REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación Pedagogía social

HABILIDADES PARA LA VIDA: UN ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE RISARALDA, COLOMBIA

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Gómez B. Adriana I.
Tutora: Rojas Xiomara

Caracas, febrero de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-088

"HABILIDADES PARA LA VIDA: UN ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE RISARALDA, COLOMBIA"

POR: ADRIANA INÉS GÓMEZ BENITEZ
Pas. BC726423

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 26 días del mes de mayo de 2026.



Dra. Xiomara Rojas
C.I. N.- 10.377.885
(Tutor)



Dra. Zulay Pérez
C.I. N-. 6.226.881



Dra. Mariela Alejo
C.I. N.- 6.861.762



Dr. Jesús Lovera
C.I. N°18.754.418



Dra. Eleonora Nieves Croes
C.I. N.- 5.521.544

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



DEDICATORIA

Con alta gratitud a Dios, por acompañarme e iluminarme en cada etapa.

A mi familia, por su amor y respaldo en este camino. Su presencia silenciosa y constante hizo posible avanzar aún en los momentos más exigentes.

De manera especial, también a los estudiantes, docentes y directivos de las Instituciones Educativas: Fabio Vásquez Botero y Santa Juana de Lestonnac, quienes con su disposición, reflexiones y experiencias dieron vida a esta investigación y reafirmaron mi convicción de que la educación es un espacio de formación integral y transformación social.

Adriana Gómez

RECONOCIMIENTO

Mi reconocimiento especial a las instituciones educativas, a los docentes y a los estudiantes que participaron como informantes clave en esta investigación. Su disposición para compartir experiencias, significados y prácticas pedagógicas contribuyó de manera significativa al rigor, la profundidad y la pertinencia de los resultados obtenidos.

De particular importancia, mi reconocimiento a la tutora de esta investigación Dra. Xiomara Rojas, por su orientación académica, acompañamiento constante y valiosos aportes durante el desarrollo de este proceso doctoral. Su rigor, compromiso y disposición fueron fundamentales para fortalecer la calidad y coherencia del trabajo realizado, pero sobre todo su gran sentido humano. Asimismo, extiendo mi reconocimiento a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas y al Convenio Polinorte, por brindar los espacios académicos y formativos que hicieron posible este proceso de investigación y crecimiento profesional. De igual manera, agradezco a mis compañeros de estudio: Jhon y mi gran amiga Erica, quienes, con su apoyo, intercambio de ideas y acompañamiento solidario contribuyeron significativamente a enriquecer este camino académico.

TABLA DE CONTENIDO

		pp.
Lista de tablas	……..……	8
Lista figuras	de ……..……	9
Resumen	……	10
Introducción	……	11
MOMENTO		
I	Contexto de la realidad como fenómeno del estudio……	14
	Interrogantes de la investigación……	19
	Propósitos de la investigación……	20
	Propósito general……..……...	20
	Propósitos específicos……	20
	Justificación e importancia de la investigación……	21
II	Contexto teórico referencial…….	24
	Antecedentes internacionales y nacionales…….	24
	Contexto internacional……..…….	24
	Contexto nacional……..…….	28
	Bases teóricas y conceptuales……..…….	32
	Bases teóricas…….	32
	Bases conceptuales…….	39
	Habilidades para la vida y competencias como base para la formación integral del estudiante……	39
	Mediación pedagógica como eje articulador del desarrollo formativo…….	43
	Estrategias para favorecer las habilidades para la vida…….	45
	Marco legal……..	48
	Aplicación de la ética investigativa en el estudio……..	50

III Metodología como un camino en construcción……. 52
Fundamentación filosóficos de las Penta dimensiones……. 53
Dimensión epistemológica…… 53
Dimensión ontológica…… 54
Dimensión axiológica…….. 55
Dimensión teleológica…….. 56
Dimensión metodológica…….. 57
Sustento paradigmático y enfoque de investigación……. 57
Método teoría fundamentada…….. 59
Escenario del estudio…… 61
Informantes clave…… 62
Técnicas e instrumentos de recolección de información…….. 63
Criterios de rigor metodológico……. 65
IV Acercamiento al contexto explorado para su análisis…..…….. 67
Etapa descriptiva…… 68
Etapa de ordenamiento conceptual…… 69
Codificación abierta…….. 69
Codificación axial……. 70
Codificación selectiva…….. 75
Etapa de teorización…….. 76
V Teoría sustantiva…….. 91
Beneficiarios de la teoría sustantiva…… 94
Aportes de la teoría al contexto educativo……. 95
Proyecciones para la implementación…… 97
Presentación de la estructura de la teoría sustantiva……... 98
Socialización y validación de la teoría sustantiva con los informantes claves…….. 100
VI Reflexiones de cierre……. 105
Referencias ……. 107
Anexo A-1 Consentimiento informado docente 1…… 112

Anexo A-2 Consentimiento informado docente 2…… 113
Anexo A-3 Consentimiento informado docente 3…… 116
Anexo A-4 Consentimiento informado docente 4…… 118
Anexo B-1 Consentimiento informado estudiantes 1…… 120
Anexo B-2 Consentimiento informado estudiantes 2…… 122
Anexo B-3 Consentimiento informado estudiantes 3…… 124
Anexo B-4 Consentimiento informado estudiantes 4…… 126
Anexo C-1 Codificación abierta docentes…… 128
Anexo C-2 Codificación abierta estudiantes…… 138
Anexo D-1 Síntesis curricular de la autora……..…… 144
Anexo D-2 Síntesis curricular de la tutora…… 145

LISTA DE TABLA

N°		pp.
1	Criterios de selección de los informantes clave……..	62
2	Codificación abierta…….	70
3	Codificación axial categoría 1…….	71
4	Codificación axial categoría 2…….	73
5	Codificación axial categoría 3…….	74
6	Codificación selectiva…….	75
7	Análisis categoría 1…….	78
8	Análisis categoría 2…….	82
9	Análisis categoría 3…….	86
10	Conexión entre lenguaje, matemáticas y habilidades para la vida…..	96
11	Matriz integrada de las respuestas al instrumento en la socialización…….	103

LISTA DE FIGURAS

N°		pp.
1	Clasificación de habilidades para la vida según la OMS……..	40
2	Categorías y subcategorías finales……...	89
3	Diagrama de la teoría de formación integral del estudiante mediado por el desarrollo de las habilidades para la vida…….	99
4	Comunicación de invitación para la socialización de los hallazgos….	101
5	Procedimiento de socialización de la teoría sustantiva emergente….	100
6	Reunión vía Google Meet, de socialización y validación de teoría sustantiva…….	102

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación Pedagogía Social

HABILIDADES PARA LA VIDA: UN ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE RISARALDA, COLOMBIA

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Gómez B. Adriana I.
Tutora: Rojas Xiomara
Fecha: febrero 2026

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito generar una teoría sustantiva sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia, a partir de las experiencias vividas por los estudiantes y los significados atribuidos por los docentes. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y el método de la teoría fundamentada. La recolección de la información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y estudiantes, así como observación participante a estudiantes de básica secundaria, pertenecientes a las Instituciones Educativas Fabio Vásquez Botero y Santa Juana de Lestonnac. El análisis se llevó a cabo a través de los procesos de codificación abierta, axial y selectiva, la triangulación de la información. Los hallazgos permitieron identificar tres categorías centrales: habilidades sociales o interpersonales, habilidades cognitivas y habilidades para el manejo de las emociones, articuladas mediante la mediación pedagógica y las experiencias escolares. Estas categorías evidencian que el desarrollo de las habilidades para la vida no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de acciones pedagógicas intencionadas, contextualizadas y sostenidas, orientadas a la formación integral del estudiante. La validación de la teoría con informantes clave confirmó su pertinencia, coherencia y representatividad del contexto estudiado. Las reflexiones finales señalan que, las habilidades para la vida

deben ser concebidas más que como un contenido académico, como parte de la formación diaria, estas van a proporcionar al estudiante seguridad y buen desenvolvimiento en situaciones imprevistas.

Descriptores: Estudiante, formación integral, habilidades para la vida.

INTRODUCCIÓN

La formación integral del estudiante se ha consolidado como uno de los ejes centrales de la educación contemporánea, al reconocer que el proceso educativo trasciende la adquisición de conocimientos académicos y debe propiciar el desarrollo armónico de dimensiones sociales, cognitivas y emocionales. En este marco, las habilidades para la vida adquieren un papel fundamental, al constituirse en herramientas esenciales que permiten a los estudiantes enfrentar de manera crítica, ética y responsable las demandas de la vida personal, escolar y social.

En el contexto colombiano, esta perspectiva se encuentra respaldada por un sólido marco normativo que orienta la educación hacia la formación integral. La Constitución Política de Colombia (1991) establece, en su Art. 67, que la educación es un derecho fundamental y un servicio público que tiene como finalidad el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la cultura y a los valores que posibilitan el desarrollo integral de la persona. De manera complementaria, la Ley General de Educación 115 de 1994 reafirma que la educación debe promover el pleno desarrollo de la personalidad, la formación en valores, la convivencia pacífica y la participación responsable en la vida social.

Asimismo, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), a través de los Estándares Básicos de Competencias, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las orientaciones sobre competencias ciudadanas y socioemocionales, enfatizan la necesidad de fortalecer habilidades relacionadas con la comunicación, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y el manejo de las emociones, reconociendo que estas inciden directamente en la calidad de los

procesos de enseñanza y aprendizaje y en la construcción de ambientes escolares saludables.

No obstante, a pesar de la existencia de estos referentes normativos y conceptuales, en la práctica educativa persisten tensiones entre el cumplimiento de los contenidos curriculares y la atención sistemática al desarrollo de habilidades para la vida. En este sentido, surge la necesidad de comprender cómo se viven y se significan estas habilidades en el contexto escolar, desde la experiencia directa de los estudiantes y desde las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes.

Desde esta problemática, la presente investigación se orienta a comprender las experiencias vividas por los estudiantes y a interpretar los significados que atribuyen los docentes a la enseñanza de las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante, en el contexto educativo del departamento de Risaralda, Colombia. Para ello, se adopta un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, sustentado en el método de la teoría fundamentada, lo cual permite generar conocimiento teórico emergente a partir de la realidad social estudiada.

El estudio se desarrolló en las Instituciones Educativas Fabio Vásquez Botero y Santa Juana de Lestonnac, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes. A través de los procesos de codificación abierta, axial, selectiva, y la triangulación fuentes, lo cual fue validado con informantes clave, se construyó una teoría sustantiva que explicó el desarrollo de las habilidades para la vida desde una categoría central: Habilidades para la vida como proceso formativo mediado por la interacción pedagógica y el resto de categorías emergentes sobre la mediación pedagógica como eje articulador del desarrollo formativo, el desarrollo de habilidades sociales en el contexto escolar y la autorregulación emocional como condición transversal. De esta manera, la investigación no solo se fundamentó en referentes teóricos y legales vigentes, sino que aportó una comprensión contextualizada del fenómeno, contribuyendo al fortalecimiento de la formación integral y ofreciendo orientaciones pedagógicas pertinentes para contextos educativos similares.

La organización que se siguió para la realización de esta tesis doctoral fue la siguiente:

En el momento I. Contexto de la realidad como fenómeno del estudio. Las interrogantes, propósitos general y específicos y la justificación e importancia de la investigación.

Con respecto al momento II. Marco teórico referencial, Antecedentes desde su contexto internacional y nacional, bases teóricas y conceptuales y el marco legal. Asimismo, la ética del investigador que brindó relevancia y rigor de la investigación.

El momento III. Metodología como un camino en construcción, fundamentos filosóficos de las pentadimensiones, sustento paradigmático y enfoque de investigación, Método teoría fundamentada Escenario del estudio Informantes clave Técnicas e instrumentos de recolección de información Criterios de rigor metodológico

En atención al momento IV. Acercamiento a los contextos explorados para su análisis, presenta la aplicación del método comparativo continuo y los análisis de las categorías emergentes.

Al respecto del momento V. Consolidación de la teoría sustantiva y la socialización y validación de la teoría sustantiva con los informantes claves.

A propósito del momento VI. Se presenta la síntesis reflexiva en atención a los propósitos específicos.

Para culminar se presenta las referencias, los anexos y la síntesis curricular de la autora y de la tutora.

MOMENTO I

CONTEXTO DE LA REALIDAD COMO FENÓMENO DEL ESTUDIO

El ser humano es un individuo que requiere orientaciones en su formación, las cuales le permitan un proceso de acompañamiento para desarrollar Habilidades para la Vida (HpV). Esto es fundamental para enfrentar los grandes retos y desafíos que se presentan en su existencia. Aunque esta tarea no es sencilla en tiempos tan acelerados y cambiantes, no es imposible, siempre y cuando su formación educativa lo guíe en todo momento.

Por lo tanto, el contexto académico y el objetivo final de la educación no dependen únicamente del escenario pedagógico relacionado con los aprendizajes teóricos y prácticos de una disciplina específica. Si bien el conocimiento y las habilidades cognitivas son importantes, es fundamental que toda la comunidad educativa logre entender, apropiarse y desarrollar Habilidades para la Vida (HpV). Estas habilidades son esenciales para afrontar los cambios, avances y retos tanto a nivel personal como social y laboral.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2025) refieren que según:

> El análisis curricular ERCE-2019, expuesto por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, en todos los

> países de América latina y el Caribe, existen grandes dificultades de aprendizaje, puesto que una proporción significativa de los estudiantes no han desarrollado los saberes y las habilidades mínimas esperados para su etapa formativa (s/n).

En este contexto, se destaca el rol del educador en el desarrollo de Habilidades para la Vida (HpV) de los estudiantes. Lo que implica según Sánchez et al. (2022), que las habilidades del siglo XXI son destrezas de comportamiento que los niños y adolescentes necesitan dominar para enfrentar y superar con éxito los desafíos del futuro. De este modo, el docente desempeña un papel esencial, asumiendo con compromiso y vocación la responsabilidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. Fortaleciendo las habilidades que se promueven en el aula, fundamentales para el bienestar del niño y adolescente en su formación integral como seres humanos.

Entre las apreciaciones de Arias et al. (2020), “los niños, niñas y jóvenes necesitan desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales para lograr el éxito personal y profesional en el siglo XXI y alcanzar su máximo potencial” (p. 5). Por lo tanto, el educador tiene la responsabilidad de promover no solo nuevos hábitos y rutinas, sino también de formar a estudiantes cada vez más resilientes, reflexivos y adaptables.

Ante los argumentos mencionados, es importante destacar la definición de Habilidades para la Vida (HpV) presentada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1999, como “la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (p.2). Estas prácticas se adquieren a lo largo de un proceso de formación integral del individuo, con la mediación de los docentes, lo que permite generar aprendizajes significativos y experiencias positivas. La labor del educador es actualmente un desafío considerable, ya que cada estudiante presenta necesidades individuales que deben ser atendidas de manera eficiente y eficaz.

Cabe destacar que las Habilidades para la Vida (HpV), se pueden implementar en el aula siempre y cuando el docente desde su experiencia utilice metodologías activas que, permitan mediante diversas estrategias brindar al

estudiante aprendizajes significativos (Rodríguez-Ardila y Herrera-Cruz, 2023). Desde la experiencia de quien escribe este discurso, las Habilidades para la Vida (HpV) son aspectos inherentes al ser humano que se orientan hacia el autoconocimiento, la comunicación asertiva, la toma de decisiones, el pensamiento creativo, el manejo de emociones y sentimientos, la empatía, las relaciones interpersonales, la solución de problemas y conflictos, el pensamiento crítico, así como el manejo de tensiones y estrés. Estos aspectos, una vez incorporados en el aula, pueden fomentar una formación integral en el estudiante que trasciende a otros contextos de su desempeño.

En Colombia, el Ministerio de Educación ha establecido algunos lineamientos como soporte y acompañamiento a las instituciones educativas del país en la incorporación oficial de la formación socioemocional en sus planes de estudio, sin embargo, aún carecen de un currículo que integre adecuadamente las habilidades para la vida, porque no en todos los sectores se ha establecido, debido quizás a que los programas educativos priorizan contenidos académicos tradicionales y han descuidado el desarrollo de competencias como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la gestión emocional.

En este sentido, la autora del estudio, enfatiza que desde su rol como docente en el nivel educativo básica secundaria, desde hace 24 años, ha observado con preocupación el escenario en las instituciones educativas Fabio Vásquez Botero, sede Central y Sede Naranjales, ubicadas en el municipio de Dosquebradas, que forma parte del área metropolitana del departamento de Risaralda. En este contexto, se evidencian circunstancias que afectan a los estudiantes, tales como la falta de reconocimiento de sus habilidades y talentos, lo que se traduce en una baja autoestima. Esto genera en ellos percepciones negativas de sí mismos y un rendimiento académico inferior.

Asimismo, la incorporación de estas habilidades en el currículo y la praxis docente sigue siendo limitada, dado que en ocasiones no reaccionan en el momento requerido o evidencian no manejar herramientas adecuadas para atender situaciones como las que se mencionan a continuación, incluso, lo han mencionado

en reuniones de profesores, señalando que algunas experiencias dentro o fuera del aula se les escapan de control, pero reconocen que están vinculadas a las habilidades para la vida. A continuación, se mencionan.

Los estudiantes manifiestan frustraciones y crisis emocionales por motivos aparentemente triviales, y en ocasiones no expresan sus sentimientos de manera verbal, sino a través del llanto o el aislamiento. Esta situación conlleva a un bajo bienestar emocional. En ocasiones, expresan que no saben cómo resolver sus problemas, dejando claro que se sienten incapaces de enfrentar y solucionar los desafíos cotidianos, lo que limita su autonomía y confianza. Igualmente, muestran desinterés en las clases, bajos niveles de rendimiento académico, hasta dificultades en la gestión emocional y las relaciones interpersonales, que afectan tanto a los estudiantes como a la comunidad educativa en general.

Desde el componente cognitivo se denota una ausencia significativa de pensamiento crítico, que se ve reflejada en los porcentajes bajos de pruebas de estado llamadas pruebas del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), donde las dos instituciones educativas han venido ocupando los últimos lugares en las listas de resultados, A la vez cantidades significativas de estudiantes repitentes o que pasan el año con bajas calificaciones, y un alto porcentaje de estudiantes aprobando desde múltiples recuperaciones.

Por otra parte, en la habilidad referente a la toma de decisiones, un porcentaje de los estudiantes y padres de familia están influenciados por condiciones de vulnerabilidad económica, social y cultural. Sumado al deficiente manejo emocional, el entorno escolar se ve comprometido por factores como el ruido excesivo, el acoso escolar (bullying), la desinformación y el consumo de sustancias psicoactivas. Estas problemáticas representan un desafío creciente para el docente.

Por su parte, las directivas enfrentan niveles críticos de estrés ante el alto volumen de casos, lo que deriva en un tejido social caracterizado por relaciones interpersonales poco saludables, una comunicación no asertiva y una marcada

dificultad en la resolución de conflictos. Todos estos acontecimientos y realidades, involucran un reto altamente complejo para estudiantes, docentes y padres de familia y subyace un suceso que incrementa mucho más esa realidad, con algunos casos que presentan el agravante de no reconocerlo y peor aún de normalizar dichas caracterizaciones, generando tensión y más angustia en la escuela y el hogar.

Consecuentes con el párrafo anterior, otro aspecto significativo a resaltar se refiere a la actualización de los docentes en las instituciones educativas del departamento de Risaralda. Actualmente, se carece de una capacitación continua por parte de los entes ministeriales en programas de desarrollo profesional que permitan no solo la innovación, sino que también aborden específicamente la enseñanza de Habilidades para la Vida (HpV) en consonancia con la educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales que beneficien la formación integral del estudiante.

Sin lugar a dudas, los estudiantes enfrentan numerosas limitaciones que obstaculizan su desarrollo socioemocional y, por ende, su crecimiento personal. Esto se traduce en que, si no cuentan con un proceso de acompañamiento desde el hogar, este no se complementa en la escuela, por lo que no van adquirir las competencias necesarias para afrontar las situaciones cotidianas que inevitablemente enfrentarán en su vida. Esta falta de preparación puede tener un impacto negativo en su capacidad para relacionarse con los demás y manejar situaciones de estrés. Si no se buscan alternativas viables para abordar esta realidad en Risaralda, será poco viable brindar una formación integral a los estudiantes.

El reconocimiento de su potencial y capacidades será insuficiente si no pueden transferir ni aplicar lo aprendido en situaciones reales, lo que genera un ciclo de frustración y falta de éxito en su vida personal y profesional. No obstante, se resalta que, existen factores vinculados a problemas de tipo estructurales como el nivel socioeconómico, familias disfuncionales, falta de recursos para cumplir con las actividades escolares, falta de apoyo familiar entre otros, que pueden influir en que

el estudiante tenga obstáculos para resolver situaciones, aunque desarrolle dichas habilidades ya que, no van a depender de él.

La mejora de habilidades para la vida es crucial para la formación integral del estudiante, no solo en Risaralda, sino en toda Colombia. Al abordar este tema, se podrá crear un enfoque más efectivo que no solo mejore la educación, sino que también contribuya al desarrollo sostenible de la región. Implementar políticas educativas que integren estas habilidades, capacitar a los docentes y rediseñar los currículos son pasos necesarios para garantizar que los estudiantes estén preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI en materia de competencias y habilidades para la vida.

El concepto de Habilidades para la Vida (HpV) surge como una estrategia de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993) con el propósito de mitigar problemáticas sociales, especialmente en el ámbito educativo. Este enfoque integra acciones de prevención y promoción del desarrollo psicosocial y humano a través de tres pilares fundamentales: (a) Habilidades cognitivas: autoconocimiento, pensamiento crítico y toma de decisiones, (b) Habilidades emocionales: gestión de sentimientos y emociones, empatía, y manejo de la tensión y el estrés, y (c) Habilidades sociales: relaciones interpersonales, comunicación asertiva y resolución de conflictos.

Es importante destacar que, según las alternativas que abordaron el fenómeno del estudio, se buscó comprender la realidad educativa. Esta comprensión se orientó hacia la aplicación de herramientas pedagógicas adecuadas para promover acciones que contextualicen y transversalicen las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en beneficio de los estudiantes. Así, las instituciones educativas se convierten en espacios que fomentan el desarrollo humano integral, trascendiendo el aula y afectando el saber, el saber hacer y el ser. Esto permite transformar el contexto específico de Risaralda y transferir estas experiencias a otros lugares con circunstancias de vulnerabilidad similares. En consecuencia, se plantearon las siguientes interrogantes, a las cuales se ofrecieron opciones viables y alternativas de solución basadas en las vivencias exploradas.

Interrogantes de la investigación

Consecuente con la contextualización abordada anteriormente, se plantean los siguientes cuestionamientos.

¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre las habilidades para la vida en su formación integral en el contexto educativo de Risaralda, Colombia?

¿Qué significados atribuyen los educadores a la enseñanza de habilidades para la vida que favorezca la formación integral de los estudiantes en el contexto educativo de Risaralda, Colombia?

¿Qué acciones consideran las docentes necesarias en el desarrollo de habilidades para la vida en la formación integral de los estudiantes en el contexto educativo de Risaralda, Colombia?

¿Qué fundamentos teóricos surgen de las experiencias y significados que construyen los informantes clave sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Generar una teoría sustantiva sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo Risaralda, Colombia.

Propósitos específicos

Comprender las percepciones de los estudiantes sobre las habilidades para la vida en su formación integral en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

Interpretar los significados que atribuyen los educadores a la enseñanza de habilidades para la vida que favorezca la formación integral de los estudiantes en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

Develar las acciones que consideran las docentes necesarias en el desarrollo de habilidades para la vida en la formación integral de los estudiantes en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

Fundamentar las contribuciones que surjan de las experiencias y significados que construyen los informantes clave sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

Justificación e importancia de la investigación

El presente estudio se fundamenta en la necesidad de fortalecer la formación integral de los estudiantes de las Instituciones Educativas Fabio Vásquez Botero y Naranjales; dada la carencia de estrategias pedagógicas efectivas que permitan a los estudiantes enfrentar los desafíos cognitivos, emocionales y sociales de su entorno; los cuales impactan significativamente en su desempeño académico y su bienestar personal y para ello la incorporación y apropiación de las Habilidades para la Vida (HpV) dentro del currículo educativo y la práctica docente, se convierten en pilares fundamentales.

En Colombia, la incorporación de las HpV en la educación se fundamenta en diversas normativas y políticas que buscan un desarrollo integral de los estudiantes, como el Art. 67 de la Constitución Política de Colombia que indica que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”, esto implica una educación que va más allá de lo académico, incluyendo el desarrollo del ser y que se sea evidenciado en habilidades para la vida que adquiera para afrontar los desafíos cotidianos que se le puedan presentar.

Por su parte la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que establece los lineamientos generales de la educación en Colombia y promueve una educación integral que incluye el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas; contemplando la necesidad de formar individuos capaces de enfrentar los retos de la vida y de participar activamente en la sociedad. Con respecto a establecido por el Ministerio de Educación Nacional (2006) desde los Estándares Básicos de Competencias (EBC), que incluyen competencias ciudadanas y socioemocionales, las cuales están estrechamente relacionadas con las HpV, pues buscan que los estudiantes desarrollen habilidades como la toma de decisiones, la resolución de problemas, la comunicación asertiva y el manejo de emociones.

Desde el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026, abordado por el Ministerio de Educación Nacional (2020), reconoce en su desafío cinco la importancia de las habilidades para la vida como competencias que han de ser promovidas y desarrolladas en la educación, buscando:

> Garantizar la integralidad de la formación de los ciudadanos, lo que implica el desarrollo de las competencias básicas, comunicativas y socioemocionales que requieren la convivencia, la participación social y el trabajo. Se trata del desarrollo de competencias para la vida en las que se incluyen las dimensiones de lo social, los subjetivo, el conocimiento, las habilidades técnicas, el lenguaje, el respeto por el otro y por las normas legítimamente acordadas, la sensibilidad social y estética, el reconocimiento y la disposición a convivir con quienes se tienen diferencias culturales, religiosas, políticas, de género u otras, en condiciones que no impliquen el sacrificio de la equidad o la negación de los derechos del ciudadano (p.19).

Estas habilidades son fundamentales para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos del mundo actual y futuro y promueve la formación integral de los estudiantes, no solo en aspectos académicos, sino también en competencias sociales, emocionales y prácticas que les permitan interactuar de manera efectiva en la sociedad, reconoce entonces que las HpV son esenciales para el bienestar personal y social, y deben ser un componente clave en el currículo educativo.

En este marco de significación, esta tesis brindó a la investigadora obtener una comprensión de la realidad como fenómeno del estudio, precisando cómo la interacción de la comunidad educativa y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilita la identificación de las necesidades y expectativas

de los docentes y estudiantes, así como la evaluación de las herramientas pedagógicas empleadas. Además, ofreció la oportunidad de explorar cómo las Habilidades para la Vida (HpV) pueden integrarse en la práctica educativa, promoviendo un entorno de aprendizaje más integral y significativo.

A través de los aportes que emergieron de la teoría sustantiva, se pueden desarrollar acciones estratégicas concretas que contribuyan a mejorar la calidad educativa y a fortalecer las relaciones dentro de la comunidad. Asimismo, el estudio fomenta la reflexión crítica sobre el papel del docente y su responsabilidad en el desarrollo integral de los estudiantes, lo que puede tener un impacto positivo en la sociedad en su conjunto.

El presente estudio se considera relevante, debido a que se logró profundizar en la dinámica de la comunidad educativa explorada, un espacio trascendental y único donde el docente reconoce la magnitud de su responsabilidad hacia los estudiantes. En este entorno, los estudiantes se sienten motivados por el entendimiento y el crecimiento en todas sus dimensiones, disfrutando de un ambiente diferencial basado en relaciones de integralidad. A través del desarrollo de las Habilidades para la Vida (HpV), se busca trascender desde el ámbito individual hacia el educativo, familiar, social y cultural del contexto. Esto permitió que el docente conozca, se apropie y valore la importancia de las HpV en su labor diaria y en la sociedad en general.

En atención a las contribuciones con la línea de investigación, se inscribió en la línea denominada Pedagogía Social LI-IPC-CIE-006. El estudio proporciona aportes significativos dado que ofrece un estudio actualizado desde lo teórico y metodológico que van a nutrir los encuentros de quienes hacen vida en dicha línea. Los hallazgos que emergieron pueden ser replicados para dar inicio a otras investigaciones.

Finalmente, esta investigación reviste importancia no solo a nivel local, sino también a nivel regional y nacional, dado que la realidad identificada en estas instituciones educativas es representativa de muchas otras en Colombia y que

enfrentan retos similares. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio podrán servir como referente para el diseño de nuevas teorías educativas que promuevan la enseñanza y el fortalecimiento de las HpV en los diferentes niveles del sistema educativo, contribuyendo al desarrollo de ciudadanos más preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

MOMENTO II

CONTEXTO TEORICO REFERENCIAL

Este momento de abordaje teórico en la presente investigación se enmarcó en exploraciones bibliográficas y antecedentes que se aproximaron al estado del arte desde sustento documental, conceptual, legal y de la ética en la investigación. A su vez, este marco teórico contribuyó como base referencial para el desarrollo metodológico de la investigación.

Antecedentes internacionales y nacionales

Para Retamozo (2014), los antecedentes de la investigación “consisten en una breve revisión bibliográfica exploratoria donde se muestra el conocimiento de las principales referencias escritas sobre su tema” (p.184). Estos según la autora de este estudio, son las investigaciones previas y que se vinculan o aportan a la investigación desarrollada, por lo que a continuación se presentaron aquello que fueron afines con la temática de las habilidades para la vida que contribuyan con la formación integral de los estudiantes de Risalda en el departamento de Caldas y Manizales en Colombia.

Contexto internacional

En Venezuela, Pérez (2024) construyó un producto doctoral al que llamó: Crear, aprender y vivir en el desarrollo de las habilidades sociales. Una aproximación de la convivencia escolar desde la cotidianidad, su objetivo estuvo direccionado a generar una aproximación teórica para crear, aprender y vivir en el desarrollo de las habilidades sociales, como convivencia escolar desde la cotidianidad, en el escenario Liceo Nacional “Julio Morales Lara”, ubicado en el Municipio Mario Briceño Iragorry, institución. Para tal fin, se asume una investigación cualitativa, bajo método interpretativo o hermenéutico; se aplicó como técnica, una entrevista semiestructurada, a través de la contrastación teórica emergió de la reducción eidética las categorías.

Entre los resultados obtenidos, se destaca el papel del docente como protagonista en la formación del ser humano, utilizando estrategias axiológicas y hermenéuticas para orientar el comportamiento de los actores sociales. La educación, entendida como un proceso de crear, aprender y vivir, busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexión y una indagación profunda, así como el asombro y la sorpresa ante su propia realidad. Este enfoque pretende que los estudiantes acepten los enigmas del mundo y de la existencia como parte de su experiencia, lo que cultiva su desarrollo integral. Finalmente, se resalta que la educación debe basarse en cuatro pilares fundamentales: "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos". Es a través de estos pilares que se fomenta el conocimiento, la acción y la convivencia.

La investigación realizada por Pérez ofrece valiosos aportes al estudio presentado, al proporcionar argumentos fundamentados en los pilares de la educación, lo que establece una convergencia entre ambas investigaciones. Estos pilares constituyen un punto de partida para la formación integral del estudiante, enfatizando que el docente es el garante de dicho compromiso y acción.

En la tesis doctoral denominada: Relación de las competencias socioemocionales con el desarrollo integral de los docentes del sistema educativo

panameño, realizada por Cortéz (2022), presentó como objetivo general determinar si existe relación significativa entre las competencias socioemocionales y el desarrollo integral de los docentes del sistema educativo panameño. En esta investigación se planteó un enfoque cuantitativo, una investigación de tipo explicativa y un diseño no experimental de tipo transversal. Los resultados muestran que hay una relación significativa entre la promoción de las competencias socioemocionales y desarrollo integral del docente. Se demostró que los docentes participantes, en su mayoría, mantienen un nivel satisfactorio y en algunos aspectos están susceptible de mejora, en cuanto a las competencias socioemocionales. En esta misma línea, la relación existente entre las competencias socioemocionales (CSE) y el desarrollo integral desde la perspectiva docente, no son aspectos de mayor importancia en los contextos educativos, pues no existen propuestas concretas acerca de cómo incluir estas competencias en el currículo inicial y continuo del profesorado.

Este antecedente se incluye porque es importante resaltar que, en el tema de las habilidades para la vida desarrollado en esta tesis, el docente es un elemento fundamental para garantizar la educación integral de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario promover una formación más integral en el educador, considerando que un buen desarrollo personal del docente se traduce en mejores resultados educativos. La gestión y manejo de emociones son competencias relevantes que deben ser reguladas por el propio docente, para luego ser transferidas a la enseñanza de habilidades para la vida, favoreciendo así la formación integral de los estudiantes y en este estudio es lo que quiere plantear en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

El trabajo doctoral de Soria (2022) titulado: Inclusión emocional: estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes, presentado en la Universidad de Valladolid, España. Pretendió explorar, describir y comparar las habilidades emocionales, relacionales y afectivas que se perciben como necesarias y eficaces en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un modelo de inclusión educativa. Se analiza en un proceso de investigación mixto con métodos complementarios y triangulación de colectivos la comprensión,

imaginario y situación actual de la competencia emocional de los docentes a través de cuestionarios, dinámicas, observación, práctica reflexiva y revisión de documentos.

Se concluye tras el análisis y discusión de resultados, la necesidad de incluir la competencia emocional docente en la formación inicial del profesorado y diseño de mejoras de su carrera profesional, superando el concluido vacío e improvisación detectada respecto a esta competencia emocional, que parcialmente solventa la formación permanente; también la necesaria consideración específica del aspecto emocional en estudios, estrategias y normativa relativa a inclusión educativa, visibilizando la diversidad de los procesos afectivos. Los cuatro estudios empíricos desarrollados convergen en un modelo o fotografía de la situación de una provincia española respecto a la percepción de la competencia emocional docente, con la oportunidad de contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y convivencia, destacando la corresponsabilización docente, familiar e institucional. Emerge la motivación futura del diseño y seguimiento de procesos de formación, autoevaluación, práctica reflexiva y mejora aplicables de forma contextualizada en centros escolares y Facultades de Educación, incluyendo actividades que favorezcan la relación emocional positiva entre agentes de la comunidad, dando cabida a un concepto emergente denominado inclusión emocional.

El estudio realizado por Soria (2022) y el de Cortéz (2022) presentan convergencias que enriquecen la investigación desarrollada. Ambos estudios abordan la preparación de los docentes para el desarrollo de competencias emocionales. Si se logra implementar esta preparación, se garantizaría el desarrollo integral de los estudiantes, ya que los docentes, a través de sus acciones, promoverían en los estudiantes habilidades emocionales que son fundamentales para su crecimiento personal y académico, es decir habilidades para la vida, base de este estudio.

Por su parte Risoto (2022), en su tesis doctoral: La inteligencia emocional como metodología activa para desarrollar las competencias socioemocionales en el alumnado, estableció como objetivo principal comprobar que los alumnos que

desarrollan competencias socio emocionales mejoran en el reconocimiento y regulación de sus emociones, lo que va a repercutir en una mejora de las interacciones sociales entre iguales. Su paradigma fue positivista y su enfoque cuantitativo, las técnicas aplicadas fueron el cuestionario y la escala de observación. Se realizó un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control no equivalente. Los resultados obtenidos demuestran que, tras la aplicación del programa, los alumnos del grupo experimental interactúan entre sí de manera más sociable y expresan mejor sus emociones.

En general, los alumnos del grupo experimental con respecto al control han mejorado, desarrollando menos conductas violentas, por lo que saben 7 resolver situaciones de conflicto, lo que repercute muy positivamente en su desarrollo emocional y social. En cuanto a los dos cuestionarios dirigidos a las familias, uno sobre empatía infantil de sus hijos y otro de convivencia escolar, no existen diferencias significativas. Por otro lado, en el cuestionario dirigido a profesores la percepción es positiva pero no significativa, en cuanto a la mejora de la violencia escolar en los centros, tras haber implementado el programa EMOTI en sus aulas. También a nivel de género se han encontrado diferencias significativas en la expresión de las emociones sobre todo en lo referido a la emoción de miedo y tristeza a favor de las niñas frente a los niños.

El estudio de Risoto (2022) se centra en la inteligencia emocional como metodología para desarrollar competencias socioemocionales, lo que se alinea con la formación integral del estudiante al enfatizar la gestión y regulación de emociones, aspectos que coinciden con lo desarrollado en este trabajo doctoral. Entre los beneficios que complementan los hallazgos de este estudio se destaca que, al desarrollar competencias socioemocionales, docentes, estudiantes y padres interactúan de manera más positiva, lo cual es crucial para la integración de la familia en la escuela y para mejorar la relación entre padres e hijos. Esto contribuye favorablemente a la comprensión de cómo las habilidades para la vida y la inteligencia emocional pueden ser integradas en la práctica educativa para promover un desarrollo integral en los estudiantes.

Contexto nacional

El trabajo doctoral de Atencia (2025) llamado: Las tecnologías de la información y comunicación en la praxis docente y en el ámbito socio cultural lineamientos teóricos y didácticos sustentado en TIC, TAC, TEP para el desarrollo de las emociones en los estudiantes de 6 a 9 grado de las instituciones educativas rurales. En este estudio se asumió como propósito principal generar lineamientos teóricos y didácticos sustentado en TIC, TAC, TEP para el desarrollo de las emociones en los estudiantes de 6 a 9 grado de las instituciones educativas rurales del Departamento de Córdoba, de Colombia.

En la metodología se seleccionó el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo. La recolección de la información se realizó por medio del método comparativo constante basado en la teoría fundamentada. Se concluye que el uso integrado de las TIC, TAC y TEP en la educación no solo moderniza los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuye a la formación de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno. Al entender y aplicar estas tecnologías de manera articulada, se potencia una educación más equitativa, participativa y transformadora.

La tesis doctoral presentada por Atencia representa una valiosa contribución al estudio realizado, debido a que incorpora la tecnología como un factor relevante que sitúa la investigación en el contexto educativo actual. Esta inclusión subraya la importancia de la era digital como un elemento facilitador en el desarrollo emocional de los estudiantes, lo que a su vez permite una formación integral que los capacita para alcanzar sus metas, plasmadas en un proyecto de vida. Además, fomenta el desempeño social a través del "aprender a convivir", un compromiso inherente a la adquisición de habilidades para la vida.

El estudio de González (2025), cuyo nombre es: Didáctica emergente para el desarrollo de habilidades comunicativas mediante la potenciación creativa del niño en educación básica primaria. Su objetivo general fue: Generar una didáctica emergente de las habilidades comunicativas mediante la potenciación creativa del

niño de educación básica del colegio Florentino González. Se seleccionó como enfoque metodológico la investigación cualitativa, con base en el método fenomenológico. La técnica para recolección de datos fue una entrevista semiestructurada.

Los hallazgos evidencian que el papel del docente como mediador se convierte en la fuerza que impulsa esta didáctica emergente, posicionándolo como el creador principal de un proceso educativo centrado en el desarrollo real del estudiante. Además, el uso estratégico de la tecnología otorga un nuevo significado a la utilización de los recursos digitales, transformándolos en potentes herramientas de creación y expresión. A través de la producción de contenido e interacción, los niños pueden explorar nuevas formas de comunicación. En reflexión, la didáctica emergente es un marco conceptual y metodológico flexible y adaptable que invita a la investigación crítica sobre la práctica pedagógica. Su implementación no solo busca potenciar las habilidades comunicativas, sino también fomentar en los niños un pensamiento crítico y creativo que les permita explorar y transformar su realidad.

Este estudio se relaciona con la tesis doctoral realizada, ya que aporta un marco de acción que se ajusta con el desarrollo de las competencias comunicativas, un tema fundamental que se presenta como un elemento clave en esta investigación, porque se alineó con el propósito de la misma, que fue generar teoría sustantiva sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia. Lo que representó una sinergia entre el docente, el estudiante la interacción pedagógica. Generando una contribución no solo a través de sus hallazgos, sino también mediante la incorporación de contenido amplio sobre el tema en cuestión y la aplicación de una metodología similar a la desarrollada en este estudio.

La tesis presentada por Valverde (2023), titulada: Aproximación teórica acerca del manejo de las competencias socioemocionales de niños y niñas de primera infancia en situaciones emergentes, desde la perspectiva de maestros, padres y cuidadores, establece como propósito general fue construir una aproximación teórica acerca del manejo de las competencias socioemocionales de

los niños y niñas de primera infancia en situaciones emergentes, desde la perspectiva de maestros, padres y cuidadores. El estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo y se empleó el método de análisis de contenido, utilizando la entrevista semiestructurada como técnica, lo que permitió la construcción de la aproximación teórica a través de la triangulación. El contexto del estudio comprendió cuatro Instituciones Educativas Oficiales ubicadas en el Distrito de Cartagena, con informantes representativos según las pautas establecidas en el entorno de las instituciones seleccionadas.

Los hallazgos revelaron que los maestros demostraron comprensión y habilidad para guiar a los estudiantes, fomentando la expresión emocional y superando momentos angustiantes. Los padres y cuidadores enfrentaron desafíos al lidiar con el comportamiento influenciado por el confinamiento, resaltando la importancia de la vinculación entre la escuela y la familia para modelar habilidades socioemocionales. Por tanto, es esencial una estructura cohesionada que incluya formación en competencias socioemocionales, revisión del currículo institucional y apoyo a padres y cuidadores para fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes.

El estudio de Valverde se vincula con la presente investigación, ya que se centra en el manejo de las competencias socioemocionales en la primera infancia, un aspecto crucial para el desarrollo integral de los niños. Aspecto que, en esta tesis se profundiza como habilidades para la vida, que, a través del acompañamiento de maestros y padres, permiten una formación efectiva que orienta a los estudiantes hacia la resolución de situaciones emergentes con mayor resiliencia y bienestar emocional. Además, el estudio proporcionó una amplia base bibliográfica que complementó el contenido de manera coherente, alineándose con las necesidades de la realidad estudiada.

Forero (2025) realizó una investigación sobre constructos teóricos para la gestión de las emociones en relación con la educación básica primaria. La cual planteó como propósito, generar constructos teóricos para la gestión de las emociones en los estudiantes de la educación básica primaria de la comunidad educativa Pbro. Juan Carlos Calderón Quintero. La información se obtiene mediante

el enfoque cualitativo, específicamente en el paradigma interpretativo desde el método fenomenológico. Lo antes descrito, fue apoyado mediante la búsqueda de referentes teóricos que permitieron con muchos elementos sobre la gestión de las emociones en el individuo para medir los aspectos conductuales dentro de la sociedad.

Las contribuciones a este estudio se orientan hacia la temática de las habilidades para la vida, en particular la gestión de las emociones, que es fundamental para la obtención de aprendizajes significativos y experiencias de vida. Estas contribuciones también se alinean con algunas de las categorías emergentes del estudio, un aspecto esencial que debe promoverse en la escuela, ya que genera autorregulación en los estudiantes y es coherente con la formación integral del individuo. Además, la ruta metodológica utilizada en este estudio se asemeja a la aplicada en esta tesis doctoral, lo que permite a la investigadora reflexionar sobre el rigor necesario para evitar sesgos en el análisis, utilizando el paradigma interpretativo como base.

Bases teóricas y conceptuales

Adicional al concepto indicado por Hernández et al. (2014), en el punto anterior de antecedentes, Kerlinger (2002), hace referencia indicando que: “Una teoría es un conjunto de constructos (conceptos), definiciones y proposiciones interrelacionadas que presentan una visión sistemática de los fenómenos al especificar las relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos” (p. 9). A continuación, se presentan las bases teóricas y conceptuales que sustentan el estudio.

Bases teóricas

Las habilidades para la vida se sustentan en diversas teorías psicológicas y educativas que explican el desarrollo integral del ser humano y su capacidad para enfrentar los desafíos personales y sociales y educativos.

Desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1997), se plantea que las personas nacen con ocho distintas formas de inteligencia, que se desarrollan en grado diferente en cada persona; y se reconocen como: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal - cinestésica, naturalista, interpersonal e intrapersonal; transformando la concepción tradicional de la inteligencia al plantear que “no existe una sola inteligencia, sino una pluralidad de inteligencias relativamente independientes” (Gardner, 1997, p. 12).

En el ámbito educativo, esta teoría ha impulsado una enseñanza más inclusiva y personalizada, pues “cuando los educadores reconocen las distintas inteligencias, pueden enseñar de manera que los alumnos aprendan de forma más eficaz y significativa” (Armstrong, 1988, p. 45). De esta manera, la teoría de Gardner dialoga directamente con las habilidades para la vida promovidas por la UNESCO (2013), las cuales incluyen competencias como la comunicación asertiva, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de emociones, la empatía y la resolución de problemas en cuanto a que ambas propuestas coinciden en que el desarrollo humano es integral, holístico y situado, pues reconoce la diversidad de potencialidades que cada estudiante posee para interactuar con el mundo.

En el contexto educativo, esta relación es fundamental, para integrar las inteligencias múltiples con las habilidades para la vida permitiendo diseñar experiencias pedagógicas más inclusivas, significativas y orientadas a fortalecer no solo el rendimiento académico, sino también la autonomía, el bienestar emocional, la convivencia y la capacidad de adaptación, elementos esenciales para la formación de ciudadanos críticos y socialmente responsables en el siglo XXI.

Por su parte la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) aporta la idea de que el comportamiento se adquiere por observación, modelamiento y refuerzo, lo que fundamenta la enseñanza de habilidades como la empatía, la comunicación y la toma de decisiones a través de la experiencia social. Se presenta la teoría de la conducta problemática de Jessor (1991) y la teoría de la resiliencia y el riesgo explican cómo el fortalecimiento de las habilidades personales y sociales actúa

como factor protector ante situaciones de riesgo, promoviendo comportamientos adaptativos.

De igual manera, la teoría de la solución cognitiva de problemas de D'Zurilla y Goldfried (1971) aporta una base cognitiva al desarrollo de las habilidades para la vida, al considerar que la capacidad de analizar y resolver conflictos de manera constructiva es esencial para la adaptación social y emocional. En conjunto, estas teorías respaldan la idea de que las habilidades para la vida constituyen un marco interdisciplinario que integra lo cognitivo, lo emocional y lo social en la formación de individuos competentes, resilientes y éticamente comprometidos con su entorno.

Desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje infanto-juvenil se resalta que el desarrollo cognitivo y social se potencia cuando los estudiantes participan en experiencias significativas y contextualizadas. Como señalan Newman y Roskos (1990), "children learn best when they are actively engaged in meaningful experiences", lo que implica que el aprendizaje no puede desligarse de la interacción, la exploración y el acompañamiento adulto. Esta visión se articula directamente con las habilidades para la vida propuestas por la UNESCO (2013), las cuales se entienden como "competencias que permiten a los individuos manejar de manera efectiva las exigencias y desafíos de la vida diaria" (UNESCO, 2013).

Integrar ambas perspectivas en el ámbito educativo permite comprender que los procesos de aprendizaje deben promover no solo la adquisición de conocimientos académicos, sino también el fortalecimiento del pensamiento crítico, la comunicación, la autorregulación emocional y la toma de decisiones. Así, la relación entre la teoría de Neuman y las habilidades para la vida evidencia que una educación integral debe preparar a los estudiantes para desenvolverse de forma competente y ética en contextos cambiantes, potenciando su bienestar y su capacidad de adaptación en la vida escolar y social.

En esa misma línea se destaca que la teoría del aprendizaje social, también denominada modelo cognitivo del aprendizaje social, plantea que gran parte de las conductas humanas se adquieren mediante procesos de observación, imitación y

modelamiento. Bandura (1977) argumenta que “los niños aprenden a comportarse tanto por la instrucción directa de figuras significativas (como padres, maestros y otros modelos) como por la observación de cómo estos y sus pares actúan”, subrayando que el comportamiento no es únicamente resultado de la experiencia directa, sino de la interacción entre factores personales, conductuales y ambientales.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se configura como un proceso social en el que los estudiantes internalizan normas, habilidades y modos de actuar al participar en contextos cotidianos donde otros modelan prácticas sociales relevantes. Esta teoría aporta un fundamento robusto para comprender cómo se desarrollan las competencias sociales y emocionales en la infancia y la adolescencia, y constituye una base conceptual clave para iniciativas educativas orientadas al fortalecimiento de habilidades para la vida.

De manera complementaria la teoría de la conducta problemática, propuesta por Jessor y Jessor, (1977), explica que los comportamientos de riesgo en adolescentes como el consumo de sustancias, la agresividad o el incumplimiento de normas, no son hechos aislados, sino el resultado de la interacción entre factores personales, sociales y contextuales. Esta teoría sostiene que la conducta se configura a partir de tres sistemas: el de personalidad (valores, creencias, estilo de afrontamiento), el entorno percibido (influencia de familia, pares y normas sociales) y el comportamental (acciones disponibles y reforzadores).

Cuando los factores de riesgo aumentan y los protectores disminuyen, es más probable que aparezcan conductas problemáticas, las cuales pueden cumplir funciones psicológicas como expresar autonomía o enfrentar tensiones. Desde una perspectiva educativa, la Teoría de la Conducta Problemática se vincula estrechamente con el desarrollo de las habilidades para la vida, dado que estas permiten a los estudiantes afrontar de manera constructiva los desafíos personales y sociales que pueden desencadenar conductas de riesgo.

De forma específica la UNESCO (2013), define dichas habilidades como “competencias que capacitan a los individuos para manejar eficazmente las exigencias y desafíos de la vida cotidiana” (s/n), lo que incluye la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la autorregulación emocional y la comunicación asertiva. En este sentido, fortalecer estas capacidades en el contexto escolar actúa como un factor protector que reduce la probabilidad de que los jóvenes recurren a comportamientos problemáticos para expresar autonomía, gestionar emociones o responder a presiones del entorno.

Por tanto, integrar la formación en habilidades para la vida dentro de las prácticas pedagógicas no solo favorece el bienestar estudiantil, sino que también ofrece un marco preventivo sólido, coherente con los postulados de Jessor y Jessor, al promover entornos educativos más seguros, participativos y emocionalmente regulados. “La conducta problemática es una manifestación de la interacción entre los sistemas de personalidad, del entorno percibido y del comportamiento” (Jessor y Jessor, 1977, p. 25).

Por otro lado, la teoría de la solución cognitiva de problemas, (conocida también como *Modelo de Solución de Problemas* o *Social Problem-Solving Theory*) plantea que la conducta humana puede modificarse y mejorarse mediante un proceso sistemático de análisis cognitivo y generación de alternativas para enfrentar situaciones difíciles. Fue propuesta por D’Zurilla y Goldfried (1971) quienes afirman que “la solución de problemas es un proceso cognitivo-conductual mediante el cual las personas intentan identificar o descubrir soluciones efectivas para los problemas de la vida cotidiana” (p. 109), lo que destaca la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas y de autorregulación para enfrentar situaciones complejas.

Esta teoría sostiene que los problemas no son simplemente obstáculos, sino situaciones que requieren un proceso racional para encontrar opciones de respuesta eficaces, propone que una persona competente en la solución de problemas sigue pasos como la Identificación del problema, definición y formulación, generación de alternativas, toma de decisiones, implementación y verificación.

A la vez, se articula de manera directa con las habilidades para la vida propuestas por la OMS, ya que ambas perspectivas enfatizan la importancia de que los individuos desarrollen capacidades cognitivas y emocionales para enfrentar eficazmente los desafíos de la vida cotidiana, de este modo, habilidades como la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la comunicación asertiva, el manejo de emociones y la resolución de conflictos se corresponden directamente con los componentes centrales de la teoría, pues implica definir con claridad una situación, generar alternativas, evaluar consecuencias y ejecutar la opción más adaptativa.

En el ámbito educativo, esta relación demuestra que enseñar estrategias de solución cognitiva de problemas fortalece las competencias socioemocionales del alumnado, reduce conductas desadaptativas y promueve una formación integral que favorece el bienestar y la capacidad de afrontar situaciones complejas. A manera de complemento, la teoría de resiliencia y riesgo, desarrollada principalmente por Garmezy (1991), plantea que el desarrollo humano está mediado por la interacción dinámica entre factores de riesgo desde elementos que incrementan la probabilidad de resultados negativos y factores de protección, que permiten a las personas mantener un funcionamiento adaptativo a pesar de la adversidad.

Garmezy (1991), enfatiza que la resiliencia no es una cualidad innata sino un proceso que surge de la combinación entre recursos personales, familiares y contextuales. Como señala el autor: **"**la resiliencia es el resultado de procesos que permiten a algunos individuos enfrentar experiencias de riesgo significativo sin desarrollar conductas desadaptativas" (p. 459). Desde esta perspectiva, la teoría reconoce que el riesgo no determina de forma lineal los resultados, sino que éstos dependen de la capacidad del individuo para activar mecanismos protectores que favorezcan la adaptación positiva incluso en condiciones adversas.

En el contexto educativo, la teoría de la resiliencia y el riesgo adquiere especial relevancia al conectarse directamente con las habilidades para la vida propuestas por la OMS, entendidas como competencias psicosociales que permiten a los estudiantes enfrentar de manera eficaz los desafíos cotidianos. Las habilidades como la toma de decisiones, la resolución de problemas, el pensamiento

crítico, la gestión emocional y las relaciones interpersonales actúan como factores protectores que fortalecen la capacidad del estudiante para responder de forma adaptativa ante situaciones de vulnerabilidad o riesgo.

Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un escenario clave para promover procesos resilientes, dado que puede proveer ambientes seguros, apoyo socioemocional y oportunidades de aprendizaje que potencien dichas habilidades. En coherencia con la visión de Garmezy (1991), promover la resiliencia en la educación implica reconocer que los recursos psicosociales pueden modificar significativamente el impacto del riesgo, favoreciendo trayectorias de desarrollo más saludables y la reducción de conductas desadaptativas, especialmente en contextos vulnerables.

En relación al impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), en la mediación pedagógica como aporte al desarrollo de las HpV, Coll (2008) sostiene que “las tecnologías digitales crean nuevas posibilidades para la interacción, la comunicación y el aprendizaje” (p. 113), permitiendo transformar las dinámicas tradicionales de enseñanza hacia procesos más colaborativos y significativos. Asimismo, Jenkins (2009) afirma que los entornos digitales favorecen la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento, fortaleciendo competencias sociales y comunicativas necesarias para la convivencia y la interacción en contextos contemporáneos. Adicionalmente, Lozano (2011) señala que las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), favorecen la construcción del conocimiento mediante estrategias pedagógicas innovadoras que promueven aprendizajes significativos y colaborativos.

Desde otra perspectiva, Dolors (2012) sostiene que las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), permiten el empoderamiento y la participación activa de los sujetos dentro de entornos digitales, fortaleciendo procesos de interacción social, ciudadanía y construcción colectiva del conocimiento. De igual manera, la UNESCO (2019) reconoce que las tecnologías en educación contribuyen al desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales, promoviendo procesos educativos más inclusivos, participativos y

contextualizados. En este sentido, el diálogo entre estos autores permite ampliar la comprensión del impacto de las tecnologías en la mediación pedagógica, reconociendo que los recursos digitales no solo apoyan los procesos académicos, sino que también fortalecen habilidades para la vida relacionadas con la comunicación, la empatía, la toma de decisiones, la convivencia y la construcción de proyectos de vida en los estudiantes.

De manera articulada, las teorías abordadas, entre ellas la de las inteligencias múltiples, el aprendizaje social, la conducta problemática, la solución cognitiva de problemas, así como los aportes de la teoría del riesgo y la resiliencia, por su parte las miradas desde las TIC, TAC Y TEP, permitieron comprender de manera integral la complejidad que implica el desarrollo de las habilidades para la vida en el contexto educativo contemporáneo, reconociendo la importancia del desarrollo de habilidades para la vida en la formación de estudiantes de manera que puedan lograr ser capaces de gestionar sus emociones, tomar decisiones responsables, resolver problemas, convivir de manera armónica y enfrentar situaciones adversas y que no es un proceso espontáneo, sino el resultado de acciones pedagógicas intencionadas, sostenidas y fundamentadas teóricamente.

Tomado en conjunto, el marco teorico construido no solo respalda la necesidad de potenciar estas habilidades como un eje transversal de la educación, sino que también evidencia el desafío que representa para los docentes implementar estrategias que respondan a las demandas sociales actuales, caracterizadas por la incertidumbre, la complejidad y la acelerada transformación cultural y digital; en consecuencia, fortalecer las habilidades para la vida se convierte hoy en un imperativo educativo y en un reto ineludible para quienes acompañan los procesos formativos de niños, niñas y adolescentes, tal y como se define en el propósito general de la presente investigación.

Bases conceptuales

Habilidades para la vida y competencias como base para la formación integral del estudiante

Aunque en los diferentes diseños curriculares se puede incluir el tema habilidades para la vida de manera transversal, este contenido surge en el día a día, en las vivencias en el aula de clases, en los espacios abiertos, en las diferentes asignaturas y relaciones que tienen los estudiantes en su vida escolar con diferentes docentes y grupos de compañeros. Las habilidades para la vida también se van desarrollando en el núcleo familiar desde que el niño nace y tiene sus primeros vínculos con los padres.

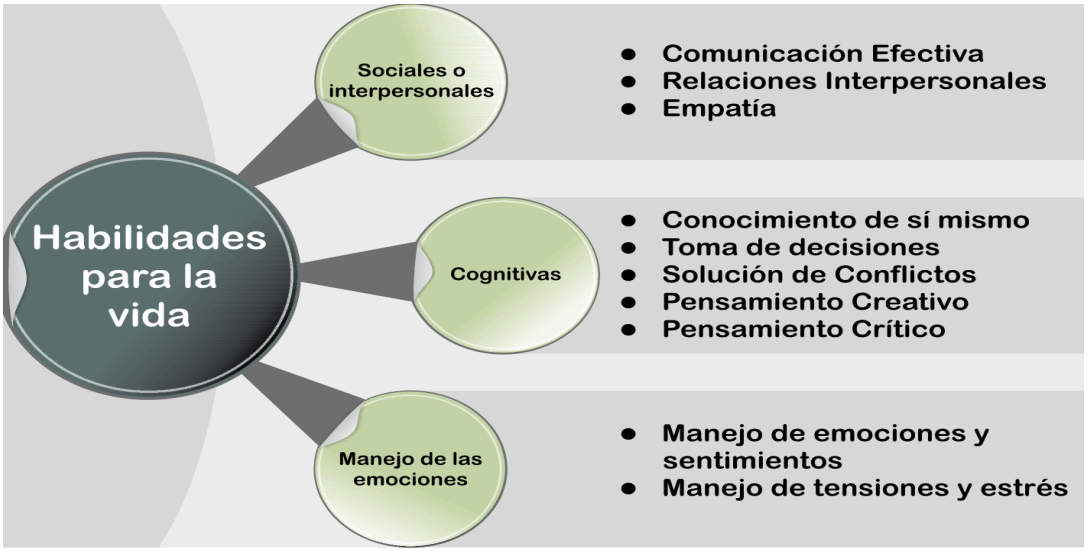
Estas no se forman o surgen de un momento a otro, van evolucionando de la mano de la personalidad de cada individuo. Jordana (2025) señala que “Las habilidades para la vida son un conjunto de capacidades, actitudes y comportamientos que permiten a las personas afrontar con eficacia, de manera adaptativa y positiva, saludable y constructivamente; las exigencias, retos y el estrés de la vida cotidiana” (s/n).

En 1993 desde la división de salud mental de la Organización Mundial de la Salud, (OMS), se gesta y promueve una iniciativa internacional pensada en el escenario educativo para el desarrollo de las Habilidades para la vida en las escuelas (Life Skills Educatión in Schools); Mantilla (2002) refiere que la OMS define las habilidades para la vida como “las habilidades para la vida son “destrezas psicosociales que le facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (p. 4). El propósito es aportar a la mejora de la capacidad de la convivencia escolar de una manera más sana y feliz, partiendo de una adecuada salud mental y un bienestar colectivo que conlleve a una educación y contexto social justo, solidario y equitativo.

A continuación, se visualizan las diez habilidades para la vida, clasificadas en tres grupos principales, planteadas por la OMS.

Figura 1

Clasificación de habilidades para la vida según la OMS



Nota. Figura tomada de Módulo de habilidades para la vida -Guía para el trabajo con adolescentes y jóvenes 2010(p.10). De la Gobernación de Antioquia, 2010, Colombia.

Múltiples son las variaciones que se encuentran al concepto de habilidades para la vida, desde enfoques sociales, psicológicos, cognitivos, biológicos, humanísticos, conductuales y educativos; las más representativas son competencias emocionales, competencias sociales, competencias personales, habilidades emocionales, habilidades sociales**,** habilidades transversales**,** habilidades del siglo XXI**.** A su vez diversas teorías presentan sus particularidades relacionadas con los enfoques y con las correlaciones al concepto.

Existe una relación indisoluble entre las habilidades para la vida y las competencias emocionales, pues mientras las habilidades para la vida representan las evidencias de comportamiento en la vida diaria, las competencias emocionales representan las capacidades interpersonales para expresarlas. Las habilidades para la vida según Bisquerra y Pérez (2007), “Las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

Por su parte el modelo de educación emocional de Bisquerra (2008), invita a reflexionar, cuando indica que, “La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales. Incluye los aspectos psicopedagógicos de fundamentación, análisis de necesidades, formulación de objetivos, diseño de programas, aplicación de actividades, técnicas y estrategias metodológicas, evaluación de programas, etc.” (p. 172). Y que debe ser prioridad reformular procesos educativos que garanticen la educación emocional como prioridad, buscando así el crecimiento de los estudiantes desde lo cognitivo, procedimental y valorativo actitudinal

Las competencias emocionales según Bisquerra y Pérez (2007), se agrupan en cinco áreas fundamentales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar, a continuación, se presentan:

La conciencia emocional. Según los autores mencionados “es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.” (p. 70). Esta competencia incluye, toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás. Estas competencias son básicas en el desarrollo de jóvenes, específicamente los actores sociales de este estudio.

La regulación emocional. En palabras de Bisquerra y Pérez (2007), es la “Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p. 71). La regulación emocional incluye, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, expresión emocional, regulación emocional, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas. Es necesario que los jóvenes practiquen la regulación emocional ya que de ella van a depender las acciones que ejecuten.

La autonomía emocional. Incluye “elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional” (p. 712). Los actores sociales entrevistados en este estudio, resaltaron la autoestima y responsabilidad como parte de su día a día.

La competencia social. Es definida como el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y comportamientos que permiten a las personas interactuar de manera efectiva y constructiva en distintos contextos sociales, favoreciendo la convivencia y la cooperación. Al respecto, Bisquerra y Pérez (2007), las competencias sociales son aquellas que posibilitan establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias, basadas en la empatía, asertividad y la capacidad de resolución de conflictos, contribuyendo al bienestar personal y colectivo. En este respecto, los docentes participantes del estudio, señalan que en ocasiones se requiere reforzar estas habilidades en sus estudiantes.

En coherencia con las competencias sociales, se destaca que, las habilidades sociales, pueden entenderse como el conjunto de comportamientos y destrezas que permiten al individuo interactuar de manera adecuada y efectiva con los demás. Bisquerra (2001) las define como “aquellas competencias que facilitan establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias, basadas en la empatía, la comunicación asertiva y la cooperación” (p. 15). Estas habilidades son esenciales para la convivencia escolar, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de comunidades educativas inclusivas.

Finalmente, las competencias para la vida y el bienestar, en palabras de los autores que se están siguiendo para este aparte, representan la “capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean priva dos, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando” (p. 731). Estas son: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y

comprometida, bienestar subjetivo y fluir. Específicamente estas competencias se consideran básicas para las edades de los jóvenes objeto de estudio ya que de ellas mucho va a depender su futuro como personas adultas.

En el ámbito educativo, estas competencias resultan fundamentales para el desarrollo integral del estudiante, ya que promueven la participación activa, la convivencia democrática y la formación de ciudadanos capaces de actuar con responsabilidad social y emocional.

Mediación pedagógica como eje articulador del desarrollo formativo

Los estudiantes de los grados décimo y once, dado el nivel que cursan, evidentemente llegan al aula de clases con conocimientos adquiridos de los grados anteriores. La mediación pedagógica representa entonces, en opinión de la autora de esta tesis, las actividades que hace el docente por incrementar sus conocimientos, además de suministrar otros nuevos, es decir, la mediación pedagógica incursiona entre lo que el estudiante ya sabe y lo nuevo que va a aprender.

En palabras de Rivera (2025), la mediación pedagógica es “el proceso mediante el cual un mediador facilita y acompaña el aprendizaje de los estudiantes, generando un espacio donde se promueva la reflexión, la participación y el desarrollo de competencias tanto cognitivas como emocionales” (p.60), entonces la mediación pedagógica debe ser entendida como una interacción docente alumno que va más allá de cumplir con los contenidos que corresponden.

Alzate y Castañeda (2020) mencionan con relación a la mediación pedagógica que:

> Se asume que la mediación, por ella misma, es una práctica que carga de sentido y reconocimiento a las personas en formación y sus contextos, por lo tanto, dispone no solo de estrategias y recursos debidamente seleccionados para promover el desarrollo de las capacidades a través de la apropiación de conocimientos plurales, sino que, además, pretende mejorar aquellas concepciones que sobre didáctica y evaluación tradicionalmente se han tenido (p.2).

En este sentido, es un eje del desarrollo formativo de los estudiantes. Esto va en consonancia con los aportes de Alzate y Castañeda (2020) quienes indican que, “se convierte en una construcción en clave de desarrollo humano” (p.2).

La mediación pedagógica del docente tiene influencia directa en el currículo ya que el docente debe como se manifestó en el aparte anterior, hacer llegar a los estudiantes los conocimientos que no ha adquirido, y en este sentido, sigue los lineamientos del diseño curricular al cual esté inserto dando clases. Es así como el currículo y la inclusión de las habilidades para la vida, deben estar en consonancia y vinculados ya que, uno se da conjuntamente con el otro.

En esta línea, vale destacar que, Delors (1996) destaca cuatro pilares que, que se vinculan y fortalecen las habilidades para la vida y formación integral del estudiante, y sin duda constituyen un complemento para la enseñanza no solo de lo cognitivo, sino también de lo emocional y preparación para la vida. Estos pilares son divididos en dos grupos, uno dirigido al conocer y hacer, y el otro, dirigido al ser y convivir:

Aprender a conocer, para desenvolverse en la vida, el ser humano requiere conocimiento, el cual va adquiriendo a través de su crecimiento, y más aún, con la escolaridad que le ofrece las diferentes áreas para aprender, lo que posteriormente utilizará poniendo en práctica capacidades como analizar y sintetizar, razonar con lógica, deducir e inferir, relacionar, ordenar, plantear y resolver problemas entre otras.

Aprender a hacer, todo lo que el individuo conoce debe ser puesto en práctica o no servirá ni cumplirá función alguna. Este pilar le otorga al individuo la capacidad de hacer frente a las diversas situaciones que se le presenten. Este pilar indica que, la formación profesional se debe aplicar al mercado de trabajo, a través de métodos activos, flexibles y reflexivos. Significa, poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Aprender a convivir, este pilar es uno de los más importantes ya que, mucho se puede conocer y hacer, pero si el individuo no sabe convivir, relacionarse, trabajar en equipo, no logrará el éxito. Plantea el compromiso en proyectos compartidos en igualdad y equidad.

Aprender a ser, se vincula a la autoestima, los valores de la persona y su personalidad. El ser humano como persona independiente, capaz de enfrentar y superar retos, solidaria, capaz poner en práctica sus aprendizajes a lo largo de su vida y la de los suyos.

Estrategias para favorecer las habilidades para la vida

Las habilidades para la vida, aunque, como ya se indicó antes no se adquieren en una clase o con un contenido, pueden ayudarse a desarrollar. Es tarea de los docentes y las familias concentrarse en esto. Para el efecto de este estudio, se destaca con relación a las estrategias que pueden utilizar los docentes. Martínez, (2014) enfatiza que las habilidades para la vida “no se aprenden con cátedras, charlas, talleres, sino con ejercicios que se extienden desde el aula hasta la cotidianidad del mundo de los participantes” (p.71), lo que quiere decir, el escenario de adquisición de habilidades para la vida es la casa y la escuela, las modelan tanto los docentes como los padres y adultos significantes poniéndose en juego los valores de todos los involucrados.

En esta línea, se señala el aprendizaje situado con un puente de formación de las habilidades sociales. Sus representantes, Jean Lave y Étienne Wenger lo proponen como un enfoque educativo que afirma que el aprendizaje colectivo y en situaciones reales, sociales y culturales, supera o está por encima del individual. Entonces, se puede señalar que el aprendizaje situado es un escenario que va a favorecer la adquisición de las habilidades sociales ya que estimula la participación activa y el aprendizaje colaborativo en escenarios auténticos y reales.

Cid y Marcillo (2023), plantean que, con el aprendizaje situado, “habilidades se potencian cuando en la práctica pedagógica los docentes utilizan estrategias

didácticas de participación activa, especialmente la creación de comunidades de aprendizaje. Señala que el proceso de enseñanza aprendizaje se ve fortalecido con la integración de procesos de retroalimentación" (p.317).

En este sentido, Cid y Marcillo (2023), enfatizan que "El foco esencial del aprendizaje situado lo constituye la incorporación de la experiencia práctica en un contexto sociocultural específico como una forma de adquirir la comprensión profunda de contenidos y actividades, logrando con ello aprendizajes auténticos" (p.318). Lo que sígnica que, de acuerdo al modelo de aprendizaje situado, el estudiante aprende en primer lugar con el contacto social y lo que le ofrece el contexto.

Por otra parte, y con relación a las estrategias que puede utilizar un docente para favorecer en los alumnos la adquisición de las habilidades para la vida, la Organización Panamericana de la Salud como se citó en Martínez (2014), plantea estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de estas habilidades, lo que sin duda se convierte en un factor de beneficio y prevención:

Corozo (2014) como se citó en Moyolema et al. (2025) refieren que:

> Se ha demostrado que una variedad de estrategias de enseñanza es efectiva para promover la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales clave por parte de los estudiantes. Estas estrategias incluyen enfoques colaborativos donde se determinan roles dentro del proceso de aprendizaje, actividades de aprendizaje social, emocional y programas especiales centrados en el desarrollo de habilidades sociales (p.155).

En efecto, el trabajo colaborativo es una estrategia que la gran mayoría de los docentes utilizan, aunque muchos no estén consientes. En el trabajo colaborativo los estudiantes deben compartir no lo la elaboración de actividades, sino también ideas y deben aprender a escuchar a sus compañeros, a aceptar cuando no están de acuerdo con algo, a comunicar sus incomodidades o aciertos de forma adecuada entre otros. El trabajo colaborativo fomenta la integración de los diferentes grupos y el trabajo en equipo.

Las instituciones escolares a través del personal docente, son el mejor escenario para el trabajo colaborativo, lo que favorece a una buena gestión de

emociones en sí mismos y con los compañeros. “Enseñar habilidades sociales específicas implica dar instrucciones directas sobre cómo tener interacciones efectivas, resolver conflictos y mostrar empatía” (Corozo, 2014 como se citó en Moyolema et al., 2025, p.157).

Otra estrategia que pueden utilizar los docentes para favorecer las habilidades para la vida es ocuparse de tener un ambiente escolar con un clima favorable. Un clima favorable minimiza la violencia y el acoso escolar y maximiza la convivencia escolar, tomando en consideración que los niños y jóvenes pasan gran parte del tiempo en las instalaciones escolares.

La UNESCO (2013) hace referencia a la importancia de un aula organizada que lleve a un clima favorable y destaca su influencia en resultados académicos y de comportamiento. Señala que “un aula con alta organización permite a los estudiantes sentirse tranquilos y se-guros, y genera un ambiente favorable para el aprendizaje” (p.6). Lo que indica que una condición para un mayor aprendizaje y buenas relaciones del alumno con sus compañeros y docentes es un clima escolar positivo.

La gestión de clima favorable en el aula y espacios abiertos debe lograr un ambiente cálido y atractivo para los estudiantes. En este sentido, Peñafiel et al. (2024) enfatizan que “El clima escolar debe reunir dimensiones encasilladas en el buen trato, justicia, relación de apoyo de los docentes hacia sus alumnos, sentido de pertenencia a la institución educativa, aprendizaje significativo y entornos seguros de aprendizaje” (p.3828).

La UNESCO (2013) señala que “La organización de aula incluye el manejo de conducta del profesor, la manera de que los estudiantes responden a las reglas y normas de la clase y la productividad dentro de la sala de clase” (p.6). En efecto, un buen clima escolar no indica que los estudiantes tengan libertad total para hacer lo que deseen. Un buen clima escolar debe estar caracterizado por el respeto y el cumplimiento de normas y reglas, solo así se logra la convivencia.

Marco legal

De acuerdo con García (1996), el marco legal *"*es el conjunto sistemático de disposiciones jurídicas vigentes que orientan, regulan y limitan la actuación de las instituciones y de los sujetos dentro de un ámbito específico" (p. 42). Desde esta perspectiva, el marco legal en educación corresponde a la estructura normativa que define derechos, deberes, garantías y lineamientos obligatorios para el funcionamiento del sistema educativo, las instituciones y los actores que lo conforman, que para este propósito de investigación enfatiza en referentes legales relacionados con las habilidades para la vida.

Dentro del marco constitucional, La Asamblea Nacional Constituyente (1991) consagró en la Constitución Política de Colombia, en su Art. 67, que: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Así pues, se pretende en el contexto educativo formar estudiantes que desde su individualidad puedan trascender como seres sociales , desde sus propios valores y los de la sociedad y para ello, se requiere tanto de un aprendizaje cognitivo, como de un manejo apropiado de emociones y sentimientos, que le permitan afrontar la realidad de su entorno desde un adecuada resolución de problemas, desde la empatía , toma de decisiones , comunicación asertiva, relaciones interpersonales y las demás habilidades para la vida que requiera en el avanzar por su proceso.

Al igual el mismo artículo, indica que: La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. Lo que soporta aún más la necesidad imperiosa de dar la relevancia a las HpV en todas sus formas y comportamientos.

Con respecto a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2021) refiere que según el Art. 67 de la Constitución Política de Colombia la educación

formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia

En el marco del Plan Nacional de Educación, con vigencia 2016 – 2026 (MEN, 2017) en su visión, propone que “desde la primera infancia, los colombianos desarrollen pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas; respeten y disfruten la diversidad étnica, cultural y regional” (2017), resaltando a su vez la necesidad de una educación integral, que promueva entre otros aspectos el respeto por las personas, capacidad de resiliencia, la convivencia; por su parte dentro del componente de calidad de la educación infiere que solo será posible al integrar las dimensiones cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica; que contribuyan al desarrollo humano integral.

En el marco de la comisión académica desde Colombia del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2016-2026); dentro de los diez desafíos que presentan se rescata el número 5, “Impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento” y que invita a promover “el pensamiento crítico, el desarrollo de las competencias socioemocionales que requiere la convivencia y una ética que oriente la acción sobre la base de la solidaridad y respeto mutuo , la autonomía responsable” (p. 7).

Se rescata también en el desafío sobre los nuevos lineamientos curriculares que uno de ellos está direccionado a garantizar la integralidad de la formación de los ciudadanos, lo que implica el desarrollo de las competencias básicas, comunicativas y socioemocionales que requiere la convivencia, la participación social y el trabajo. Se trata del desarrollo de competencias para la vida en las que se incluyen las dimensiones de lo social, lo subjetivo, el conocimiento, las habilidades técnicas, el lenguaje, el respeto por el otro.

En concordancia la Ley General de Educación (1994), establece que: “la educación es un proceso de formación permanente, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes”.

En correspondencia con el análisis del conjunto de disposiciones jurídicas se puede concluir que; se logra brindar soporte para interpretar el contraste con la realidad actual basada en la ausencia del logro del cumplimiento de esos desafíos indicados por el PNUD y los demás referentes legales; en el contexto educativo colombiano en general y en la población objeto de la presente investigación.

Aplicación de la ética investigativa en el estudio

En el presente apartado, se establecen los principios éticos que guiaron el estudio. La ética según Rodríguez, (2015) “se justifica ampliamente porque las acciones del ser humano dependen del conocimiento racional y de intervención libre de la voluntad; de tal manera que se encuentra en constante riesgo de desviarse del fin para el que fue creado” (p.19). La autora de esta tesis doctoral da fe de que la información que se presenta es producto de investigaciones consultadas en fuentes bibliográficas confiables, y que fueron respetadas las autorías de las citas.

En esta misma línea, se menciona que, los actores sociales participantes en el estudio, fueron informados e invitados a participar de manera voluntaria. Los mismos firmaron el consentimiento informado cumpliendo con el respeto al principio de autonomía del sujeto, quien debe decidir participar voluntariamente en la investigación, previa comprensión suficiente de la información pertinente dada por la investigadora, así como saber que su confidencialidad va a ser resguardada.

En síntesis, en el presente estudio, se cumplieron los criterios de consentimiento informado, derecho a la renuncia, valoración de riesgos y beneficios, justicia y equidad y protección de sujetos seleccionados. De igual manera, los informantes a través de la socialización, pudieron comprobar que sus expresiones fueron respetadas y plasmadas tal cual.

MOMENTO III

METODOLOGÍA COMO UN CAMINO EN CONSTRUCCIÓN

En este momento, se constituye metodológicamente la estructura fundamental que orienta el proceso investigativo, pues define las estrategias, procedimientos y criterios que permiten abordar el fenómeno de estudio con rigor y coherencia. Quecedo (2002), se refiere a la metodología cualitativa como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas,

habladas o escritas, y la conducta observable" (p. 7), lo que evidencia su papel central en la construcción del conocimiento científico, este momento adquiere especial relevancia porque garantiza la transparencia del proceso a través de las voces de los informantes, la validez de los hallazgos y la posibilidad de replicación, elementos indispensables para fortalecer la credibilidad y el aporte académico de la investigación.

Así, el marco metodológico fundamenta el enfoque epistemológico que orienta la comprensión profunda del objeto de estudio, de tal manera que soportar el enfoque de los procesos investigativos resulta indispensable, en cuanto a la necesidad de abordar y reflexionar la realidad de estudio definida, con criterios rigurosos, confiables y coherentes; para ello es imprescindible trazar la ruta metodológica que incluye la pentadimensionalidad del enfoque y la definición del paradigma, el enfoque, el método, los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de información, las técnicas de análisis e interpretación de la información, el procedimiento de la investigación, el proceso estructural de construcción teorizante y los criterios de rigor, enmarcados desde una postura ética.

En este sentido, para la presente investigación en el campo educativo que enmarca realidades sociales, emocionales y de habilidades para la vida, que tiene como propósitos develar, comprender, interpretar y fundamentar percepciones, significados, acciones y expresiones tanto de estudiantes como de docentes frente al desarrollo de habilidades para la vida, por lo que se requiere de procesos metodológicos consolidados, confiables y coherentes que permitan que la realidad de estudio, pueda ser abordada con parámetros y principios sólidos y es la aliada clave o la que forma las bases como se interpreta (Martínez, 2008, p. 160). Es así como la ruta metodológica de la presente investigación se puede visualizar en el siguiente orden lógico secuencial.

Fundamentos filosóficos de las pentadimensiones

La visión paradigmática es fundamental para la investigación, en la medida en que permite comprender las relaciones e interrelaciones entre los planos

ontológico (naturaleza del ser y de la realidad), epistemológico (formas de construir conocimiento), axiológico (principios y valores que orientan la investigación), teleológico (fines y propósitos que la justifican) y metodológico (enfoques, métodos y técnicas empleados).

Desde esta perspectiva, Kuhn (1962) plantea que los paradigmas funcionan como marcos interpretativos que orientan la manera en que los investigadores entienden el mundo, organizan sus preguntas y seleccionan las estrategias metodológicas pertinentes. Complementariamente, Habermas (1987) sostiene que el conocimiento se construye a través de procesos comunicativos donde los sujetos negocian y comparten significados, lo que implica reconocer que toda investigación está anclada en interacciones sociales cargadas de racionalidad, valores y finalidades. La articulación de estos aportes permite consolidar una base sólida para el análisis y la comprensión profunda del objeto de estudio, al situarlo dentro de un marco teórico y ético coherente.

Dimensión epistemológica

Este estudio se fundamenta en una epistemología interpretativa, la cual concibe el conocimiento como una construcción social que depende de los significados, experiencias y contextos de los actores educativos. Desde esta perspectiva, la realidad escolar y las habilidades para la vida no se entienden como fenómenos únicos u objetivos, sino como experiencias diversas y subjetivas expresadas por estudiantes y docentes como informantes del estudio. En ese sentido, la epistemología interpretativa reconoce que el conocimiento emerge de la interacción entre el investigador y los participantes. Guanipa (2011) subraya que el núcleo de la epistemología es la relación entre el sujeto cognoscente y el fenómeno estudiado, mientras que Bunge (1983) plantea que el conocimiento científico implica un análisis crítico de cómo se produce y valida la información. Este enfoque respalda el carácter cualitativo e inductivo de la investigación y se articula con la teoría fundamentada, que permite comprender el fenómeno desde las voces y significados construidos por los propios actores escolares.

Asimismo, la dimensión epistemológica se vincula con lineamientos internacionales y nacionales que promueven una formación integral. Se destaca el valor de las habilidades para la vida en el bienestar, el saber ser y el convivir, mientras que la Ley General de Educación (1994) concibe la educación como un proceso permanente y humanizante. De manera complementaria, los aportes de Bisquerra (2007), Goleman (1995), Gardner (1997) y Bandura (1977) permiten comprender la importancia de las habilidades para la vida, como elementos esenciales del desarrollo humano y de la convivencia escolar. Así, este marco con enfoque cualitativo y epistemológico sostiene que las habilidades para la vida deben analizarse como construcciones sociales que se interpretan desde las experiencias, emociones y relaciones propias del contexto educativo entre los estudiantes y docentes.

Dimensión ontológica

Esta dimensión pretende esclarecer la naturaleza de la realidad que se investiga y la forma en que esta existe antes de ser interpretada. Desde esta perspectiva, se define qué se asume como real, cómo se manifiesta y de qué manera puede ser comprendida. Al respecto, Heidegger (1962) plantea que la ontología busca comprender el ser en su modo de estar en el mundo, es decir, la manera en que los fenómenos se constituyen en la experiencia humana y adquieren significado. Parafraseando su pensamiento, la ontología no se limita a describir objetos, sino que profundiza en la existencia misma, reconociendo que la realidad es vivida, situada y dotada de sentido por quienes la experimentan. Así, la dimensión ontológica permite establecer el punto de partida para comprender el fenómeno desde la experiencia concreta de los sujetos involucrados.

Esta comprensión ontológica se relaciona directamente con el abordaje de las habilidades para la vida y que al asumir que la realidad educativa es una construcción vivida y significada por estudiantes y docentes, se reconoce que las habilidades para la vida no son atributos abstractos o universales, sino manifestaciones concretas que emergen de las experiencias, interacciones y contextos particulares de cada comunidad escolar.

Desde esta perspectiva del ser, los hallazgos emergentes deben fundamentarse en el reconocimiento de cómo los sujetos experimentan la convivencia, la regulación emocional y la resolución de conflictos en su cotidianidad. Así, la ontología orienta la construcción de una teoría sustantiva que responde a una realidad situada, alejándose de modelos estandarizados desvinculados del sujeto. En síntesis, la dimensión ontológica ofrece el sustento para comprender el fenómeno desde la experiencia vivida, garantizando que la propuesta investigativa sea pertinente, coherente y profundamente arraigada en las necesidades de las comunidades educativas.

Dimensión axiológica

Interpretando a Guba y Lincoln (1990), se infiere que toda investigación está inevitablemente atravesada por valores, los cuales determinan qué se considera importante, qué se prioriza en el proceso investigativo y cómo se relaciona el investigador con los participantes y con los significados que emergen del estudio. Es así como esta dimensión, en el marco metodológico orienta los valores, principios y compromisos éticos que guían la investigación y que influyen en la forma en que el investigador interpreta y actúa frente al fenómeno estudiado.

En esta línea, la perspectiva axiología no sólo regula las decisiones éticas, sino que da sentido a los juicios valorativos que orientan la producción del conocimiento. Esta visión axiológica se articula de manera directa con la presente investigación, pues la generación de teorías sobre el desarrollo de habilidades para la vida en el contexto educativo de Risaralda requiere reconocer los valores, creencias y principios que subyacen a las experiencias de estudiantes y docentes. De este modo, comprender sus vivencias, interpretar los significados que atribuyen a estas habilidades, develar las acciones que consideran necesarias y fundamentar sus percepciones implica asumir un compromiso ético con la dignidad, la justicia educativa y el respeto por la voz de los actores.

Desde esta dimensión, el propósito general y específicos no solo buscan describir o interpretar, sino también valorar y dignificar las formas en que los sujetos

construyen su formación integral, asegurando que los lineamientos teóricos surjan desde principios humanistas, sensibles al contexto y coherentes con las realidades educativas de Risaralda.

Dimensión teleológica

La dimensión teleológica define los fines y propósitos últimos que otorgan sentido a la investigación, trascendiendo la mera producción de datos para buscar la transformación y comprensión del entorno escolar. Según Habermas (1987), todo acto de conocimiento responde a intereses humanos fundamentales, técnicos y prácticos que orientan la acción hacia el entendimiento. En este marco, la investigación se asume como un proceso intencionado, donde la construcción de saber está intrínsecamente ligada a un compromiso ético y social con el desarrollo de las comunidades educativas.

Bajo esta perspectiva, la presente tesis doctoral se orienta a la concreción de la meta del estudio hacia una teoría que mejore y promueva el desarrollo de habilidades para la vida en estudiantes de Risaralda, promoviendo una formación integral que supere las brechas de los modelos normativos actuales. El propósito teleológico es trascender el cumplimiento de pactos y reglamentos para alcanzar una educación de calidad que fortalezca el bienestar emocional, social y cognitivo. Así, al interpretar los significados y experiencias de docentes y alumnos, la investigación busca consolidar prácticas educativas que respondan genuinamente a las necesidades de los actores, garantizando una direccionalidad coherente con el ideal del desarrollo humano.

Dimensión metodológica

En esta dimensión se define el conjunto de decisiones técnicas y procedimentales que orientan cómo se llevó a cabo la investigación, de acuerdo con la visión ontológica, epistemológica y axiológica previamente establecidas. Desde una postura cualitativa, la metodología se concibe como un proceso flexible,

inductivo y emergente que prioriza la comprensión profunda del fenómeno desde la perspectiva de los sujetos.

Denzin y Lincoln (2012) sostienen que la metodología cualitativa es un proceso interpretativo situado, en el cual el investigador construye significados a partir de las experiencias de los participantes, destacando que la elección de métodos no es neutral, sino coherente con el paradigma que orienta el estudio. En esta investigación, la dimensión metodológica se concreta mediante la adopción de un enfoque cualitativo, un paradigma interpretativo y el uso de la teoría fundamentada, lo que permite analizar las vivencias y significados que los informantes claves que son los estudiantes y docentes atribuyen a las habilidades para la vida en el contexto educativo.

Esto implica técnicas e instrumentos de recolección de la información como la observación y la entrevista semiestructurada, que fueron aplicadas a los informantes clave y posterior a ello el análisis inductivo de la información, entendiendo que los datos no se extraen, sino que se construyen en diálogo con los actores educativos. En sinergia con las dimensiones del conocimiento a continuación se presenta el paradigma y enfoque que llevó a cabo este estudio.

Sustento paradigmático y enfoque de investigación

Al respecto, Moreno (2002) plantea que:

> Un paradigma es una estructura coherente constituida por una red de conceptos a través de los cuales ven su campo los científicos, una red de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica de temas, problemas y métodos, y una red de compromisos entre los miembros de una comunidad científica (p.53).

En atención a los propósitos planteados, se encuentra coherente el paradigma interpretativo, dado que se sustenta en la comprensión de la realidad social como un proceso construido a partir de los significados, percepciones y experiencias que elaboran los sujetos, en este caso, estudiantes y docentes de

instituciones educativas en Risalda, Colombia acorde con la interacción del entorno, buscando interpretar las percepciones e imaginarios colectivos que ellos tienen sobre las habilidades para la vida en educación. Tal como afirma Ricoy (2006), “este paradigma permite en una investigación cualitativa realizar una descripción contextual de situaciones que captan la realidad” (p. 16).

Según Denzin y Lincoln (2018), “el enfoque cualitativo constituye un proceso interpretativo y naturalista que busca comprender los fenómenos en los contextos donde ocurren, atendiendo a los significados que las personas atribuyen a sus experiencias” (p. 19). Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa se orienta a captar la complejidad de lo humano a través de la voz de los actores, lo que implica reconocer la subjetividad, los sentidos construidos y las dinámicas socioculturales que configuran la realidad educativa.

En consonancia, Flick (2015) sostiene que este enfoque permite explorar en profundidad las perspectivas de los participantes para producir conocimiento contextual, situado y relevante para la transformación social. Efectivamente, este enfoque posibilitó atender a los propósitos específicos de la investigación: comprender las experiencias vividas por los estudiantes, interpretar los significados que los educadores atribuyen a la enseñanza de las habilidades para la vida, develar las acciones que consideran necesarias para su fortalecimiento y fundamentar las percepciones de ambos actores. Así, el enfoque cualitativo se constituye en el camino metodológico idóneo para producir una comprensión profunda, situada y dialogada que oriente la propuesta teórica que se busca aportar desde esta investigación.

Método teoría fundamentada

Para el análisis de los hallazgos, se seleccionó la teoría fundamentada que es el método comparativo continuo, el cual se explica a continuación, y se detalla posteriormente en el momento IV explicando aspectos teóricos y su aplicación vinculada al trabajo realizado. Strauss y Corbin (2002) sostienen que la teoría fundamentada constituye un enfoque metodológico orientado a generar teoría

directamente desde los datos mediante procesos sistemáticos de codificación, comparación constante y categorización emergente. Para estos autores, “el investigador no parte de hipótesis preconcebidas, sino que permite que los conceptos emerjan del análisis riguroso de la información” (p. 13), lo que convierte este enfoque en una vía inductiva que privilegia la comprensión profunda de los fenómenos sociales desde la voz y la experiencia de los actores involucrados.

Su relevancia radica en que posibilita construir explicaciones sólidas y contextualizadas, derivadas de los significados y prácticas que emergen de la interacción humana en escenarios reales. Consecuente con esta delimitación, la presente investigación se enmarcó en la teoría fundamentada, como lo señalan Strauss y Corbin (2002), entendida como una aliada metodológica para abordar procesos de obtención de información provenientes de relatos, interacciones y experiencias humanas, preservando la naturalidad y el respeto hacia la voz de los informantes clave.

La teoría fundamentada resulta pertinente para el estudio, en tanto permite acceder a la realidad educativa asociada al desarrollo de habilidades para la vida desde la perspectiva de quienes la viven cotidianamente: estudiantes y docentes. Su aplicación favorece un acercamiento profundo a los significados que configuran dichas experiencias y a la comprensión del fenómeno en su complejidad, reconociendo las dinámicas, tensiones y prácticas propias del contexto educativo de Risaralda.

La adopción de la teoría fundamentada como soporte metodológico permite que surja la teoría sustantiva a partir directamente de las experiencias, percepciones e interacciones de la comunidad educativa de las instituciones seleccionadas para tal fin. De este modo, la teoría no se impone desde marcos externos, sino que surge desde el territorio, posibilitando una comprensión auténtica del desarrollo de las habilidades para la vida y aportando bases sólidas para fortalecer la formación integral en el contexto educativo estudiado. Los pasos que convergen a partir de la teoría fundamentada según Strauss y Corbin (2002), son tres que se mencionan a continuación:

La primera es la etapa descriptiva que consiste en detallar el fenómeno de estudio en cuanto a “realidades, imágenes, objetos, personas, escenas, acontecimientos, acciones, emociones, estados de ánimo y aspiraciones” (Strauss y Corbin, 2002, p.26). Los mismos autores agregan que la descripción “se nutre del vocabulario ordinario para expresar ideas sobre cosas, personas y lugares” (p. 26). En esta etapa la autora del estudio se valió de diferentes técnicas e instrumentos para recolectar la información, grabándola y posteriormente transcribiéndola de manera exacta tratando de dibujar exactamente “lo que está pasando, cómo se ve el panorama, qué está haciendo la gente en él” (Strauss y Corbin, 2002, p.26).

Seguidamente, corresponde la etapa de ordenamiento conceptual donde una vez en poder de toda la información recolectada corresponde analizarla siguiendo estos pasos. En palabras de Strauss y Corbin, esta etapa “se refiere a la organización de los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías” (Strauss y Corbin, 2002, p.26). Esta organización a la que se refieren los autores plantea para su logro las diferentes codificaciones que posteriormente se describen y muestra su aplicación.

Finalmente, la etapa de teorización que consiste en hacer la construcción teórica con base a la información recogida. En palabras de Strauss y Corbin (2002) en este momento del análisis e interpretación “no sólo se describen acontecimientos y sucesos, sino que se extiende el análisis de manera que también incluya interpretaciones” (p.29).

Escenario del estudio

El escenario forma parte clave en la construcción y desarrollo de la investigación, donde confluyen los informantes clave como principales sujetos de la misma, que darán luz desde sus vivencias, experiencias, formas y que mediante un diálogo programado y estructurado por parte del investigador a través de técnicas propias de la metodología definida; lograrán llevar sus realidades a la trascendencia conceptual y teórica propia del propósito de esta investigación.

En tal sentido el escenario, converge en el Municipio de Dosquebradas que forma parte del área metropolitana; su capital es Pereira y se encuentra ubicada en el Departamento de Risaralda. A nivel educativo cuenta con 21 establecimientos educativos cada uno con sus respectivas sedes o instituciones educativas 57; y para la presente investigación se seleccionaron dos escenarios que fueron la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero y la Institución educativa Santa Juana de Lestonnac, ambas de carácter oficial y ubicadas en la zona urbana del municipio. La selección de estas instituciones respondió a criterios de pertinencia metodológica, accesibilidad, disposición institucional y relación directa con el fenómeno objeto de estudio.

Las dos instituciones atienden estudiantes de básica secundaria provenientes de diversos contextos sociales y familiares, lo cual posibilita la emergencia de múltiples perspectivas y experiencias asociadas a la realidad educativa estudiada.

Asimismo, estos escenarios favorecieron la interacción permanente entre el investigador y los participantes, aspecto fundamental dentro de la teoría fundamentada, debido a que permitió la construcción progresiva de categorías y significados a partir de las narrativas y vivencias compartidas por docentes y estudiantes.

De esta manera, el escenario de estudio no solo constituyó el espacio físico donde se aplicaron las técnicas de recolección de información, sino también el contexto social y relacional desde el cual fue posible interpretar y comprender las dinámicas propias del fenómeno investigado

Informantes clave

La selección de los informantes clave se realizó mediante un muestreo intencional, propio de la investigación cualitativa y coherente con la metodología de teoría fundamentada, privilegiando aquellos participantes que, por su experiencia y vinculación directa con el fenómeno de estudio, pudieran aportar información significativa para la construcción analítica y conceptual de la investigación

En este sentido el proceso de selección de los informantes clave según Hurtado (2000), invita a pensarse y ejecutarse desde el estudio selectivo de los sujetos de estudio, al respecto indica que “las unidades de estudio se deben definir de tal modo que a través de ellas se pueda dar una respuesta completa y no parcial a los interrogantes de la investigación” (p.48).

Bajo este criterio, los informantes clave estuvieron conformados por docentes y estudiantes de básica secundaria pertenecientes a las instituciones educativas seleccionadas. La selección de los participantes consideró aspectos como: experiencia dentro del contexto escolar, disposición voluntaria para participar, capacidad de aportar narrativas relacionadas con el fenómeno estudiado, y permanencia dentro de la institución educativa.

En total participaron ocho informantes clave, a continuación, se presenta la Tabla 1 donde se identifica en la primera columna las instituciones educativas actuantes, en la segunda la clasificación de la comunidad, luego una columna que presenta la cantidad de informantes, y posteriormente la cantidad total de sujetos participantes. A continuación, se presentan los criterios utilizados de clasificación para la comunidad educativa.

Tabla 1

Criterios de selección de los informantes clave

INSTITUCIÓN	CLASIFICACIÓN	CANTIDAD PARCIAL DE DOCENTES Y ESTUDIANTES	CANTIDAD TOTAL POR IE

1. Institución Educativa Fabio Vásquez Botero- sede central	Docentes y estudiantes	(2) docentes de la básica secundaria y dos estudiantes de la básica secundaria	4
2. Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac	Docentes y estudiantes	(2) docentes de la básica secundaria y dos estudiantes de la básica secundaria	4
Total, de informantes clave de las instituciones educativas			**8**

Nota. Elaboración propia.

El proceso de selección de los informantes se definió bajo criterios específicos que garantizaron una recolección de información puntual y efectiva. Para ello, se aplicó un consentimiento informado, mediante el cual se detalló el propósito y la dinámica de la entrevista. Finalmente, se obtuvo la confirmación formal de los participantes, quienes aceptaron integrarse al estudio de manera libre y voluntaria (Anexos A y B).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para Maya (2014) las técnicas son herramientas metodológicas estructuradas que orientan al investigador en la búsqueda, profundización y análisis de información, contribuyendo al desarrollo de nuevos planteamientos y perspectivas investigativas. En este sentido, la aplicación adecuada de las técnicas garantizó la recolección rigurosa de los datos y la construcción de instrumentos coherentes con los propósitos del estudio, asegurando así la calidad y validez del proceso investigativo. En concordancia con el enfoque cualitativo de la presente investigación, se empleó como técnica principal la entrevista semiestructurada, por ser un procedimiento estratégico que permite acceder a las percepciones, experiencias y significados construidos por los actores educativos.

La entrevista semiestructurada constituye una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa, debido a su capacidad para equilibrar la sistematicidad del proceso investigativo con la flexibilidad necesaria para explorar en profundidad las experiencias, percepciones y significados de los participantes.

Esta técnica se caracteriza por el uso de un guion previamente elaborado que orienta la conversación a partir de ejes temáticos definidos, sin restringir la posibilidad de introducir nuevas preguntas o profundizar en aspectos emergentes durante el diálogo.

La entrevista semiestructurada es en una herramienta especialmente pertinente para investigaciones que buscan comprender fenómenos complejos desde la perspectiva de los participantes, como es el caso del estudio de las habilidades para la vida en contextos educativos. Asimismo, su flexibilidad metodológica resulta coherente con los principios de la teoría fundamentada, en tanto posibilita que las categorías analíticas emerjan progresivamente a partir de los datos y no de supuestos teóricos previos (Strauss y Corbin, 2002).

En el marco de esta investigación doctoral, la entrevista semiestructurada se empleó como una técnica central para recoger información profunda y contextualizada, permitiendo captar las voces de docentes y estudiantes, así como las interpretaciones que estos construyen sobre el desarrollo de las habilidades para la vida en su experiencia educativa. De esta manera, la técnica contribuyó de forma significativa al propósito interpretativo del estudio y al proceso de generación de teoría sustantiva.

Asimismo, se implementó como instrumento un guion de entrevista con preguntas abiertas, diseñado en coherencia con los propósitos del estudio. Este guion funcionó como una herramienta orientadora del diálogo con los participantes, favoreciendo la profundización en sus percepciones, experiencias y significados, sin limitar la flexibilidad propia del enfoque cualitativo. Al respecto, Robles (2011) señala que el guion de entrevista permite organizar los temas a abordar, jerarquizar los contenidos y optimizar el tiempo de la interacción, evitando dispersiones que puedan afectar la calidad de la información recolectada.

En este sentido, Creswell (2014) destaca que, dentro de la investigación cualitativa, los guiones de entrevista cumplen una función fundamental al guiar el trabajo de campo y facilitar la exploración de significados desde la perspectiva de

los participantes. Las preguntas formuladas responden a una lógica metodológica cualitativa, coherente con el enfoque interpretativo, en tanto se centran en las experiencias vividas y en los significados construidos por los actores sociales.

Finalmente, el diseño del guion de entrevista tuvo una finalidad interpretativa, dado que no busca comprobar hipótesis previamente establecidas, sino comprender el fenómeno en profundidad a partir de las voces, significados y experiencias de los participantes, en coherencia con los principios epistemológicos y metodológicos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).

Criterios de rigor metodológico

En la investigación cualitativa, los criterios de rigor son esenciales porque aseguran la calidad, validez y confirmabilidad de los resultados obtenidos, de tal manera que se pueda garantizar que los hallazgos sean sólidos, relevantes, que otorgan legitimidad, promoviendo resultados útiles y éticos que contribuyan al conocimiento y la práctica y para ello se catalogan tres criterios de rigor, tal y como indican Guba y Lincoln (1990) indicando que depende de tres elementos: credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

En la presente investigación se indaga por imaginarios colectivos, sentires, percepciones y cualidades de la realidad de la apropiación y el desarrollo de habilidades para la vida en el contexto educativo se logró un alto grado de coherencia interna. En este sentido, en la investigación, los criterios de rigor para garantizar la calidad y validez de los resultados cualitativos están explícitamente definidos y alineados con el enfoque metodológico y son esenciales para estructurar la investigación y asegurar que los hallazgos reflejen adecuadamente la realidad estudiada como se detalla a continuación.

Credibilidad. Garantizar que los hallazgos representen la realidad percibida por los participantes. En el caso de este estudio, la credibilidad se evidencia por la transcripción exacta y fiel de cada una de las entrevistas aplicadas a los informantes para captar sus perspectivas.

Transferibilidad. Este criterio aparece cuando otros investigadores evalúen la aplicabilidad de los resultados en contextos similares y proveer una descripción completa de los informantes clave y sus características, es decir cuando el estudio se pueda replicar.

La auditabilidad: Se refiere a al momento cuando otro investigador logra seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho (Guba y Lincoln, 1990). Se considera que los aportes de otros investigadores, incluso los jurados evaluadores pueden darán cumplimiento de este criterio.

Estos criterios se aplicaron al recopilar y analizar datos sobre las habilidades para la vida en el contexto educativo, asegurando que las interpretaciones reflejen las experiencias reales de estudiantes y docentes. Los resultados obtenidos fueron validados en el escenario local, pero como se explicó anteriormente, se plantea su posible extrapolación a contextos similares nacionales e internacionales, siempre con las reservas correspondientes.

En síntesis, estos criterios de rigor fortalecen la legitimidad y utilidad de los hallazgos, permitiendo no solo una interpretación fiel del contexto, sino también la generación de una teoría sustantiva sólida y aplicable para transformar la educación en las instituciones estudiadas.

MOMENTO IV

ACERCAMIENTO AL CONTEXTO EXPLORADO PARA SU ANÁLISIS

El presente momento tiene como propósito exponer de manera rigurosa y sistemática el proceso de análisis e interpretación de la información recolectada en la investigación, orientada a la comprensión profunda del fenómeno de las habilidades para la vida en el contexto educativo. En consonancia con el enfoque cualitativo adoptado, el análisis no se concibe como una fase posterior y aislada del trabajo de campo, sino como un proceso continuo, reflexivo e interactivo que se desarrolla de manera paralela a la recolección de los datos.

Desde la perspectiva de la teoría fundamentada, el análisis de la información implica un ejercicio inductivo mediante el cual la teoría emerge progresivamente de los datos, a partir de la comparación constante, la codificación sistemática y la integración conceptual. Strauss y Corbin (2002) señalan que “el análisis de datos es el proceso de examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos con el propósito de desarrollar teoría” (p. 65), lo que supone un compromiso riguroso del investigador con la interpretación de los significados construidos por los actores sociales.

En coherencia con lo anterior, el proceso analítico se apoya en el método comparativo constante, el cual posibilita contrastar de manera sistemática los datos provenientes del trabajo de campo, identificando similitudes, diferencias y patrones emergentes. Según Strauss y Corbin (2000), este método “permite generar categorías que están estrechamente vinculadas a los datos, al tiempo que se desarrollan en términos de sus propiedades y dimensiones” (p. 73), favoreciendo la construcción de explicaciones conceptuales sólidas.

El análisis y la interpretación de la información se orientan hacia la generación de una teoría sustantiva, entendida como un cuerpo teórico situado que da cuenta del fenómeno estudiado en un contexto específico. Tal como lo plantean Glaser y Strauss (2002), “la teoría fundamentada se construye a partir de los datos sistemáticamente obtenidos y analizados, y se mantiene estrechamente relacionada

con la realidad empírica” (p. 3). De este modo, este capítulo presenta el tránsito analítico desde los datos empíricos hacia la formulación de categorías integradoras y comprensiones teóricas que explican el papel de las habilidades para la vida en la formación integral de los estudiantes.

La organización de la información se realiza mediante la identificación de relaciones que posibilita la construcción de categorías las cuales se agrupan atendiendo a elementos comunes y coherentes en consonancia con los propósitos de la investigación para generar una teoría sustantiva situada en el contexto educativo de estudio.

Por tanto, se presenta a continuación el proceso de análisis e interpretación de la información, siguiendo los pasos del método comparativo continuo, pero destacando que, este es un proceso donde se pone en juego la creatividad del investigador, en este caso de la autora del estudio, tal y como lo señala Patton (1990), como se citó en Strauss y Corbin (2002), "La investigación de evaluación cualitativa se basa tanto en el pensamiento crítico como en el creativo; tanto en la ciencia como en el arte del análisis" (p.22). Se suma que los autores mencionan que "el procedimiento debe ser sistemático y creativo al mismo tiempo" (p.23).

Etapa descriptiva

Esta etapa correspondió a la recolección de la información, para lo que se siguieron los siguientes pasos: Se seleccionaron los informantes clave ubicando que cumplieran con los criterios de selección, se ubicaron y se conversó con ellos con relación a la investigación y su disposición voluntaria de participar. Los estudiantes por ser menores fueron contactados a través de sus padres. Una vez que aceptaron formar parte de la investigación, se procedió a pasarles el consentimiento informado. Ya el instrumento estaba elaborado y se procedió entonces a recolectar la información de la manera más exacta posible, lo cual se corresponde con la etapa descriptiva.

Etapa de ordenamiento conceptual

En esta etapa corresponde organizar inductivamente los datos obtenidos en etapa descriptiva. Estos se organizan desde lo particular que significa que se leen detalladamente y se van segmentando las frases consideradas por el investigador donde emergen categorías, hasta lo general que corresponde a la integración de categorías abiertas en axiales y de estas a su vez en una selectiva que va a surgir de la integración de las otras categorías y debe representar el tema central del estudio. En palabras de Strauss y Corbin (2002), es la "organización (y a veces clasificación) de los datos, de acuerdo con un conjunto selectivo y especificado de propiedades y sus dimensiones" (p.25).

Esta etapa presenta tres pasos que son, la codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. A continuación, se explican con la finalidad de que se pueda visualizar claramente de dónde van emergiendo las categorías y subcategorías.

Codificación abierta

El procedimiento de esta codificación consiste básicamente en un análisis minucioso de los datos línea a línea, lo que Strauss y Corbin también identifican como microanálisis "detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial" (p.63). Es importante resaltar que, al ser un proceso inductivo y creativo, se sobreponen tal y como lo señalan los autores "el microanálisis incluye la codificación axial y abierta" (p.63). En donde se aprecia que ese análisis o examen microscópico de datos ocurre en ambas codificaciones.

En síntesis, en esta codificación, las unidades de significado se agruparon por colores y asociaron a diferentes códigos o conceptos que luego se reagruparon en propiedades y dimensiones de acuerdo a los significados. A continuación, se presenta una muestra de esta codificación, las tablas completas en se pueden visualizar en el (Anexo C).

Tabla 2

Codificación abierta

¿Cómo definiría las habilidades para la vida?			
DOC1	DOC2	DOC3	DOC4
Bueno, ehh considero que son las habilidades que permiten a las personas manejar emociones de todo tipo, que ayudan a solucionar problemas y a interactuar	Aquello que reconocemos como habilidades para la vida puede tener muchas perspectivas diferentes, dependiendo de cuál sea el sentido y el paradigma desde el que se mire. Esto significa que es fundamental para el hombre todo aquello que no tiene una razón estrictamente instrumental, sino que genera creación y recreación, sin embargo, considero que el humano es en sí mismo potencia, y como potencia requiere un conjunto de posibilidades, por lo que la aspiración del conocimiento debe ser una en la que se enseñe a ser íntegro desde diferentes perspectivas del conocimiento. En consecuencia, se puede enseñar habilidades para la vida desde una perspectiva económica y del trabajo.	Capacidad para asumir retos, responder de manera asertiva	Todas aquellas que permiten a un ser humano discernir y ser critico respecto a las situaciones de la vida.

Codificación axial

En este proceso, las categorías y subcategorías previamente identificadas, se fueron vinculando para dar origen a las categorías axiales con un mayor nivel de abstracción. En palabras de Strauss y Corbin (2002) esta codificación es un “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial"

porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones" (p.134). Se presenta a continuación en las siguientes tablas el resultado de la codifican axial. Se destaca que, en el anexo de la codificación abierta, se puede observar claramente como y de dónde emergieron las categorías axiales que se presentan a continuación.

Vale destacar que no se realizaron análisis independientes por grupos de participantes ya que, se estableció una diferenciación explícita de las voces de docentes y estudiantes dentro del mismo sistema de codificación, lo que permitió preservar la especificidad de cada perspectiva y, simultáneamente, favorecer la comparación analítica entre discursos.

Tal como señalan Strauss y Corbin (2002), la construcción teórica se fortalece cuando los datos provenientes de diversas fuentes se integran en un mismo proceso analítico, posibilitando una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado. En este sentido, la integración de ambas voces contribuyó a la construcción de categorías emergentes más robustas y a la consolidación de una teoría sustantiva sobre las habilidades para la vida en el contexto escolar.

Cada tabla que se presenta a continuación, tiene cuatro columnas, la primera identificada con el nombre unidad de significado, donde se colocan los códigos seleccionados de las expresiones de los informantes, la segunda llamada categoría que en palabras de Strauss y Corbin, son "conceptos que representan fenómenos" (p.110), en la tercera se colocaron las subcategorías pertenecientes a cada categoría, identificadas como " conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad adicional y especificidad" (Strauss y Corbin, 2002, p.110) y en la última columna, las propiedades, denominadas por los mismos autores como "características de una categoría, cuya delineación la define y le da significado" (p.110). Se presenta una tabla sintetizada por cada categoría axial emergente. (ver Tabla 3).

Tabla 3

Codificación axial categoría 1

UNIDAD DE SIGNIFICADO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES
acompañamiento del docente marca la diferencia DOC2 Hay mucha gente con muchos saberes, con muchos conocimientos académicos o profesionales; pero sin valores, sin empatía, sin comunicación asertiva, sin respeto etc. DOC1 no siempre se logra porque debemos atender las asignaturas y los aprendizajes de ellos DOC2 uno a diario ve muchos de esos muchachos peleando, portándose mal, tratándose mal, con malas palabras, con ofensas, con pereza, no traen tareas, llegan tarde. DOC1 trato de enfatizar en la importancia de los valores, de la comunicación asertiva y del autocontrol DOC1 cuando hay actitudes de bullying en el salón, trato de poner ese caso como ejemplo y que entre todos	Mediación pedagógica como eje articulador del desarrollo formativo	Currículo vs habilidades para la vida Estrategias de andamiaje para favorecer las habilidades para la vida Gestión de clima favorable en el aula y espacios abiertos	Conocer y hacer Ser y convivir Empatía Comunicación Trabajo en equipo Modelaje Atención grupal Atención individual

Tabla 3 (cont.)

UNIDAD DE SIGNIFICADO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES
los estudiantes analicen lo acontecido y propongan posibles soluciones.			

DOC1 Muchas veces por cumplir los criterios establecidos en los DBA del Ministerio de Educación, nos enfocamos mucho es en las temáticas que nos exigen cumplir y desconocemos que dentro de esa planificación curricular podemos incluir actividades con lo actitudinal y valores DOC1			

Tabla 4

Codificación axial categoría 2

UNIDAD DE SIGNIFICADO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES
A los estudiantes les cuesta dialogar cuando hay conflictos DOC1 Cuando hay diálogo, los conflictos disminuyen DOC4 Trabajar en grupo ayuda mucho EST1 He aprendido a dialogar EST3 Estas habilidades sirven para la vida EST4 Me cuesta tomar decisiones EST2 Muchas veces no saben manejar sus emociones DOC2	Desarrollo de habilidades socioemocionales	Aprendizaje situado de habilidades socioemocionales Concienciación de las habilidades socioemocionales en el día a día Autorregulación emocional como condición transversal	En el contexto escolar En el contexto familiar En el contexto escolar En el contexto familiar Toma de decisiones Resolución de problemas Manejo de conflictos
Tabla 4 (cont.) He aprendido a controlar mis emociones EST1 A veces reacciono sin pensar EST2			

Me ayudan en las relaciones con mi familia” EST4 aspectos como la Esa ausencia también de la familia; es decir que creo que la falta de habilidades para la vida, es como un conjunto desde todas las partes, de sus padres, del barrio, del colegio. DOC1			

Tabla 5

Codificación axial categoría 3

UNIDAD DE SIGNIFICADO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES
Tenemos salas de tecnología y bibliotecas, a veces vacías y deben utilizarse DOC1	Factores que influyen en las habilidades para la vida en el contexto escolar	Factores que limitan	Tiempo para cumplimiento de actividades curriculares Cultura de prioridad laboral por los desafíos sociales de la región
El currículo debe ser cambiado de acuerdo al contexto donde se esté desarrollando y no simplemente dictar temas por dictarlos. DOC4		Factores que potencian	Intervención del docente Normas institucionales Colaboración de los padres
Le dan mucha prioridad al cumplimiento de actividades académicas y olvidan los valores DOC1			
Se nota que los padres viven trabajando y poco tiempo dedican a ellos, eso influye en las habilidades para la vida DOC3			
Tabla 5 (cont.)			
Cuando alguno se pone de verdad bravo con algún compañero, la			

docente sube la voz y luego conversa con nosotros. EST3
Hay normas que se deben cumplir y ellos lo saben muy bien, cuando comenzamos como grupo eso lo conversamos y discutimos, ellos se comprometieron DOC2
Mis padres hablan conmigo cuando ven que me porto mal y eso me ayuda bastante EST3

Codificación selectiva

El trabajo anterior indica que se generaron en total tres categorías, ocho subcategorías y quince propiedades. Ahora, corresponde integrar las categorías que emergieron en la codificación axial para darles un nombre que las abarque, lo que indica una mayor comprensión del fenómeno estudiado y un verdadero trabajo inductivo. Esto es la categoría selectiva, definida por Strauss y Corbin (2002) como “el proceso de integrar y refinar la teoría” (p.155), es decir, la teoría queda representada en una categoría central o selectiva, explicada por Strauss y Corbin (2002) de la siguiente manera: “la categoría central, algunas veces llamada categoría medular, representa el tema principal de la investigación” (p.160) y es la de más alto nivel de abstracción.

En este sentido, se presenta en la siguiente Tabla 6 la categoría central que identifica este estudio, con las categorías, subcategorías y propiedades para proceder luego a hacer los análisis respectivos de los hallazgos emergentes.

Tabla 6

Codificación selectiva

CATEGORÍA CENTRAL	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES
Habilidades para la vida como proceso formativo mediado por la interacción pedagógica	Mediación pedagógica como eje articulador del desarrollo formativo	Currículo vs habilidades para la vida	Conocer y hacer Ser y convivir
		Estrategias de andamiaje para favorecer las habilidades para la vida	Empatía, Comunicación, Trabajo en equipo, modelaje
		Gestión de clima favorable en el aula y espacios abiertos	Atención grupal Atención individual
	Desarrollo de habilidades socioemocionales	Aprendizaje situado de habilidades sociales	En el contexto escolar En el contexto familiar
		Concienciación de las habilidades sociales en el día a día	En el contexto escolar En el contexto familiar
		Autorregulación emocional como condición transversal	Toma de decisiones Resolución de problemas
	Factores que influyen en las habilidades para la vida en el contexto escolar	Factores que limitan	Recursos de la institución Tiempo para cumplimiento de actividades curriculares Cultura de prioridad laboral por los desafíos sociales de la región
		Factores que potencian	Intervención del docente Normas institucionales Colaboración de los padres

Etapa de teorización

En esta etapa corresponde relaciona, vincular y explicar los conceptos o categorías emergentes con el fenómeno estudiado como lo es las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo Risaralda, Colombia. En esta etapa entra en juego el nivel de abstracción para poder vincular la teoría emergente con el objeto de estudio. Strauss y Corbin (2002) enfatizan que una teoría consiste en: “Un conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos” (p.17).

En esta línea, a continuación, se hace la teorización presentando la contrastación entre aspectos relevantes de la literatura especializada, la voz de los informantes y la voz de la autora de este estudio.

Las habilidades para la vida como proceso formativo mediado por la interacción pedagógica representan el eje central de la teoría sustantiva. Aunque en los diferentes diseños curriculares se puede incluir el tema habilidades para la vida de manera transversal, este contenido surge en el día a día, en las vivencias en el aula de clases, en los espacios abiertos, en las diferentes asignaturas y relaciones que tienen los estudiantes en su vida escolar con diferentes docentes y grupos de compañeros. Las habilidades para la vida también se van desarrollando en el núcleo familiar desde que el niño nace y tiene sus primeros vínculos con los padres.

Como se indicó, estas no se forman o surgen de un momento a otro, van evolucionando de la mano de la personalidad de cada individuo. Jordana (2025) señala que “Las habilidades para la vida son un conjunto de capacidades, actitudes y comportamientos que permiten a las personas afrontar con eficacia, de manera adaptativa y positiva, saludable y constructivamente; las exigencias, retos y el estrés de la vida cotidiana” (s.p.). Esta definición está en correspondencia con expresiones como…*permiten a las personas manejar emociones de todo tipo, que ayudan a solucionar problemas y a interactuar DOC1.*

La OMS las propone para desarrollar las capacidades mentales, la formación integral y especialmente, la prevención. Martínez (2014) refiere que, en 1997, la OMS presenta “diez habilidades psicosociales básicas que, desarrolladas desde la infancia y adolescencia, permiten a las personas afrontar los retos del día a día de forma saludable, ética y efectiva” (s.p.). Estas habilidades son: Autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos y manejo de tensiones y estrés.

Los informantes las mencionan en sus expresiones tal y como lo señala *EST1 …nos ayudan a destacar, y nos ayudan a tener una mejor disciplina, también*

son valores fundamentales que sirven para la vida diaria pueden ser responsabilidad, disciplina etc. Se evidencia en esta expresión que están inmersas habilidades como como la empatía, la disciplina, la comunicación asertiva y relaciones interpersonales. Otro informante destaca por ejemplo el pensamiento crítico que menciona dicha organización, se puede visualizar en la siguiente expresión de sentido. *Todas aquellas que permiten a un ser humano discernir y ser critico respecto a las situaciones de la vida* DOC4.

Tabla 7

Análisis categoría 1

CATEGORÍA	PROPIEDADES
Mediación pedagógica como eje articulador del desarrollo formativo	Conocer, hacer, ser, convivir Empatía, Comunicación, Trabajo en equipo, modelaje Atención grupal e individual
SUBCATEGORÍAS	
Currículo vs habilidades para la vida	
Estrategias de andamiaje para favorecer las habilidades para la vida	
Gestión de clima favorable en el aula y espacios abiertos	

La primera categoría emergente, brinda a los lectores una idea de la importancia del docente como líder de en la formación de sus estudiantes con el fin único de lograr el desarrollo integral. El docente es por naturaleza mediador de los aprendizajes, tal y como lo señala Rivera, (2025), indicando que es “el proceso mediante el cual un mediador facilita y acompaña el aprendizaje de los estudiantes, generando un espacio donde se promueva la reflexión, la participación y el desarrollo de competencias tanto cognitivas como emocionales” (p.60). Lo que indica que el docente a través de la mediación se inserta en una praxis intencional, dialógica vocacional y ética en búsqueda no solo de la educación formal, sino también de que el estudiante pueda hacer metacognición sobre sus propias habilidades para la vida.

La mediación implica que el proceso de enseñanza no debe ser ofrecido y guiado únicamente por el docente, pues este es el facilitador y los estudiantes deben contribuir siendo también mediadores de su aprendizaje. La siguiente expresión de un docente denota claramente el proceso de mediación, …*Además, promuevo espacios de reflexión al cierre de las actividades, en los que los estudiantes analizan no solo lo que aprendieron a nivel académico.DOC1.*

…Igualmente, otro docente complementa con relación a la mediación indicando …Utilizo estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, donde los estudiantes deben tomar decisiones, comunicarse asertivamente DOC2. En ambos ejemplos, los docentes generan espacios colaborativos de reflexión, lo que sin duda favorece la formación de los estudiantes a través de la mediación.

La mediación pedagógica del docente tiene influencia directa en el currículo ya que el docente debe hacer llegar a los estudiantes los conocimientos que el hasta ese momento no ha adquirido, y en este sentido, sigue los lineamientos del diseño curricular al cual esté inserto dando clases. Es así como el currículo y la mediación docente están vinculados.

En esta línea, vale destacar que, Delors (1996) destaca cuatro pilares que, que se vinculan y fortalecen las habilidades para la vida y formación integral del estudiante, y constituyen un complemento para la enseñanza no solo de lo cognitivo, sino también de lo emocional y preparación para la vida. Estos pilares son conocer, hacer, convivir y ser.

Currículo vs habilidades para la vida constituye la primera subcategoría perteneciente a esta categoría en estudio. El currículo y la inclusión de las habilidades para la vida, deben estar en consonancia y vinculados ya que, uno se da conjuntamente con el otro. Medrano y Pacheco (2021) refieren que “Las habilidades para la vida forman parte del currículo” (p.108), y es que, en efecto, están presentes en cada asignatura impartida.

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026 establece que la calidad educativa “solo es posible si desarrollamos simultánea e integralmente las dimensiones cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica, de los colombianos y de la sociedad como un todo” (p.15), esto sustenta el vínculo entre el currículo y las habilidades para la vida.

El currículo funciona como un eje articulador o puente que establece la ruta hacia la formación integral, permitiendo que las habilidades para la vida se hagan consientes en los estudiantes y se conviertan en experiencias de vida. Sin embargo, se desea destacar que los hallazgos develan que los docentes, aunque valoran la importancia de las habilidades para la vida, no siempre pueden trabajarlo como eje transversal ya que la prioridad la tiene el currículo, tal es el caso de las siguientes evidencias. *… no siempre se logra porque debemos atender las asignaturas y los aprendizajes de ellos DOC2… Muchas veces por cumplir los criterios establecidos en los DBA del Ministerio de Educación, nos enfocamos mucho es en las temáticas que nos exigen cumplir y desconocemos que dentro de esa planificación curricular podemos incluir actividades con lo actitudinal y valores DOC1*

Otra subcategoría que emergió fue *Estrategias de andamiaje para favorecer las habilidades para la vida.* Tal y como lo señala Martínez, (2014), las habilidades para la vida “no se aprenden con cátedras, charlas, talleres, sino con ejercicios que se extienden desde el aula hasta la cotidianidad del mundo de los participantes” (p.71), lo que quiere decir, el escenario de adquisición de habilidades para la vida es la casa y la escuela, las modelan tanto los docentes como los padres y adultos significantes poniéndose en juego los valores de todos los involucrados.

Corozo (2014) como se citó en Moyolema-Ramírez et al. (2025) refiere que las estrategias para favorecer habilidades para la vida “incluyen enfoques colaborativos donde se determinan roles dentro del proceso de aprendizaje, actividades de aprendizaje social, emocional y programas especiales centrados en el desarrollo de habilidades sociales” (p.155).

El andamiaje viene a representar el pilar sobre el cual los estudiantes van tomando confianza para actual sin sentirse por ejemplo burlados o criticados. El andamiaje es modelado y construido por los docentes para ofrecer a sus estudiantes seguridad y confianza. Este argumento se ve claramente reflejado en la expresión de un estudiante quien al ser entrevistado manifestó*…ella no dejaba que se metieran conmigo por tener los aparatos EST4.* Esta revelación indica claramente que la docente está construyendo un ambiente de seguridad e igualdad.

Con relación a las estrategias que utiliza el docente para favorecer las habilidades para la vida, el trabajo colaborativo y trabajo de crecimiento emocional, conversaciones, discusiones, trato igualitario. Las siguientes estrategias mencionadas por los docentes dan cuenta de lo mencionado. …*trato de enfatizar en la importancia de los valores, de la comunicación asertiva y del autocontrol DOC1… cuando hay actitudes de bullying en el salón, trato de poner ese caso como ejemplo y que entre todos los estudiantes analicen lo acontecido y propongan posibles soluciones. DOC1.*

Gestión de clima favorable en el aula y espacios abiertos constituye la última subcategoría de la categoría relacionada con la mediación pedagógica como eje articulador del desarrollo formativo. La UNESCO, (2013) señala que "La organización de aula incluye el manejo de conducta del profesor, la manera de que los estudiantes responden a las reglas y normas de la clase y la productividad dentro de la sala de clase" (p.6). En efecto, un buen clima escolar no indica que los estudiantes tengan libertad total para hacer lo que deseen. Un buen clima escolar debe estar caracterizado por el respeto y el cumplimiento de normas y reglas, solo así se logra la convivencia.

La siguiente evidencia, da cuenta del efecto de un clima agradable en el aula…*me gusta mi salón, los colores, la cartelera, provoca de verdad aprender, aunque sé que soy un poco flojo. EST3.* En este sentido, Peñafiel et al. (2024) enfatizan que "El clima escolar debe reunir dimensiones encasilladas en el buen trato, justicia, relación de apoyo de los docentes hacia sus alumnos, sentido de pertenencia a la institución educativa, aprendizaje significativo y entornos seguros de aprendizaje" (p.3828). En efecto, el aula debe ser atractiva y motivante para el estudiante, debe invitarlos a la paz y a la serenidad. Un clima favorable minimiza la violencia y el bullyng y maximiza la convivencia escolar, tomando en consideración que los niños y jóvenes pasan gran parte del tiempo en las instalaciones escolares.

Finalmente, la categoría mediación pedagógica como eje articulador del desarrollo formativo se vincula al antecedente de Risoto (2022) que enfatiza que al desarrollar competencias socioemocionales, docentes, estudiantes y padres

interactúan de manera más positiva, lo que contribuye favorablemente a la comprensión de cómo las habilidades para la vida y la inteligencia emocional pueden ser integradas en la práctica educativa a través de la mediación para promover un desarrollo integral en los estudiantes. Por otra parte, Los hallazgos de la tesis de González (2025), evidencian que el papel del docente como mediador se convierte en la fuerza que impulsa esta didáctica emergente, posicionándolo como el creador principal de un proceso educativo centrado en el desarrollo real del estudiante, lo que coincide plenamente con los hallazgos del contexto de Risalda.

Tabla 8

Análisis categoría 2

CATEGORÍA	PROPIEDADES
Desarrollo de habilidades sociales	En el contexto escolar En el contexto familiar Toma de decisiones Resolución de problemas
SUBCATEGORÍAS	
Aprendizaje situado de habilidades sociales	
Concienciación de las habilidades sociales en el día a día	
Autorregulación emocional como condición transversal	

Los hallazgos encontrados en el contexto educativo de Risaralda destacan la importancia que los docentes otorgan al desarrollo de las habilidades sociales, y en los estudiantes, la concienciación de estar atentos a las capacidades que tienen para identificar, entender y regular las propias emociones. Esto es el verdadero desarrollo de habilidades sociales, cuando un joven comienza a identificar y controlar sus emociones, cuando comienza a darse cuenta de que las acciones tienen consecuencias y que están vinculadas a las emociones. Las habilidades sociales son parte de las habilidades para la vida.

Los hallazgos del presente estudio son coherentes con los emergidos en el de el antecedente de Valverde (2023), pues ambas destacan la importancia de una estructura educativa que incluya formación en competencias socioemocionales, revisión del currículo institucional y apoyo a padres y cuidadores para fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes y el desarrollo de competencias socioemocionales.

Las habilidades sociales, pueden entenderse como el conjunto de comportamientos y destrezas que permiten al individuo interactuar de manera

adecuada y efectiva con los demás. Bisquerra (2008) las define como “aquellas competencias que facilitan establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias, basadas en la empatía, la comunicación asertiva y la cooperación” (p. 15). Estas habilidades son esenciales para la convivencia escolar, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de comunidades educativas inclusivas.

El docente debe practicar constantemente estas habilidades ya que, por las características propias de los adolescentes, tienden a comportarse en ocasiones haciendo caso omiso a alunas habilidades como la comunicación efectiva, la empatía entre otras. Emerge entre estas habilidades la reflexión y autocrítica de los estudiantes …*Me cuesta tomar decisiones EST2… He aprendido a controlar mis emociones EST1…A veces reacciono sin pensar EST2…Me ayudan en las relaciones con mi familia” EST4.* Cuando estos informantes manifiestan estas expresiones, están evidenciando capacidad de reflexión y autocrítica, lo que son habilidades esenciales.

La capacidad de reflexión y autocrítica es asumida por Becerra (2007), como:

> Aquella que se realiza sobre sí mismo y por sí mismo, en forma plena y sostenida, pero para producir un cuestionamiento amplio y estremecedor, en el que se hace énfasis en los aspectos negativos de las posturas y actuaciones sostenidas y se resalta la falla, lo incorrecto, lo injusto y desfavorable que se es o se ha sido en el asunto en cuestión... (p. 356).

Cuando un joven hace reflexiones y es capaz de autocriticarse alguna conducta, se puede decir que está desarrollando o incluso ha desarrollado habilidades sociales ya que estas son parte de las experiencias vividas y de su crecimiento personal.

De los hallazgos surgió la primera subcategoría llamada Aprendizaje situado de habilidades socioemocionales, referida básicamente al contexto, es decir, a dónde y cómo sucede el aprendizaje relacionado con las habilidades socioemocionales. El aprendizaje situado es un escenario que va a favorecer la adquisición de las habilidades sociales ya que estimula la participación activa y el aprendizaje colaborativo en escenarios auténticos y reales. *He aprendido a controlar*

mis emociones EST1. Queda claro, que este informante ha aprendido a controlar sus emociones en el contexto tanto escolar como familiar.

En este sentido, el aprendizaje colectivo en el propio contexto escolar y en cooperación con todos los integrantes va a favorecer la adquisición de las habilidades socioemocionales. El siguiente, es considerado uno de los mejores ejemplos de la acción de un estudiante en aprendizaje situado. *Al momento de trabajar con mis amigos, uso el trabajo en equipo y tengo que decir mi opinión, ya que para que algún trabajo o sincronización salga bien ejecutada es necesario una unificación del equipo por una misma causa EST1.* Entonces, se puede señalar que el aprendizaje situado es un escenario que va a favorecer la adquisición de las habilidades sociales ya que estimula la participación activa y el aprendizaje colaborativo en escenarios auténticos y reales.

Cid- García y Marcillo- Murillo (2023), plantean que, con el aprendizaje situado, las "habilidades se potencian cuando en la práctica pedagógica los docentes utilizan estrategias didácticas de participación activa, especialmente la creación de comunidades de aprendizaje" (p.317). Los aportes de los autores, señalan la importancia de la participación de los docentes para promover un verdadero aprendizaje situado. Es el docente quien resuelve situaciones que se presentan en el aula y el alumno observo como lo logra, lo que le sirve como modelo.

La subcategoría Concienciación de las habilidades sociales en el día a día, tiene que ver con los procesos internos del estudiante, las reflexiones y la conciencia emocional del estudiante. En palabras de Bisquerra y Pérez (2007), la conciencia emocional "es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado." (p. 70). Esta competencia incluye, toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás. Estas competencias son básicas en el desarrollo de jóvenes, específicamente los actores sociales de este estudio.

Es crucial que los estudiantes aprendan a tomar conciencia de sus emociones ya que solo así, cualquier impulso socioemocional va a ser controlado. Las siguientes expresiones de sentido son clara evidencia de lo planteado. *…He aprendido a dialogar EST3. …Me cuesta tomar decisiones EST2. …A veces reacciono sin pensar EST2.* Aunque la última expresión de sentido indica que a él le cuesta controlarse, el solo hecho de que lo reconoce implica que tiene conciencia de ello y ya ese es un adelanto seguro en lograr el control de situaciones imprevistas.

Los hallazgos develan también, que los docentes requieren manejar las emociones en sus estudiantes, o bien contar con herramientas que los ayuden. Un informante refiere *… Muchas veces no saben manejar sus emociones y es complicado DOC2… A los estudiantes les cuesta dialogar cuando hay conflictos DOC1.* En este sentido, el estudiante debe aprender a manejar y a concientizar sus emociones. Lo que cuando estaba niño, era una norma, ahora en el contexto real debe convertirse en parte de su comportamiento, debe internalizar que esas conductas no son necesarias. Es el caso de situaciones conflictivas que se puedan presentar. Cuando eran menores, tal vez no lo se comportaban de una u otra manera por cumplir las reglas, pero en el contexto que representa su actualidad no deben hacerlo más que cumplir una regla, por su propia convicción de las consecuencias que les puede traer una toma de decisiones equivocada transformándose así en una estructura mental adquirida de manera permanente.

La subcategoría Autorregulación emocional como condición transversal emerge como un pilar sobre el que el estudiante construye las habilidades para la vida. …*He aprendido a dialogar EST3. …A veces respiro y miro para arriba y me calmo un poco EST3. …Me cuesta tomar decisiones EST2.* Las expresiones de sentido que se acaban de compartir son evidencias de que los estudiantes hacen conscientes sus emociones y tratan de regularlas. Esto es positivo ya que, como se aclaró antes, la edad en la que ellos están, puede llevarlos a que se les dificulte este proceso en momentos intensos.

La regulación emocional en palabras de Bisquerra y Pérez (2007), es la "Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar

conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p. 71). La regulación emocional incluye, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, expresión emocional, regulación emocional, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas. Es necesario que los jóvenes practiquen la regulación emocional ya que de ella van a depender las acciones que ejecuten.

Con relación a la transversalidad de la autorregulación, esta se incluye porque las emociones están presentes en todo momento y situación de cualquier ser humano Cuando una persona se autorregula, puede hacerlo en cualquier tipo de relaciones que tenga ya que la transversalidad atraviesa todas las áreas del conocimiento. Si un joven en el contexto educativo tiene alguna situación desagradable y no se autorregula, difícilmente tendrá atención a las clases, por ende, no recordará los contenidos y su aprendizaje situado y contextualizado, sin duda se verá afectado, lo que lo llevará a un bajo nivel de rendimiento académico.

Igualmente, si no hay autorregulación de emociones, difícilmente el joven tendrá una toma de decisiones acertada, y su capacidad de resolver conflictos se verá afectada drásticamente. Esto indica, que la autorregulación como habilidad social es fundamental en cualquier ser humano. Para cerrar este análisis, esta categoría se vincula con el antecedente

Tabla 9

Análisis categoría 3

CATEGORÍA	PROPIEDADES
Factores que influyen en las habilidades para la vida en el contexto escolar	Recursos de la institución Tiempo para cumplimiento de actividades curriculares Cultura de prioridad laboral por los desafíos sociales de la región Intervención del docente Normas institucionales Colaboración de los padres
SUBCATEGORÍAS	
Factores que limitan	
Factores que potencian	

Las habilidades para la vida, como ya se ha mencionado en este estudio, se van adquiriendo a lo largo del transitar académico y familiar, no se adquieren de un día para otro. En este sentido, existen factores que limitan su adquisición o

desarrollo y otros que lo potencian. Blanco y Romero (2024), afirman que el “vínculo entre la familia, la escuela y la sociedad facilita la construcción de habilidades sociales” (p. 59).

Blanco, y Romero (2024), continúan señalando que el “El entorno familiar representa el primer escenario donde los niños aprenden a expresarse, compartir y gestionar estas habilidades” (p. 60). En este caso, la familia puede limitar o potenciar de acuerdo a la dedicación y tiempo que inviertan en interacción y comunicación productiva con sus hijos. …*Se nota que los padres viven trabajando y poco tiempo dedican a ellos, eso influye en las habilidades para la vida DOC3.* La influencia familiar, es un factor que va a ser determinante en que un niño desarrolle o no estas habilidades, como lo apunta Blanco, et al. (2024), “Esta influencia se manifiesta en la forma en que los niños interactúan con su entorno, expresan emociones y establecen relaciones con sus pares y adultos” (p. 67).

Un informante expresa, por ejemplo, …*Mis padres hablan conmigo cuando ven que me porto mal y eso me ayuda bastante EST3.* La comunicación familiar y la comprensión favorece el desarrollo de las habilidades para la vida. Santana-Campas y Domínguez (2021), refieren que, la familia permite “afrontar situaciones y el manejo de sí mismo, así como entre las habilidades interpersonales de conducta asertiva, empatía y comunicación con habilidades para la toma de decisiones” (p.50).

Entre los factores que pueden limitar el desarrollo de estas habilidades, se pueden mencionar factores externos como el consumo de estupefacientes, como lo señala Santana-Campas y Domínguez (2021), “conductas como el consumo temprano de sustancias psicoactivas” (p. 50). Cuando un joven se siente solo, es poco atendido o tiene problemas que ningún familiar escucha, puede incurrir como vía de escapea las malas amistades y esto sin duda, incide negativamente en las habilidades sociales de dicho estudiante.

La categoría factores que influyen en las habilidades para la vida en el contexto escolar evidencia convergencia con los hallazgos de Pérez (2024) quien

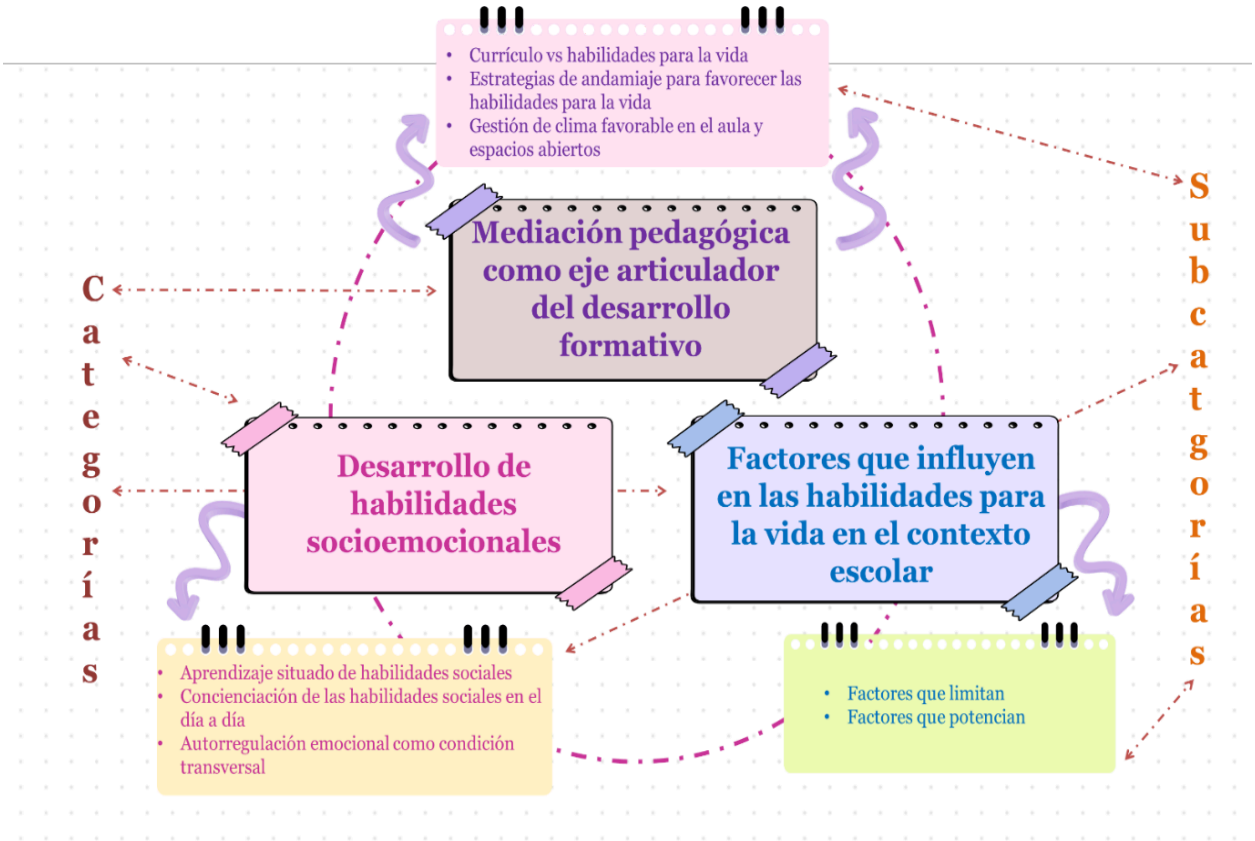
afirma que los pilares de la educación constituyen un punto de partida para la formación integral del estudiante, enfatizando que el docente es el garante de dicho compromiso y desarrollo de las habilidades para la vida.

Finalmente, como se mencionó en el desarrollo de otras categorías emergentes de estos hallazgos, el clima escolar también puede limitar o potenciar el desarrollo de dichas habilidades. Al respecto, Martínez, (2014) señala “Otro factor que incide negativamente son los problemas de convivencia y manejo del conflicto escolar que afectan el clima institucional y de aula, en ello influye el entorno familiar y el contexto” (p. 84). En toda institución, deben existir normas y reglamentos que se deben hacer cumplir en donde prevalezca el buen trato y los valores.

En la siguiente Figura 2 se ilustra las categorías y subcategorías finales.

Figura 2

Categorías y subcategorías finales



MOMENTO V

TEORÍA SUSTANTIVA

En este apartado se expone las contribuciones de la investigación doctoral, encauzada al cumplimiento del propósito general, el cual estuvo orientado en generar una teoría sustantiva sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en Risaralda, Colombia. Tras el análisis e interpretación meticulosa de los hallazgos realizados en el momento IV, cimentados en los significados otorgados por los informantes clave a la realidad estudiada, se buscó proyectar un marco desde la teoría sustantiva constituida, que estableciera aportes, estrategias de implementación y beneficios a la comunidad educativa, entre otros. Con la finalidad de brindar alternativas viables y soluciones innovadoras a la realidad educativa abordada en este contexto.

Asimismo, esta teoría sustantiva se sitúa hacia la promoción de la formación integral de los estudiantes, mediante el diseño y aplicación de metodologías activas que ofrezcan experiencias de aprendizaje significativos. Esto les permitirá apropiarse de las habilidades necesarias para afrontar los retos del siglo XXI. Partiendo de estas premisas, se reflexiona sobre las implicaciones que estos hallazgos podrían tener en la práctica educativa y en los entes gubernamentales encargados de la revisión de las políticas públicas, fomentando así un enfoque holístico que posicione la calidad educativa como un factor primordial para el desarrollo y la trayectoria de la nación no solo para el contexto objeto de estudio de esta tesis, sino también a otros contextos rurales y urbanos vulnerables del país,

que tienen realidades similares, pues las habilidades para la vida fomentan el desarrollo integral de cualquier estuante sin distingo de razas nivel ni clase social.

Desde esta perspectiva, las contribuciones del proceso de mediación pedagógica se visualizan como un eje articulador del desarrollo formativo, alineado con el currículo. Asimismo, se destaca que este enfoque va más allá de la simple facilitación de los contenidos. Su esencia radica en la integración de aspectos cognitivos, emocionales y sociales como habilidades para la vida. Ante esta postura, la autora de este estudio, subraya que el ámbito académico actual, considerado aleatorio, requiere individuos con capacidad de pensamiento crítico y creativo, que se alineen con un perfil integral orientado al desarrollo de habilidades blandas y duras efectivas. Esto les permitirá un progreso personal y profesional acorde a sus metas y necesidades, preparándolos para enfrentar los retos del mundo real y ayudar de manera efectiva a su comunidad, argumentos esenciales en los que cada docente debe recapacitar y dirigir desde su rol como mediador pedagógico, facilitándose así una conexión entre el docente, el estudiante y su familia, como una sinergia de acompañamiento y apoyo a su formación integral.

Con atención a la implementación de una mediación pedagógica efectiva y eficaz, se proyecta que la adición de herramientas estratégicas de andamiaje, como técnicas que ayuden a los estudiantes a construir nuevas habilidades sobre la base de conocimientos previos, gestará un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde con las metodologías interactivas e innovadoras actuales, brindando así calidad educativa. De esta manera, deben estar orientadas a la conexión con la apropiación de habilidades para la vida que evidencien su accionar ante circunstancia de la cotidianidad.

Un aspecto favorable que ayuda al estudiante y a su entono, es la creación de un espacio positivo, motivador, que promueva la sana convivencia, se sientan seguros de sí mismos y puedan participación activamente sin temor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se puede lograr a partir de los pilares de la educación, donde el docente transfiere de manera práctica el aprender a conocer, hacer, ser, convivir y transferir, competencias indispensables para la formación y

preparación de los estudiantes ante los desafíos de la vida. En este sentido, el docente, en su rol de mediador, debe centrarse en que el estudiante desarrolle habilidades como: (a) Empatía, (b) Comunicación, (c) Trabajo en equipo y (d) Práctica de valores, garantizando así una formación efectiva y personalizada para la vida.

Partiendo de lo previamente mencionado, se destaca que el desarrollo de habilidades sociales y emocionales debe estar ubicado en el aprendizaje situado, a través del cual se enseña al estudiante mediante experiencias prácticas y situaciones cotidianas en contextos familiares, educativos y comunitarios. Esto les permite adquirir dichas habilidades, reflexionando sobre su relevancia y cómo pueden aplicarlas en su interacción personal y académica.

Un aspecto interesante a considerar en el desarrollo de habilidades para la vida, son los factores que influyen en el contexto escolar, los cuales pueden ser favorables o desfavorables para el desempeño académico y personal del estudiante. Por ello, el docente debe garantizar que estos factores estén orientados a fortalecer la formación integral del estudiante. Su misión radica en comprender que todo lo relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje debe priorizarse no solo en la organización, planificación y ejecución de contenidos curriculares, sino también en el desarrollo personal del dicente.

Si bien es cierto que el docente es un factor primordial en la potenciación favorable del estudiante, debe estar capacitado y preparado de manera continua para llevar a cabo procesos de enseñanza, implementando estrategias centradas en el desarrollo integral del estudiante. Esto facilitará el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales, creando un ambiente de aula más inclusivo y colaborativo que les brinde bienestar.

Otro de los factores decisivo en el proceso educativo, es el soporte familiar, ya que al mantener una colaboración constante no solo para conocer los aspectos negativos que, principalmente son informados por el docente, sino que también permite a los padres participar activamente en la educación de sus hijos,

fortaleciendo el desarrollo de habilidades para la vida. Igualmente, cuando los padres se involucran, apoyan y refuerzan las enseñanzas de la escuela en el hogar, sus hijos tienen más oportunidades de practicar y robustecer estas habilidades en su vida cotidiana. En el hogar, es fundamental que los padres asuman su rol como el primer entorno donde se desarrollan estas habilidades. Su acompañamiento es vital para reforzar y fortalecer lo aprendido en la escuela.

Adicionalmente a lo expresado, la autora de esta tesis doctoral indica que, los recursos materiales y el capital humano, en esencia son indispensables en el desarrollo de habilidades para la vida de los estudiantes, porque si se disponible de una infraestructura acorde con las necesidades del colectivo, se cuente con medios tecnológicos innovadores, se considere la capacitación constante de los docentes a través de programas de formación, se fomentan actividades extracurriculares para los estudiantes, se establezca servicio de orientación y atención psicológica, resulta esencial para instituir un ambiente educativo que suscite el desarrollo integral de los estudiantes. Contribuyendo a formar individuos capaces de enfrentar los desafíos de la vida con habilidades prácticas, gestionando el manejo de las emociones.

Beneficiarios de la teoría sustantiva

Desde la perspectiva de la teoría que emergió, los beneficiarios pertenecen a la tríada familia, escuela y comunidad. A continuación, se describen:

La familia. Es el primer entorno donde se educa en principios y valores que facilitan la apropiación y el desarrollo de habilidades socioemocionales. El aporte de la familia radica en que, al reforzar y poner en práctica los valores adquiridos en la escuela, se logra una comunicación activa y efectiva, se demuestra afecto y comprensión, y se brinda atención constante ante las situaciones que deben resolverse en el hogar. Su intervención constante es fundamental para el desarrollo de habilidades para la vida en los miembros de su familia, las cuales permeabilizan la escuela y fortalecen el tejido social en municipios con problemáticas de desintegración familiar.

La escuela, es el ente formal donde se lleva a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitando la formación integral del individuo en consonancia con la educación que se proyecta, en primera instancia, desde el hogar. En este contexto educativo, los docentes desempeñan un papel crucial en la creación de un ambiente inclusivo y colaborativo que favorezca el aprendizaje integral. Las contribuciones del producto doctoral se basan en que, al fomentarse las habilidades sociales y emocionales en la escuela, el personal docente y directivo puede minimizar los conflictos recurrentes entre estudiantes y sus familias, lo que les permite reducir el agotamiento emocional (burnout). Se estará ante un espacio de convivencia sana y bienestar personal.

Los estudiantes. Como principales beneficiarios, los estudiantes, al encontrarse en un proceso de formación integral, se benefician en su desarrollo personal orientado hacia la prosecución académica y el posterior ingreso exitoso al campo laboral profesional. Dejan de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos con metas claras que concretan su proyecto de vida, con la capacidad de gestionar conflictos, manejar y regular sus emociones, y mantener relaciones interpersonales que les permitan desarrollar procesos de comunicación asertiva y tomar decisiones efectivas a nivel académico y profesional.

La comunidad. Representa acciones relevantes que promueven comportamientos acordes con las normas sociales, la colaboración en el entorno, la manifestación de valores y la participación activa. Esto proporciona al contexto social una comprensión de lo que significa ser ciudadanos activos y responsables en una comunidad.

Asimismo, y no menos importante se pueden mencionar el sector productivo local, regional y nacional, también podrá ser favorecido con este estudio, ya que las organizaciones empresariales se ayudarían al contratar capital humano eficiente, con competencias evidenciadas de habilidades blandas y duras instauradas en los jóvenes, lo que contribuye al desarrollo económico y social de la región.

Por último, es significativo expresar que desde el orden de jerarquía gubernamental se favorece y replica en las (a) Instituciones Educativas del Municipio de Dosquebradas, representada por la Secretaría de Educación Municipal de Dosquebradas, (b) Departamental (Risaralda): Secretaría de Educación Municipal de Pereira, y (c) Nacional (Colombia): Ministerio de Educación Nacional.

Aportes de la teoría al contexto educativo

Este estudio se plantea con una visión futurista que busca establecer nuevas estrategias orientadas a la formación integral del estudiante, asegurando que estas se transfieran al entorno en el que se desempeña. De este modo, la autora de esta investigación, a partir de los hallazgos, considera que el currículo debe humanizarse para abordar la sensibilidad del tema de las habilidades para la vida. Esto permite una mejor comprensión académica, integrando elementos vinculantes con los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento. En este sentido, a través de la mediación pedagógica, el docente puede aplicar en su práctica educativa contenidos curriculares que se conecten y evidencien las habilidades para la vida. A continuación, se ilustra un ejemplo de esta conexión.

Tabla 10

Conexión entre lenguaje, matemáticas y habilidades para la vida

TEMA	PLANIFICACIÓN DE UN EVENTO ESCOLAR
Área	Lenguaje
Competencia	Los estudiantes aprenderán a redactar un plan de eventos.
Actividad	Los estudiantes deben escribir una propuesta para un evento escolar, como una feria de ciencias o una jornada deportiva. Deberán incluir detalles sobre el propósito del evento, el público objetivo, actividades planificadas y un cronograma.
Área	Matemática
Competencias	Los estudiantes aplicarán conceptos matemáticos en la gestión de recursos.
Actividad	Los estudiantes calcularán el presupuesto necesario para el evento. Esto incluirá estimar costos de materiales, alimentos, y otros gastos. También deberán trabajar en la distribución de tareas y tiempo, utilizando gráficos y tablas para organizar la información.

Nota. *Elaboración propia a partir de un ejemplo cotidiano de la práctica académica.*

En efecto, la conexión de estas áreas con prácticas de habilidades para la vida genera una relación eficiente que permite a los estudiantes apreciar y reflexionar sobre: (a) Comunicación asertiva (al presentar su propuesta), (b) Manejo

y resolución de situaciones reales (al gestionar el presupuesto), y (c) Aprendizaje colaborativo (al trabajar en equipo con sus compañeros en la planificación del evento). Además, aprenderán a tomar decisiones informadas y a organizarse, lo que les será útil en diversas situaciones de la vida diaria.

Es importante resaltar que estas prácticas pedagógicas no pretenden restar horas a la planificación y ejecución de los contenidos curriculares; por el contrario, se integrarán para que los estudiantes comprendan la relevancia de su formación integral a través de estas habilidades para la vida. Esto, a su vez, fortalecerá su preparación para enfrentar desafíos futuros con confianza y habilidades prácticas.

Proyecciones para la implementación

En coherencia con lo mencionado hasta aquí, para implementar esta teoría sustantiva en el contexto de Risaralda, se sugiere establecer una comunicación permanente, con acciones orientadas a proponer a la Secretaría de Educación del municipio estrategias creativas e innovadoras basadas en:

Círculos de diálogo: Fomentar diálogos constantes entre la familia, la escuela y la comunidad, que avalen el apoyo y acompañamiento a los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta triada de compromiso servirá como punto de partida para identificar posibles factores de riesgo y oportunidades en el desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes.

Capacitación docente: Facilitar talleres prácticos para docentes enfocados en técnicas de comunicación asertiva y resolución de conflictos, entre otras, que les brinden preparación y les permitan transferir estas habilidades a sus aulas en la formación de los estudiantes.

Monitoreo de habilidades para la vida: Implementar un seguimiento de las habilidades para la vida presentes en los estudiantes, con el fin de identificar cómo los factores externos (familia, amigos, comunidad, entre otros) están afectando de manera positiva o negativa su desempeño académico y personal.

Red de aprendizaje: Crear una red para el desarrollo de competencias emocionales, donde los docentes del municipio se capaciten y compartan experiencias exitosas sobre mediación pedagógica.

Andamiaje educativo: Diseñar un andamiaje educativo que acompañe al estudiante con estrategias innovadoras, facilitando un aprendizaje significativo. Esto incluirá proporcionar ayuda temporal e independiente en los procesos que les resulten difíciles. Al desarrollar estas competencias, el estudiante estará en capacidad de seguir trabajando de manera autónoma y proactiva, enfocando hacia el desarrollo de las habilidades para la vida como capacidades esenciales de poner en la práctica de su cotidianidad.

Escuelas para padres y madres: Establecer un enfoque de mediación para capacitar a las familias con las mismas herramientas que reciben sus hijos en la escuela, brindándoles el apoyo necesario para fomentar una convivencia sana en el hogar.

Al reflexionar sobre el trayecto llevado a cabo en esta investigación, como autora y parte fundamental de la construcción de esta tesis doctoral, valoro profundamente la oportunidad de contribuir a la educación de este país, con la esperanza de que estas aportaciones sean transferibles a otras naciones. Este proceso no culmina únicamente con las contribuciones presentadas, sino que se extiende para consolidar un enfoque de enseñanza y aprendizaje centrado en el desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes. De este modo, se genera, paso a paso, una educación integral que está consagrada en la carta magna del país y que favorece a la calidad educativa, el fin último de cualquier nación.

Es importante señalar que la teoría sustantiva emergente plantea tres ejes fundamentales, entendidos como un sistema dinámico que destaca la mediación pedagógica como el motor decisivo en el aula. Además, el desarrollo socioemocional actúa como el combustible imprescindible para potenciar las habilidades para la vida, funcionando como el vehículo que permite al estudiante

recorrer caminos que lo lleven a cumplir propósitos de vida y metas proyectadas en el tiempo y el espacio.

Presentación de la estructura de la teoría sustantiva

En la Figura 9 se observa la estructura de la teoría sustantiva, la cual fue organizada en torno a una categoría central que articula el conjunto de categorías emergentes. Sintetizando el sentido explicativo desde el producto doctoral, que permite visualizar, reflexionar y comprender cómo las prácticas pedagógicas del docente, las interacciones escolares y las experiencias emocionales confluyen en el desarrollo integral del estudiante.

Figura 3

Diagrama de la teoría de formación integral del estudiante mediado por el desarrollo de las habilidades para la vida



Socialización y validación de la teoría sustantiva con los informantes claves

El proceso de socialización y validación de la teoría sustantiva que emergió se llevó a cabo mediante una organización previa por la autora del estudio para dar paso a una ruta que se siguió y se describirá para validar la rigurosidad de la investigación realizada. En el marco de la teoría fundamentada, la validación de la teoría no se concibe como un procedimiento de comprobación externa, sino como un proceso interpretativo orientado a valorar su autenticidad, coherencia, pertinencia y capacidad explicativa en relación con la sistematización orientada al contexto en el que fue construida.

Desde esta perspectiva, Strauss y Corbin (2002) señalan que: “La validación de la teoría se logra cuando los conceptos encajan con los datos, funcionan para explicar el fenómeno y son relevantes para quienes participan en el contexto estudiado” (p. 303). En complemento, Guba y Lincoln (1990) plantean que la credibilidad de una investigación cualitativa se consolida cuando los hallazgos y las interpretaciones resultan reconocibles y significativos para los participantes, afirmando que: “La validación ocurre cuando los participantes reconocen la veracidad y sentido de las interpretaciones realizadas sobre su realidad” (p. 296).

En consonancia con lo expresado por Guba y Lincoln (1990), el criterio de credibilidad fue un aspecto esencial que se logró al presentar la teoría sustantiva generada a partir de las voces y experiencias de los informantes clave que participaron en la investigación. Esta teoría fue explicada de manera clara y precisa por el investigador, lo que llevó a los informantes a reconocer que sus expresiones estaban plasmadas en el producto final de la tesis doctoral. De este modo, lo evidenciado fue validado y confirmado como relevante y pertinente, contextualizado en su localidad.

Con el fin de dar rigor al estudio realizado, la investigadora de este actuó de manera cuidadosa y organizada a lo largo de todo el proceso de indagación en concordancia con sus principios éticos y valores. Por tanto, en la Figura 4 presenta la descripción detallada de lo constituido para dar cumplimiento a la socialización del producto final con los informantes claves.

Figura 4

Comunicación de invitación para la socialización de los hallazgos

Risalda, 10 de diciembre de 2025

Ciudadano (s)
Docentes, padres de familia y estudiantes
Participantes del estudio: Habilidades para la vida: un estudio sobre la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia
Institución Educativa Fabio Vásquez Botero y de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac
Presente. -

Apreciados informantes clave:

Reciban un cordial saludo. Me complace dirigirme a ustedes para convocarles a una reunión, en la que se tratará la socialización y validación de los hallazgos como producto final de la tesis doctoral que realicé, gracias a la colaboración e información proporcionada por cada uno de ustedes. A continuación, se detallan las especificaciones de la reunión:

Cronograma de la reunión:

Fecha: 10 de diciembre de 2025

Hora: 6:00 pm

Lugar: Google Meet, enlace: https://meet.google.com/iek-qjse-gvg

Agenda

- Bienvenida
- Presentación de los hallazgos.
- Espacio para preguntas y respuestas.
- Propuestas de mejora y colaboración.

Su participación es fundamental para validar el producto de tesis doctoral orientada al éxito de esta reunión, ya que sus opiniones y sugerencias son valiosas para el crecimiento de nuestra comunidad educativa. Agradecemos de antemano su asistencia y compromiso.

Atentamente,

Gómez B. Adriana I.

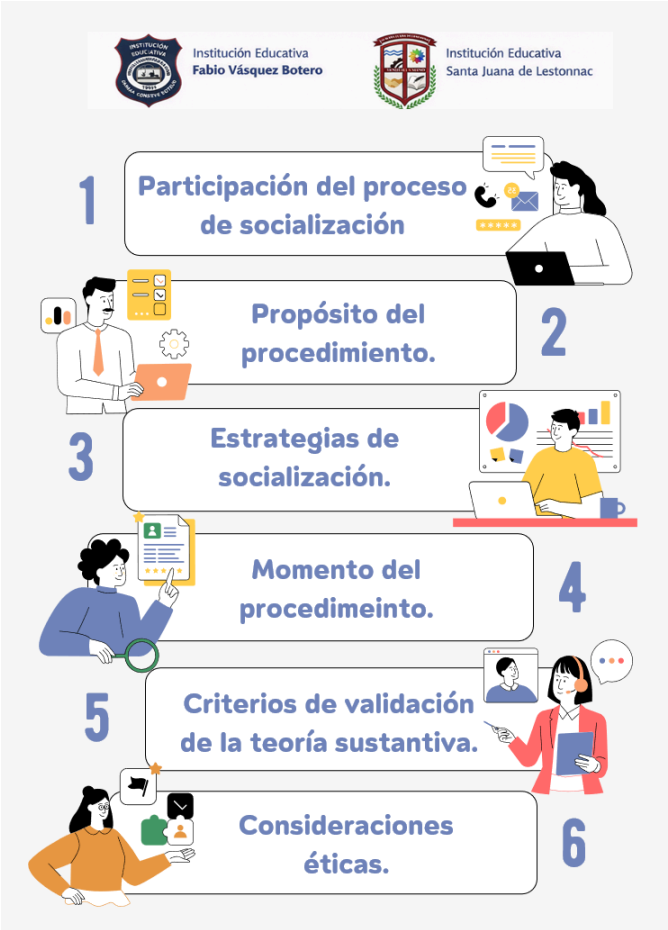
Docente

Aspirante al grado de Doctor en Educación

En la Figura 5 se ilustró el procedimiento de socialización de manera sintética y secuencial, el cual se desarrolló a partir de seis pasos articulados, orientados a compartir, contrastar y validar la teoría con los actores educativos participantes, garantizando su coherencia interna, pertinencia contextual y relevancia formativa. La representación visual permitió comprender el carácter procesual, cíclico e integrado de la socialización, en coherencia con los principios de la teoría fundamentada, y evidencia la participación de docentes y estudiantes de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero y de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac como informantes clave en este momento de validación teórica.

Figura 5

Procedimiento de socialización de la teoría sustantiva emergente



Al inicio del encuentro, se dio la bienvenida a los asistentes, se les explicó el procedimiento que se seguiría para iniciar con la socialización. Se comenzó dándoles la bienvenida y las gracias por su asistencia. Seguidamente, se les presentó los hallazgos y fue explicando cómo se generó toda la sistematización, enfatizando en la categoría central: Habilidades para la vida como proceso formativo mediado por la interacción pedagógica, y las (3) categorías finales: (a) Mediación pedagógica como eje articulador del desarrollo formativo, (b) Desarrollo de habilidades socioemocionales, y (c) Factores que influyen en las habilidades para la vida en el contexto escolar. Consecutivamente, los informantes confirmaron y validaron los hallazgos, reflexionando y sintiéndose valorados, por lo que manifestaron agradecimiento.

Continuando con la disertación, se dio un círculo de preguntas por parte de los participantes, a las cuales se les brindó las respuestas. Posteriormente, se les entregó un instrumento con 4 preguntas enfocadas a conocer sus impresiones sobre el producto emergido. En síntesis, el proceso de socialización permitió constatar un alto nivel de reconocimiento y aceptación de la teoría por parte de los informantes clave, así como identificar aportes que enriquecieron su consistencia y pertinencia contextual. Este ejercicio reafirmó el carácter situado de la teoría sustantiva emergente y su capacidad para interpretar las experiencias, significados y prácticas relacionadas con las habilidades para la vida en el contexto educativo investigado. En la Tabla 8 se pueden visualizar la integración de las respuestas brindadas por los participantes que asistieron al encuentro.

Tabla 11

Matriz integrada de las respuestas al instrumento en la socialización

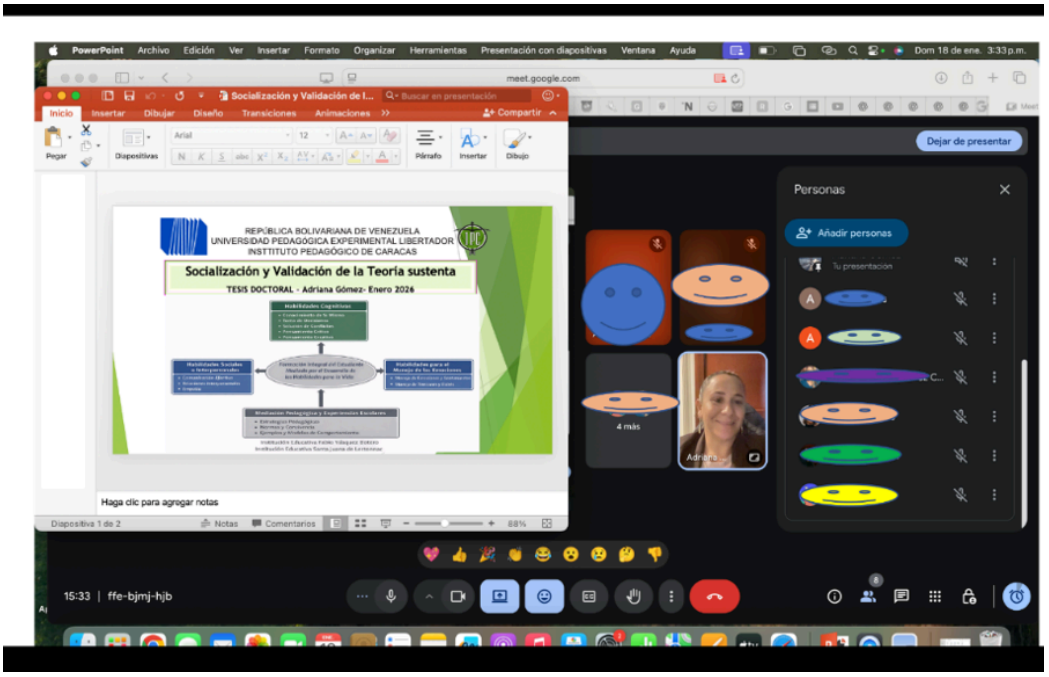
PREGUNTAS ORIENTADORAS	VOCES DE DOCENTES	VOCES DE ESTUDIANTES
¿Cuál es su opinión sobre la teoría sustantiva que ha emergido?	Manifestaron que la teoría refleja situaciones reales del aula y de la dinámica institucional, especialmente en relación con la formación integral y la convivencia escolar.	Expresaron sentirse identificados con las situaciones descritas, señalando que corresponden a experiencias cotidianas vividas en la institución.
¿Qué reflejan estos hallazgos sobre sus experiencias en relación con las habilidades para la vida?	Señalaron que la teoría visibiliza la importancia de las habilidades sociales, cognitivas y emocionales en la práctica pedagógica.	Identificaron experiencias relacionadas con la toma de decisiones, el manejo emocional y la convivencia escolar.
¿Cómo cree que se puede integrar esta teoría en el contexto educativo de su institución?	Afirmaron que la teoría responde a las realidades del contexto educativo y puede apoyar procesos pedagógicos y de convivencia.	Señalaron que las situaciones descritas se ajustan a la realidad de ambas instituciones y que, por lo tanto, se deben aplicar en el aula para que cada estudiante puede conocerlas y desarrollar en su vida cotidiana.
¿Qué aspectos de la teoría considera que podrían fortalecerse o ajustarse?	Sugirieron ampliar ejemplos pedagógicos y profundizar en estrategias didácticas. Talleres de actualización para los docentes fortalecerse en estas habilidades poder transferir al contexto personal, laboral y educativo	Los estudiantes coinciden en proponer mayor énfasis en situaciones prácticas y cotidianas en las aulas.

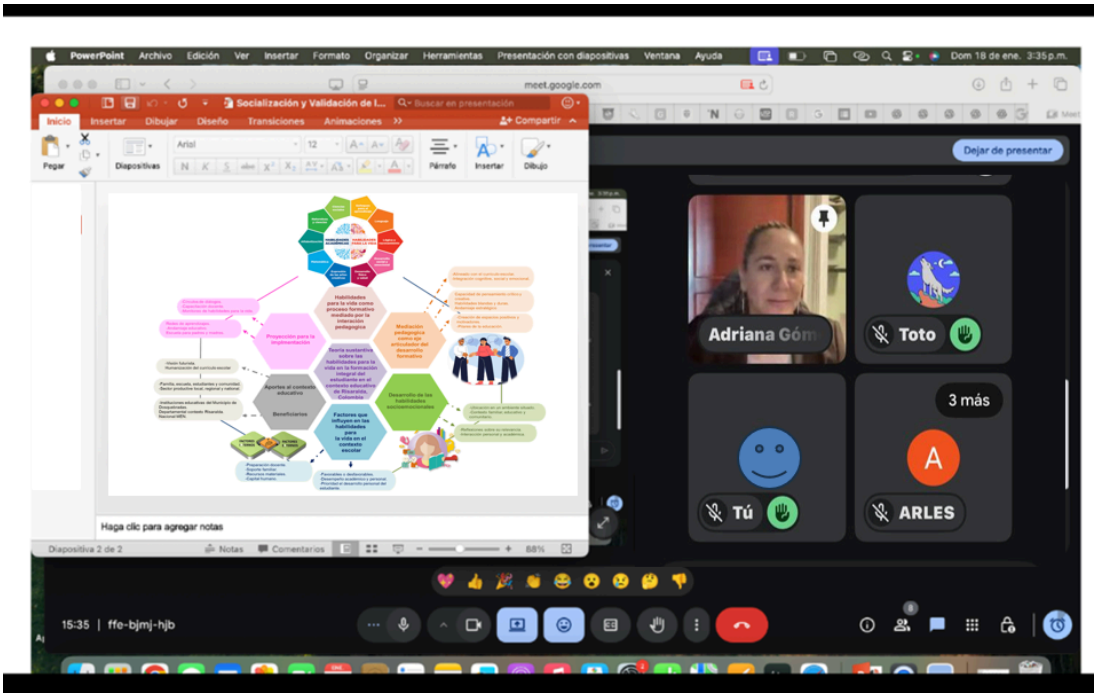
Tabla 11 (cont.)

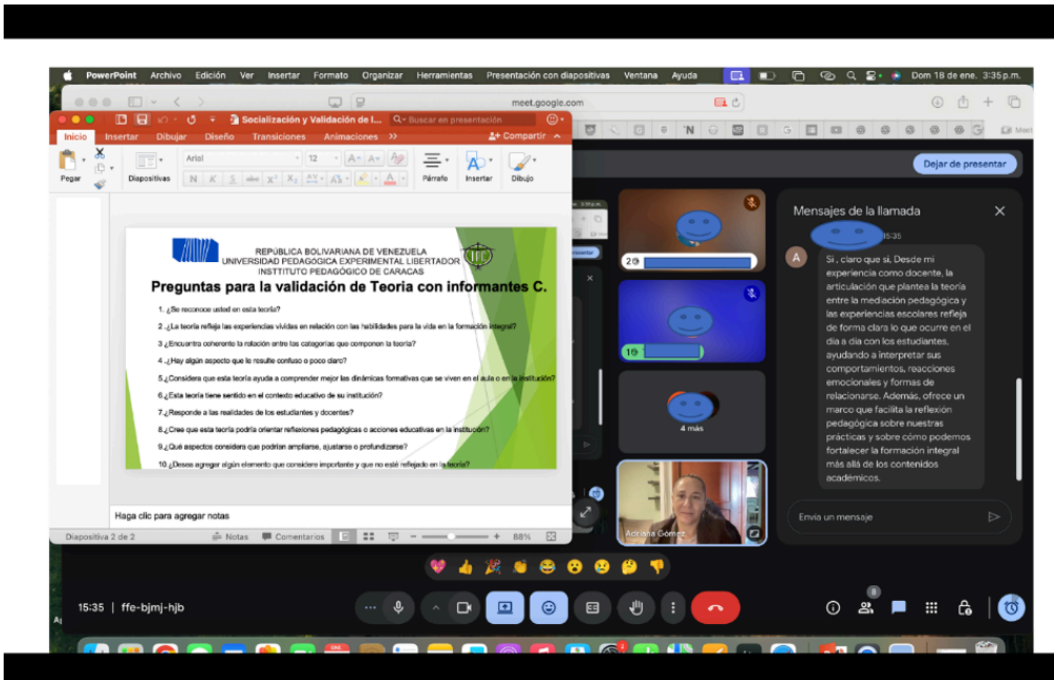
Finalmente, la matriz permitió establecer una trazabilidad clara entre las preguntas orientadoras formuladas durante el encuentro de validación, las voces de los docentes y estudiantes derivados de este ejercicio. De este modo, los aportes y sugerencias expresados por los informantes, permitieron identificar ajustes interpretativos orientados a enriquecer la teoría, sin alterar su categoría central ni su estructura fundamental. Estos aportes fueron asumidos como parte del proceso de validación interpretativa, consolidando la teoría sustantiva emergente como una construcción flexible, coherente y profundamente vinculada a las voces de los actores educativos. A continuación, se muestra fotos que evidencia el encuentro en la Figura 5.

Figura 6

Reunión vía Google Meet, de socialización y validación de teoría sustantiva







La socialización y validación de la teoría sustantiva se realizó mediante una reunión virtual a través de la plataforma Google Meet, herramienta digital que favoreció la interacción, retroalimentación y construcción colectiva del conocimiento

entre los participantes. En este sentido, César Coll (2008) plantea que las tecnologías digitales posibilitan nuevos escenarios de mediación pedagógica y comunicación, facilitando procesos colaborativos en contextos educativos.

MOMENTO VI

REFLEXIONES DE CIERRE

La ruta metodológica que inició con la elaboración de una intención investigativa, llega a su final, por lo que, para cerrar esta experiencia de crecimiento académico de hacen las siguientes reflexiones en atención a los propósitos planteados:

Comprender las percepciones de los estudiantes sobre las habilidades para la vida en su formación integral en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

Para los estudiantes de Risaralda, las habilidades para la vida son más que un contenido académico, representan las experiencias que han tenido tanto en el entorno escolar como en el familiar.

Las habilidades sociales son utilizadas por los estudiantes como herramientas para la sana convivencia, y aunque no están exentos de atravesar situaciones que les hagan alterarse emocionalmente, algunos muestran autorregulación, mientras que otros reconocen que les cuesta, lo que destaca como un avance de formación de habilidades.

Existen situaciones y experiencias que los hacen vulnerables, pero la experiencia situada y el modelaje de los docentes los ayudan para autorregularlas.

Interpretar los significados que atribuyen los educadores a la enseñanza de habilidades para la vida que favorezca la formación integral de los estudiantes en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

Los educadores reconocen que el éxito de vida de los estudiantes depende en gran medida del manejo adecuado de las habilidades sociales.

Para los docentes, enseñar habilidades sociales, trasciende la cátedra, lo cognitivo y llega hasta el ser y el convivir.

Develar las acciones que consideran las docentes necesarias en el desarrollo de habilidades para la vida en la formación integral de los estudiantes en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

Los docentes señalan el uso de la comunicación, escucha activa y el trabajo colaborativo constates para lograr la formación integral de los estudiantes.

La gestión de un clima de aula agradable y favorable que ofrezca seguridad de acción a los alumnos, contribuye en el fomento de habilidades para la vida. Un estudiante que se sienta seguro de expresarse y no ser recriminado por sus compañeros, va a responder de igual manera y va a desarrollar la empatía y comunicación asertiva.

Fundamentar las contribuciones que surjan de las experiencias y significados que construyen los informantes clave sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

Los hallazgos contribuyeron a la construcción de una teoría sustantiva con fortaleza científica que promueve las habilidades sociales en *contexto educativo de Risaralda, Colombia.*

Los hallazgos ofrecen una teórica sustantiva que puede orientar prácticas pedagógicas, procesos formativos y futuras investigaciones en educación.

REFERENCIAS

Alzate, O., F. A., Castañeda, P.,J. (2020). *Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación.* Revista Electrónica Educare, vol. 24, núm. 1. Universidad Nacional. CIDE. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194162217021

Arias, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. https://acortar.link/6gsHPi

Armstrong, S. (1988). Games for understanding-breaking new ground. Bulletin of Physical Education, 24(3), 28-32.

Atencia, R., I. (2025). *La praxis docente y en el ámbito sociocultural lineamientos teóricos y didácticos sustentado en TIC, TAC, TEP para el desarrollo de las emociones en los estudiantes de 6 a 9 grado de las instituciones educativas rurales*. (Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. República Bolivariana de Venezuela). https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2238/2120

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Becerra, A. (2007). *Thesaurus curricular de la educación superior*. Caracas, Venezuela. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. (6ª Ed.). Barcelona: Wolters Kluwer

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Facultad de Educación. UNED. Educación XX1. 10, 2007, pp. 61-82. https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253

Blanco, N. Acosta, J. y Romero, M. (2024). *La diversidad familiar y su influencia en las habilidades sociales de los niños y niñas de 3 a 4 años.* Revista latinoamericana de ciencias sociales y humanidades. DOI: https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2230

Bunge, M. (1983). *Epistemología: Curso de actualización*. Siglo XXI Editores.

Carrillo, S., Rivera, D., Forgiony, S., Nuván, I., Bonilla, N., & Arenas, V. (2018). Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en adolescentes y jóvenes. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, *37*(5), 567–572. https://www.redalyc.org/journal/559/55963207022/html/

Centro de Educação, 31(1), 11-22

Cid- García, M., y Marcillo- Murillo, D. (2023). *El Aprendizaje Situado: una Oportunidad para la Práctica Pedagógica Innovadora, Crítica y Reflexiva.* Revista Científica Hallazgos. 21, 8 (3), 316-329. http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Editorial Legis.

Cortéz, V. I., E. (2022). *Relación de las competencias socioemocionales con el desarrollo integral de los docentes del sistema educativo panameño.* (Tesis Doctoral. Universidad de Panamá). https://up-rid.up.ac.pa/8216/1/iliana_cortez.pdf

Coll, C. (2008). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Creswell, J. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4th ed.). Sage Publications.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (compendio) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Gedisa.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Gedisa.

D'zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology*, *78*(1), 107.

Flick, U. (2015). Introducción a la investigación cualitativa. Morata – España.

Forero, M. J. (2025). *Constructos teóricos para la gestión de las emociones en relación con la educación.* (Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. República Bolivariana de Venezuela).

García Máynez, E. (1996). *Introducción al estudio del derecho* (30.ª ed.). Porrúa.

Gardner, H. (1997). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Paidós.

Garmezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, *34*(4), 416–430.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

González, L., F. (2025). *Didáctica emergente para el desarrollo de habilidades comunicativas mediante la potenciación creativa del niño en educación básica primaria*. (Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. República Bolivariana de Venezuela). https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2313/2194

Guanipa, M. (2011). *Epistemología y ciencias sociales*. Fondo Editorial de la Universidad del Zulia.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1990). *Fourth Generation Evaluation*. (2ª ed.). Sage – Reino Unido.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 1, M. Jiménez Redondo, Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1981)

Heidegger, M. (1962). *Ser y tiempo* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927)

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Educación.

https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Hurtado de Barrera, J**.** (2000). *Metodología de la investigación holística* (Edición original). SYPAL.

Jessor, R. (1991). Teoría del comportamiento problemático: una breve descripción general. Instituto de ciencias del comportamiento. https://ibs.colorado.edu/jessor/pb_theory.html

Jessor, R. and Jessor, S. (1977) Problem Behavior and Psychological Development: A Longitudinal Study of Youth. Academic Press, New York. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1149581

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press.

Jordana, A. (2 de junio de 2025). *Desde el Origen: Repensando la Salud Mental.* ¿Qué son las habilidades para la vida y por qué importan en la salud mental adolescente? https://whi-institute.com/habilidades-para-la-vida-salud-mental-adolescente/#0-%C2%BFqu%C3%A9-son-las-habilidades-para-la-vida-un-poco-de-historia

Kerlinger, F. (2002). Investigación del comportamiento: técnicas y comportamiento. México: Editorial Interamericana.

Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Ley General de Educación de Colombia (Ley 115). (1994, febrero 08). [transcripción en línea]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Mantilla, L. (2002). Habilidades para la Vida una propuesta Educativa para Convivir Mejor Bogotá: Fe y Alegría Movimiento de educación Popular Integral. Edex B, editor. https://www.redalyc.org/journal/559/55963207022/55963207022.pdf

Martínez, M. (2008) *Ciencia y arte en la investigación cualitativa.* Editorial Trillas.

Martínez, V. (2014). *Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana.* Itinerario Educativo. Año xxviii, n.° 63. Enero – junio. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280206.pdf

Maya, E. (2014). *Métodos y técnicas de investigación.* Universidad Nacional Autónoma de México. https://librosoa.unam.mx/bitstream/handle/123456789/2418/metodos_y_tecnicas.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Medrano, S. y Pacheco, J. (2021). Habilidades para la vida en el currículo y práctica de Educación Inicial y Parvularia. Conocimiento Educativo. Volumen 8. DOI:10.5377/ce.v8i1.12594

Ministerio de Educación de Colombia. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026. El camino hacia la calidad y la equidad. ISBN: 978-958-5443-46-4 https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-56827.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* Guía sobre lo que los estudiantes deben saber. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Moreno, A. (2002). *Nueva postura paradigmática en la investigación social*. PARADIGMA, Vol. XXIII, Nº 2, Diciembre de 2002 / 1 – 12. https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/download/277/275/391

Moyolema-Ramírez, P., Freire-Ruiz, A., Mayorga-Mayorga, D y Cosquillo-Childa, J. (2025). *Habilidades sociales como clave en el éxito académico.* Digital Publisher. V9-N1-1 (ene) 2024, pp 148 – 162. https://doi. org/10.33386/593dp.2024.1.2120

Neuman S. y K. Roskos (1990) “Play Print and Purpose: Enriching Play Environments for Literacy Development.” En The Reading Teacher, Vol. 44, 3, 214-221.

Organización Mundial de la Salud (1993). Habilidades para la vida. https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades

Peñafiel, P., Garzón, G., Roser, Y. y Romero, S. (2024). *El clima escolar: factor importante en el aprendizaje.* Revista científica internacional. Vol. 11/ Núm. 2. https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.55

Pérez, M. (2024). *Crear, aprender y vivir en el desarrollo de las habilidades sociales. Una aproximación de la convivencia escolar desde la cotidianidad*. (Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escoaber Lara. República Bolivariana de Venezuela). https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1627/1548

Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. *Revista de Psicodidáctica,* (14), 5-39. https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf.

Retamozo, M. (2014, mayo). *¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales? Ciencia, Docencia y Tecnología, (48):173-202*. http://www.redalyc.org/pdf/145/14531006007.pdf

Ricoy., C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do*

Risoto, M., A. (2022). *La inteligencia emocional como metodología activa para desarrollar las competencias socioemocionales en el alumnado.* (Tesis Doctoral. Universidad de Camilo José Cela. España). https://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/999/TESIS%20Noelia%20Salas%20Rom%C3%A1n.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rivera, W. (2025). *La mediación pedagógica en el contexto educativo.* Revista de investigación educativa. Número 25, Vol. 2. https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i25.3999

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. Cuicuilco vol.18 no.52 México sep./dic. 2011. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Rodríguez, J. (2015). Ética profesional y deontología. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Rodríguez-Ardila, D. P. y Herrera-Cruz, L. I. (2023). Práctica pedagógica de integración de habilidades para la vida y la convivencia para la educación infantil. Revista UNIMAR, 41(2), 66-79. https://doi. org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art4

Sánchez, Y., Quiñonez-Torres, M., Cajamarca-Ortíz, M. y ZambranoFarías, M. (2022). Habilidades relevantes del siglo XXI para desarrollar en los estudiantes de secundaria un aprendizaje

significativo: Una experiencia docente post pandemia. http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es

Santana-Campas, M., Cortés, I. y Domínguez, S. (2021). Exploración del impacto de las habilidades para la vida sobre conductas de riesgo en adolescentes. Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. doi: https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(1).5312

Soria, A., E. (2022). *Inclusión emocional: estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes.* (Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. España). https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59737

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquía. Colombia.

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO, (2013). Análisis del clima escolar poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050

UNESCO, (2025). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019

Valverde, E. (2023). *Aproximación teórica acerca del manejo de las competencias socioemocionales de niños y niñas de primera infancia en situaciones emergentes, desde la perspectiva de maestros, padres y cuidadores.* (Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador República Bolivariana de Venezuela)

.

ANEXO A-1

Consentimiento informado

Docente 1

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Pedagogía social

CIP-01

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1.Título tentativo de la investigación: Habilidades para la vida: un estudio sobre la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia

2. Propósito de la investigación: Generar una teoría sustantiva sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

3. Responsable de la investigación: Adriana I. Gómez B.

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Municipio Risaralda.

5. Duración de la investigación: 4 meses.

6. Descripción de la participante (opcional): Docente 1

7. Condiciones de la participación: Se estableció encuentros para las entrevistas que no interrumpieran su rutina laboral.

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente
C.I: BC726423	DOC1
Correo electrónico: _____	
Contacto celular/teléfono: _____	
Lugar y Fecha: _____	
C.C: Participante y Comité de Ética	

ANEXO A-2

Consentimiento informado

Docente 2

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Pedagogía social

CIP-01

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1.Título tentativo de la investigación: Habilidades para la vida: un estudio sobre la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia

2. Propósito de la investigación: Generar una teoría sustantiva sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

3. Responsable de la investigación: Adriana I. Gómez B.

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Municipio Risaralda.

5. Duración de la investigación: 4 meses.

6. Descripción de la participante (opcional): Docente 2

7. Condiciones de la participación: Se estableció encuentros para las entrevistas que no interrumpieran su rutina laboral.

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente
C.I: BC726423	DOC2
Correo electrónico: _____	
Contacto celular/teléfono: _____	
Lugar y Fecha: _____	
C.C: Participante y Comité de Ética	

ANEXO A-3

Consentimiento informado

Docente 3

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Pedagogía social

CIP-01

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1.Título tentativo de la investigación: Habilidades para la vida: un estudio sobre la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia

2. Propósito de la investigación: Generar una teoría sustantiva sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

3. Responsable de la investigación: Adriana I. Gómez B.

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Municipio Risaralda.

5. Duración de la investigación: 4 meses.

6. Descripción de la participante (opcional): Docente 3

7. Condiciones de la participación: Se estableció encuentros para las entrevistas que no interrumpieran su rutina laboral.

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente
C.I: BC726423	DOC3
Correo electrónico: _____	
Contacto celular/teléfono: _____	
Lugar y Fecha: _____	
C.C: Participante y Comité de Ética	

ANEXO A-4

Consentimiento informado

Docente 4

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Pedagogía social

CIP-01

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1.Título tentativo de la investigación: Habilidades para la vida: un estudio sobre la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia

2. Propósito de la investigación: Generar una teoría sustantiva sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

3. Responsable de la investigación: Adriana I. Gómez B.

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Municipio Risaralda.

5. Duración de la investigación: 4 meses.

6. Descripción de la participante (opcional): Docente 4

7. Condiciones de la participación: Se estableció encuentros para las entrevistas que no interrumpieran su rutina laboral.

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente
C.I: BC726423	DOC4
Correo electrónico: _____	
Contacto celular/teléfono: _____	
Lugar y Fecha: _____	
C.C: Participante y Comité de Ética	

ANEXO B-1

Consentimiento informado

Estudiante 1

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Pedagogía social

CIP-01

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1.Título tentativo de la investigación: Habilidades para la vida: un estudio sobre la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia

2. Propósito de la investigación: Generar una teoría sustantiva sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

3. Responsable de la investigación: Adriana I. Gómez B.

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Municipio Risaralda.

5. Duración de la investigación: 4 meses.

6. Descripción de la participante (opcional): Estudiante 1

7. Condiciones de la participación: Se estableció encuentros para las entrevistas que no interrumpieran su rutina escolar.

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente
C.I: BC726423	EST1
Correo electrónico: _____	
Contacto celular/teléfono: _____	
Lugar y Fecha: _____	
C.C: Participante y Comité de Ética	

ANEXO B-2

Consentimiento informado

Estudiante 2

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Pedagogía social

CIP-01

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1.Título tentativo de la investigación: Habilidades para la vida: un estudio sobre la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia

2. Propósito de la investigación: Generar una teoría sustantiva sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

3. Responsable de la investigación: Adriana I. Gómez B.

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Municipio Risaralda.

5. Duración de la investigación: 4 meses.

6. Descripción de la participante (opcional): Estudiante 2

7. Condiciones de la participación: Se estableció encuentros para las entrevistas que no interrumpieran su rutina escolar.

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente
C.I: BC726423	EST2
Correo electrónico: _____	
Contacto celular/teléfono: _____	
Lugar y Fecha: _____	
C.C: Participante y Comité de Ética	

ANEXO B-3

Consentimiento informado

Estudiante 3

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Pedagogía social

CIP-01

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1.Título tentativo de la investigación: Habilidades para la vida: un estudio sobre la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia

2. Propósito de la investigación: Generar una teoría sustantiva sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

3. Responsable de la investigación: Adriana I. Gómez B.

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Municipio Risaralda.

5. Duración de la investigación: 4 meses.

6. Descripción de la participante (opcional): Estudiante 3

7. Condiciones de la participación: Se estableció encuentros para las entrevistas que no interrumpieran su rutina escolar.

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente
C.I: BC726423	EST3
Correo electrónico: _____	
Contacto celular/teléfono: _____	
Lugar y Fecha: _____	
C.C: Participante y Comité de Ética	

ANEXO B-4

Consentimiento informado

Estudiante 4

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Pedagogía social

CIP-01

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1.Título tentativo de la investigación: Habilidades para la vida: un estudio sobre la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia

2. Propósito de la investigación: Generar una teoría sustantiva sobre las habilidades para la vida en la formación integral del estudiante en el contexto educativo de Risaralda, Colombia.

3. Responsable de la investigación: Adriana I. Gómez B.

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Municipio Risaralda.

5. Duración de la investigación: 4 meses.

6. Descripción de la participante (opcional): Estudiante 4

7. Condiciones de la participación: Se estableció encuentros para las entrevistas que no interrumpieran su rutina escolar.

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente
C.I: BC726423	EST4
Correo electrónico: _____	
Contacto celular/teléfono: _____	
Lugar y Fecha: _____	
C.C: Participante y Comité de Ética	

ANEXO C-1

Codificación abierta docentes

¿Cómo definiría las habilidades para la vida?			
DOC1	DOC2	DOC3	DOC4
Bueno, ehh considero que son las habilidades que permiten a las personas manejar emociones de todo tipo, que ayudan a solucionar problemas y a interactuar	Aquello que reconocemos como habilidades para la vida puede tener muchas perspectivas diferentes, dependiendo de cuál sea el sentido y el paradigma desde el que se mire. Esto significa que es fundamental para el hombre todo aquello que no tiene una razón estrictamente instrumental, sino que genera creación y recreación, sin embargo, considero que el humano es en sí mismo potencia, y como potencia requiere un conjunto de posibilidades, por lo que la aspiración del conocimiento debe ser una en la que se enseñe a ser íntegro desde diferentes perspectivas del conocimiento. En consecuencia, se puede enseñar habilidades para la vida desde una perspectiva económica y del trabajo.	Capacidad para asumir retos, responder de manera asertiva	Todas aquellas que permiten a un ser humano discernir y ser critico respecto a las situaciones de la vida.
¿Cuál consideras que es la importancia de las habilidades para la vida en la formación integral de los estudiantes en el contexto educativo actual?			
Yo creo que son sumamente importantes porque como lo dije ahora, ayudan al manejo de emociones y eso es precisamente lo que más le está costando a la humanidad, hay	El ser humano es un extenso complejo de entramados biopsicosociales, y en ese sentido, no existe saber sin la persona, ni persona sin saber. En este sentido, aspectos como la	Manejar de manera adecuada el estrés, desarrollar pensamiento.	Es fundamental todas las habilidades blandas que puedan ayudar al estudiante aportar en la sociedad de acuerdo al contexto en el que se encuentre.

mucha gente con muchos saberes, con muchos conocimientos académicos o profesionales; pero sin valores, sin empatía, sin comunicación asertiva, sin respeto etc. Entonces poder tener manejo de las habilidades o emociones, aportaría mucho a nuestra vida en todos los contextos, llámese familia, escuela, comunidad y para uno mismo principalmente.	empatía, la autorregulación emocional, la conciencia de sí mismo son trascendentales en todo ámbito educativo. Si bien nuestra experiencia como docentes puede indicar que no siempre se logra porque debemos atender las asignaturas y los aprendizajes de ellos, es difícil reconocer cuál es el impacto que la enseñanza a partir del concepto y desarrollo de esa conciencia emocional pueda tener en el futuro para aquellos sujetos en formación. En ese sentido, expresaría que no es solo importante comprender el concepto de habilidades para la vida, sino que en sí mismo es una concepción inherente al sujeto, entiéndase sujeto por aquel ser influenciado por las instituciones, y por tanto, ser contextual, y en consecuencia, ese sujeto debe contar con las condiciones psíquicas necesarias y la educación fundamentalmente clara para resolver sus propios problemas sociales y para gestionar sus emociones y las de los demás.		
¿Cómo cree que estas habilidades afectan el desarrollo personal y social de los estudiantes?			
Uyyy muchísimo, uno a diario ve muchos de esos muchachos peleando, portándose mal, tratándose mal, con malas palabras,	Es posible que mi respuesta sea curiosa… Adri, creo que no existe la posibilidad de definir a la persona, y esto es	**E**n la medida que pueden trabajar con otros, superar dificultades.	Pienso que inciden de forma positiva, porque van a tener más herramientas para las vicisitudes que puedan surgir.

con ofensas, con pereza, no traen tareas, llegan tarde, hay alto porcentaje de repitentes, también los ve uno faltando al respeto a docentes y cuando se hacen actividades relacionadas con lo humano, se logra ver en algunos de ellos esa ausencia también de la familia; es decir que creo que la falta de habilidades para la vida, es como un conjunto desde todas las partes, de sus padres, del barrio, del colegio y eso se ve reflejado acá en el colegio, eso altera por ejemplo además de las malas relaciones interpersonales, también lo académico y el desarrollo humano en general.	porque el conjunto del desarrollo de las habilidades para la vida no se finiquita hasta que la persona fallece. En ese sentido, no existiría una persona que no se haya preocupado por el desarrollo de las habilidades para la vida, pero sí considero que es posible que no tengan el mismo nivel de profundidad para unos que para otros, de ahí que se vuelva al concepto de minoría de edad kantiano. En este sentido, el impacto de las habilidades para la vida en el desarrollo personal y social es innegable. Si una persona cuenta con un conjunto amplio de habilidades para la vida, por defecto, cuenta con un desarrollo humano pleno, es posible que por ello mismo la búsqueda en sí mismo de la felicidad desde el punto de vista de lo eudaimónico produzca tanta infelicidad, puesto que hacerse responsable de los pensamientos, acciones, emociones y tener una conciencia clara pueden producir mucha angustia, aunque se desarrolle una postura ética clara al respecto de la naturaleza social que nos rodea. No es nuestra aspiración generar la angustia en los estudiantes, sino lo contrario, pero es posible que si desarrollan una conciencia de sus propias habilidades se	

	sientan interpelados por el mundo y por el otro.		
¿Puede compartir alguna experiencia o anécdota en la que haya observado un impacto positivo de la enseñanza de habilidades para la vida en el desarrollo de tus estudiantes?			
Por mi parte, trato de enfatizar en la importancia de los valores, de la comunicación asertiva y del autocontrol, por ejemplo cuando hay actitudes de bullying en el salón, trato de poner ese caso como ejemplo y que entre todos los estudiantes analicen lo acontecido y propongan posibles soluciones y establecer compromisos y acuerdos con los mismos muchachos implicados , para que bueno vuelva a suceder.	Enseño español y literatura, si fuera un especialista me dedicaría a hablarles de la importancia del lenguaje y de las corrientes literarias, en cambio, mis clases se han convertido en un discurrir de la conciencia. Para mí es más importante formar a la persona que impartir el conocimiento como algo intrínseco a los libros porque esto sería incurrir en un error. Como docente siempre parto con mis estudiantes de la necesidad de comprender nuestras emociones y de vivir de la manera más ética posible incluso si eso llega	Cuando los chicos trabajan en artes y desarrollan pensamiento	En clases de ética, se habla sobre el estoicismo, y muchos de ellos me han comentado que, ante situaciones complejas familiares, han aplicado lo que en
¿De qué manera integras las habilidades para la vida en su planificación curricular?			
Este punto me parece muy valioso , esa pregunta … junnnn ….creo que es en lo que fallamos altamente como docentes, porque muchas veces por cumplir los criterios establecidos en los DBA del Ministerio de Educación, nos enfocamos mucho es en las temáticas que nos exigen cumplir y desconocemos que dentro de esa planificación curricular podemos incluir actividades , talleres , que conlleven a cumplir tanto con lo académico como con lo actitudinal y valores, por mi parte yo estoy	Mi planeación curricular contempla desde diferentes puntos de vista las habilidades para la vida. Por ejemplo, desde el punto de vista de un especialista mi limitación en el campo del saber debería orientarse en la praxis de la disciplina que estudié, pero con mis estudiantes se ha hecho común que la clase pueda tener matemáticas, química u otras áreas del conocimiento. Para mí, no hay conocimiento sin integralidad, de esa manera, Adri, creo que cuando les enseño	Desde la solución de problemas, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo cuando compartimos temas, artistas y materiales	En los inicios de clase, se hace una reflexión sobre situaciones que hayan ocurrido en el salón y como se solucionaron.

empezando a valorar y darle la importancia que merece esta otra mirada de la enseñanza, de manera que pueda tener estrategias que me permitan cumplir con las dos formas , mmm … no es tan fácil y lo acepto , pero creo que vale la pena intentarlo	estos elementos a mis estudiantes trato de que comprendan que un mismo fenómeno puede tener múltiples miradas, y por tanto, distintas soluciones, esto no es algo más que la capacidad para resolver conflictos con las herramientas que he desarrollado		
¿Qué estrategias o enfoques utiliza en su práctica docente para integrar la enseñanza de habilidades para la vida en el currículo?			
En mi práctica docente procuro integrar las habilidades para la vida de manera transversal, más que como contenidos aislados. Utilizo estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, donde los estudiantes deben tomar decisiones, comunicarse asertivamente y resolver conflictos. Además, promuevo espacios de reflexión al cierre de las actividades, en los que los estudiantes analizan no solo lo que aprendieron a nivel académico, sino también cómo gestionaron sus emociones, el trabajo en equipo y la responsabilidad individual. Considero que estas habilidades se fortalecen cuando están vinculadas a situaciones reales y significativas para los estudiantes.	En mi práctica docente procuro integrar las habilidades para la vida de manera transversal, más que como contenidos aislados. Utilizo estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, donde los estudiantes deben tomar decisiones, comunicarse asertivamente y resolver conflictos. Además, promuevo espacios de reflexión al cierre de las actividades, en los que los estudiantes analizan no solo lo que aprendieron a nivel académico, sino también cómo gestionaron sus emociones, el trabajo en equipo y la responsabilidad individual. Considero que estas habilidades se fortalecen cuando están vinculadas a situaciones reales y significativas para los estudiantes.	Desde un enfoque social podemos trabajar habilidades para la vida, trabajo en equipo y fortalecer competencias socioemocionales	En clase de ciencias naturales física, se trata de aplicar ejemplos cotidianos para que se comprenda la importancia de la ciencia en la vida diaria.
¿Cómo evalúa el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes?			
Bueno, pues… la observación directa es valiosa, también resaltando las cosas buenas que los muchachos hacen, por	En cada una de las actividades que desarrollo con mis estudiantes esta habilidad está implícita, por ejemplo,	En la creación de sus propias obras plásticas y teatrales	Realmente ha sido mediante distintas charlas. En debates que se realizan con ellos respecto a la actitud de clase y los

ejemplo, cuando responden por sus tareas, cuando llegan puntuales, cuando se comunican con respeto, cuando trabajan con sus compañeritos de manera armoniosa, etc… Pero por el lado opuesto , también la autoevaluación de ellos mismos es valiosa, que ellos logren analizar sus acciones y reconocer en que fallan es valioso y que ellos mismos establezcan planes de mejora frente a esas acciones no positivas, también hay que exigirles o comunicarse con los padres de familia en caso de ser necesario… como le digo profe Adriana , es como una mezcla de varias formas , como si no hubiera una única fórmula , es vocacional , pero también de ser muy humanos para evaluar desde toda esta mirada y no solo desde las notas numéricas… uyyy ojala algún día los docentes lo lograremos.	les enseño que el uso de la inteligencia artificial no es el problema, de hecho, esta podría ser una habilidad, el problema radica en el plagio y no responsabilidad del pensamiento. De esta manera, les invito a hacerse cargo de sus ideas. Para mí, es más importante que la persona desee aprender y se interese por el aprendizaje que el hecho de que identifique las formas verbales o aprenda a reconocer un signo natural de uno artificial. En fin, mi evaluación se basa en la persona y el conjunto de los saberes disciplinares		aprendizajes evaluados.
¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas al enseñar habilidades para la vida?			
Profe Adriana usted me tiene acá suspirando en forma, jajaja (sonrisas y toque de cabeza). Hay profe Adri, déjeme organizar un poco la idea…tengo que reconocer en primera instancia que uno de los grandes desafíos somos nosotros mismos como docentes (caras de expresión de	Frente a esto… Hace días le mencionaba a mi grupo en el colegio que ya estaba acostumbrado al abuso. ¿Qué significa esto? Daniel Goleman expresa que cuando una persona se ha desarrollado emocionalmente convive con la creencia de que se es fácil de engañar, pasivo u otros	La desmotivación de aquellos estudiantes que no consideran	Diría que el interés que los estudiantes presentan hacia este tipo de temas. Poder engancharlos es fundamental.

pensamiento y reflexión), porque muchos de nosotros no tenemos desarrolladas esas habilidades para la vida, o habilidades socioemocionales o como se puedan llamar… y asi pretendemos que nuestros estudiantes las desarrollen o las tengan… entonces diría que el reto inicial es que nosotros las desarrollemos, no se… de pronto una estrategia por parte de las directivas , que nos permitan a nosotros esos espacios de reflexión , de autoevaluación	adjetivos, sin embargo, cuando les explicaba les mencionaba que era lo contrario. No obstante, es desalentador ver en el panorama educativo y social que las personas tiendan a pensar que se es ignorante, aunque esto nace del hecho de no		
¿Cómo cree que podrían superarse esos desafíos para mejorar la formación integral de los estudiantes?			
Yo creo que esos desafíos se pueden superar, en primer lugar, reconociendo que la formación integral no es solo responsabilidad del estudiante, sino también del docente y de la institución. Sería fundamental que las directivas generaran espacios formativos permanentes para los docentes, no solo desde lo pedagógico, sino también desde lo humano, donde podamos trabajar nuestras propias emociones, formas de comunicación y manejo de conflictos. Además, pienso que cuando hay acompañamiento, trabajo colaborativo entre docentes y una apuesta institucional clara por las habilidades para la vida, estas dejan de	Pienso que estos desafíos podrían superarse si se entiende que las habilidades para la vida no compiten con los contenidos, sino que los fortalecen. Si el currículo fuera más flexible y permitiera integrar estas habilidades dentro de las áreas, el docente no sentiría que está “quitando tiempo”. También sería importante contar con el apoyo de orientación escolar y con un trabajo articulado con las familias, para que lo que se promueva en el aula tenga continuidad en otros espacios. Cuando hay un enfoque institucional claro hacia la formación integral, el docente se siente respaldado y los	Desde el proceso de experimentación	Si todos los profesores aplicaran esto en sus clases, ellos serían más conscientes y tendrían como referencia que es una habilidad esencial e importante

verse como algo adicional al currículo y pasan a ser parte de la cultura escolar. Eso, sin duda, impacta positivamente en los estudiantes, porque ellos perciben coherencia entre lo que se enseña y lo	estudiantes responden de manera más		
¿Qué recursos o apoyos considera necesarios para poder enseñar eficazmente estas habilidades?			
Profe, en primera instancia el recurso humano , y acá reitero que es primero desde nosotros como docentes poder abordar el tema de las habilidades para la vida primero en nosotros mismos, de ser necesario apoyos de capacitaciones , talleres por parte de entidades con conocimiento al respecto, seguidamente poder incluir en el PEI, un espacio para el abordaje de las habilidades para la vida , también incluir actividades en los preparadores de clase , sería muy bueno contar también con juegos didácticos y de desarrollo de pensamiento, yo he notado que los muchachos con dificultades de comportamiento y disciplina por ejemplo , si uno los pone a jugar didácticamente logra la concentración y calmar sus emociones	Hay algo que me resuena contrario en la pregunta… Jajajaja… Para mí no hay eficacia en este tipo de enseñanza. No la debe haber. La eficacia es un término corporativo, pero, ¿cómo podríamos medir o cuantificar a la persona? En sí mismo por oposición de términos sería un planteamiento antitético. Considero que con los estudiantes es fundamental enseñarles a valorar el conocimiento sin saber para qué, solo el saber por el saber, el saber por la banalidad de reconocerse como sujeto pensante. En este sentido, los juegos me parecen esenciales, los libros, el arte como finalidad en sí misma y también es necesario que este aprendizaje sea social, tal vez por esto tengo una disposición desfavorable hacia la educación de los adolescentes de manera virtual.	Medios visuales para la muestra de ejemplos	Televisores, computadores, actividades con premios y recompensas para generar motivación e interés en ellos
En su opinión, ¿cómo deberían evolucionar las prácticas educativas para incluir más efectivamente las habilidades para la vida?			
yo creo que parte de lo que dije en la respuesta anterior aplicaría para esta pregunta y también	Las prácticas educativas necesitan horizontes de pensamiento, se debe reconocer cuál es el	Trabajar desde la experiencia, de situaciones reales para	El currículo debe ser cambiado de acuerdo al contexto donde se esté desarrollando y

que por parte de las directivas se presente la importancia que ameritan estas habilidades, por ejemplo, lograr involucrar salud mental, meditaciones, tecnología, didáctica, pedagogía, yoga, etc., puede aportar como practicas educativas	sujeto que se busca formar. No es el mismo currículo el de una institución que busca preparar gente para el trabajo, que una que se dedique fundamentalmente al arte. No es que sean elementos contrarios, sino complementarios, en este sentido, la educación debe reconocer las alternativas predominantes de los contextos en los que existen y proponer un conjunto de estrategias para transformar al sujeto en función de sus propias necesidades sociales, sin embargo, se sigue haciendo el hecho de conocer fechas específicas de la historia con la ilustración, pero este podría ser un hecho que se podría enseñar posteriormente, además no es educación, sino instrucción, pero la persona y sus necesidades		no simplemente dictar temas por dictarlos
¿Qué consejo daría a otros docentes que desean incorporar estas habilidades en su enseñanza?			
primero que todo profe, que nos autoevaluemos como personas y como docentes, que tengamos la capacidad y el valor de reconocer que también a nosotros nos falta desarrollar habilidades y sobre todo la inteligencia emocional y entender que no es malo que así sea, que lo importante es abrir la posibilidad al diálogo interno y diálogo colectivo y asertivo..	Siempre les diría que es necesario pararse en la perspectiva del otro y considerar la alteridad como un regalo. Considero que para enseñar estas habilidades es necesario que exista el caos, aunque nuestros sistemas educativos y nuestros propios compañeros no están preparados para ello, tal vez, por este motivo en la institución en la que trabajo he encontrado que los directivos	Escuchar atentamente al estudiante. No temer a probar	Es esencial conocer los intereses de los estudiantes, y a partir de allí generar los temas que consideramos importantes para ellos, que puedan ser útiles

mmm también por ejemplo que podamos generar espacios de conversatorios de experiencias uy siiii eso me gustaría mucho un espacio de experiencias donde podamos retroalimentarnos y quizá las estrategias que utilizan unos apropian algunos de los compañeros puedan servir a otros y asi..enriquecernos mutuamente , algo también que considero importante es realizar trabajos transversales o interdisciplinarios que podamos reflexionar sobre	consideran que no tengo dominio de los grupos, pero para mí aquello que llaman dominio yo lo cambio por el respeto y la admiración. Por otra parte, no es posible dominar o controlar a nadie, de hecho, la definición de la persona en sí mismo encierra el significado de dominancia de sí mismo (dominus sui), por tanto, no es posible dominar o controlar a otros, esto simplemente y llanamente debido al hecho de que no son objetos, pero esta visión proviene de la racionalidad instrumental de la educación y de un currículo basado en la		
¿Hay algo más que le gustaría añadir sobre la importancia de las habilidades para la vida en la educación?			
leve sonrisa… profe Adriana, más que añadir es felicitarla por el trabajo tan especial y bonito que está desarrollando en su estudio, temáticas como estas se hacen tan necesarias, gracias por ponerme a pensar un poco más en tan linda profesión y	Dos cosas: 1. Es fundamental que existan más docentes que deseen enseñar a los estudiantes y aprender ellos mismos del comportamiento biopsicosocial del humano, la educación muchas veces agoniza frente a las concepciones de la utilidad. Las habilidades para la vida son resistencia contra la aceleración, todos requerimos de posibilidades en la vida, no de un camino expedito y recetas infalibles. 2. Ahondar en la investigación de cómo estas habilidades influyen en el aprendizaje podría dar claridades acerca de cómo deberían ser nuestros modelos de enseñanza, y en ese	Es muy importante el desarrollo de estas habilidades	Puesto que es un tema importante, es fundamental que los conocimientos en las distintas asignaturas traten de incluir este inciso y se vuelva una ciencia más aplicada en bondades para la vida.

	sentido, aquellos que administran la educación que, curiosamente, pocos son educadores, tendrían que pensar qué es cultivar la humanidad		

ANEXO C-2

Codificación abierta estudiantes

¿Explícame qué sabes sobre las habilidades para la vida? ¿Sabes que es una habilidad? ¿Qué sabes sobre las habilidades para la vida?			
EST1	EST2	EST3	EST4
Son aquellas que obtenemos y nos ayudan a destacar, y nos ayudan a tener una mejor disciplina, también son valores fundamentales que sirven para la vida diaria pueden ser responsabilidad, disciplina etc… Estas habilidades sirven para manejar tu vida de una manera	Son habilidades que nos ayudan o utilizamos en nuestro día a día como por ejemplo la disciplina la responsabilidad y demás, que nos ayudan a destacar en diferentes ámbitos labores en nuestro día a día	Son habilidades que nos ayudan o utilizamos en nuestro día a día como por ejemplo la disciplina la responsabilidad entre otras	Nos ayuda enfrentar situaciones para nuestra vida y mejorar las capacidades y para desarrollar experiencias:
¿Cuáles son las habilidades para la vida que consideras más importantes en tu formación?			
El trabajo en equipo, la disciplina y la empatía, y la responsabilidad estos son fundamentales para manejar tu vida de una manera ordenada	Valores como puntualidad, responsabilidad, manejo de emociones, la responsabilidad, disciplina, liderazgo y comunicación asertiva ya que son muy importantes para un buen futuro y destacarse bien en diferentes ámbitos de la vida.	La responsabilidad, constancia y la amabilidad	Tener comunicación para expresarme más con la gente
¿Puedes compartir una experiencia específica en la que hayas utilizado alguna habilidad para la vida en tu vida diaria o en la escuela? ¿Cómo te ayudó esa habilidad en esa situación?			
Al momento de trabajar con mis amigos, uso el trabajo en equipo y el liderazgo, ya que para que algún trabajo o sincronización salga	La disciplina que tuve en mejorar en los estudios, ya que algo q me resultaba muy pesado era la hora de entrada y los diferentes trabajos que	La constancia que tuve en mejorar en todos los deportes	Practicando algo para ser mejorar en cosas ejemplo en matemáticas o en futbol para alcanzar una meta mía

bien ejecutada es necesario una unificación del equipo por una misma causa	me dejaban en el técnico que curso; en cuanto al manejo de emociones, resalto que logré mantener la calma cuando algunos de mis compañeros decían comentarios que a mi parecer eran tontos		
¿Qué cambios o mejoras te gustaría ver en tu escuela para fortalecer el desarrollo de habilidades para la vida entre los estudiantes?			
Una clase informativa o pautas sobre la importancia de estas habilidades, como aplicarlas, y como obtenerlas, también como que haya parques o lugares sociales donde los estudiantes se desarrollen mejor socialmente	En mi caso sería que hallan mejores dispositivos en las aulas para así fomentar el desarrollo de muchas personas en este ámbito, tener y implementar la tolerancia ya que esta es muy necesaria para evitar problemas entre los jóvenes	Una mejor organización de los proyectos y una motivación	me gustaría no ser perezoso y enfocarme más en el estudio y mostrar más habilidades porque tengo las capacidades de mejorar en varias cosas
¿Coméntame alguna situación en la que hayas puesto en práctica una habilidad como la comunicación, la empatía o la toma de decisiones? ¿Qué pasó?			
Cuando hay algún conflicto es necesario saber emplear la comunicación la empatía y tomar una decisión con respecto al problema, en estos casos se deben	En un proyecto reciente en el cual expuse temas claros y concisos con la ayuda de un proyecto hecho en un software especial, en trabajos de grupo me ha hecho falta la comunicación con los compañeros para obtener mejores resultados	En un proyecto reciente expuse mis ideas claras y concisas	Tengo varias, dejar cosas malas como el vape porque yo antes lo hacía y deje eso porque es una decisión muy importante para la vida y la salud
¿Desde tu experiencia, cuéntame lo que has sentido cuando logras manejar una situación difícil en el colegio o en tu vida personal usando estas habilidades?			
Me siento bien ya que gracias a estas habilidades logro resolver un conflicto que normalmente me haría mi experiencia difícil, siento que aprenderlas es algo necesario y también se siente satisfacción debido a que te sacas un peso	Orgullo de mí mismo y tranquilidad, se siente bien evitar diferentes conflictos con mis compañeros ya que no presto atención a sus provocaciones	Entregando mis trabajos eso me enseña constancia	Cuando logro algo que es muy complicado, me pongo alegre ya que es una cosa que nunca he desbloqueado en mi vida y que es una etapa bastante
¿De qué manera aplicas lo aprendido en el colegio sobre habilidades para la vida en tu casa o con tus amigos?			
Con los trabajos en equipo o la resolución de conflictos y yo con mis amigos	En los diferentes proyectos y en mi vida diaria ya que se cómo guiar y aconsejar a las	entregando mis trabajos eso me enseña constancia	habilidades para expresarme y para agarrar confianza

manejamos el respeto con las personas en general	diferentes personas en su día a día y siendo responsable siendo puntual y entregando los trabajos a tiempo		
¿Qué situaciones han sido más retadoras para ti en el desarrollo de habilidades como el manejo de emociones o la resolución de problemas?			
Al momento en el que tengo que ser empática y recuperar tantas materias es agobiante te sientes ahogado debido al miedo de perder el año esto me hiso aprender a no dejar las cosas para lo ultimo	Muchas veces cuando trabajo bajo presión o en si son situaciones difíciles donde no tengo casi conocimientos del tema y me tengo q guiar por lo q se o conozco, recuerdo también una de las situaciones más retadoras fue cundo estalle por perder una asignatura ya que no supe manejar mis emociones	Controlar los nervios en presentaciones	La salud de mi mama, ya que ella está enferma, pero sigo acá para graduarme y para que ella vea que si cumplí la promesa que hice con ella.
¿Cómo enfrentas la frustración, el conflicto o la presión académica con las herramientas que has aprendido?			
A calmarme, buscar ayuda profesional y así mismo consultar sobre que decisiones tomar; también esta finalización de periodo escolar me hizo entender lo importantes que son estas habilidades y me hace reflexionar sobre mis errores por ejemplo de mantener pegado del celular todo el tiempo y de que eso me generaba mucha dependencia y frustración, era uno saber que no debía estar pegado de ese celular , pero que todo el tiempo quería estar pegado de él , entonces mi papá termino prohibiéndome el uso y creo que eso fue lo me ayudo a enfrentarlo.	Manteniendo la calma y no desesperarse y teniendo en cuenta que el resultado es la respuesta de mis actos hay que saber asumir las responsabilidades	Manteniendo la calma y no desesperarse	Varias cosas ya que no entiendo por ejemplo los idiomas, pero me esfuerzo para entender y para asegurarme de ganar materias
¿Qué habilidad para la vida consideras que aún necesitas fortalecer más y por qué?			
La toma de decisiones, porque se me complica mucho	La disciplina y un poco la comunicación asertiva y el manejo	La disciplina y la dedicación	El miedo, me da miedo muchas cosas ejemplo perder un

tomar una decisión y la responsabilidad y la disciplina debido a que a veces no supe controlarme lo cual hace que no me enfoque en lo que es de verdad importante	de emociones me cuesta mucho		familiar, pero me tengo que enfocar en ser fuerte y no débil
¿De qué manera crees que en tu colegio te ayudan a fortalecer habilidades como el trabajo en equipo, el respeto o la resolución de conflictos?			
Con los trabajos en equipo, uniéndonos, acá en el colegio se aprende mucho a trabajar en equipo debido a los trabajos en grupo que hay esto ayuda a	Guiando y aconsejando en cada caso, apoyando a los estudiantes en desarrollar y fortalecer esta habilidad, poniéndonos hacer trabajos en equipo nos enseñan resolución de problemas para sacar adelante el proyecto	Hablando y aconsejando	Los profesores, la profe Adriana me ha ayudado y me ha dado muchas oportunidades de recuperar porque ella también sabe de lo que pasa
¿Hay alguna actividad, clase o proyecto que te haya marcado especialmente en el desarrollo de estas habilidades? ¿Por qué?			
Uy si ,el Proyecto pedagógico productivo ,pues el PPP, siento más por el tema que tratamos en el proyecto siento que hacer un proyecto así ayuda mucho a cómo hacer proyectos en el futuro mejor estructurados y mejor planteados debido a la experiencia adquirida, ese proyecto nos frustra, porque es muy exigente, pero es por eso que digo porque uno tiene que ser disciplinado , responsable y hacer todas las tareas, hablar en público para poder sustentarlo, y hacer esas DOFAS , ayuda a ir corrigiendo , entonces uno pone en práctica así las habilidades, por ejemplo autoevaluarnos.	Las clases de ética que nos enseñan a manejar las emociones hacer responsable por los trabajos y talleres y a respetarnos y respetar a los demás, también a hacernos nuestra propia evaluación reconociendo nuestros propios errores	La entrega de trabajos ya que me enseño lo importante que	De clase puede ser ingles ya que tengo muchas o casi todas
¿Qué papel juegan tus profesores en el aprendizaje de estas habilidades?			
Como un puente de diálogo porque el asesoramiento que nos dieron los	Son un gran apoyo a veces con el desarrollo de habilidades y apoyan	Un papel sumamente importante ya que de verdad se preocupan	Esforzarme más y mostrar mis habilidades y de lo que soy

profesores fue muy importante debido a que la experiencia de ellos nos dio ejemplo a cómo mejorar y aprender de los errores	en el futuro de los estudiantes, juegan un papel importante porque en su mayoría nos corrigen y enseñan cómo debemos actuar		
¿Puedes contarme un ejemplo de cómo la empatía, la escucha o el diálogo han mejorado tus relaciones fuera del colegio?			
Me han ayudado a saber llegar a las personas de forma correcta, yo antes era alguien tímida pero debido a la empatía que me tuvieron las demás personas puede tener más confianza en mí mismo	Cuando he ayudado compañeros con recuperaciones porque se lo que esto puede significar para cada uno y también me ha ayudado a poder guiar y aconsejar a mis amigos día a día en sus situaciones	Han hecho que entienda y tenga más empatía con las personas	No tengo casi empatía y casi no tengo relaciones
¿Cómo aplicas lo aprendido en el colegio sobre habilidades para la vida en tu casa o con tus amigos?			
En el colegio he aprendido a no dejar las cosas para lo último y a ser más responsable, debido a que estas experiencias me hicieron aprender de mis errores y utilizando estas formas para dialogar y trabajar.	Teniendo disciplina en mis tareas del hogar y en mis estudios aparte del colegio, siendo responsable y haciendo uso de la comunicación	Teniendo disciplina en mis tareas del hogar	Muchas cosas, tomar decisiones buenas ya que hay muchas consecuencias y el aprendizaje
¿Puedes contarme un ejemplo de cómo la empatía, la escucha o el diálogo han mejorado tus relaciones fuera del colegio?			
Han mejorado porque me han ayudado a tener una habilidad y confianza con ellos para cualquier plan, por ejemplo, trabajar con mi papa me ayudo a como hablar con las personas de manera profesional debido a que hablamos de un entorno laboral y esto implica a ser más coherente con lo que se les habla a los clientes.	Con la profesora Adriana, porque ella se interesa con cada caso y escucha lo que crea un ambiente de confianza, también ahora entiendo a mis amigos que tienen más responsabilidades y eso me ayuda a ponerme en sus zapatos	Ahora entiendo a mis amigos que tienen más responsabilidades y eso me ayuda a ponerme en sus zapatos	Pues casi no pero yo tengo mucha empatía son con mi mamá porque ella me entiende y tenemos buena conexión
¿Cómo crees que las habilidades para la vida te preparan para tu futuro académico, personal o laboral?			
En el laboral mucho ya que te obliga a convivir y trabajar en equipo con personas	Me ayudan mucho para la vida laboral y así poder enfrentar diferentes ámbitos de	Son sumamente importantes en la vida y nos prepara muy	Me ayuda mucho porque me gustaría trabajar cosas importantes viajar y el

con distintas percepciones y formas de ser que pueden llegar a chocar contigo, estas son muy importantes porque dejar todo para lo último o no ser responsable te perjudica en diferentes entornos debido a que esto perjudica tus proyectos a futuro o a tus horarios o a la manera que manejas el tiempo.	la vida laboral, porque estas nos sirven para tener un buen ambiente laboral y académico gracias a todo lo que nos aportan	bien para los desafíos que tengamos	estudio te da esa oportunidad
¿Si pudieras dar un consejo a otros estudiantes sobre la importancia de estas habilidades, ¿qué les dirías?			
Que las aprendan porque son muy importantes para la vida y que esto más que para ser cumplidos académicamente es aprender que estos valores se utilizan durante toda la vida debido a que sin estos principios la vida laboral puede ser estresante o hasta aburrida debido a la presión	Que las sigan desarrollando y que se basen en esos ya que ayudan mucho en su vida o en la zona laboral y son muy importantes para la situación más	Siempre hay oportunidad de aprender algo nuevo	Enfocarse en el estudio y siempre en las buenas y en las malas
¿Qué sueñas o proyectas para tu vida en relación con lo que estás aprendiendo en tu formación integral?			
Hacer el bachiller y estudiar lo que me gusta en la universidad que son las ciencias políticas, para yo lograr esta meta tengo que tener en cuenta todo lo aprendido debido a que en el colegio no solo se ven materias también se aprende a pulir tus habilidades para la vida, deseo tener un futuro construido en el que yo logre mi formación y cumpla las metas que tengo planteadas y las que me planteo ahora	Ser Ing. De sistemas o desarrollador software y así poder	Ser presidente de Colombia una gran persona y buen empresario	Tener buenas relaciones y bueno conceptos para la vida
¿Hay algo más que te gustaría añadir?			

A veces en la vida hay que arriesgarse a hacer las cosas, para no lamentarse por que habría sido si lo hubieras hecho, la vida está llena de dificultades y oportunidades que debes tomar.	Claro que si mi frase preferida… Si Dios conmigo quien contra y me gustaría recalcar que estas son muy necesarias sobre todo el manejo de emociones	La vida es una y entre más habilidades domines será mucho	Que este año fue muy difícil y que me gusto los profesores y muchas gracias por todo y por mi comportamiento y me prometo mejorar para 11.

Síntesis curricular

Autora

Adriana Inés Gómez Benítez : Docente de Básica Secundaria de Ética y Emprendimiento en la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero de Doquebradas Risaralda; Técnica en Programación y Análisis de Sistemas, Licenciada en Educación , Especialista en Edumática , Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira, ha ocupado cargos como Instructora y apoyo pedagógico en el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje); Certificados de Aptitud profesional en NEUROPEDAGOGÍA LÚDICA, Modelos de Estrategias innovadoras, NTIC, Diplomado en Liderazgo para la paz, Diplomado en Investigación Aplicada; Autora del libro: Entre Tambos, Relatos y Fogones, Coautora de Capitulo de libro: Preguntario Científico, Coautora de artículo del libro: Caracterización de la gastronomía de las comunidades indígenas de Risaralda.

T**utora**

Xiomara Rojas, Doctorado en Educación, Magíster en Educación Mención Orientación, Profesora de Educación Especial Mención Dificultades del Aprendizaje, Maestra de Educación Especial Mención Dificultades del Aprendizaje (UPEL-IPC). Postdoctorado en Investigación UPEL-Maracay, Diplomado en Metodología de la Investigación UPEL-IPC. Diplomada formación de tutores escolares para colegios inclusivos. Profesora de Pregrado y Postgrado (UPEL-IPC) adscrita al Departamento de Pedagogía, en la Cátedra Orientación Educativa. Profesora de Postgrado: Programa de la Maestría en Educación mención Orientación Educativa UPEL-IMPM Mérida. Profesora de Postgrado: Asesor-tutor-jurado en el Programa Educación mención Procesos de Aprendizaje y Gerencia Educativa. Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Profesora de Postgrado en el Programa Doctorado en Educación: UPEL-IPC Convenio: UPEL-IPC-Polinorte Cartagena Colombia. Profesora del Diplomado en Metodología de Investigación. Profesora del Módulo de Iniciación Universitaria. Instituto Universitario IUTA Profesora del Curso Competencias Interactivas en TIC Subdirección de Extensión UPEL-IPC. Asesora, Tutora y Jurado en Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctoral. Asesora en Orientación Educativa. Manejo de Tecnología en Programas de Microsoft Office Word, Power Point, Excel. Uso de Herramientas de Internet: Web Whatsapp.com, Google Classroom, Google Duo, Jitsy, Google Teams, Google Meet, Zoom, Twitter, Telegram, Instagram, Correo electrónico (Hotmail.com-Gmail.com) entre otras plataformas. Manejo del Software Estadístico Multilenguaje Full versión actualizada, diseñado para las Ciencias Sociales (SPSS). Manejo de equipos Tecnológicos: Impresoras EPSON, HP, Videos Tutoriales YouTube, PC, Laptop, Móvil, Tablet entre otros.