.					
47	Me caracterizo por mi recursividad y flexibilidad en el momento de tomar decisiones.					
48	Tengo dificultades para crear estrategias y resolver los problemas que se me presentan.					
49	Pienso que la creatividad permite abrir puertas y ver las cosas desde una perspectiva diferente.					
50	Prefiero no emprender caminos distintos a los comunes y así no arriesgarme a que no funcione.					
51	Cuando trabajo en equipo suelo ser de los primeros que ofrecen ideas para solucionar problemas.					
52	Me esfuerzo por crear proyectos y acciones innovadoras.					
53	Disfruto transformando ideas o expresiones en historias e imágenes que otros no ven.					
54	Suelen halagarme por la estética con que creo mis trabajos y proyectos.					
55	Se me facilita relacionar lo que conozco y percibo para desarrollar nuevas ideas.					
56	No me caracterizo por ser creativo, prefiero realizar otro tipo de tareas.					

57	Suelo analizar la información y las experiencias de manera objetiva.						
58	Prefiero no cuestionar lo que otros me dicen, ni discutir al respecto.						
59	Me gusta analizar y hacer críticas a la realidad social.						
60	Me intereso por realizar críticas el contenido de la publicidad y la información brindada por los medios de comunicación.						
61	Suelo hacerme preguntas de todo lo que me rodea, veo y escucho.						
62	Cuando no comprendo algo prefiero dejar así que investigar o preguntar.						
63	Me baso en argumentos para discutir cuando no estoy de acuerdo con algún asunto.						
64	No soy bueno participando en clase, en el trabajo y/o en casa sino que espero a que otros intervengan.						
65	Me cuesta reconocer lo que siento por otras personas.						
66	En momentos de dificultad reconozco cuando tengo emociones negativas y busco soluciones para superarlas.						
67	Reconozco fácilmente las emociones y sentimientos de los demás.						
68	Suelo malinterpretar las expresiones emocionales de otros y reaccionar de forma inadecuada.						
69	Mi estado de ánimo varía con mucha frecuencia y eso me genera dificultad en las relaciones.						
70	Me suelen llamar la atención por mi impulsividad.						
71	Prefiero no mostrar debilidad ante otros.						
72	Cuando siento rabia expreso mis ideas de manera imprudente e incluso agresiva.						
73	Soy consciente de que el estrés me hace daño y que debe controlarse cuando empieza a interferir con mi desempeño.						
74	Me estreso fácilmente en situaciones en que tengo poco tiempo para realizar una tarea.						
75	En situaciones difíciles me siento decepcionado de mí mismo (a), carente de control sobre mi propia vida.						
76	Cuando me encuentro en situaciones de estrés siento dolores de cabeza o de espalda.						
77	Cuando me siento presionado busco soluciones rápidas tratando de tomar el control de las situaciones.						
78	Hago esfuerzos por reducir fuentes de estrés cambiando mi estilo de vida.						
79	En momentos difíciles trato de tener pensamientos saludables y positivos.						
80	En situaciones de estrés trato de respirar profundamente hasta sentirme más tranquilo (a).						

**¡Muchas gracias por su colaboración!**

## Apéndice B. Test de Habilidades para la Vida: estructuración de indicadores e ítems

**Test de Habilidades para la Vida**  
Estructuración de dimensiones, indicadores e ítems

N	Dimensión	Indicador	+ / -	Ítem
1	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	Reconocimiento del carácter	+	Me considero una persona alegre y sociable.
2			-	Me consideran una persona explosiva y de mal genio.
3		Reconocimiento de fortalezas y debilidades	+	Identifico y utilizo mis fortalezas en los distintos contextos.
4			-	Me cuesta identificar en qué tareas me desempeño mejor.
5			+	Expreso con facilidad aquello que me gusta.
6			-	Prefiero no expresar lo que me disgusta para no generar conflicto con otros.
7		Identificación de metas y talentos	+	Identifico hacia dónde voy y cuáles son mis metas.
8			-	A menudo me siento desorientado (a) pues no identifico cuáles son mis talentos.
9	<b>Empatía</b>	Comprensión hacia los demás	+	Me sensibilizo frente a la situación de otras personas.
10			-	Prefiero no escuchar los problemas de las otras personas.
11		Respeto de la diferencia y concepto de justicia	+	Escucho las opiniones de otros comprendiendo que no solo yo tengo la razón.
12			-	Considero que las personas deben dar cuando reciben porque es lo justo.
13		Actitudes de solidaridad	-	Cuando alguien necesita apoyo prefiero decirle que busque a alguien más pues mis ocupaciones no me permiten ayudarlo.
14			-	No me gusta colaborar con las tareas de la casa, sólo con lo que me corresponde a mí.
15			+	Cuando una persona es víctima de conflicto o se encuentra en condición vulnerable, trato de acercarme y brindar ayuda.
16			-	No me preocupo mucho por actuar en pro de los necesitados porque sé que hay organizaciones que se encargan de eso.
17	<b>Comunicación efectiva y asertiva</b>	Expresión	-	Me cuesta expresar mis ideas y opiniones a los demás.
18			+	Considero que me expreso adecuadamente con respecto a las situaciones de los otros.
19		Participación social	+	Se me facilita acercarme a otros y hacer parte de un grupo social.
20			-	Me cuesta expresar a través de gestos lo que estoy sintiendo.
21		Humildad	+	No me avergüenza pedir consejos cuando es necesario.
22			-	Considero que es mejor estar solo que mal acompañado.
23		Asertividad	+	Sé decir "no" cuando no quiero hacer o pensar algo.
24			+	Comunico mis ideas de manera adecuada buscando no hacer daño a otras personas.
25	<b>Relaciones interpersonales</b>	Relaciones de amistad	+	Se me facilita iniciar y mantener relaciones de amistad.
26			+	Soy leal con mis amigos (as) y confío en que ellos (as) también lo son.
27		Relaciones de pareja	+	Cuando tengo pareja me gusta compartir actividades, hobbies y proyectos.
28			-	Cuando tengo pareja soy distante pues me cuesta expresar mis sentimientos.
29		Relaciones familiares	+	Mantengo buena relación y comunicación con mis padres y familiares.
30			-	Me molesta que mis padres se entrometan en mis decisiones y amistades.
31		Relaciones con otros	-	Mis relaciones con profesores y/o jefes suelen ser conflictivas.
32			-	Mi desarrollo depende de mí, no de las relaciones que tengo con otros.
33	<b>Toma de decisiones</b>	Decisiones personales	-	Prefiero no pensar mucho cuando tengo que tomar decisiones, sino vivir el momento.
34			+	Me gusta tomarme el tiempo para reflexionar sobre mis necesidades e intereses.
35		Decisiones constructivas	+	En el momento de tomar decisiones evaluo las alternativas considerando las emociones, sentimientos y criterios.
36			-	Las decisiones más importantes de mi vida no han tenido los frutos esperados.
37		Evaluación de consecuencias	+	Prefiero organizar mis ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones.
38			-	No me gusta que los otros me digan lo que debo o no hacer.
39		Valoración de perspectivas ajenas	+	Tomo las decisiones considerando el beneficio propio y de los demás.
40			-	Prefiero que otros tomen las decisiones importantes por mí para evitarme problemas.
41	<b>Solución de problemas y conflictos</b>	Identificación de problemas y causas	+	Tengo en cuenta las causas de los problemas para darles solución definitiva.
42			-	Considero que los problemas son obstáculos y no oportunidades.
43		Solicitud de Apoyo	-	Me siento mal pidiendo ayuda porque van a creer que no soy capaz de hacer las cosas.
44			-	Me gusta que otros se ocupen de lo que tengo que hacer y estar tranquilo.
45		Actitudes	+	Pienso que la negociación es un elemento fundamental en la solución de conflictos.
46			-	Me gusta hacer las cosas por mí mismo (a) porque como yo nadie las hace.
47		Flexibilidad y creatividad	+	Me caracterizo por mi recursividad y flexibilidad en el momento de tomar decisiones.
48			-	Tengo dificultades para crear estrategias y resolver los problemas que se me presentan.
49	<b>Pensamiento creativo</b>	Actitudes	+	Pienso que la creatividad permite abrir puertas y ver las cosas desde una perspectiva diferente.
50			-	Prefiero no emprender caminos distintos a los comunes y así no arriesgarme a que no funcione.
51		Iniciativa	+	Cuando trabajo en equipo suelo ser de los primeros que ofrecen ideas para solucionar problemas.
52			+	Me esfuerzo por crear proyectos y acciones innovadoras.
53		Imaginación y estética	+	Disfruto transformando ideas o expresiones en historias e imágenes que otros no ven.
54			+	Suelen halagarme por la estética con que creo mis trabajos y proyectos.
55		Innovación	+	Se me facilita relacionar lo que conozco y percibo para desarrollar nuevas ideas.
56			-	No me caracterizo por ser creativo, prefiero realizar otro tipo de tareas.
57	<b>Pensamiento</b>	Análisis objetivo de las	+	Suelo analizar la información y las experiencias de manera objetiva.



58	<b>crítico</b>	situaciones	-	Prefiero no cuestionar lo que otros me dicen, ni discutir al respecto.	
59		Postura crítica ante hechos sociales	+	Me gusta analizar y hacer críticas a la realidad social.	
60		Auto-cuestionamientos	+	Me intereso por realizar críticas el contenido de la publicidad y la información brindada por los medios de comunicación.	
61			+	Suelo hacerme preguntas de todo lo que me rodea, veo y escucho.	
62			-	Cuando no comprendo algo prefiero dejar así que investigar o preguntar.	
63			+	Me baso en argumentos para discutir cuando no estoy de acuerdo con algún asunto.	
64		Capacidad argumentativa	-	No soy bueno participando en clase, en el trabajo y/o en casa sino que espero a que otros intervengan.	
65		<b>Manejo de sentimientos y emociones</b>	Reconocimiento de emociones y sentimientos propios	-	Me cuesta reconocer lo que siento por otras personas.
66			+	En momentos de dificultad reconozco cuando tengo emociones negativas y busco soluciones para superarlas.	
67			Reconocimiento de emociones y sentimientos de otros	+	Reconozco fácilmente las emociones y sentimientos de los demás.
68	-		Suelo malinterpretar las expresiones emocionales de otros y reaccionar de forma inadecuada.		
69	Regulación emocional		-	Mi estado de ánimo varía con mucha frecuencia y eso me genera dificultad en las relaciones.	
70	-		Me suelen llamar la atención por mi impulsividad.		
71	Expresión emocional		-	Prefiero no mostrar debilidad ante otros.	
72	-		Cuando siento rabia expreso mis ideas de manera imprudente e incluso agresiva.		
73	<b>Manejo de tensiones y estrés</b>		Reconocimiento de fuentes de estrés	+	Soy consciente de que el estrés me hace daño y que debe controlarse cuando empieza a interferir con mi desempeño.
74			-	Me estreso fácilmente en situaciones en que tengo poco tiempo para realizar una tarea.	
75		Reconocimiento de efectos del estrés	-	En situaciones difíciles me siento decepcionado de mí mismo (a), carente de control sobre mi propia vida.	
76		-	Cuando me encuentro en situaciones de estrés siento dolores de cabeza o de espalda.		
77		Búsqueda de soluciones	+	Cuando me siento presionado busco soluciones rápidas tratando de tomar el control de las situaciones.	
78		+	Hago esfuerzos por reducir fuentes de estrés cambiando mi estilo de vida.		
79		Estrategias específicas	+	En momentos difíciles trato de tener pensamientos saludables y positivos.	
80		+	En situaciones de estrés trato de respirar profundamente hasta sentirme más tranquilo (a).		

## Apéndice C. Autorización para el Trabajo de Campo en los colegios

Valledupar, 25 de Febrero de 2015

\*

\*

\*

Sr.\*

ANDREW ROBERTS\*

La Sierra International School\*

Director\*

Valledupar - Cesar\*

Colombia\*

\*

**Ref: Solicitud Autorización**

\*

El que suscribe, Lic. Carlos Augusto Acosta Calderón, estudiante de cuarto semestre de la maestría en tecnología educativa y medios innovadores para la educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y el Instituto Tecnológico de Monterrey, por este medio, solicita a usted de la manera más atenta su autorización para realizar una intervención en esta institución con estudiantes de los grados 7º y 8º.

\*

Como parte de mi proyecto de tesis, **Desarrollo de las competencias para la vida en los estudiantes adolescentes a través de la intervención de un programa de habilidades para la vida apoyado en el uso de TIC**, realizo una investigación para determinar el nivel de desarrollo de las competencias para la vida que logran alcanzar los estudiantes gracias al uso de las TIC en el programa para el desarrollo de las mismas.

\*

La investigación tiene un enfoque cuantitativo y utiliza un diseño cuasi experimental, por tal motivo se aplicará un pretest y un posttest a los estudiantes que participarán del proyecto, a fin de recolectar los datos que permitan medir y comparar el nivel de desarrollo de las habilidades para la vida antes y después de la intervención. Cabe señalar que las respuestas y aportaciones de todos los participantes serán de carácter anónimo.

\*

Por lo anterior expuesto y agradeciendo de antemano su apoyo y total comprensión a mi solicitud, quedo de usted como seguro servidor.

\*

Atentamente,

\*

\*

\*

\*

Andrew Roberts \* \* \* \* Lic. Carlos Augusto Acosta Calderón\*

Rector La Sierra International School\*

\*

\*

\*

Valledupar, 25 de Febrero de 2015\*\*

\*  
\*  
\*

Lic.\*  
MIRIAN\*CASADIEGO\*  
Windsor\*School\*  
Directora\*  
Valledupar\*-\*Cesar\*  
Colombia\*

**Ref: Solicitud Autorización\***

\*

El que suscribe, Lic. Carlos Augusto Acosta Calderón, estudiante de cuarto semestre de la maestría en tecnología educativa y medios innovadores para la educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y el Instituto Tecnológico de Monterrey, por este medio, solicita a usted de la manera más atenta su autorización para realizar una intervención en esta institución con estudiantes de los grados 7º y 8º.\*

\*

Como parte de mi proyecto de tesis, "Desarrollo de las competencias para la vida en los estudiantes adolescentes a través de la intervención de un programa de habilidades para la vida apoyado en el uso de TIC", se realizará una investigación para determinar el nivel de desarrollo de las competencias para la vida que logran alcanzar los estudiantes gracias al uso de las TIC en el programa para el desarrollo de las mismas.\*\*

\*

La investigación tiene un enfoque cuantitativo y utiliza un diseño cuasi experimental, por tal motivo se aplicará un pretest y un posttest a los estudiantes que participarán del proyecto, a fin de recolectar los datos que permitan medir y comparar el nivel de desarrollo de las habilidades para la vida antes y después de la intervención. Cabe señalar que las respuestas y aportaciones de todos los participantes serán de carácter anónimo.\*\*

\*

Por lo anterior expuesto y agradeciendo de antemano su apoyo y total comprensión a mi solicitud, quedo de usted como seguro servidor.\*\*

\*

Atentamente,\*\*

\*

\*

\*

\*

Mirian Casadiego\* \* \* \* \* Lic. Carlos Augusto Acosta Calderón\*  
Directora Windsor School\*

\*

## Apéndice D. Autorización de los padres de familia para la aplicación del Test a los estudiantes

La Sierra International School  
 Autorización de los Padres de Familia

#  
#

#  
 Fecha: \_\_\_\_\_ #  
 #  
 #  
 #

Yo \_\_\_\_\_, # identificado con # documento #  
 de # identidad # No. \_\_\_\_\_ # de # \_\_\_\_\_, # como # cuidante #  
 del # alumno # \_\_\_\_\_ # del # grado # \_\_\_\_\_, #  
 estoy # de # acuerdo # en # que # participe # de # la # investigación # que # realiza # el # profesor # Carlos #  
 Augusto # Acosta # Calderón, # con # el # objetivo # de # determinar # si # el # uso # de # las # TIC # en # los #  
 programas # de # habilidades # para # la # vida # ogran # desarrollar # significativamente # el # nivel #  
 de # las # mismas # en # los # estudiantes. ##

Tengo # claro # que # su # nombre # no # será # asociado # a # la # investigación. # Estoy # de # acuerdo # en #  
 que # conteste # el # test # que # utilizará # para # al # fin. #

#  
 #  
 #  
 #

\_\_\_\_\_ # # \_\_\_\_\_ # #

Firma # del # Acudiente # # # # Andrew # Roberts #  
 # # # # # # # Rector #  
 #

Windsor School  
Autorización de los Padres de Familia

(  
(  
Fecha: \_\_\_\_\_

(  
(

(

Yo \_\_\_\_\_, (identificado con documento de identidad No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, como acudiente del alumno \_\_\_\_\_ del grado \_\_\_\_\_, estoy de acuerdo en que participe de la investigación que realiza el profesor Carlos Augusto Acosta Calderón, con el objetivo de determinar si el uso de las TIC en los programas de habilidades para la vida logran desarrollar significativamente el nivel de las mismas en los estudiantes.(((

Tengo claro que su nombre no será asociado a la investigación. (Estoy de acuerdo en que conteste el test que utilizará para tal fin.

(

(

(

(

\_\_\_\_\_

Firma del Acudiente

(

## Apéndice E. Carta descriptiva de la intervención con la propuesta pedagógica diseñada para enseñar las competencias para la vida

SEMANA	SESIÓN	COMPETENCIAS	CONTENIDO	RECURSOS DIDÁCTICOS	
				TIC	TRADICIONALES
1	1	Asertividad Relaciones Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tres habilidades básicas para relacionarnos bien: Escuchar, Observar y Hablar.</li> <li>· Habilidades para expresarse honestamente sin afectar a los demás.</li> <li>· Obstáculos para la comunicación.!</li> </ul>	Prezi Youtube	Tablero Marcadores
1	2	Autoconocimiento Empatía	<ul style="list-style-type: none"> <li>· La Autoestima</li> <li>· La Empatía</li> </ul>	Youtube Power Point	Hojas de papel Lápices Marcadores
2	3	Manejo de emociones Control del estrés	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Concepto e importancia de las emociones.</li> <li>· Técnicas de control de emociones.</li> <li>· Componentes de las emociones: fisiológicos, cognitivos, conductuales.</li> </ul>	Youtube Flickr CmapTools	Recortes de revistas Fotografías Tablero Marcadores
2	4	Toma de decisiones Solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Importancia de la toma de decisiones</li> <li>· Identificando y resolviendo problemas</li> </ul>	CmapTools Prezi	Tablero Marcadores
3	5	Pensamiento crítico Pensamiento creativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>· La creatividad</li> <li>· El pensamiento crítico, un punto de vista propio</li> </ul>	Cmaptools Prezi Pixton Comics Pow Toon	Tablero Marcadores Cartulina

## **Currículum Vitae**

### **Carlos Augusto Acosta Calderón**

Correo electrónico personal: [carlosaacostac0380@gmail.com](mailto:carlosaacostac0380@gmail.com)

CVU: 593757

Originario de Valledupar, Colombia, Carlos Augusto Acosta Calderón realizó estudios profesionales de Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa en la ciudad de Santa Rosa de Osos, Colombia. Hizo una especialización en Teología Bíblica en Roma, Italia. La investigación titulada: “Las competencias para la vida que desarrollan los estudiantes adolescentes del nivel de educación básica secundaria al implementar programas que se apoyan en el uso de TIC”, es la que se presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la docencia en el área de humanidades y las ciencias sociales, desde hace cinco años. Asimismo ha participado en iniciativas de proyectos de investigación sobre la lectura e interpretación de textos bíblicos para la formación en valores y virtudes.

Actualmente, Carlos Augusto Acosta Calderón, funge como docente de religión y ciencias sociales en La Sierra International School y como asesor pedagógico del SENA Regional Cesar. Como docente se destaca por su dedicación, responsabilidad, creatividad y liderazgo en los procesos pedagógicos que desarrolla.

Sus expectativas están dirigidas hacia la continuación de sus estudios superiores, con el fin de lograr las competencias necesarias, para dar solución a los problemas de aprendizaje a través de la tecnología educativa aplicada al campo de las ciencias humanas y sociales.

