

Desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención de conductas de riesgo en adolescentes



María Pedraza Caballero

Yesid Soto Sola

Universidad de la Costa

Departamento de Humanidades

Maestría en Educación

2021

Desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención de conductas de riesgo en adolescentes

María Pedraza Caballero

Yesid Soto Sola

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Dr. Freddy Marín González

Universidad de la Costa

Departamento de Humanidades

Maestría en Educación

Barranquilla

2021

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Agradecimientos

Este trabajo de grado se lo agradecemos a la rectora, la coordinadora Elsy Ramírez, docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa Distrital Calixto Álvarez por permitirnos realizar en su institución la presente investigación.

Asimismo, agradecemos a la organización Fútbol Con Corazón, al director ejecutivo y de operaciones por aprobar la implementación de la metodología FCC en el establecimiento educativo, dando relevancia a la lúdica en la prevención de riesgos psicosociales y al desarrollo de las habilidades socioemocionales.

A los docentes Luis Torres, Greys Núñez, Ronald Linero y Pedro Pérez por disponer de su tiempo para la revisión, análisis y validación de los instrumentos teóricos y empíricos que se diseñaron para este proyecto de investigación.

Por último, al Dr. Freddy Marín González por su asesoría para la culminación del proyecto de grado, por ser la guía en el diseño de la propuesta y por orientarnos en todo el proceso de la investigación.

Dedicatoria

Este trabajo de grado se lo dedicamos a Dios

“A ti, oh Dios de mis padres, te doy gracias y te alabo, porque me has dado sabiduría y poder”

Daniel 2:23

A María Caballero y Lilia Sola por su apoyo y perseverancia en todo momento.

María Pedraza Caballero

Yesid Soto Sola

Resumen

El presente trabajo se enmarca en las conductas de riesgo en adolescentes escolarizados que afectan la sana convivencia en el ámbito escolar y social. Igualmente se consideran los procesos formativos integrales en los estudiantes orientados al desarrollo de habilidades cognitivas y blandas para fortalecer sus relaciones interpersonales. Desde este referente, la investigación tiene como objetivo general el diseño de una propuesta de estrategias psicoeducativas centradas en la lúdica didáctica como fundamento para el desarrollo de habilidades socioemocionales que contribuyan a la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes de educación básica secundaria, desde la mediación didáctica de la metodología de Fútbol Con Corazón.

Epistemológicamente, la investigación se fundamenta en el enfoque racionalista, paradigma mixto, método deductivo, tipo de investigación de alcance propositivo y diseño documental y de campo. La muestra fue de selección aleatoria con la participación de 2 directivos, 3 docentes, 38 estudiantes y 20 padres. En cuanto a los instrumentos, se diseñó la matriz de análisis de contenido para el componente teórico y guion de entrevista y cuestionarios para el componente empírico. Los resultados obtenidos demuestran que las conductas de riesgo prevalentes son inicio precoz de las relaciones sexuales, embarazo en menores de edad, consumo de SPA y violencia verbal. Se concluye que es relevante la implementación de proyectos centrados en el desarrollo de habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, regulación emocional y consciencia social, a través de la lúdica didáctica direccionada a un componente tecnológico que permita la flexibilidad en el acceso de los actores educativos.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, conductas de riesgo, lúdica didáctica, adolescencia.

Abstract

The present work is framed in risk behaviors in school adolescents that affect healthy coexistence in the school and social environment. Likewise, the integral formative processes in students oriented to the development of cognitive and soft skills are considered to strengthen their interpersonal relationships. From this point of reference, the general objective of the research is the design of a proposal for psychoeducational strategies focused on didactic play as a basis for the development of socio-emotional skills that contribute to the prevention of risk behaviors in adolescents of basic secondary education, from the didactic mediation of the Fútbol Con Corazón methodology. Epistemologically, the research is based on the rationalist approach, mixed paradigm, deductive method, type of research with a purposeful scope and documentary and field design. The sample was randomly selected with the participation of 2 directors, 3 teachers, 38 students and 20 parents. Regarding the instruments, the content analysis matrix was designed for the theoretical component and interview script and questionnaires for the empirical component. The results obtained show that the prevalent risk behaviors are early initiation of sexual relations, pregnancy in minors, consumption of SPA and verbal violence. It is concluded that the implementation of projects focused on the development of socio-emotional skills such as self-knowledge, emotional regulation and social awareness is relevant, through didactic play directed to a technological component that allows flexibility in the access of educational actors.

Keywords: socio-emotional skills, risk behaviors, didactic play, adolescence.

Contenido

Lista de tablas y figuras.....	11
Introducción	14
Capítulo I: problema de investigación	16
Formulación del problema	23
Sistematización del problema	23
Objetivos	24
Objetivos específicos.	24
Justificación	25
Delimitación del problema.....	27
Capítulo II: Marco teórico conceptual	30
Antecedentes de investigación	30
Fundamentación teórica	54
La adolescencia: una perspectiva teórica desde sus dimensiones y factores.	54
Acercamiento hacia la conceptualización de la adolescencia.	55
Dimensión biológica y física: pubertad y cerebro adolescente.....	57
Dimensión psicológica: identidad del adolescente.	59
Dimensión social: relaciones familiares y sociales del adolescente.	61
Factores de riesgo y de protección desde la esfera personal, social y familiar en la adolescencia.	62
Conductas de riesgo presentes en adolescentes escolarizados.....	64
Teoría de la conducta problema: lineamientos para el estudio de las conductas de riesgo.	64
Abordaje teórico de las conductas de riesgo presentes en adolescentes escolarizados.	65
Conductas de riesgo en la adolescencia desde la dimensión biológica.	67
Inicio precoz de las relaciones sexuales.....	67
Embarazos en adolescentes.....	68
Conductas de riesgo en la adolescencia desde la dimensión psicológica.	69
Conducta suicida.....	70
Consumo de sustancias psicoactivas.....	71
Conductas de riesgo en la adolescencia desde la dimensión social.	72
Conductas de riesgo en la adolescencia desde la dimensión social.....	72
Violencia.....	73

El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como fundamento de la educación integral para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.....	74
Conceptualización del modelo ecológico de Bronfrenbrenner.....	75
Sistemas del modelo ecológico para una perspectiva amplia del ser humano.....	77
Microsistema: nivel más cercano al sujeto.	77
Mesosistema: interacción entre los diferentes ambientes del sujeto.....	78
Exosistema: participación no activa del sujeto.	78
Macrosistema: cultura y momento histórico-cultural del sujeto.....	79
Habilidades socioemocionales y su relevancia en la educación.	80
Teoría de la inteligencia emocional para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.	80
Conceptualización psicopedagógica de las habilidades socioemocionales.	82
Dimensión emocional de las habilidades socioemocionales.	83
Habilidades intrapersonales centradas en el autoconocimiento.....	83
Autopercepción emocional	84
Autoestima	84
Autoconfianza.....	85
Habilidades intrapersonales centradas en la regulación emocional.....	86
Autoconciencia emocional.....	86
Auto regulación emocional.....	86
Autonomía emocional.....	87
Dimensión social de las habilidades socioemocionales.....	88
Habilidades interpersonales centradas en la conciencia social.....	88
Empatía	88
Cooperación	89
Toma de decisiones responsables	89
Habilidades socioemocionales: importancia, implicaciones y retos desde la educación básica secundaria.	90
Lúdica didáctica como método psicoeducativo para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.	93
El constructivismo como base teórica para el estudio de la lúdica.....	94
Revisión teórica de la lúdica didáctica como método psicoeducativo.....	95
Dimensión didáctica de la lúdica: método de enseñanza.....	96
Dimensión psicológica de la lúdica: procesos humanos.....	98

Dimensión sociológica de la lúdica: expresión de la cultura.....	99
Lúdica didáctica para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.	100
El conectivismo como sustento para una propuesta de estrategias psicoeducativas con componente tecnológico.	102
Marco legal	104
Capítulo III: Marco metodológico	115
Enfoque epistemológico.....	115
Paradigma de investigación	116
Método de investigación	117
Tipo de investigación	117
Diseño de investigación	118
Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	124
Técnica de procesamiento y análisis de la información.....	127
Capítulo IV: Análisis y resultados	130
Resultados matrices de análisis de contenido	130
Resultados de la entrevista a directivos	140
Resultados de los cuestionarios dirigidos a docentes, estudiantes y padres de familia	148
Capítulo V: Propuesta.....	166
Presentación de la propuesta.....	166
Propósito de la propuesta	167
Justificación de la propuesta	167
Fundamentación teórica y legal de la propuesta.....	168
Principios básicos de la propuesta	171
Operacionalización de la propuesta	172
Validación de la propuesta.....	178
Consideraciones finales de la propuesta	179
Conclusiones.....	180
Recomendaciones	182
Referencias.....	184
Anexos	207

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 2.1 Diferencias biológicas y físicas del hombre y mujer adolescente	58
Tabla 2.2 Factores de riesgo y de protección en la adolescencia.....	62
Tabla 2.3 Determinantes de riesgo para el inicio precoz de la AS	68
Tabla 2.4 División de las HSE.....	83
Tabla 2.5 Matriz de relaciones teóricas	109
Tabla 2.6 Operacionalización de las variables.....	112
Tabla 4.7 Instrumento #1: matriz de análisis de contenido. Unidad de análisis: PEI Institución Educativa Distrital Calixto Álvarez	131
Tabla 4.8 Instrumento #2: matriz de análisis de contenido. Unidad de análisis: Modelo de intervención psicopedagógica de Fútbol Con Corazón	135
Tabla 4.9 Resultados de la variable HSE en la entrevista a directivos	140
Tabla 4.10 Resultados de la variable conductas de riesgo en la entrevista a directivos	142
Tabla 4.11 Resultados de la variable lúdica didáctica en la entrevista a directivos	145

Figuras

Figura 1. Mapa de descriptores. Fuente: elaboración propia.	29
Figura 2. Relaciones entre personalidad, ambiente y conducta de la teoría de la conducta problema de Jessor 1977. Fuente: elaboración propia.	65
Figura 3. Expresiones de la conducta suicida según su naturaleza. Fuente: Anseán modificado por Fonseca y Díez (2019).	71
Figura 4. Representación gráfica del modelo ecológico del desarrollo humano. Fuente: Bravo-Andrade, Ruvalcaba-Romero, Orozco, González y Hernández (2017).	79
Figura 5. Relaciones teóricas. Fuente: elaboración propia.	114
Figura 6. Coeficiente de Cronbach cuestionario dirigido a docentes. Fuente: elaboración propia a través del paquete estadístico SPSS.	126
Figura 7. Coeficiente de Cronbach cuestionario dirigido a estudiantes. Fuente: elaboración propia a través del paquete estadístico SPSS.	126
Figura 8. Coeficiente de Cronbach cuestionario dirigido a padres de familia. Fuente: elaboración propia a través del paquete estadístico SPSS.	126
Figura 9. Mapa de la ruta metodológica. Fuente: elaboración propia.	129
Figura 10. Mapa de relación de categorías. Captura tomada desde el programa Atlas.ti. Fuente: elaboración propia.	148
Figura 11. Resultado último estudio realizado por los docentes. Fuente: captura tomada desde Google Forms.	149
Figura 12. Edad de los estudiantes encuestados. Fuente: elaboración propia.	150

Figura 13. Género de los estudiantes de educación básica secundaria encuestados. Fuente: elaboración propia.....	150
Figura 14. Barrios de residencia de los estudiantes de educación básica secundaria encuestados. Fuente: elaboración propia.....	151
Figura 15. Tipo de familia estudiantes de educación básica secundaria encuestados. Fuente: elaboración propia.....	151
Figura 16. Resultados de la variable HSE en docentes encuestados. Fuente: elaboración propia.....	153
Figura 17. Resultados de la variable HSE en estudiantes encuestados. Fuente: elaboración propia.....	154
Figura 18. Resultados de la variable HSE en padres de familia encuestados. Fuente: elaboración propia.....	155
Figura 19. Resultados de la variable conductas de riesgo en estudiantes encuestados. Fuente: elaboración propia.....	157
Figura 20. Resultados de la variable conductas de riesgo en docentes encuestados. Fuente: elaboración propia.....	158
Figura 21. Resultados de la variable conductas de riesgo en padres de familia encuestados. Fuente: elaboración propia.....	158
Figura 22. Resultados de la variable lúdica didáctica en docentes encuestados. Fuente: elaboración propia.....	160
Figura 23. Resultados de la variable lúdica didáctica en estudiantes encuestados. Fuente: elaboración propia.....	161
Figura 24. Resultados de la variable lúdica didáctica en padres de familia encuestados. Fuente: elaboración propia.....	162
Figura 25. Resumen factores de riesgo de la I.E. objeto de estudio. Fuente: elaboración propia.....	163
Figura 26. Guía de secuencia didáctica para la metodología ABC del aprendizaje. Fuente: elaboración propia.....	175
Figura 27. Página de inicio. Captura tomada desde playsocioemocional.wixsite.com/educacion	176
Figura 28. Espacios de interacción virtual entre los actores educativos de la propuesta.....	177
Figura 29 Plataforma FCC Actívate de la organización FCC.....	177
Figura 30. Actores interactuantes para la validación de la propuesta. Fuente: elaboración propia.....	178
Figura 31. Consideraciones finales de la propuesta. Fuente: elaboración propia.....	179

Lista de anexos**Anexos**

Anexo 01 Matriz de antecedentes para el estado del arte	207
Anexo 02 Instrumentos para el diseño teórico-documental: matriz de análisis de contenido ...	214
Anexo 03 Instrumentos para el diseño de campo: guion de entrevista.....	216
Anexo 04 Instrumentos para el diseño de campo: cuestionarios	219
Anexo 05 Constancias de expertos	225

Introducción

La educación del siglo XXI tiene el desafío de responder a las necesidades personales, sociales y académicas/profesionales actuales del estudiante adolescente; el sistema educativo debe ofrecer estrategias para fortalecer habilidades cognitivas y socioemocionales, esto con el fin de prevenir conductas de riesgo, dado que, el adolescente se enfrenta a situaciones problemas y necesita desarrollar habilidades básicas para afrontarlas, se encuentran en una etapa considerada como vulnerable por el nivel de maduración cerebral y los cambios hormonales.

Por tal razón, en la presente investigación se desarrollan los componentes estructurales y funcionales de una propuesta de estrategias psicoeducativas centradas en la lúdica didáctica como fundamento para el desarrollo de habilidades socioemocionales que contribuyan a la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes de educación básica secundaria; se considera la mediación didáctica desde los aportes de la metodología organización Fútbol Con Corazón para el estudio en la I.E.D. Calixto Álvarez de la ciudad de Barranquilla, Atlántico, Colombia.

La investigación aborda tres principales variables: habilidades socioemocionales, conductas de riesgo y lúdica didáctica. Para lograr su visión holística e integradora, se analiza la situación objeto de estudio desde las dimensiones biológica, psicológica y sociológica a través de las percepciones de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa (I.E.).

El marco epistemológico se fundamenta en el enfoque racionalista, paradigma mixto, método deductivo, investigación de alcance propositivo y diseño teórico/empírico. Para dar cumplimiento, se organizó la investigación así:

Capítulo I: enfatiza la problemática actual de las conductas de riesgo en los adolescentes escolarizados en establecimientos educativos formales a nivel nacional, regional y local. Cuenta con la formulación del problema, sistematización, objetivos, justificación y delimitación.

Capítulo II: se centra en los antecedentes de investigación para el estado del arte y diferentes constructos teóricos que fundamentan la investigación, así como la normatividad internacional y nacional que rige el estudio.

Capítulo III: desglosa el marco metodológico con el enfoque, paradigma, método, tipo y diseño de investigación, asimismo, técnicas de recolección de la información con sus respectivos instrumentos y técnicas para el procesamiento de datos.

Capítulo IV: detalla los resultados obtenidos y su análisis de acuerdo a la contrastación teórica e inferencias desde una aproximación deductiva de los investigadores.

Capítulo V: presenta la propuesta denominada “play HSE” para contribuir en la prevención de conductas de riesgo de los adolescentes de educación básica secundaria. Por último, se encuentra las conclusiones, recomendaciones y anexos.

Capítulo I

Problema de investigación

La adolescencia es una etapa del desarrollo definida como la transición entre la niñez y la adultez. Esta etapa se caracteriza por cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales debido a la poca maduración cerebral y los cambios hormonales, ya que “el desarrollo del cerebro del adolescente todavía está en progreso” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010, p. 354). Un adolescente que está en este proceso de transición, necesita prepararse para alcanzar una madurez en su toma de decisiones y poder prevenir acciones o conductas que le generen riesgos.

En el marco de la presente investigación, se asume la tesis de Sánchez (2013) que define las conductas de riesgo como aquellas acciones voluntarias o involuntarias, realizadas por el sujeto o su entorno, que compromete los aspectos biopsicosociales del desarrollo exitoso del adolescente. Estas conductas, Valenzuela, Ibarra, Zubarew y Loreto (2013) afirman que implican un deterioro considerable en la salud de él, afectando su calidad de vida, la inserción con igualdad de oportunidades en la sociedad y gran parte de las enfermedades crónicas no transmisibles del adulto, siendo las principales responsables de la morbimortalidad en esta etapa. Asimismo, Corona y Peralta (2011) afirman que las conductas de riesgo son múltiples y pueden ser bio- psico-sociales, es decir, que afectan la dimensión biológica, psicológica y social de los adolescentes.

A nivel biológico, las conductas de riesgo en los adolescentes son el inicio precoz de las relaciones sexuales y embarazos en menores de edad. El inicio precoz de las relaciones sexuales sin protección, puede conllevar al embarazo adolescente, de acuerdo con Montenegro y Pacheco (2010) este ocurre dentro de los primeros dos años de edad ginecológica (tiempo transcurrido desde la menarquía) y/o cuando la adolescente es aún dependiente de su núcleo familiar de

origen. Por ende, Noguera y Alvarado (2012), conciben el embarazo en las adolescentes como un problema de salud pública que trae consigo un número elevado de complicaciones para la salud de la madre y de su hijo.

En el estudio del Ministerio Nacional de Salud de Colombia, Profamilia y Fundación Plan, estiman que, a nivel nacional, el 13,8% de las mujeres del país entre los 13 y los 19 años han estado embarazadas (Ministerio Nacional de Salud, 2019). En la ciudad de Barranquilla, del departamento del Atlántico, la alcaldía de Barranquilla (2020) reporta que 2.107 niñas y adolescentes con edades entre los 10 y 19 años han resultado embarazadas en el año 2020. Estas cifras evidencian el alto número del inicio precoz de las relaciones sexuales y embarazos a temprana edad, que pueden generar riesgos a nivel biológico, psicológico y social en la madre adolescente.

Igualmente, el Departamento Nacional de Planeación de Colombia (2015) menciona que la edad promedio de la primera relación sexual, en Colombia, está entre los 14 y 15 años y es menor en hombres que en mujeres. Cerca del 12% de los hombres y del 6% de las mujeres, dicen haber iniciado sus relaciones sexuales antes de cumplir los 14 años. Estos datos permiten inferir el riesgo al que están expuestos los adolescentes en Colombia, puesto que, al tener relaciones sexuales a una edad en la cual no ha alcanzado una madurez biológica y psicológica significativa, puede tener como consecuencia infecciones de transmisión sexual, embarazos no deseados, relaciones de pareja inestables y problemas familiares, económicos y sociales para los y las adolescentes.

A nivel psicológico, las conductas de riesgo son el suicidio consumado o conductas suicidas asociado a los niveles de depresión y el consumo de sustancias psicoactivas (SPA). En primera medida, el suicidio es definido como el acto deliberado de quitarse la vida que implica

tres componentes básicos: a) a nivel emocional, un sufrimiento intenso; b) a nivel conductual, una carencia de recursos psicológicos para hacerle frente; y c) a nivel cognitivo, una desesperanza profunda ante el futuro, acompañada de la percepción de la muerte como única salida (Echeburúa, 2015), los y las adolescentes poseen vulnerabilidades particulares por su etapa del desarrollo (Román y Abud, 2017), esto quiere decir que, la adolescencia es un factor que puede predisponer al sujeto de padecer depresión y en consecuencia, intentos de suicidio o suicidio consumado, causado además, por factores genéticos, personales, familiares y sociales.

Los datos del Ministerio Nacional de Salud de Colombia del 2017 reportan que el 29,7% de los intentos de suicidio se dieron en población de 15 a 19 años (Ministerio Nacional de Salud, 2018) y la mayoría de los suicidios durante el 2015 (48,74%) sucedieron en edades comprendidas entre los 15 y 34 años (Montoya, 2015).

Otra conducta de riesgo es el consumo de SPA, que hace referencia según Alfonso (2017), al consumo de sustancias que tienen la capacidad de generar un efecto directo sobre el sistema nervioso central, ocasionando cambios específicos a sus funciones como alteración de los estados de conciencia, de ánimo, de pensamiento, percepciones e incluso inhibición del dolor; estas sustancias pueden ser de origen natural o sintético.

De acuerdo son el Informe sobre el Uso de Drogas de las Américas de 2011 presentado por la Organización de Estados Americanos (OEA), el consumo de drogas entre los adolescentes de América es muy alto. Los jóvenes entre 13 y 17 años inician con el consumo de éxtasis y sustancias inhalables; entre los países con altos consumos de SPA, se encuentran: Estados Unidos, Argentina, Colombia y Surinam (OEA, 2011).

En el departamento del Atlántico, la encuesta realizada por la Gobernación del Atlántico en el 2014 dirigida a jóvenes matriculados en instituciones educativas, afirma que la edad de

inicio en el consumo por los jóvenes que aceptaron ser consumidores, se encuentra entre los 14 y 15 años (Gobernación del Atlántico, 2014), considerando que, son los adolescentes escolarizados la población con mayor vulnerabilidad de consumir alguna SPA, incluido el alcohol; este último es socialmente aceptado y se convierte en un factor de riesgo para las adicciones de otras SPA en los jóvenes.

Finalmente, las conductas de riesgo a nivel social son: la deserción escolar y la violencia. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) refiere que la deserción escolar es el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno.

Según cifras oficiales del MEN (2018), indican que, en el 2017 en Colombia, el 3,08% de los estudiantes inscritos, desertaron; con un mayor porcentaje en los grados de primero, sexto y noveno grado. En el Atlántico, la tasa de deserción escolar de los estudiantes de educación básica secundaria es de 2.0%, siendo la subregión metropolitana la de alto índice de deserción por departamento con un 2,69% (Gobernación del Atlántico, 2017).

Otra conducta de riesgo a nivel social y que puede presentarse en los establecimientos educativos es la violencia, definida como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano, 2003), esta violencia puede ser ejercida por el adolescente o este puede ser víctima de violencia.

Como resultado, se observa que, en el 2018, el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) registró el ingreso de 9.156 menores de edad por la comisión de algún

delito, de los cuales 7.960 fueron hombres y 1.197 mujeres. El rango de edad que predominó en este registro fue el de 17 años con 3.575 casos, seguido de 16 años (2.719), 15 años (1.690), y 14 años (872) (Guerra, 2019).

En ese orden de ideas, las conductas de riesgo anteriormente mencionadas se pueden presentar en los adolescentes inscritos en los establecimientos educativos formales privados y públicos del país, por tanto, se hace necesario la prevención de estas desde el desarrollo de programas enfocados en una educación integral, que está determinada por las dimensiones de los estudiantes que en la formación se logra promover, es decir, una educación que tiene sus bases en la formación de habilidades cognitivas y no cognitivas (habilidades blandas o socioemocionales), que permitan el afrontamiento de las diversas situaciones conflictivas que el estudiante experimenta en su vida cotidiana.

Desde el punto de vista del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014), las habilidades socioemocionales toman un papel relevante ya que contribuyen a la prevención de conductas de riesgo, permiten adquirir competencias necesarias para un mejor desarrollo y enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria.

Es por esto que, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala que las habilidades sociales y emocionales han demostrado tener influencia sobre mediciones de logros sociales, incluyendo una mejor salud, un mejor bienestar subjetivo y menores posibilidades de tener problemas de conducta; además, señala que los responsables de la elaboración de políticas, los docentes y los padres de familia, deben proporcionar los entornos de aprendizaje adecuados para acompañar a los adolescentes en esa etapa, considerando que, las habilidades socioemocionales son maleables en la niñez y adolescencia (OCDE, 2016).

En Colombia, estos parámetros se desarrollan desde las políticas públicas impulsadas por la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), que reglamenta en el artículo 5 en conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación tiene como fin el pleno desarrollo de la personalidad de los educandos dentro de un proceso de formación integral, basada en la dimensión física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

Por tanto, las habilidades socioemocionales (HSE) permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning CASEL, 2017).

Para propósitos de esta investigación, se dividen las habilidades socioemocionales en dos dimensiones con sus respectivas habilidades generales y específicas, con la finalidad de desarrollarlas desde una dimensión que permita el reconocimiento propio de las emociones y otra dimensión que permita las relaciones positivas con el entorno en el que se desenvuelve el adolescente.

En este caso, se destaca la dimensión emocional con habilidades intrapersonales centradas en el autoconocimiento como la autopercepción emocional, autoestima y autoconfianza, así como habilidades intrapersonales centradas en la regulación emocional como la autoconciencia emocional, auto regulación emocional y autonomía emocional. En la dimensión social, se encuentran las habilidades interpersonales centradas en la conciencia social como la empatía, cooperación y toma de decisiones responsables. (Vargas Martínez & Patermina 2017).

Por otra parte, para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo, es necesario un programa de carácter lúdico didáctico, debido a que los adolescentes aprenden de manera significativa y participan activamente con la incorporación del juego, el arte, el baile, entre otros, en la explicación de las diferentes temáticas (Carrera, Bravo y Marín, 2013). En este sentido, Torres (2019) considera que la lúdica didáctica es la metodología o manera de enseñar algún contenido a partir del juego, siendo este un escenario donde se proponen diversas actividades utilizando materiales o recursos que conlleven a una participación activa e integrante del estudiante, siendo el maestro un guía y motivador.

A partir del escenario recreativo y experimental de la lúdica, Torres (2019) describe que la lúdica ha sido propuesta para la primera infancia, siendo esta etapa aquella donde se vive y se piensa a través de la imaginación, la expresión y la alegría, y en las etapas como la adolescencia y la adultez, se deja de lado cada una de estas experiencias y vivencias, creyendo que lo que en esta etapa se necesita, es una estrategia tradicional; de igual manera, Araya (2012) añade que la asociación entre niñez y la lúdica es relevante, que incluso cuando un adolescente juega, afirman que se reencontró con su infancia o se comporta como un niño, considerando que la lúdica solamente hace parte de la infancia.

Para esta investigación, la población objeto de estudio está inmersa en un contexto caracterizado por vendedores y consumidores de drogas legales e ilegales, delincuencia juvenil, violencia intrafamiliar, abusos sexuales, entre otros, que son considerados como factores de riesgo que aumentan la probabilidad de la presencia y prevalencia de las conductas de riesgo en los adolescentes.

Por lo anterior, se establece que, para contribuir a la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes de educación básica secundaria, la formación en las instituciones

educativas debe estar centrada en una educación integral que desarrolle habilidades cognitivas y socioemocionales, a través de propuestas lúdicas didácticas, para lograr una participación activa y aprendizaje significativo de los adolescentes.

Formulación del problema

¿Cuál es la concepción, diseño y validez de una propuesta de estrategias psicoeducativas centradas en la lúdica didáctica que contribuyen en el desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes?

Sistematización del problema

- ¿Cuáles son las conductas de riesgo de tipo biológico, psicológico y social prevalentes en los adolescentes?
- ¿Cuáles son las habilidades socioemocionales generales y específicas en los adolescentes?
- ¿Qué tan pertinente es la didáctica centrada en la lúdica para el desarrollo de habilidades socioemocionales que pueden contribuir a la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes?
- ¿Cuáles son las estrategias psicoeducativas que fundamentadas en la lúdica didáctica desde la metodología de Fútbol Con Corazón que pueden contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes?
- ¿De qué manera la propuesta de estrategias psicoeducativas centradas en la lúdica didáctica desde la metodología de Fútbol Con Corazón como fundamento para el desarrollo de habilidades socioemocionales que pueden contribuir a la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes de educación básica secundaria?

Objetivos

Diseñar una propuesta de estrategias psicoeducativas centradas en la lúdica didáctica como fundamento para el desarrollo de habilidades socioemocionales que contribuyan a la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes.

Objetivos específicos

- Caracterizar las conductas de riesgo de tipo biológico, psicológico y social prevalentes en los adolescentes.
- Caracterizar las habilidades socioemocionales generales y específicas en los adolescentes.
- Analizar la pertinencia de la didáctica centrada en la lúdica orientado a las habilidades socioemocionales como base para la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes.
- Definir estrategias psicoeducativas fundamentadas en la lúdica didáctica desde la metodología de Fútbol Con Corazón para el desarrollo de habilidades socioemocionales que contribuyan a la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes.
- Valorar la propuesta de estrategias psicoeducativas centradas en la lúdica didáctica desde la metodología de Fútbol Con Corazón como fundamento para el desarrollo de habilidades socioemocionales que contribuyan a la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes.

Justificación

La presente investigación tiene como finalidad contribuir a las demandas personales, familiares, sociales y educativas que el adolescente debe afrontar, a través de una propuesta de estrategias psicoeducativas que, fundamentadas en la lúdica didáctica desde la metodología de Fútbol Con Corazón (FCC), desarrollen habilidades socioemocionales y prevengan conductas de riesgo en los adolescentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Distrital Calixto Álvarez.

Las razones que sustentan el desarrollo de esta investigación están relacionadas con tres dimensiones fundamentales: científico, social y contemporáneo.

En cuanto a lo científico, es relevante porque permite la actualización de las investigaciones sobre el área para un mejor abordaje de las habilidades socioemocionales en el campo educativo, partiendo de un interés por los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje, que ha llamado la atención en los últimos años de expertos en pedagogía y psicología.

Es pertinente en la dimensión científica, puesto que, complementa investigaciones de esta área y se integra el rol del docente y los factores evolutivos, sociales y familiares de los estudiantes para las propuestas investigativas, de esta manera, se hace un acercamiento a los vacíos teóricos actuales y se pretende desarrollar las habilidades socioemocionales desde el ámbito personal, familiar, académico y social.

Desde lo social, las habilidades socioemocionales toman relevancia porque dan respuesta a las necesidades personales, familiares, sociales y académicas del adolescente; necesidades que la educación formal tradicional no tenía en cuenta por su enfoque en la dimensión del saber. Asimismo, las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo, permiten promover las

relaciones interpersonales entre los adolescentes, mejorar el clima escolar en los establecimientos educativos, fortalecer las habilidades cognitivas, afianzar la disposición para aprender y regular las emociones para una adecuada socialización secundaria de los adolescentes.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales contribuye a la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes y su aumento de las estadísticas a nivel nacional, departamental y regional, descritos en el planteamiento del problema. Por esta razón, es pertinente desde el ámbito social.

Es relevante realizar este estudio en los adolescentes, considerando que, reciben una constante presión por altas expectativas de los padres, pares y/o sociedad, y por la etapa del desarrollo en la que se encuentran y la inmadurez cerebral, no cuentan con las habilidades necesarias para un adecuado afrontamiento. En efecto, los adolescentes son los beneficiarios directos de la presente investigación y los docentes e instituciones educativas, los beneficiarios indirectos, en cuanto se les brinda una formación para el desarrollo de las habilidades socioemocionales con un componente lúdico didáctico que contribuya a una sana convivencia escolar.

Por otro lado, es pertinente desde lo contemporáneo porque, actualmente, la educación se ha interesado en la dimensión del *ser* del estudiante, dándole importancia a su desarrollo personal, emocional y social. También, complementa y va acorde a los enfoques contemporáneos de la educación como los enfoques de pedagogía conceptual y afectiva, y enfoques contemporáneos en psicología como el humanismo.

Además, es relevante el análisis e incorporación de la metodología empleada por Fútbol Con Corazón en el diseño de las estrategias psicoeducativas, dado que, es una fundación reconocida a nivel internacional y nacional que implementa programas para prevenir conductas

de riesgo (como el embarazo en menores de edad y adicciones) y programas para promover la equidad de género, trabajo en equipo y valores humanos en niños, niñas y adolescentes (NNA), mediante la lúdica direccionada por el constructivismo-social a través de la práctica del fútbol.

De igual manera, es pertinente el componente tecnológico desde la teoría conectivista, a fin de que, por las causas de la emergencia sanitaria por COVID-19, los actores educativos no pueden interactuar presencialmente en un mismo espacio, por lo cual, la tecnología es el medio propicio entre los actores educativos para llevar a cabo los procesos pedagógicos y un aprendizaje significativo en los estudiantes (Marín González, Castillo Nieto, Torregroza Mendoza y Peña Arrieta, 2018).

Finalmente, la relevancia de este estudio permite reforzar, continuar y aportar nuevos conocimientos a la línea de investigación calidad educativa y a la sub línea bienestar, cultura de paz y convivencia de la Universidad de la Costa.

Delimitación del problema

Temática

Las categorías y dimensiones de la investigación fueron:

Habilidades socioemocionales

- Dimensión emocional: Habilidades intrapersonales centradas en el autoconocimiento: Autopercepción emocional, Autoestima y Autoconfianza.
Habilidades intrapersonales centradas en la regulación emocional: Autoconciencia emocional, Auto regulación emocional y Autonomía emocional.
- Dimensión social: Habilidades interpersonales centradas en la conciencia social: Empatía, Cooperación y Toma de decisiones responsables.

Conductas de riesgo

- Biológico: inicio precoz de las relaciones sexuales y embarazos en menores de edad.
- Psicológico: conductas suicidas/suicidio consumado y consumo de sustancias psicoactivas.
- Social: deserción escolar y violencia.

Físico, geográfico y espacial.

La investigación se desarrolló en Colombia, en el departamento del Atlántico, específicamente en la Institución Educativa Distrital Calixto Álvarez, ubicado en el suroriente de la ciudad de Barranquilla, barrio Las Nieves.

Contó con la participación de los docentes, estudiantes y padres de familia de 8° y coordinadora del establecimiento educativo. Así como, la participación del director de operaciones de la organización Fútbol Con Corazón.

Temporal

La investigación tuvo una duración de 12 meses.

A continuación, se presenta la figura número uno denominada el mapa de descriptores, en donde, se visualiza las relaciones entre variables, unidades teóricas, normatividad que sustenta la investigación y variable asociada.

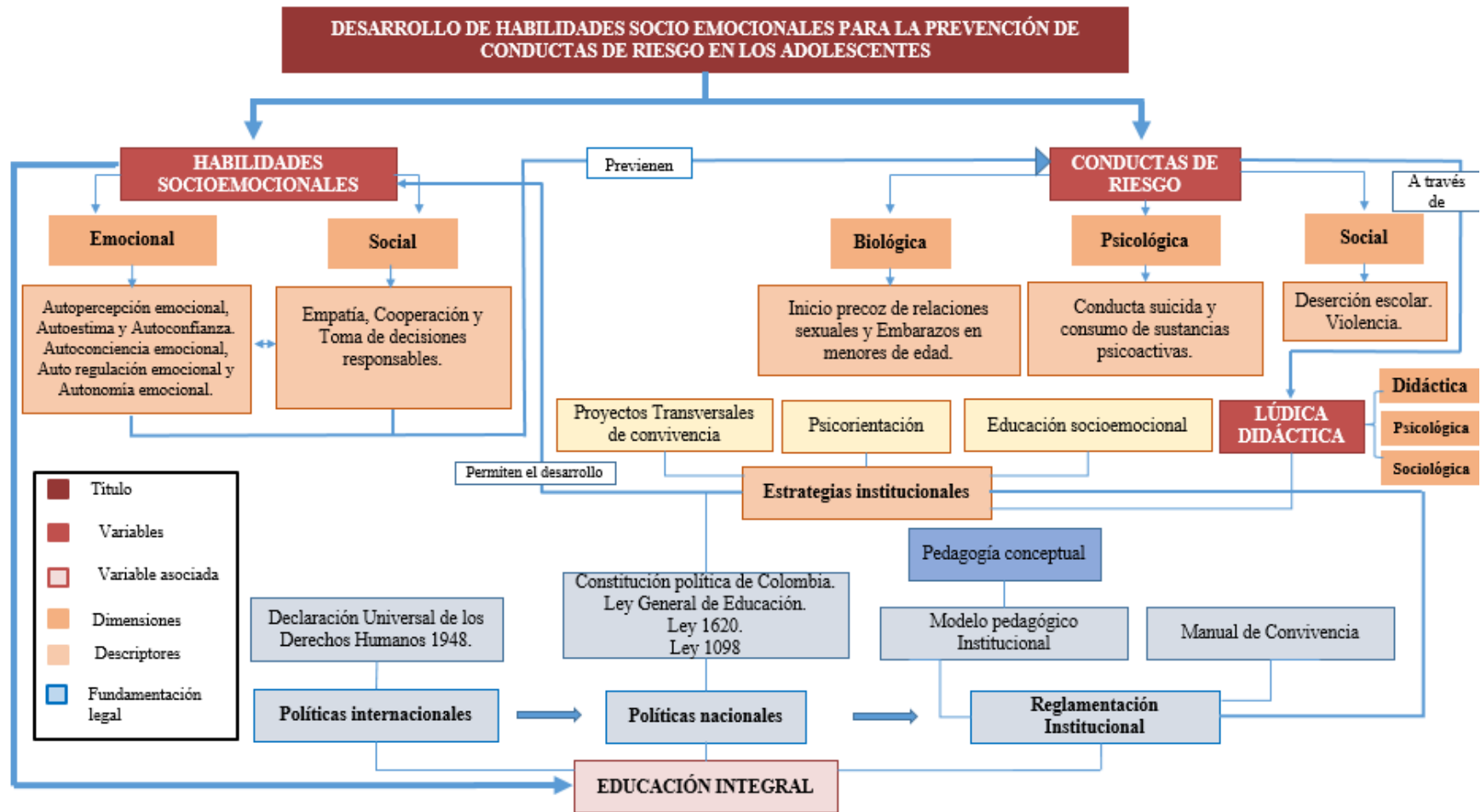


Figura 1. Mapa de descriptores. Fuente: elaboración propia.

Capítulo II

Marco teórico conceptual

Antecedentes de investigación

En este apartado se recopilan las investigaciones que han sido realizadas a nivel internacional, nacional, regional y local como resultado de la revisión de la literatura, resaltando la importancia de incorporar las habilidades socioemocionales en el campo educativo para contribuir en la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes de educación básica secundaria desde la lúdica didáctica, asimismo, mejorar la convivencia escolar en los establecimientos educativos.

A continuación, se mencionan las tesis, los proyectos de grados y artículos científicos que soportan el marco teórico conceptual de la presente investigación.

El mayor desafío que ha presentado el mundo fue la emergencia sanitaria por COVID-19, en donde diferentes sectores como la industria, el comercio, el turismo y la educación, entre otros, sufrieron los cambios sociales, políticos, económicos, ambientales y las medidas tomadas por los gobiernos y autoridades. Específicamente, el campo educativo tuvo la necesidad de incluir en el contenido de las asignaturas temas direccionados a la educación socioemocional.

A nivel internacional, los autores Barría-Herrera, Améstica-Abarca y Miranda-Jaña (2021) en Chile, discutieron aspectos relacionados con el aprendizaje y desarrollo socioemocional que resultan relevantes para implementar y apropiarse de la educación socioemocional como modelo teórico y orientación práctica, en su investigación titulada “Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno”, mediante una investigación cualitativa de tipo documental, utilizando la revisión y análisis de artículos científicos concluyeron lo siguiente

Se reconoce la importancia de las emociones en los procesos de desarrollo y aprendizaje, destacando su relevancia dentro del contexto social actual, así como su lugar dentro de las interacciones educativas. Este reconocimiento no es solo una constatación, sino además una invitación a promover la reflexión profesional sobre la naturaleza de las emociones y las decisiones que se toman cotidianamente para abordarlas dentro de las prácticas pedagógicas. Dicha reflexión no se refiere exclusivamente a las emociones en tanto concepto abstracto, sino que además requiere considerar a los sujetos que experimentan el aprendizaje socioemocional, rescatando el saber profesional y autónomo de los/as docentes, así como la legitimidad de la experiencia estudiantil. (p. 71)

Este artículo científico es pertinente y da aportes a futuras investigaciones, porque está contextualizado en el año donde el mundo sufrió cambios que llevaron a darle relevancia a las emociones tanto en los docentes, padres de familia y estudiantes; también es importante porque destacan que, en la formación docente, éstos deben fortalecer los procesos de aprendizaje y educación socioemocional y no centrarse solamente en la formación académica.

De igual forma, Portela, Alvariñas y Pino (2021) en su investigación titulada “Socio-Emotional Skills in Adolescence. Influence of Personal and Extracurricular Variables” en España, tuvieron como objetivo general analizar la relación entre las HSE y un conjunto de variables influyentes: sexo; edad; índice de actividad física; asistencia a actividades extracurriculares; y tipo de ocupaciones después de la escuela. Utilizaron un método de muestreo no probabilístico e intencional, en donde, los participantes se encontraban en el rango de 14-18 años de edad. Los instrumentos que aplicaron fue el Cuestionario de Competencia Socioemocional (SECQ) y el Cuestionario de Actividad Física para Adolescentes (PACQ-A).

Los resultados indicaron diferencias de género y ninguna influencia de la edad. Los adolescentes que participaron en actividades extraescolares puntuaron más alto en la conciencia social. Además, realizaron actividades extraescolares artísticas y musicales asociadas con las HSE. También encontraron que el índice de actividad física no se relacionó con factores socioemocionales, excepto en autoconciencia y de forma negativa.

El artículo científico en mención es pertinente debido a los aportes que ofrece en cuanto a las diferencias de sexo/género, ya que, para el diseño e implementación de programas se debe tener en cuenta quiénes tienen mayores habilidades que otros, en este caso, las adolescentes poseen habilidades de conciencia social y los adolescentes, de regulación emocional. Aparte, demuestra que las actividades extracurriculares tienen un impacto positivo en la conciencia social al igual que la incorporación de la música y el arte para la autoconciencia, regulación emocional y habilidades sociales.

Los autores Cabanillas, Rivadeneira, Palacios y Hernández (2021) desde la Universidad César Vallejo de Perú, investigaron sobre “Las habilidades socioemocionales en las instituciones educativas” con el objetivo de comprender y reflexionar críticamente las razones que están alterando el clima organizacional en las instituciones educativas, guiados por el proceso metodológico de investigación cuantitativa de carácter exploratorio – bibliométrico, de diseño descriptivo. Los métodos teóricos que emplearon fue el histórico - lógico y el análisis– síntesis.

Concluyeron que los resultados de los documentos consultados corroboran que existe la necesidad de articular y transitar de una educación centrada en lo cognitivo hacia el desarrollo de competencias socioemocionales en los diversos actores y niveles educativos. Esta investigación aporta el impacto positivo y efectivo de las HSE en la gestión del aprendizaje, las emociones y los conflictos, trabajo en equipo, cultura de paz, las relaciones y comunicación interpersonales.

Los autores expresan que es necesario incluir la formación emocional a los docentes, ya que, se evidencian rupturas de relaciones interpersonales, actuaciones conflictivas entre docentes, escaso trabajo colaborativo e interdependiente, dificultades para regular y controlar sus emociones, así como manejo inapropiado del soporte socioemocional de los estudiantes, es un actor relevante porque éste es el que tiene constante interacción con los estudiantes, convirtiéndose en muchas ocasiones, en un modelo a seguir, por tanto, aprender a regular sus propias emociones contribuirá en la enseñanza de la regulación emocional en los estudiantes.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales en el campo educativo conduce a retos e incertidumbres que los establecimientos educativos deben superar, la investigación de Benítez y Ramírez (2019) lo profundizan en su artículo científico denominado “Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres” que se desarrolló en el país de México. Esta tuvo como objetivo general el análisis de la inserción curricular de las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria desde la perspectiva del planteamiento curricular del Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria presentado en el 2017.

La metodología en este artículo es cualitativa, adherida a un modelo conceptual que se apoya en el análisis e interpretación de documentos, datos, investigaciones, leyes, planes de estudio, entre otros. Los autores concluyeron que la educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente, vigente en el desarrollo de todo currículo académico y en la formación a lo largo de la vida. Pero sus implicaciones educativas dependen en gran parte de la acción de los profesores en el aula y fuera de ella; la acción docente, es uno de los elementos más importantes.

El artículo científico presenta una revisión bibliográfica que permite aproximarse a la definición conceptual de las HSE, sus antecedentes teóricos, el papel de la escuela en la educación de las habilidades socioemocionales y una visión global de los retos e incertidumbres

a los que se enfrentan los establecimientos educativos con la implementación de programas de intervención sobre esta área, además, dichos retos permiten un mejor abordaje de la propuesta de estrategias psicoeducativas, en donde, se debe incluir el rol del tutor/educador para una intervención amplia y profunda.

Asimismo, se destaca la investigación en Perú de Cacho, Silva y Yengle (2019) titulado “El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia”, planteando como objetivo proponer al taller tutorial de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en estudiantes en una institución educativa peruana.

Esta investigación utilizó un diseño cuasi-experimental y técnicas como la encuesta y un instrumento de cuestionario evaluado y validado a nivel de contenido, criterio y construcción. La población estaba conformada por estudiantes de 1° a 5° de secundaria; la muestra fue seleccionada con un muestreo intencional no probabilístico. La información recopilada tanto en la prueba previa como posterior, la sometieron a análisis estadístico descriptivo y análisis estadístico inferencial para probar la hipótesis, utilizando la prueba T. Los autores concluyeron que el taller tutorial de habilidades sociales contribuye a una correcta orientación de los adolescentes y al fortalecimiento de sus pensamientos y comportamientos positivos, produce cambios positivos en las conductas de riesgo en los adolescentes y favorece su prevención.

Esta investigación evidencia la pertinencia de la aplicación de actividades (en este caso talleres) basados en el desarrollo de HSE para la prevención de las conductas de riesgo (los resultados del grupo experimental se ubicaron en un 100% en el nivel bajo de conductas de riesgo). Al mismo tiempo, marca un camino de las habilidades que se pueden desarrollar en mayor medida por los adolescentes desde la dimensión social. Lo anterior se concibe como

fundamento para fortalecer las propuestas de estrategias psicoeducativas. Por otra parte, los autores reiteran la eficacia del aprendizaje social, la metodología participativa de los estudiantes, reflexiones grupales e individuales, y proyección de videos que modelan el comportamiento positivo, en los talleres tutoriales que prepara al estudiante para la vida y permite modificar conductas, disminuyendo aquellas que generan riesgo para sus vidas.

Con base a la lúdica didáctica, Vásquez (2019) en Perú realizó una investigación titulada “Programa de Juegos lúdicos en el clima social escolar en estudiantes del cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa, año 2019” con el fin de determinar cómo influye la aplicación de un Programa de Juegos Lúdicos en el Clima Social Escolar en estudiantes del 4to grado de secundaria.

Para obtener los resultados, utilizaron un diseño cuasi experimental, con enfoque cuantitativo conformado por 220 estudiantes tomando como muestra a 40 estudiantes seleccionados del VII ciclo del nivel secundaria de una I.E., la técnica de aplicación fue la encuesta y el instrumento de medición fue la escala de Likert para la variable Clima Social Escolar. Los resultados estadísticos revelaron que en el post test de la aplicación del programa de Juegos Lúdicos existe una consecuencia relevante en la mejora del Clima Social Escolar en estudiantes del 4to grado de secundaria de una I.E.

Este proyecto de grado es pertinente porque aporta constructos teóricos de la lúdica, la teoría del juego, teoría de desarrollo de Piaget y teoría sociocultural de Vygotsky, que dan un acercamiento a las características cognitivas, personales y sociales del adolescente, y que son la base para una propuesta de estrategias pertinentes para esta población. De la misma forma, presentan estrategias que, basadas en la lúdica, desarrollan habilidades como la autoestima,

autoconfianza, regulación emocional, empatía y cooperación, que son la guía para la propuesta de estrategias psicoeducativas hacia los adolescentes.

En el artículo científico “Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales” de los autores Mikulic, Caballero, Vizioli y Hurtado (2017) en Argentina, comparan las competencias socioemocionales instrumentadas de acuerdo al ciclo vital: adolescentes, jóvenes adultos, adultos mayores, encontrando como resultado a través del Análisis de la Varianza no paramétrica que, existen diferencias en los puntajes obtenidos por los diferentes grupos etarios en las competencias asertividad, comportamiento pro social y empatía.

Un análisis Pos-hoc les mostró que mientras los adultos mayores instrumentan mayor comportamiento pro social que los adolescentes, éstos últimos instrumentan mayor asertividad que los primeros. Por otro lado, los adultos mayores tendrían mayor empatía que los adolescentes.

Con esta investigación se hace una aproximación a la definición de las competencias socioemocionales (CSE) con sus respectivas dimensiones (Capacidad de autorreflexión y habilidad de reconocer pensamientos y emociones) diseñadas por Bisquerra Alzina y es pertinente a fin de que, identifica las características propias del adolescente, de las cuales deben partir los programas e intervenciones destinadas a la promoción o educación emocional.

De igual manera, los autores consideran que el aprendizaje permite el desarrollo de ciertas CSE que se instrumentarían en mayor medida durante la vejez, es decir, las HSE son moldeables en la etapa de la adolescencia y pueden ser aprendidas, lo que resalta la labor y formación del docente y de la familia en la educación emocional.

Por último, a nivel internacional se destaca la investigación de Estrada, Escoffié y García (2016) titulada “Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados: Una intervención con

juego grupal” en México, que tuvo como objetivo general fomentar el uso de habilidades sociales en la población adolescente por medio de un taller grupal de carácter lúdico, por medio de un estudio de caso, demostraron que este tipo de intervención pudiera estar relacionado con el aumento de habilidades sociales, ya que observaron un incremento en las habilidades de siete de los ocho integrantes.

El aporte de esta investigación radica en la relevancia de la lúdica en el aprendizaje de las habilidades sociales, mencionan que el juego tiene beneficios para la persona, sin importar la edad, porque alivia el estrés, brinda la oportunidad de establecer vínculos con las demás personas, fomenta las interacciones y la comunicación social positiva. Asimismo, tiene un impacto benéfico en el aprendizaje de la regulación de las emociones y la tolerancia de la frustración, la comunicación, regulación emocional, juicio moral, fortalecimiento del yo, preparación para la vida y autorrealización; de esta manera, resalta por qué las intervenciones educativas deben tener un carácter lúdico.

También, aporta una perspectiva importante: el juego grupal, debido que, la interacción con sus pares proporciona un espacio donde pueden descubrir, mediante la presencia del otro, las habilidades personales y experimentar nuevas formas de relacionarse a través de la empatía y cooperación.

En el orden nacional, se destaca la investigación de los autores Cáceres y Bayona (2020), para optar a su título de pregrado, propusieron la investigación titulada “Fortaleciendo Habilidades Sociales y Emocionales para la Prevención del Consumo de Sustancias Psicoactivas en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Magdalena municipio Sogamoso año 2019”. Estos autores se plantearon como objetivo la prevención del consumo de sustancias psicoactivas mediante el fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes

de grado 6 de la Institución Educativa Magdalena del municipio de Sogamoso, en el segundo semestre de 2019.

El enfoque metodológico fue mixto y contempla el modelo de intervención socio crítico al igual que el modelo teórico constructivismo social de Lev Vygotsky. Participaron 39 estudiantes y 13 padres de familia bajo la metodología participativa, realizando actividades psicoeducativas y técnicas como el dibujo, técnicas de discusión y reflexión, grupos focales y conversatorio. Como resultado, encontraron que la presencia de factores de riesgo asociados al consumo de SPA fueron la falta de comunicación e interacción familiar, evidenciado en las actividades realizadas con los padres de familia y estudiantes.

El proyecto reafirma la importancia del acompañamiento de los padres de familia en el proceso de formación y educación de sus hijos, también, el papel fundamental que juegan como padres y educadores en la prevención de conductas de riesgo, en este caso, del consumo de SPA. Finalmente, resalta las habilidades sociales y emocionales como determinantes en la prevención del consumo de SPA. Por consiguiente, es pertinente la investigación porque le da valor a la labor del padre de familia en la educación, actor que debe ser tenido en cuenta en la elaboración de las propuestas de estrategias psicoeducativas.

En la misma línea, Lozada (2020) elaboró la investigación “Diseño E Implementación De Un Programa De Habilidades Sociales Para Adolescentes, En La Institución Educativa San Juan Bosco Del Municipio De San Gil” en Santander, con el objetivo de diseñar e implementar un programa de habilidades sociales para adolescentes de la Institución Educativa San Juan Bosco del municipio de San Gil – Santander bajo una investigación cualitativa.

A partir de la revisión teórica y empírica, el autor implementó el intercambio de ideas, discusiones, juego de roles, técnicas interactivas y ensayos, para concluir sobre la efectividad del

entrenamiento de las habilidades sociales en las relaciones interpersonales del adolescente. Este estudio es relevante porque tiene en cuenta las características biopsicosociales del adolescente y propone estrategias con base a ello, para una integración y adaptación desde las propias habilidades que ya posee.

Otra investigación que resalta las habilidades socioemocionales en el ámbito escolar, es la propuesta de Carmona, Ríos y Marín (2019) denominada “Desarrollo de la inteligencia emocional de los pre-adolescentes en el ámbito escolar”. Los autores indagaron en conceptualizaciones e investigaciones realizadas sobre la inteligencia emocional (IE) en los preadolescentes y el ámbito escolar, por lo cual, fue una investigación cualitativa documental que arrojó como resultado que, los países europeos y norteamericanos muestran profundos avances en materia de indagar sobre la relación entre la educación emocional de los educandos en la escuela y a lo largo de la vida.

Los autores recalcaron la importancia de la educación emocional en el desarrollo personal y social de los adolescentes, dado que, educando a los estudiantes desde la escuela, se fomentan relaciones interpersonales basadas en la sana convivencia, el respeto de las emociones hacia el otro, aceptación propia y del otro, colaboración y respeto mutuo. De la misma forma, dan a conocer la carencia de los docentes en la formación emocional; pruebas del estado como PISA, SABER y SABER PRO miden la calidad y la excelencia educativa, restándole importancia a la educación emocional, en consecuencia, los establecimientos educativos les exigen a los docentes un alto puntaje en dichas pruebas y no reconocen los sentimientos y las emociones de los adolescentes en el transcurso del ciclo escolar.

El proyecto de intervención “La lúdica como medio de prevención al consumo de sustancias psicoactivas, en adolescentes de trece a diecisiete años de edad del Colegio

Cundinamarca I.E.D” en Bogotá de Hernández (2019), surgió de la problemática de la adicción de sustancias psicoactivas en jóvenes, en especial de la población escolar, resaltando la importancia de la lúdica en espacios pedagógicos, artísticos, culturales, recreativos y deportivos, con el fin de proponer espacios lúdicos como medio de prevención al consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de trece a diecisiete años de edad del Colegio Cundinamarca I.E.D, por medio del enfoque de investigación- acción participativa de la investigación cualitativa y técnicas de recolección de la información como la observación y cuestionario, para obtener información sobre el consumo de SPA y su prevención.

De los resultados, concluyó que el 100% de los encuestados tienen conocimiento de los efectos negativos que causa el consumo de SPA en el organismo humano, la mayoría están en un contexto enmarcado con esta problemática ya que tienen amigos, vecinos o familiares con problemas de consumo, los actores educativos reconocen que se puede prevenir el consumo por medio de actividades deportivas, culturales, trabajo institucional por parte del colegio, pero faltan más oportunidades que ocupen su tiempo.

Esta investigación es pertinente porque es la base de las investigaciones centradas en la temática de la lúdica, comprueban la efectividad que tiene la lúdica en la prevención de conductas de riesgo, puesto que, con las estrategias interactivas, los estudiantes logran la participación activa de cada una de ellas y aprenden de manera significativa.

En Norte de Santander, los autores Crispin, Guerra y Cardona (2018) realizaron la investigación “Estrategias de resolución de conflictos en adolescentes de un colegio público en Villa Rosario” con el objetivo de comprender cómo se evidencia las diferentes estrategias de resolución de conflictos en las conductas de los adolescentes y fortalecimiento de las estrategias basadas en las experiencias personales de los estudiantes, bajo el paradigma interpretativo con un

enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, como técnica de recolección de datos utilizaron la entrevista estructurada y como técnica de análisis de resultados, la matriz de triangulación y el esquema de subcategorización.

Los autores identificaron que los adolescentes reaccionan a la mayoría de los conflictos de forma inadecuada, utilizando la agresividad como primera estrategia de resolución, presentado este tipo de conductas conflictivas dentro y fuera del plantel educativo.

Con la investigación de estos autores, se puede inferir que, la agresividad es una de las principales estrategias de resolución de conflictos inadecuadas en los adolescentes, debido a que representa una transgresión a la normatividad educativa y de la sociedad, por ende, identificar las principales estrategias de resolución de conflictos permite al ente educativo, promover programas de intervención educativa para mejorar la convivencia escolar, centradas en el desarrollo de HSE y no en la imposición de castigos.

De igual forma, Leal, González y Arenas (2017), proponen la investigación “La inteligencia emocional en adolescentes de un colegio de Cúcuta”, para describir la IE en adolescentes de un colegio de Cúcuta mediante un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, descriptivo de corte trasversal. De la población realizaron una muestra no probabilística de 72 estudiantes (51 mujeres y 25 hombres) entre 12 y 18 años de edad, a quienes evaluaron su IE con el instrumento Traid Meta Mood Scale (TMMS-24).

Los autores hacen un acercamiento de la IE de los adolescentes, identificando una diferencia entre el género masculino y femenino, puntuando bajo el género femenino en la atención de los sentimientos y emociones; sin embargo, tanto el género masculino y femenino, no tienen claridad sobre lo que sienten y piensan, y pueden buscar soluciones positivas o negativas para clarificar sus emociones y sentimientos en redes de apoyo como sus pares,

sociedad o familia. Por tal motivo, se pueden convertir en factores de riesgo o factores protectores dependiendo de la relación estable o inestable que tenga con el sujeto.

De acuerdo a los resultados de esta investigación, se deduce que, la recolección de datos para las investigaciones en esta área, deben considerar la diferencia de sexo y género, pues, la expresión de las emociones puede estar regulada en los hombres debido a las representaciones sociales sobre el género masculino, también, los programas dirigidos a desarrollar la IE deben hacer mayor énfasis en la claridad de las emociones y sentimientos, porque la adolescencia es considerada como un periodo de crisis por el reconocimiento de sí mismo como parte en la sociedad.

Estefenn (2016) en Bogotá investigó sobre las propuestas internacionales alrededor de la educación para la sexualidad, titulado su investigación “Para enseñar educación para la sexualidad hay que estar a la altura de los niños, formulación de competencias y habilidades para la sexualidad en niños, niñas y adolescentes de 6 a 9, 10 a 14 y 15 a 18 años”, para proponer contenidos y habilidades en educación para la sexualidad a cada grupo de edad de niños, niñas y adolescentes, de conformidad con la propuesta conceptual del Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía (funciones y componentes) del Ministerio de Educación Nacional.

La naturaleza de este estudio consistió en la investigación documental, identificando los conocimientos, habilidades y actitudes que cada propuesta plantea en niños, niñas y adolescentes, por grupos de edad de 6 a 9 años, 10 a 14 años y 15 a 18 años, tomando aquellas que contaron con lineamientos comunes y similares a los establecidos por el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía del Ministerio de Educación de Colombia (PESCC).

Esta investigación aporta habilidades no cognitivas, contenidos y tópicos en cada etapa del ciclo vital para una educación sexual integral, enfatiza que, en la población adolescente, los conceptos y tópicos a desarrollar deben ir direccionado con las relaciones, valores, cultura, desarrollo humano, comportamiento sexual y salud sexual y reproductiva. Es relevante esta investigación, porque la propuesta de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) para los grupos de edad de 6 a 10 años, 10 a 14 y 15 a 18, están articulados con aquellas competencias que plantean los estándares educativos colombianos, facilitando de esta manera, la transversalidad del proyecto pedagógico en educación para la sexualidad en los establecimientos educativos del país, garantizando una educación sexual integral.

A nivel de la región caribe colombiana, se resalta la investigación de los autores Salcedo-Mejía, Alvis-Zakzuk, Paz-Wilches, Manrique-Mclean, Jerez-Arias y Alvis-Guzmán (2018), con el nombre de “Prevalencia y factores socioeconómicos asociados al consumo de alcohol en jóvenes de hogares pobres en la subregión Montes de María, en el Caribe colombiano”. Tuvo como finalidad estimar la prevalencia del consumo semanal de alcohol en población joven y sus determinantes socioeconómicos en la subregión Montes de María, del Caribe colombiano.

Los autores realizaron un estudio analítico transversal de 10.667 jóvenes encuestados de 10 a 24 años; utilizaron tablas de frecuencias y medidas de tendencia central, dispersión y posición, con estratificación de la muestra por sexo y grupos edad, del cual, encontraron que hay alta prevalencia de consumo de alcohol en jóvenes de Montes de María, donde es necesario afianzar programas preventivos de consumo de alcohol en edades tempranas.

Los principales hallazgos de este estudio demostraron una problemática principal del caribe colombiano: consumo de alcohol en adolescentes y jóvenes, ya que esta SPA puede convertirse en un factor de riesgo para el consumo de otras SPA como marihuana, éxtasis,

cocaína, tabaco, entre otras, asimismo, otros de los factores de riesgo encontrados en este estudio son: ser hombre, tener empleo, tener mala relación con los padres, influencia de los amigos en las decisiones personales, pensamientos suicidas, perder años escolares, consumir SPA y haber sido agresor en casos de matoneo escolar. Por consiguiente, mencionan que los programas educativos y de salud, deben centrarse en concientizar y prevenir el consumo del alcohol en edades más tempranas, articulando programas primarios para mejorar las relaciones familiares y acompañamiento psicosocial, orientados desde las características y necesidades de la población.

Por otra parte, Amador y Álvarez (2018) en Santa Marta, titularon su investigación “Factores de riesgo y protección afectivos y del desarrollo cognitivo de adolescentes embarazadas” indagando cuáles son los factores de riesgo y protección afectivos y del desarrollo cognitivo de adolescentes embarazadas, a través de una revisión sistemática entre los meses de agosto de 2017 y mayo de 2018, donde seleccionaron aquellos artículos centrados en los factores de riesgo y de protección afectivos y del desarrollo cognitivo de adolescentes embarazadas.

Los autores analizaron sobre los factores de riesgo en una conducta de riesgo con altos índices a nivel nacional, como lo es el embarazo en adolescentes, y que tiene consecuencias a nivel físico, social y emocional de la madre y del hijo(a), mencionan lo importante que es realizar programas con intervención psicosocial para prevenir y reducir los embarazos precoces, así como generar oportunidades en educación y en el ámbito laboral, para disminuir las consecuencias en el desarrollo social y emocional de la madre adolescente.

Para el desarrollo de diferentes propuestas de estrategias psicoeducativas y con la finalidad de que el estudiante aprenda de manera significativa, los autores Pomare y Steele (2018) desde las Islas de San Andrés y Providencia, plantearon la investigación “La didáctica lúdica, mediadora en el aprendizaje significativo”, con el objetivo de proponer una estrategia

fundamentada en la didáctica lúdica como una mediación para promover la participación de la comunidad educativa en los procesos de aprendizajes significativos.

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo y cualitativo, de corte descriptivo propositivo. Utilizaron como técnicas de recolección de datos: la encuesta, la observación directa y lista de cotejo, concluyendo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las actividades didácticas lúdicas favorecen e incentivan el goce hacia el aprendizaje de una manera autónoma, asimismo, permiten superar la rutina.

Los autores de esta investigación resaltan la pertinencia de la lúdica didáctica como mediadora para el aprendizaje significativo, sostienen que la lúdica es válida para el desarrollo de una comunicación adecuada y cordial, fortaleciendo las relaciones interpersonales basadas en el trabajo cooperativo, disciplina y cumplimiento de normas. Dichas actividades lúdicas como talleres, cuentos, dramatizaciones, canciones, poesías y juegos, deben partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, que permitan la interacción, la comunicación abierta, la autonomía y logros didácticos adecuadas a cada nivel de formación. Igualmente, consideran pertinente el acompañamiento al docente en el proceso de planeación y validación de estrategias lúdico didácticas para un aprendizaje significativo en los educandos, con la incorporación de materiales innovadores y manipulativos.

Desde la Universidad del Norte, los autores Cabrales, Contreras, González y Rodríguez, (2017) realizaron la investigación “Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz”, con la finalidad de diagnosticar las problemáticas Socioeducativas principales de convivencia escolar en las Instituciones Educativas Públicas del Caribe Colombiano a fin de generar propuestas de acción para una cultura de paz.

Esta investigación se desarrolló a partir de un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, desde el cual se hizo medición y cálculo de variables utilizando como medio para la recolección de datos encuestas y entrevistas. Basándose en la revisión bibliográfica, establecieron cuatro grandes categorías: Violencia entre pares, Riesgo familiar, Problemáticas macro estructurales y Problemática de drogas. De este análisis, encontraron que la problemática de mayor incidencia, según la percepción de los directivos y docentes, es el riesgo familiar, siendo las situaciones de abandono y negligencia por parte de los padres y cuidadores primarios, el principal motivo que genera problemas de violencia escolar y social en las instituciones educativas del Caribe Colombiano.

Esta investigación profundizó en las principales problemáticas presentes en las escuelas del Caribe colombiano, siendo la más significativa, el riesgo familiar, ya que son ellas el principal apoyo del estudiante y si está ausente, se convierte en un factor de riesgo para conductas de riesgo como el embarazo precoz, violencia entre pares, consumo de SPA, entre otros. Por esta razón, hacen énfasis en vincular a las familias en los diferentes programas de intervención para formarlos en los estilos de crianza, resolución de conflictos, educación para la salud, etc.

Con base en los resultados, los autores encontraron una realidad en las escuelas del Caribe: la violencia entre pares, resaltando la importancia de insertar en los currículos, objetivos, contenidos y estrategias, el componente de la formación en emociones, así como la capacitación de los docentes en temáticas relacionadas con el fomento de la convivencia pacífica en las escuelas.

En relación al rol de la familia en las conductas de riesgo en los adolescentes, Paternina y Pereira (2017) investigaron sobre la “Funcionalidad familiar en escolares con comportamientos de riesgo psicosocial en una institución educativa de Sincelejo (Colombia)”, planteando como

objetivo determinar el grado de Funcionalidad familiar y las funciones familiares de las familias de escolares que presentan comportamientos de riesgo psicosocial en una institución educativa de Sincelejo durante 2015, bajo un enfoque cuantitativo, de corte transversal descriptivo.

La población fue constituida por 440 escolares y una muestra de 69 escolares con conductas de riesgo psicosociales. Recolectaron la información utilizando la Prueba de Percepción del Funcionamiento Familiar (FF-SIL) y la encuesta de comportamientos agresivos y pro sociales (COPRAG) para indagar las conductas de riesgo presentadas. La tabulación la realizaron a través del programa sistematizado Epi Info 3.5.4; para el análisis utilizaron la estadística descriptiva y medidas de tendencia central.

Analizaron, mediante los resultados, que el 83 % (57) de los escolares que presentaban conductas de riesgo eran del género masculino, la mayoría de 11 años de edad; la conducta más observada fue la violencia escolar, morbilidad física y psicológica. Las principales categorías que afectaban la funcionalidad familiar fueron la cohesión y la armonía; los escolares que pertenecían a pandillas, que presentaron ausentismo escolar y algún tipo de morbilidad, provenían de familias clasificadas como disfuncionales.

Esta investigación realiza un análisis de las conductas de riesgo presentes en los adolescentes, lo cual muestra las conductas de riesgo predominantes en adolescentes que provienen de familias disfuncionales. Este análisis se convierte en un insumo para el estudio de las conductas de riesgo en adolescentes en una institución educativa con estudiantes de escasos recursos, con la relevancia de ser regional, permite una perspectiva contextualizada de las conductas de riesgo. De igual forma, se evidencia la importancia de la familia en el desarrollo de las diferentes estrategias que apunten al bienestar de los adolescentes, lo que motiva a la inclusión de los padres en la formación.

En Barranquilla se destacan las siguientes investigaciones desarrolladas sobre la temática de habilidades sociales y emocionales para mejorar la convivencia escolar, la primera es elaborada por Ahumada y Orozco (2019) en la Universidad de la Costa, titulándose “Entrenamiento de habilidades sociales: una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar”, con el objetivo de determinar el efecto de un programa de intervención en Habilidades Sociales para el fortalecimiento de la convivencia escolar de los estudiantes de la IED Las Flores.

Esta investigación fue de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-cuasi experimental. Las respuestas obtenidas evidenciaron las falencias que presentaron los estudiantes en las Habilidades Sociales, en las escalas de Asertividad, Empatía y Resolución de conflictos. Observaron agresiones de tipo física y verbal de los estudiantes, entre los cuales se mencionan la desobediencia, el desconocimiento del manual de convivencia, la agresión física, el enojo, la ira, el desconocimiento de la autoridad, la conducta desafiante y el irrespeto de la norma, para los que pudieron establecer los lineamientos de la intervención de los mismos en un entrenamiento de Habilidades Sociales para mejorar la convivencia dentro de la Institución.

Los autores por medio de esta investigación, presentaron un instrumento de recolección de datos para identificar las habilidades sociales con las que cuenta el estudiante y un abordaje de estrategias psicoeducativas que desarrollan las habilidades en el educando. Lo anterior permite tener una mejor lectura de las habilidades sociales de los estudiantes, beneficiando el abordaje de las mismas, más aún con estrategias sólidas que permitan mejorar la convivencia y prevenir las conductas de riesgo.

Bajo el mismo enfoque, Anaya y Carrillo (2019) de la Universidad de la Costa, titularon su estudio “Competencias socioemocionales para el desarrollo de la sana convivencia en

educación básica secundaria”, con el fin de desarrollar estrategias pedagógicas para las competencias socioemocionales que promuevan la sana convivencia de los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Francisco Javier Cisneros.

Esta investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo y perspectiva descriptiva. Dentro de los resultados hallaron que los estudiantes son respetuosos con sus docentes, pero en la relación entre pares presentan dificultades en la resolución de conflictos, debido a las dificultades en el manejo y gestión de sus emociones, y que los docentes consideran pertinente el desarrollo de las competencias socioemocionales como parte esencial del desarrollo del aprendizaje, por lo que finalmente se presentan una serie de estrategias basadas en la autorregulación, la conciencia emocional y la colaboración.

Este estudio es pertinente porque reconoce la importancia de la inserción de las competencias socioemocionales en el campo educativo, contextualizado en la región. De igual forma, las autoras realizan una propuesta de estrategias pedagógicas que pueden ser la guía o base para la elaboración de una propuesta de estrategias psicoeducativas.

Por su parte, otros autores se dedicaron al diagnóstico y caracterización de las habilidades sociales en los estudiantes de básica secundaria, tal es el caso de la investigación de Velásquez y Lesser (2019) en la Universidad Autónoma del Caribe, titulado “Habilidades sociales en adolescentes que cursan undécimo grado de educación media”, describiendo las habilidades sociales en adolescentes que cursan undécimo grado de educación media en instituciones académicas de la ciudad de Barranquilla tomando como referencia el sexo.

Fue una investigación cuantitativa descriptiva comparativa con un diseño no experimental de corte transversal. Los instrumentos que utilizaron para la recolección de datos fueron: cuestionario sociodemográfico y la escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero, la

muestra estuvo conformada por 125 adolescentes de edades comprendidas desde los 15 hasta los 19 años de edad.

Los resultados arrojaron que el sexo femenino tiene mejores habilidades sociales que el sexo masculino, ya que, hicieron una comparación en los resultados de ambos sexos de cada sub escala y se evidenció una correlación en iniciar unas interacciones positivas con el sexo opuesto, tanto hombres como mujeres obtuvieron un nivel medio bajo como resultado en ese ítem.

Los resultados de este estudio determinan que el estrato socio económico al que pertenecen los adolescentes tiene un impacto positivo en las habilidades sociales, dado que, al obtener recursos para una calidad de vida (como vestimenta, buena alimentación, formación académica, entre otros) mejora el desarrollo de la interacción social, solicitud de ayuda, solución de problemas y control de impulsos. Igualmente, determinan que las redes de apoyo en los adolescentes, tienen una influencia positiva o negativa en las habilidades sociales como la función emocional, comprensión de los problemas, autoestima y seguridad, toma de decisiones, asertividad, empatía y aprendizaje de nuevas conductas, es decir, las propuestas de estrategias para el desarrollo de las HSE deben ir orientadas a fomentar redes de apoyo positivas en los adolescentes a través de actividades grupales.

Además, autores como Flórez, López, Peña, Torres, Mejía, Narváez, Flórez, Montero, Gómez, Salebe, Espinoza, Pedraza y Medrano (2018) de la Universidad de la Costa, centraron su investigación en la influencia de la variable competencia social en la variable rendimiento académico, titulado su proyecto de grado “Competencia social como predictor de éxito escolar”. Los autores analizaron la literatura sobre la relación entre las competencias sociales y el éxito académico por medio de la investigación cualitativa documental para analizar algunos de los factores psicosociales que aumentan el riesgo al fracaso escolar.

Los autores realizaron un estudio relacionado con el rol de las competencias sociales como predictor de rendimiento escolar y como factor influyente del aprendizaje, diferenciando competencias sociales como la cooperación, responsabilidad, asertividad, empatía y autocontrol en el éxito escolar de los educandos, así como factores protectores en las instituciones educativas.

Con los resultados de esta investigación, se puede inferir que, las competencias y habilidades sociales están interrelacionadas con el éxito escolar, permitiendo que los educandos disminuyan los factores de riesgo como expulsiones, agresiones, y contribuyan a la mejora de las calificaciones académicas y el desempeño escolar; por ende, la comunidad educativa debe prepararlos desde edades tempranas a través de la creación y desarrollo de propuestas psicopedagógicas integrales centradas en educación psicosocial, que aporte al desarrollo de las competencias y habilidades sociales a lo largo de la vida y faciliten el aprendizaje del currículo académico de las instituciones educativas.

En contraste, la investigación de Brassiolo, Fagre, Mata, Ortega, Peña, Puebla y Pullido (2018) titulada “Práctica de fútbol y desarrollo de habilidades en niños y jóvenes: Evidencia de un estudio experimental en Barranquilla, Colombia” se centró en evaluar el impacto del fútbol sobre las habilidades cognitivas, socioemocionales y otros aspectos de bienestar general de niños entre 6 y 17 años de edad de estratos bajos en 9 sedes de la Fundación Fútbol con Corazón en la ciudad de Barranquilla.

Para ello, realizaron una evaluación de tipo experimental en la que los grupos de tratamiento y control fueron seleccionados aleatoriamente, de tal manera de asegurar que la asignación al recibir el tratamiento sea independiente de las características de los participantes. Las cifras muestran que las actividades de la metodología FCC tienden a impactar positivamente

con mayor énfasis entre niños y niñas en edades intermedias (8 - 13 años); los principales logros que evidenciaron son: el fomento a la sustitución de tiempo de actividades riesgosas y el desarrollo de comportamientos socialmente deseables.

Los resultados de la evaluación de la presente investigación, permite inferir que, actividades de carácter lúdico, en este caso del fútbol como deporte, influye positivamente en el desarrollo de habilidades sociales, la autoestima y autoconfianza, el autocontrol, habilidades del comportamiento, la percepción del entorno, la satisfacción con la escuela, equidad de género y los conocimientos para la vida. Sin embargo, dependiendo de variables como número de sesiones asistidas y los beneficios de este tipo de programas, resaltan más en las edades intermedias (8-13 años) que en la adolescencia (14-17 años).

Por último, se destaca la investigación de Jiménez y Flórez (2016) de la Universidad de la Costa, denominada “Caracterización de las habilidades sociales en estudiantes de la institución educativa distrital María Inmaculada de Barranquilla”. A través de la caracterización de las habilidades sociales de las estudiantes de educación media de una institución educativa pública distrital de la ciudad de Barranquilla- Colombia, pudieron demostrar que las estudiantes evidencian significativamente habilidades sociales positivas como: hacer sonreír a los demás, no amenazar a la gente, respetar cuando el otro habla, respetar las pertenencias de los demás o tengo muchos amigos, entre otras. En cuanto a las negativas se manifiestan significativamente el me enfado con facilidad.

Fue una investigación de tipo cuantitativa, aplicada, descriptivo, transversal, no experimental. Los resultados lo obtuvieron por medio de la implementación de una batería de preguntas a las estudiantes previamente validada en otras investigaciones. Las preguntas sobre

las habilidades sociales las analizaron con los adverbios de frecuencia: Nunca, a veces, a menudo y siempre.

Los autores enfatizan en una perspectiva de modelo de intervención de las habilidades sociales, este es el modelo ecológico de Bronfrenbrenner. Es pertinente porque, la relación del individuo con el microsistema, exosistema y macrosistema contribuye en las relaciones sociales, y éstas de manera positiva o negativa, influyen en el proceso de interacción con los demás. Un programa psicoeducativo enfocado en este modelo, permite una intervención amplia y profunda, con un impacto positivo en los resultados, dado que, se relacionan los sistemas donde el sujeto se desenvuelve y que son relevantes para él, como lo son la familia, la escuela y sus pares, amigos y compañeros.

La escuela como agente de socialización secundaria de los niños y adolescentes, debe propiciar entornos de convivencia adecuado para una socialización positiva de los estudiantes cuando se enfrenten a los diferentes retos, por ello, los autores argumentan que la escuela debe pensarse como una institución social que promueve y realiza participativamente actividades que propician la interacción de los jóvenes donde ponen en evidencia sus diversas habilidades sociales.

Finalmente, con las investigaciones revisadas y recopiladas en la matriz de antecedentes (anexo 01), se puede concluir que el campo de investigación sobre las variables de las HSE y conductas de riesgo es amplia y permite a las futuras investigaciones, tener en cuenta otras variables que contribuyen a su rigurosidad, por ejemplo, la lúdica didáctica para facilitar el aprendizaje de las HSE y la participación de los actores como la familia y docentes para una perspectiva profunda de la problemática de las conductas de riesgo, así como una intervención eficiente por las diferentes esferas del adolescente que se logran abordar.

Fundamentación teórica

Para sustentar la propuesta de investigación, se realizó una revisión y análisis sobre variables como habilidades socioemocionales, conductas de riesgo y lúdica didáctica centradas en la intervención dirigida a adolescentes de educación básica secundaria, por tanto, el marco teórico presenta un apartado sobre la etapa del ciclo vital de la adolescencia con sus diferentes dimensiones y factores.

Luego, se hace un abordaje de las conductas de riesgo presentes en los adolescentes escolarizados con las dimensiones biopsicosociales fundamentadas en la teoría de la conducta problema de Jessor. Seguido, se presenta un apartado del modelo ecológico de Bronfrenbrenner que surgió en el año 1987 como base para la aplicación de la propuesta de estrategias psicoeducativas, ya que, con la implementación del modelo, se realiza una intervención amplia desde las esferas personal, familiar, social y académica del adolescente.

Además, se encuentra el apartado de las habilidades socioemocionales en la educación básica secundaria y sus respectivas dimensiones fundamentadas en la teoría de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey, y un apartado de lúdica didáctica desde la dimensión didáctica, sociológica y psicológica direccionada al desarrollo de las HSE.

Debido a la pandemia por COVID-19, se hace necesario implementar la propuesta desde un componente tecnológico que se fundamenta en la teoría del conectivismo propuesto por Siemens.

La adolescencia: una perspectiva teórica desde sus dimensiones y factores

La adolescencia es una etapa del ciclo vital del ser humano que inicia desde los 10 años con la adolescencia temprana hasta los 19 años, con la adolescencia tardía. Para efectos de la presente investigación, las revisiones de las teorías están centradas en la adolescencia media que

comprende las edades entre 13 y 16 años de edad, puesto que, es la edad promedio de la población objeto de estudio.

Acercamiento hacia la conceptualización de la adolescencia

Etimológicamente, la palabra adolescente viene del participio latino *adolescens*, que significa “que crece” y “se desarrolla”, esta definición implica transformaciones y adaptaciones constantes que se dan en el curso de vida dentro de los ámbitos físico, emocional, social y cultural (García y Parada, 2018).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013) define la adolescencia como una etapa de transición entre la niñez y la adultez, así

Es el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano [..]. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia. (párr. 1)

Esta etapa es importante porque incluye una búsqueda de identidad que puede repercutir negativamente en la vida del adolescente, Erik Erickson (1972) indica que en la adolescencia se presenta el estadio de búsqueda de identidad y la identidad del yo —quiénes somos, cómo nos adecuamos a la sociedad y qué queremos hacer en la vida— que se basa en los logros de las etapas anteriores (confianza, autonomía, iniciativa y laboriosidad) y sienta las bases para afrontar los desafíos de la edad adulta, entre los 12 y los 20 años de edad.

Papalia, et al. (2010) definen la adolescencia como un periodo de transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales; Fernández (2014) la clasifica en tres etapas: pubertad, con cambios físicos y temperamentales entre los 11 y los 12

años; un tiempo de asilamiento o de íntima compartición con el grupo de pares de los 13 a los 15 años, y adolescencia tardía o final, entre los 16 y los 18 años.

Por otro lado, existe confusión entre adolescencia y juventud, ya que son interpretadas como sinónimos, por eso, es necesario aclararlo. En este caso, la juventud hace parte de la adolescencia tardía, comprende el periodo entre los 15 y 24 años de edad, considerada como una categoría sociológica ligada a procesos de interacción social, definición de identidad y toma de responsabilidades, por ello, la condición de juventud varía de acuerdo al grupo social que se considere (Pineda y Aliño, 2002).

Pineda y Aliño (2002) mencionan las características generales de la adolescencia que la diferencian de otras etapas, estas son:

- a) Estirón puberal dado por el crecimiento corporal, aumento de peso, estatura y cambios de la forma y dimensiones corporales.
- b) La maduración no siempre ocurre de manera armónica, por lo que es común que presenten torpeza motora, incoordinación, fatiga y trastornos del sueño que pueden generar trastornos emocionales y conductuales de manera transitoria.
- c) Maduración de órganos sexuales, aparición de caracteres sexuales secundarios e inicio de la capacidad reproductiva.
- d) En el desarrollo psicosocial se observa en el adolescente: búsqueda de sí mismo y de su identidad, necesidad de independencia, tendencia grupal, pensamiento abstracto, eficiencia de las necesidades intelectuales y la capacidad de utilizar el conocimiento, conductas sexuales con desarrollo de la identidad sexual, contradicciones conductuales, constantes fluctuaciones del estado anímico, relaciones conflictivas con los padres,

necesidad de separación de los mismos y necesidad de formulación y respuesta para un proyecto de vida.

Identificar estas características permite a la comunidad poder diferenciar entre lo normativo y patológico en el adolescente para una intervención efectiva.

En resumen, se puede decir que la adolescencia es un periodo evolutivo caracterizado por cambios biopsicosociales que, dependiendo del contexto, puede conceptualizarse desde lo biológico, sociológico y psicológico; en el que la transición de la niñez a la adultez, cobra mayor relevancia. El adolescente experimenta duelos en cuanto al cuerpo infantil, rol infantil y padres de la infancia que le permiten configurar su identidad.

En la adolescencia se identifican etapas como la pubertad y juventud, cada una de ellas deben diferenciarse dado que se suelen interpretar como similares. La primera implica los cambios biológicos que se experimentan al finalizar la niñez, por ello, se podría ubicar en la adolescencia temprana; la segunda, es una categoría de la adolescencia tardía que implica cambios psicosociales.

Dimensión biológica y física: pubertad y cerebro adolescente

La característica principal de la dimensión biológica y física del adolescente es la pubertad, considerado como el resultado de la mayor producción de hormonas relacionadas con el sexo, esta tiene dos etapas: adrenarquía (maduración de las glándulas suprarrenales) y gonadarquia (maduración de los órganos sexuales) (Papalia, et al., 2010). Papalia, et al. (2010) afirman que “algunas investigaciones atribuyen los cambios emocionales del adolescente a esos desarrollos hormonales” (p. 356).

El crecimiento y la maduración sexual en la adolescencia media, prácticamente han finalizado, siendo los cambios mucho más lentos, lo que permite restablecer la imagen corporal.

La capacidad cognitiva se caracteriza por tener la capacidad de utilizar el pensamiento abstracto, aunque este vuelve a ser completamente concreto durante períodos variables y sobretodo, con el estrés. Esta nueva capacidad, le permite al adolescente interesarse por temas idealistas, realizar discusiones con argumentos y percibir las implicaciones futuras de sus actos y decisiones, aunque su aplicación sea variable (Casas y Ceñal, 2005).

Los cambios biológicos y físicos son diferentes en los hombres y mujeres, en la siguiente tabla 1 se recopila las principales diferencias:

Tabla 1

Diferencias biológicas y físicas del hombre y mujer adolescente

Hombres	Mujeres
Hormona: testosterona.	Hormona: progesterona y estrógeno.
Desarrollo de la musculatura.	Crecimiento de las mamas y ensanchamiento de caderas.
Crecimiento de los testículos, y alargamiento del pene.	Cambios en la vagina, el útero y los ovarios.
Crecimiento del vello corporal (púbico, axilar, bigote, barba).	Primera menstruación conocida como menarquia.
Aparecen las primeras erecciones y la primera eyaculación, conocida como espermaquia.	Inicio de la menstruación y la fertilidad.
Empiezan las eyaculaciones nocturnas (poluciones).	Cambio en la forma pélvica, redistribución de la grasa corporal.
Crece en el cuello una protuberancia conocida como la manzana de Adán.	
Cambios en el tono de la voz.	

Nota: elaboración propia.

Con base al cerebro en la adolescencia, este se caracteriza por cambios físico-químicos, Reyna y Farley (2007) refieren que los estudios de imagen cerebral desde los 5 hasta los 20 años revelan un adelgazamiento progresivo de la sustancia gris que progresa desde las regiones

posteriores del cerebro hacia la región frontal, asociadas con funciones de alto nivel como la planificación, el razonamiento y el control de impulsos, por su parte, Iglesias (2013) afirma que “muchos de los problemas relacionados con determinadas conductas de riesgo en la adolescencia podrían estar en relación con esta tardía maduración de determinadas funciones cerebrales” (p. 92), ante esto, Steinberg (como se citó en Papalia, et al., 2010) aclara que:

La toma de riesgos parece resultar de la interacción de dos redes cerebrales: 1) una red socioemocional que es sensible a estímulos sociales y emocionales, como la influencia de los pares, y 2) una red de control cognoscitivo que regula las respuestas a los estímulos. La red socioemocional incrementa su actividad en la pubertad, mientras que la red del control cognoscitivo madura de manera más gradual hacia la adultez temprana. Esos hallazgos pueden ayudar a explicar la tendencia de los adolescentes a mostrar arrebatos emocionales y conductas de riesgo. (p. 360)

De la dimensión biológica- física del adolescente, se puede indicar: es una dimensión que incluye cambios a nivel cerebral, hormonal y fisiológico, que no culminan en esta etapa del ciclo vital, sin embargo, los efectos de los cambios que se genere en ella, pueden repercutir negativamente en la vida adulta, por ejemplo, participar en actividades de riesgo.

Dimensión psicológica: identidad del adolescente

En la etapa de la adolescencia se identifica el estadio propuesto por Erickson de identidad vs confusión de identidad, en este estadio el adolescente se autodefine ante otras personas adquiriendo la autenticidad; la identidad es una concepción coherente del yo compuesta por metas, valores y creencias que ha logrado en las etapas anteriores (Fierro, 2006), Marcia define la identidad como una “organización interna, autoconstruida, dinámica de impulsos, habilidades, creencias e historia individual” (como se citó en Agulló, 1997, p. 209), que se construye a

medida que los adolescentes resuelven tres problemas importantes: elección de una ocupación, adopción de valores y desarrollo de una identidad sexual satisfactoria (Papalia, et al., 2010).

En ese orden de ideas, si en esta etapa la crisis de identidad no se resuelve satisfactoriamente, el adolescente confunde su identidad o rol que repercute en la obtención de la adultez psicológica, esta crisis en el adolescente es asociada a varios factores como el inicio repentino de los cambios biofísicos, prolongación de la duración de la adolescencia, presiones de la sociedad con respecto a la adquisición de madurez, posición y responsabilidad de adulto, y naturaleza poco realista de las expectativas forjadas del adolescente (Fierro, 2006).

Marcia, Waterman, Matteson, Archer y Orlofski (1993) proponen cuatro estatus de identidad en el adolescente:

- a) Identidad difusa: el adolescente ha hecho poca o ninguna exploración para encontrar su identidad.
- b) Identidad excluida: el adolescente asume un compromiso sin exploración mediante la adopción de roles y valores de su red más cercana como sus padres o pares.
- c) Identidad moratoria: el adolescente comienza a explorar sobre su identidad, pero necesita de un tiempo para establecer compromisos claros.
- d) Identidad lograda o alcanzada: el adolescente explora su identidad, entiende y acepta compromisos estables y firmes.

Englobando la dimensión biológica y psicológica de la adolescencia, se concluye que, los cambios a nivel biológico pueden tener consecuencias a nivel emocional del adolescente, ya que sienten confusión al experimentar cambios que no habían vivenciado antes, pierden interés en algunas actividades y se interesan por otras que conlleven a configurar su identidad. Esa identidad transcurre en cuatro estatus mencionados anteriormente e identificar ese estatus en el

que se encuentra el adolescente, les permite a los adultos orientar al adolescente para la culminación satisfactoria de su identidad.

Dimensión social: relaciones familiares y sociales del adolescente

En la adolescencia se produce un cambio en las relaciones sociales, existe un menor interés en actividades familiares, mayor recelo en aceptar recomendaciones o críticas de los padres, aumento de los conflictos con los padres y dedicación del mayor tiempo posible a los amigos (Güemes, Ceñal e Hidalgo, 2017). Por tanto, puede darse la rebeldía adolescente caracterizada por confusión emocional, conflicto con la familia, alejamiento de la sociedad adulta, comportamiento temerario y rechazo de los valores adultos, en donde las conductas de riesgo son más comunes que en otros momentos del ciclo vital (Papalia, et al., 2010).

Durante la fase media de la adolescencia se produce la aceptación de su cuerpo, con intentos de hacerlo más atractivo debido a la influencia social, en esta etapa pueden aparecer trastornos alimentarios dado que las opiniones de los amigos tienen un papel relevante para ellos. Se produce una intensa integración del adolescente con los amigos, de conformidad con sus valores, reglas y forma de vestir, en un intento de separarse más de la familia (Güemes, et al., 2017).

En síntesis, el adolescente a nivel social experimenta un interés por coincidir con las ideas, valores y expectativas de sus pares y amigos, causado posiblemente, por la presión personal o social de poder pertenecer a un grupo y ser aceptados por ellos; esta presión puede conllevar a algunos adolescentes a realizar conductas de riesgo voluntaria o involuntariamente para ser aceptados.

Factores de riesgo y de protección desde la esfera personal, social y familiar en la adolescencia

Los factores de riesgo son características de un individuo, familia, grupo o comunidad que aumentan la probabilidad de afectar negativamente la salud, calidad de vida y la vida misma (Jessor, 1977). Por el contrario, los factores protectores son aquellas características de un individuo, familia, grupo o comunidad que favorecen el desarrollo humano y pueden contrarrestar los posibles efectos de los factores de riesgo y de las conductas de riesgo (Páramo, 2011).

En la siguiente tabla, se identifican los diferentes factores de riesgo y de protección a nivel personal, social, familiar y comunitario en los adolescentes:

Tabla 2

Factores de riesgo y de protección en la adolescencia

Dimensión	Factores de riesgo	Factores de protección
Personal	Baja autoestima Baja capacidad de resolución de conflictos Actitudes y valores favorables hacia conductas de riesgo Trastornos de aprendizaje Demasiada preocupación con la imagen corporal Tendencia al aislamiento (no pertenecer a ningún grupo de pares ni tener amigos) Conductas de consumo de cigarro y alcohol Problemáticas emocionales caracterizadas por depresión, ansiedad, ataques de pánico y estrés Trastornos alimentarios y su incidencia en la satisfacción corporal y autoconcepto Impulsividad y/o agresión antisocial	Buena salud física y estado nutricional adecuado Buena imagen corporal Responsabilidad de hábitos de salud apropiados Actividad física adecuada Habilidades sociales Experimentar esperanza, alegría, éxito y amor Elevada autoestima Manejar el estrés Autonomía apropiada a su edad Desarrollo de la identidad personal e independencia Conducta sexual responsable Establecer metas educacionales y vocacionales Establecer un sistema de valores Resiliencia

	Adicciones Locus de control externo Bajo nivel de resiliencia	
Familiar	Baja cohesión familiar Padres con enfermedad mental Presencia de estilos parentales coercitivos, ambivalentes o permisivos Pobreza familiar Uso de drogas por padres o hermanos Familia con pobres vínculos entre sus miembros Violencia intrafamiliar	Proveer necesidades básicas: comida, hogar, ropa, seguridad, etc. Entender los cambios emocionales de la adolescencia Estimular las actividades que favorecen la autoimagen del adolescente Dedicar tiempo al adolescente y hacerle sentirse querido Premiar los logros Favorecer el desarrollo de amistades Dar educación sexual Estimular la independencia y la responsabilidad del adolescente Desarrollar equilibrio entre apoyo, tolerancia y límites apropiados Apoyar sus metas educacionales y vocacionales Proveer un sistema de valores y modelos
Social	Ser rechazado por los pares Pertener a un grupo con una actitud favorable hacia comportamientos de riesgo	Buena relación con sus compañeros Respetar los derechos y las necesidades de los otros
Comunitario	Bajo nivel de apoyo Niveles altos de exclusión en actividades comunitarias	Proveer oportunidades educacionales y vocacionales de calidad Proveer actividades recreativas, educacionales, deportivas y sociales Dar apoyo a las familias con necesidades especiales Legislación que proteja a los adolescentes Ofrecer servicios integrales de salud y educación diferenciados para adolescentes Medioambiente libre de riesgos (tóxicos, violencia, polución, seguridad vial, etc.)

Nota: Páramo (2011), Deza (2015) y Güemes, Ceñal e Hidalgo (2017). Fuente propia del autor

Por tal motivo, teniendo en cuenta los factores de riesgo y de protección anteriormente mencionados, las instituciones educativas a nivel de educación secundaria y media deben promover programas psicoeducativos centrados en aumentar los factores protectores que contribuyan a disminuir y/o prevenir los factores de riesgo y sus efectos en el desarrollo personal, familiar, social y académico del adolescente.

Conductas de riesgo presentes en adolescentes escolarizados

En el siguiente apartado, los autores presentan las diferentes conductas de riesgo desde la dimensión biológica, psicológica y social, tomando como base la teoría de la conducta problema propuesta por Richard Jessor en 1977, para conceptualizarlas desde el punto de vista de diferentes autores y la concepción de los mismos en función de esta investigación.

Teoría de la conducta problema: lineamientos para el estudio de las conductas de riesgo

La teoría de la conducta problema fue desarrollada por Jessor en 1977 y considera como conductas problemáticas durante la adolescencia: el consumo de SPA, la delincuencia, actividades sexuales prematuras y/o arriesgada. Las describe como aquel tipo de actividades que son socialmente definidas como problemáticas, que son fuente de preocupación o que se consideran indeseables por las normas convencionales (Jessor, 1977).

Esta teoría fue una de las primeras en reconocer que diferentes tipos de conductas desviadas respondían a iguales determinantes. De hecho, fue esta teoría la que acuñó el término de “conducta problema”, haciendo referencia a diversos comportamientos adolescentes, objeto de reprobación por parte de la sociedad, que pueden ser explicados por los mismos factores de riesgos (Villarreal, 2009). Es decir, la conducta problema es considerada así cuando la conducta no es aceptada por la sociedad y que no se encuentra dentro de los parámetros normativos.

Para esta teoría, la conducta problema está basada en la interacción entre el sujeto y el contexto, es ahí donde se interrelacionan la personalidad, el ambiente y la conducta. La primera es concebida como el conjunto de valores, expectativas y creencias aprendidas socialmente; la segunda, es concebida como las redes de apoyo, la influencia, los modelos y expectativas de otras personas que son relevantes para el sujeto; por último, la conducta es concebida como el resultado de la interacción entre la personalidad y la influencia del medio (Peña, 2015; Espinoza

y Marín, 2019). Se representa en la siguiente figura 2, las relaciones entre personalidad, ambiente y conducta según la teoría.



Figura 2. Relaciones entre personalidad, ambiente y conducta de la teoría de la conducta problema de Jessor 1977.
Fuente: elaboración propia.

En síntesis, la teoría ha sido utilizada como base de los factores de riesgo y conductas de riesgo en la etapa de la adolescencia, en donde, se aborda la conducta problema como inicio precoz de las relaciones sexuales, consumo de SPA, embarazo en adolescentes, violencia, entre otros, desde una perspectiva de relación entre lo que es el sujeto (personalidad), los aspectos relevantes de su entorno (ambiente) y el resultado de estos dos elementos, lo que ha aprendido socialmente (conducta), por tanto, la conducta problema no se da por una sola fuente, sino por la interacción entre el individuo y su entorno.

Abordaje teórico de las conductas de riesgo presentes en adolescentes escolarizados

Las conductas de riesgo son consideradas por Corona y Peralta (2011) como aquellas acciones voluntarias o involuntarias, realizadas por un individuo o comunidad, que puede llevar a consecuencias desfavorables biopsicosociales en el desarrollo exitoso del adolescente.

Ante esto, Rosabal, Romero, Gaquín y Hernández (2015) expresan que en su desarrollo contribuyen diferentes características propias de la edad, como la “sensación de

invulnerabilidad” o mortalidad negada, la necesidad y alto grado de experimentación emergente, la susceptibilidad a influencias y presión de los pares con necesidad de conformidad intragrupal, la identificación con ideas opuestas a los padres y necesidad de transgresión en el proceso de autonomía y reafirmación de la identidad, el déficit para postergar, planificar y considerar consecuencias futuras debido a la corteza prefrontal en desarrollo, entre otros.

Por otro lado, Adés y Lejoyeux (2004) consideran que las conductas de riesgo son la búsqueda repetida del peligro, en donde la persona pone en juego su vida con acciones peligrosas o arriesgadas que reflejan una atracción por el riesgo y por las sensaciones fuertes relacionadas con el enfrentamiento entre el peligro y la muerte.

Entonces, Peñaherrera (1998) afirma que, los comportamientos de riesgo estarían relacionados con conductas que interfieren en el logro de las tareas normales del desarrollo, la adquisición de roles sociales y habilidades sociales, y el despliegue de sentimientos de adecuación causados por la exploración, los desórdenes emocionales y comportamientos generadores de riesgo, aunque, estos comportamientos también pueden formar parte de un proceso normal de adaptación social, a través del cual, los individuos se ubican en un medio social determinado.

Brevemente, las conductas de riesgo son aquellas acciones realizadas por un sujeto o el entorno donde se desenvuelve que influyen negativamente en la salud física y mental, desarrollo del proyecto de vida y consecución de metas personales, con consecuencias a corto, mediano o largo plazo.

A continuación, se profundiza en los siguientes apartados, las conductas de riesgo desde la dimensión biológica, psicológica y social, en las que se destaca el inicio precoz de las

relaciones sexuales y embarazo en adolescentes; conducta suicida y consumo de SPA; deserción escolar y violencia, respectivamente.

Conductas de riesgo en la adolescencia desde la dimensión biológica

Las conductas de riesgo desde la dimensión biológica implican consecuencias a corto, mediano y/o largo plazo en la salud física, por tanto, produce cambios a nivel físico y fisiológico en el adolescente, es decir, en el cuerpo y funciones del cuerpo respectivamente, y pueden llegar a alterar su esfera personal, familiar, social y académica de manera significativa.

Así pues, desde esta dimensión se pueden encontrar conductas de riesgo como inicio precoz de las relaciones sexuales, embarazos en menores de edad, enfermedades e infecciones de transmisión sexual, trastornos de alimentación causado por estereotipos o presión social, entre otros, de los cuales, se profundiza en los dos primeros por tener altos índices en los establecimientos educativos.

Inicio precoz de las relaciones sexuales.

Las relaciones sexuales o actividad sexual (AS), se pueden definir como el contacto físico entre personas con el objeto de dar y/o recibir placer sexual, o con fines reproductivos, esta no se limita solo a coito o penetración (Mendoza, Claros y Peñaranda, 2016), que, conceptualizada como precoz, equivale a enmarcarla sobre la edad en que ocurre, que es alrededor de los 16 años de edad o mucho antes, dado que no obedece a fines reproductivos (Álvarez, Rodríguez y Salomón, 2012), para el caso colombiano, el inicio precoz de relaciones sexuales, puede enmarcarse en menores de edad, esto quiere decir, de 17 años o menos.

Los posibles determinantes del inicio precoz de las relaciones sexuales, se establecen en la tabla 3 según los autores Mendoza, et al. (2016).

Tabla 3

Determinantes de riesgo para el inicio precoz de la AS

Determinantes individuales:

1. Sexo masculino.
2. Actitud permisiva hacia la AS en la adolescencia.
3. Consumo de licor.
4. Consumo de tabaco.
5. Consumo de drogas psicoactivas.

Determinantes familiares:

1. Falta de educación sexual por parte de la madre o la pobre comunicación en temas de sexualidad con la madre.
2. Antecedente de algún hermano o hermana haya sido padre o madre o haya estado en embarazo en la adolescencia.
3. Permisibilidad de los padres hacia la AS en la adolescencia.
4. Convivir con solo padre o con familias reconstituidas.
5. Un menor control y una baja supervisión por parte de los padres, sin el establecimiento de límites y reglas a cerca de las actividades de noviazgo.
6. Conductas disciplinarias extremistas (déficit o exceso de normas).
7. Relación nula o pobre entre el adolescente y sus padres.
8. Mayor escolaridad de los padres (bachillerato, carrera técnica o profesional) y el hecho de que el padre o la madre trabajen.

Determinantes socioculturales y políticos:

1. Pertenecer a estratos socioeconómicos bajos (estratos 1 y 2).
2. Comportamiento y presión por parte de compañeros, pares o amigos.
3. Influencia del ambiente y contexto social.
4. Pobre o nula educación en planificación familiar en colegios o servicios de salud.
5. Falta de políticas públicas, inequidades en el acceso a servicios de SSR y no consideración de los derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes.
6. Erotización de la televisión de los medios de comunicación.

Nota: Mendoza, Claros y Peñaranda (2016). *Fuente* propia del autor.

Las consecuencias de la iniciación sexual en menores de edad se concretan en experiencias frustrantes que pueden causar disfunciones sexuales, embarazos precoces no deseados, incremento del aborto, ITS/VIH/SIDA y daños reproductivos (Álvarez, et al., 2012).

Embarazos en adolescentes.

Montenegro y Pacheco (2010) señalan que el embarazo adolescente ocurre dentro de los primeros dos años de edad ginecológica (tiempo transcurrido desde la menarquía) y/o cuando la adolescente es aún dependiente de su núcleo familiar de origen. En ese orden de ideas, Noguera

y Alvarado (2012), conciben el embarazo en las adolescentes como un problema de salud pública que trae consigo un número elevado de complicaciones para la salud de la madre y de su hijo.

En este sentido, Mora y Hernández (2015) relacionan los riesgos médicos asociados con las madres adolescentes de acuerdo a los periodos de gestación son: en la primera mitad de la gestación se encuentra el aborto, la anemia, las infecciones urinarias y la bacteriuria asintomática. En la segunda mitad, los cuadros hipertensivos, las hemorragias por enfermedades placentarias, la escasa ganancia de peso con malnutrición materna concomitante, anemia, síntomas de parto prematuro, rotura prematura de membranas, desproporción céfalo-pélvica y trabajo de parto prolongado.

En el hijo, Mora y Hernández (2015) continúan mencionando que, los problemas de salud asociados son: bajo peso al nacer, Apgar bajo, traumatismo al nacimiento, problemas neurológicos y riesgo de muerte en el primer año de vida.

Como se pudo evidenciar, el embarazo en menores de edad repercute negativamente en la salud biopsicosocial de la madre adolescente, ya que implica para ella cambios físicos, económicos, sociales, académicos y psicológicos, de los cuales, por la edad en la que se encuentra, no está preparada para el afrontamiento de dichos cambios. Es por ello que, entidades internacionales y nacionales, promueven programas que desde la escuela se deben implementar para mitigar y prevenir dicha conducta de riesgo.

Conductas de riesgo en la adolescencia desde la dimensión psicológica

Las conductas de riesgo desde la dimensión psicológica implican consecuencias a corto, mediano y/o largo plazo en la salud mental del adolescente, por tanto, produce cambios a nivel social y emocional, que pueden llegar a alterar su esfera física, personal, familiar, social y académica de manera significativa.

Dentro de las conductas de riesgo desde esta dimensión, se destaca la adicción a las SPA, conducta suicida/suicidio consumado. Se profundiza los siguientes:

Conducta suicida.

El suicidio es definido como el acto deliberado de quitarse la vida que implica tres componentes básicos: a) a nivel emocional, un sufrimiento intenso; b) a nivel conductual, una carencia de recursos psicológicos para hacerle frente; y c) a nivel cognitivo, una desesperanza profunda ante el futuro, acompañada de la percepción de la muerte como única salida (Echeburúa, 2015), en otras palabras, el suicidio es un acto que no se realiza al azar, por el contrario, para el sujeto es la salida a un problema o a una crisis que le causa intenso sufrimiento. Antes del suicidio consumado, el sujeto puede dar señales de alarma observables o no, en este caso, la(s) conducta(s) suicida(s) es una de ellas.

En este sentido, la conducta suicida abarca las actitudes o gestos suicidas, los intentos de suicidio y el suicidio consumado. Primero, los gestos suicidas son aquellos planes y actos de tipo suicida que parecen tener pocas probabilidades de éxito. Segundo, el intento de suicidio es un acto suicida sin consecuencias fatales, porque la intención era vaga o ambigua, o la forma elegida tenía un potencial letal bajo. Tercero, el suicidio consumado es el que tiene como resultado la muerte (Campos, 2004).

Por otro lado, Fonseca y Díez (2019) deducen que la conducta suicida tiene diferentes manifestaciones según su naturaleza, desde la ideación suicida, la comunicación suicida y acto suicida, diferenciados en la figura 3.



Figura 3. Expresiones de la conducta suicida según su naturaleza. Fuente: Anseán modificado por Fonseca y Díez (2019).

En suma, la conducta suicida son todas aquellas acciones o comportamientos que realiza el sujeto y que afecta negativamente su salud física y/o mental, en la que considera que la única solución a los problemas, es la muerte. La conducta suicida se compone de intentos que, aunque no llevan a la muerte, dan señales que algo está pasando en la vida del sujeto y que no tiene las capacidades para enfrentarlo.

Consumo de sustancias psicoactivas.

El consumo de sustancias psicoactivas de acuerdo con Alfonso (2017), hacen referencia al consumo de sustancias que tienen la capacidad de generar un efecto directo sobre el sistema nervioso central, ocasionando cambios específicos a sus funciones como alteración de los estados de conciencia, de ánimo, de pensamiento, percepciones e incluso inhibición del dolor; estas sustancias pueden ser de origen natural o sintético.

El consumo de SPA en adolescentes puede estar asociado con factores biológicos, psicológicos y socioculturales como la violencia intrafamiliar, pautas de crianza inadecuadas, modelos parentales negativos de consumo, poca atención de los padres a sus hijos, patrones de comportamientos de riesgo para la salud asociados a síntomas depresivos, consumo de alcohol

debido a la aceptación social de su consumo y su facilidad de acceso, experimentación con otras sustancias como el tabaco, entre otros (Medina y Rubio, 2012).

Conductas de riesgo en la adolescencia desde la dimensión social

Las conductas de riesgo desde la dimensión social implican consecuencias a corto, mediano y/o largo plazo en la esfera personal, familiar y académica del adolescente, alterando significativamente su estado emocional. Entre estas se destacan la deserción escolar y violencia.

Conductas de riesgo en la adolescencia desde la dimensión social.

El MEN refiere que la deserción escolar es el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno. De este modo, Ruíz, García y Pérez (2014) lo consideran como un problema educativo que limita el desarrollo humano, social y económico de la persona y del país.

Las causas de la deserción escolar se conciben desde las siguientes perspectivas (Moreno y Moreno, 2005):

- a) Psicológica: las características individuales son las causantes de la deserción escolar como la inmadurez, trastornos del desarrollo, dificultades del aprendizaje o bloqueos afectivos.
- b) Sociológica: el origen de la clase está directamente relacionada con el fracaso o éxito escolar.
- c) Pedagógica: el funcionamiento de la escuela es causante de la deserción escolar.

Identificar la causa de la deserción escolar, permite a las instituciones educativas, promover acciones para la prevención y disminución de esta problemática desde programas o proyectos centrados en aspectos psicológicos, sociológicos y pedagógicos, en donde, teniendo en

cuenta estos tres aspectos, se logra un programa integral que garantice la permanencia de los educandos en el plantel educativo.

Violencia.

El aula escolar se considera como un espacio de construcción de identidades donde se refleja todo lo que el sujeto vivencia en las relaciones familiares, en las calles, en la comunidad, en el país, es por ello que, las relaciones entre los estudiantes revelan lo que cada uno está experimentado con su entorno (Ayala, 2015) y como resultado de esas dificultades con su entorno, puede presentarse en la escuela, dificultades para convivir en la comunidad educativa, un ejemplo de ello, es la violencia.

Con base a la violencia, es definida como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Krug, et al., 2003), esta violencia puede ser ejercida por el adolescente o éste puede ser víctima de violencia, causado por (Moreno, 2005; Ayala, 2015):

- a) La rabia o resentimiento que tiene como base de la frustración de aspiraciones y objetivos concretos.
- b) Ciertos estímulos ambientales que, enmarcados en situaciones específicas provocan actos violentos, así como las situaciones generadas por una mezcla de sujetos, objetos y simbolismos sociales.
- c) La posibilidad de realizar actos violentos.
- d) La presión grupal.
- e) La violencia como proceso asumido para alcanzar un fin.

- f) La incapacidad de reconocerla dado que se ha convertido en parte del medio ambiente, por lo tanto, es introyectada por quienes la viven como algo natural.
- g) La falta de reglas y límites en la institución.
- h) Las relaciones poco afectivas entre compañeros, compañeras, docentes y directivos(as).

En general, las conductas de riesgo son acciones realizadas por un sujeto o su entorno que influyen negativamente en la salud física y mental, desarrollo del proyecto de vida y consecución de metas personales con consecuencias a corto, mediano o largo plazo. Para esta investigación, las principales conductas de riesgo en los adolescentes, debido a las altas cifras de ellas en los planteles educativos del país, son a nivel biológico (inicio precoz de las relaciones sexuales y embarazos en menores de edad), psicológico (conductas suicidas asociadas a la depresión en la adolescencia y consumo de SPA) y social (deserción escolar y violencia).

El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como fundamento de la educación integral para el desarrollo de las habilidades socioemocionales

El modelo ecológico fue propuesto por Urie Bronfrenbrenner en su obra titulada “La ecología del desarrollo humano” de 1987. Este ha sido el modelo que fundamenta la presente investigación, ya que, el desarrollo del ser humano está supeditado a la concepción que tiene la persona sobre su entorno y la relación que tiene con él, en este caso, las conductas de riesgo son concebidas como resultado de la interacción entre persona- ambiente y se interrelaciona la personalidad, el ambiente y la conducta.

Por otra parte, el modelo tiene en cuenta cada ambiente ecológico con sus niveles y estructuras para el diagnóstico de una problemática y su prevención/atención en cada uno de los niveles del ambiente, esto hace que, la prevención de las conductas de riesgo se realice desde

cada ambiente donde el adolescente se desenvuelve como lo es la familia, colegio, pares y amigos, entre otros, convirtiéndose en una atención integral y eficiente.

A continuación, los autores conceptualizan la teoría y modelo ecológico con sus respectivos niveles, así como los diferentes sistemas que contribuyen al desarrollo del ser humano desde el sistema más cercano al sujeto hasta la cultura de la que hace parte el sujeto.

Conceptualización del modelo ecológico de Bronfrenbrenner

Bronfrenbrenner (1987) define la ecología del desarrollo humano como el estudio científico de la acomodación entre el ser humano en desarrollo y las propiedades cambiantes del entorno de los cuales hace parte, en donde, dichos entornos son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana, lo plantea de la siguiente manera

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos. (p. 40)

En la definición anterior se puede observar dos conceptos de la teoría. En primer lugar, se encuentra entorno, entendido como un espacio de interacción directa (cara a cara) entre la persona en desarrollo y otros significativos (los primeros entornos son el hogar y la guardería). En segundo lugar, desarrollo definido como cambio perdurable en el tiempo y que es influenciado por la percepción del sujeto frente al ambiente y su relación con él (Bravo-Andrade, Ruvalcaba-Romero, Orozco, González y Hernández, 2017).

En este sentido, Bronfrenbrenner (1987) establece el ambiente ecológico como un “conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (p. 23), diferenciando los siguientes niveles (Pérez, 2004):

1. Nivel interno: entorno inmediato que contiene a la persona, es conocido y dominado por los investigadores, aunque, hay más aspectos poco claros en él de lo que podría parecer a simple vista.
2. Segundo nivel: conduce fuera del camino conocido, pues, son las relaciones entre los diferentes entornos inmediatos. Son tan determinantes para el individuo como los acontecimientos vividos directamente en el primer nivel.
3. Tercer nivel: es el más lejano de todos y depende de los hechos que acontecen en entornos a los cuales pertenece el sujeto, pero no está presente.

Por último, en estos niveles se encuentra un fenómeno que corresponde al ambiente ecológico, este es la cultura o subcultura, que suelen ser muy parecidos entre sí dentro de cada entorno, pero se diferencia de otras culturas. Es decir, cada sociedad tiene su subcultura que organiza cada tipo de entorno y cada estructura que se modifique, resulta en cambios a futuro para cada uno de los sujetos.

En resumen, el modelo ecológico de Bronfrenbrenner da a conocer el desarrollo del ser humano como resultado de la interacción de los diferentes ambientes ecológicos de los que hace parte el sujeto desde su nacimiento; dichos ambientes ecológicos, tienen sus propias estructuras y se diferencian de acuerdo al nivel al que pertenecen, ya sea por la cercanía o lejanía con el sujeto. En cada nivel, acontece un fenómeno denominado cultura, en la que todo acontecimiento provoca cambios significativos o no, en el individuo (Bravo y Marín, 2012).

Sistemas del modelo ecológico para una perspectiva amplia del ser humano

En los ambientes ecológicos se identifican estructuras concéntricas denominadas micro, meso, exo y macrosistemas, definidos así:

Microsistema: nivel más cercano al sujeto.

El microsistema es el nivel más cercano al sujeto, ya que, consiste en el ambiente inmediato del niño que se construye con las relaciones interpersonales significativas que, luego, influenciarán en el desarrollo de la personalidad del niño. El niño inicia la socialización con aquellos que son emocionalmente más cercanos a él como lo es la familia, posteriormente, la escuela y el grupo de pares. El cómo se da la relación entre el sistema familiar, contribuye a las futuras interacciones entre los demás sistemas (Bravo-Andrade, et al., 2017). Entonces, se denomina microsistema a

Las conexiones entre otras personas que estén presentes en el entorno, a la naturaleza de estos vínculos, y a su influencia indirecta sobre la persona en desarrollo, a través del efecto que producen en aquellos que se relacionan con ella directamente.

(Bronfrenbrenner, 1987, p. 27)

En otros términos, el microsistema hace referencia a un “patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfrenbrenner, 1987, p. 41). Esto significa que, el desarrollo del niño está supeditado por el(los) vínculo(s) que establece en la socialización primaria y que servirán de base para la interacción en la socialización secundaria.

Mesosistema: interacción entre los diferentes ambientes del sujeto.

El mesosistema es un sistema de microsistemas que permite permear y movilizarse entre distintos ambientes en donde se representan interacciones sociales entre miembros de distintos microsistemas del niño, por ejemplo, madre y maestra (Bravo-Andrade, et al., 2017).

Dicho en palabras de Bronfrenbrenner (1987)

El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente [...]. Es, por lo tanto, un sistema de microsistemas que se forma o amplía cuando la persona en desarrollo entra en un nuevo entorno. (p. 44)

Exosistema: participación no activa del sujeto.

El exosistema se trata del sistema a partir del cual, las personas siguen “conectadas” sin encontrarse físicamente juntas (Bravo-Andrade, et al., 2017), es decir, es el complejo de interconexiones que se dan entre los ambientes en donde la persona no entra ni está presente, pero los hechos o las decisiones afectan directamente a esa persona (Pérez, 2004).

Bronfrenbrenner (1987) plantea que

Un exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. (p. 44)

Un ejemplo de este sistema es el empleo de los padres, del cual se pueden observar tres casos. Primero, si los padres tienen un empleo, estos podrán abastecer las necesidades biológicas del niño con respecto a la alimentación, vestuario, entre otros. En este caso, el niño tiene satisfechas sus necesidades. Segundo, los niños podrían percibir el estrés laboral de los padres

sin estar participando en el lugar de trabajo. Tercero, si los padres no trabajan o culmina el contrato laboral, estos no tendrán los recursos para abastecer las necesidades biológicas del niño y puede repercutir en problemas de pareja, conflictos en la dinámica familiar, etc.

Macrosistema: cultura y momento histórico-cultural del sujeto.

Bronfrenbrenner (1987) define el macrosistema de la siguiente manera:

El macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrán existir, el nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. (p. 45)

Estas correspondencias hacen la diferencia entre una sociedad y otra, también, diferencias entre distintos grupos o clases dentro de una misma sociedad, por ejemplo, ricos y pobres (Bravo-Andrade, et al., 2017).

Otro ejemplo para este sistema son los roles y estereotipos del género masculino y femenino, debido a las representaciones sociales de las personas, que están centradas en las creencias culturales, valores sociales, políticas, ideologías, religión, patrones sociales, entre otros.

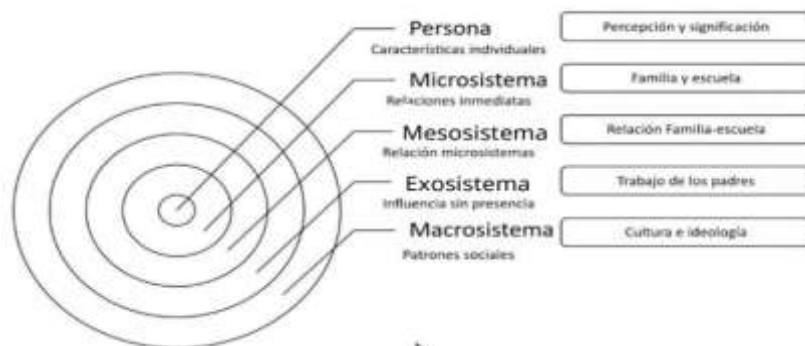


Figura 4. Representación gráfica del modelo ecológico del desarrollo humano. Fuente: Bravo-Andrade, Ruvalcaba-Romero, Orozco, González y Hernández (2017).

En síntesis, el modelo ecológico permite una perspectiva amplia del desarrollo del ser humano, en el que participa no solamente las características biológicas y psicológicas del sujeto,

sino la interacción que este tenga con los diferentes ambientes, e incluso, su desarrollo se verá afectado positiva o negativamente, por aquellos ambientes en los que no participe activamente.

Esta perspectiva da a lugar una intervención eficiente e integral, dado que, se logran abordar diferentes ambientes próximos al sujeto, en el caso de la presente investigación, son los propios sujetos, su familia, escuela y pares.

Habilidades socioemocionales y su relevancia en la educación

Los autores de la presente investigación proponen el desarrollo de las habilidades socioemocionales para la prevención de las conductas de riesgo presentes en los establecimientos educativos en la etapa de la adolescencia, por tanto, este apartado está centrado en la relevancia de las HSE en el campo educativo fundamentado en la teoría de la inteligencia emocional para la conceptualización de las HSE y sus diferentes dimensiones, asimismo, la importancia, implicaciones y retos de la educación secundaria si le apuestan al componente socioemocional.

Teoría de la inteligencia emocional para el desarrollo de las habilidades socioemocionales

Los comienzos del estudio de la inteligencia se remontan en el siglo XIX, en el que autores consideraban la inteligencia como una capacidad general única, que cualquier persona posee en mayor o menor medida; en el siglo XX, comienza a considerarse como aquello que se puede medir a través de instrumentos estandarizados. En la década de los ochenta del siglo XX, Gardner en su obra “Estructuras de la mente”, postula que no existe una inteligencia única, sino que, dependiendo del ser humano, éste posee varias inteligencias, denominada como teoría de las inteligencias múltiples (IM), que permitió los inicios del concepto de inteligencia emocional (IE) (Trujillo y Rivas, 2005).

El concepto de IE fue propuesto por Salovey y Mayer (1997) a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner, definiéndola como

La capacidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual. (p. 20)

Años siguientes, Mayer, Salovey y Caruso (2000) mencionan que la IE está conformada por cuatro ramas que se interrelacionan:

- a) Percepción emocional: el sujeto percibe sus emociones y la de los demás, y es capaz de expresarlas.
- b) Integración emocional: el sujeto integra sus emociones en su sistema cognitivo.
- c) Comprensión emocional: el sujeto comprende y razona las emociones, le da un significado desde el sentimiento, lo cual le permite comprender las emociones en las relaciones interpersonales.
- d) Regulación emocional: el sujeto entiende las emociones y es capaz, a través de los pensamientos, controlar las diferentes emociones. Esto promueve el crecimiento emocional, intelectual y personal.

En definitiva, la teoría de las IM fue la pionera para que autores como Mayer y Salovey se interesaran en el estudio de la inteligencia interpersonal e intrapersonal, ambas concebidas como una sola para consolidarse en la teoría de la IE, reconocida como la capacidad que tiene el sujeto para percibir, integrar y comprender sus propias emociones y la de los demás, y la capacidad para regular sus emociones. Esta teoría fue antecesora de los estudios relacionados con las emociones, y a su vez, de las HSE, profundizada en los siguientes apartados.

Conceptualización psicopedagógica de las habilidades socioemocionales

La Real Academia Española (RAE, 2014) define la palabra habilidad como la capacidad, gracia o destreza que una persona ejecuta para algo; por su parte, West (2014) considera que la palabra emoción proviene de la raíz latina *motere*, que significa “moverse”, es decir, que la emoción siempre está inmersa en el ser humano, cada movimiento implica una emoción para él.

Por tanto, las HSE pueden conceptualizarse como “el conjunto de competencias y habilidades que aseguran el manejo y regulación de los estados de ánimo y los sentimientos, conllevando a modelar comportamientos emocionales y sociales coherentes en el contexto donde se desenvuelven” (Barrientos, 2016, p. 65), o como aquellas “herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales” propuesta en CASEL (Hernández, Trejo y Hernández, 2018, p. 88).

En el caso de las HSE y CSE, estas se diferencian en cuanto la primera puede educarse o entrenarse, la segunda es definida como las habilidades en donde el sujeto puede desempeñarse en roles de manera efectiva, completar tareas complejas, alcanzar objetivos específicos, ser productivo y comprometido, desenvolverse en diferentes contextos y adaptarse a distintas tareas y demandas que se le presenten (García, 2018).

Para efectos del presente proyecto, la dimensión socioemocional del adolescente es concebido desde la connotación de habilidades, esto reconoce su educabilidad y entrenamiento para su desarrollo, definida por los autores como las destrezas que permiten al sujeto ser consciente de sus emociones para comprenderlas y regularlas, de esta manera, es capaz de tener relaciones positivas con su entorno y favorecer a la consecución de las metas personales y profesionales.

La educación de estas habilidades en edades tempranas, e incluso en la adolescencia, desarrolla en los NNA habilidades intrapersonales e interpersonales o sociales que contribuyen a la prevención y efectos de las conductas de riesgo, divididas de la siguiente manera:

Tabla 4*División de las HSE*

Dimensión	Habilidades generales	Habilidades específicas
Emocional	Autoconocimiento	Autopercepción emocional
		Autoestima
		Autoconfianza
	Regulación emocional	Autoconsciencia emocional
		Autoregulación emocional
		Autonomía emocional
Social	Consciencia social	Empatía
		Cooperación
		Toma de decisiones responsables

Nota: elaboración propia. *Fuente* propia del autor.

Dimensión emocional de las habilidades socioemocionales

La dimensión emocional de las HSE incluye habilidades intrapersonales dirigidas a la percepción, autoconocimiento, valor, consciencia, regulación y autonomía emocional como base de las relaciones interpersonales positivas.

Habilidades intrapersonales centradas en el autoconocimiento.

El autoconocimiento es el esfuerzo del sujeto por saber lo que siente, desea y piensa, en definitiva, lo que es ante sus propios ojos, lo cual incorpora la dimensión proyectiva (futuro) y biográfica (pasado), para llevar a cabo la clarificación de valores y construcción y consecución de su propio proyecto de vida (Payá, 1992; Marín, 2010).

El conocimiento de sí mismo implica habilidades específicas de autopercepción, autoestima y autoconfianza que, probablemente, contribuyen a la regulación emocional del sujeto.

Autopercepción emocional

La percepción emocional es definida por Brackett y Salovey (2014) como la “habilidad de percibir e identificar las emociones de uno mismo y en otros, así como en otros estímulos” (p. 71), que implica: prestar atención, decodificar las diferentes señales emocionales propias y de los demás (como expresiones faciales, movimientos corporales y tono de voz), identificar estados y sensaciones fisiológicas o cognitivas y discriminar la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás (Fernández y Extremera, 2005), es decir, que el sujeto con percepción emocional alta, es capaz de diferenciar las emociones en sí mismo y en los demás, así como la capacidad de reconocer si corresponde o no, la expresión verbal con la expresión corporal en el otro.

Autoestima

Desde la posición de Rojas (2001), la autoestima es definida como un juicio positivo sobre uno mismo, al haber conseguido un entramado personal coherente basado en los cuatro elementos básicos del ser humano: físico, psicológico, social y cultural, que concluyen con la propia satisfacción y seguridad ante uno mismo y ante los demás, Naranjo (2007) añade que “la autoestima se desarrolla a partir de la interacción humana, mediante la cual las personas se consideran importantes una para las otras. El yo evoluciona por medio de pequeños logros, los reconocimientos y el éxito” (p. 2). De acuerdo con lo propuesto por Coopersmith (como se citó en Papalia, Wendkos y Duskin, 2009) la autoestima tiene la siguiente secuencia:

- a) Autoreconocimiento: surge cuando el niño es capaz de reconocer su propia imagen en el espejo.
- b) Autodefinición: el niño es capaz de identificar las características que lo describen a sí mismo. En esta fase aparece el concepto del yo verdadero (quién es) y el yo ideal (quién le gustaría ser).
- c) Autoconcepto: es el sentido de sí mismo que recoge las ideas referentes al valor personal.

En este sentido, la autoestima según Navarro (2009), influye en la toma de decisiones, dado que, si un adolescente piensa que no es competente, no se esforzará en hacer bien las cosas porque creerá que no es capaz. Si un adolescente tiene una autoestima alta, tiene una actitud agradable, cooperadora, responsable, su rendimiento es mayor y facilita el trabajo de formación. Por el contrario, si la autoestima es baja, se caracteriza por un humor cambiante, actitud desconfiada, represión de las emociones y sentimientos, negación o evasión de las dificultades, locus de control externo y actitud desafiante.

Autoconfianza

La autoconfianza para Bandura (1997) es concebida desde las autoevaluaciones que realiza el sujeto sobre lo que cree que es capaz de hacer, es así como el sujeto puede afrontar tareas difíciles si tiene la creencia o percepción de que es capaz.

Por otro lado, Owen (2007) enfatiza que la autoconfianza es la capacidad del individuo de confiar en sus propias destrezas y que tiene la posibilidad real de aplicarlas al logro de sus metas, por medio de los recursos físicos, económicos, social y psicológicos con los que cuente.

En resumen, la autoconfianza es conceptualizada como un juicio o autopercepción sobre la propia capacidad (Haro, 2019), en otras palabras, es la capacidad que tiene el sujeto de sentirse

convencido de sus propias habilidades y competencias y que con ellas puede lograr objetivos, realizar satisfactoriamente diferentes tareas y resolver problemas asertivamente.

Habilidades intrapersonales centradas en la regulación emocional.

La regulación emocional es la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 71), supone la autoconsciencia emocional (hacer consciencia de los estados emocionales), auto regulación emocional (manejo propio de las emociones) y autonomía emocional (autogestión personal).

Autoconsciencia emocional

La emoción incide en el comportamiento y pueden regularse mediante el razonamiento y consciencia del sujeto, es decir, el sujeto es consciente de sí mismo, de lo que siente y piensa, en este se integra el pensamiento y la emoción, lo que es fundamental para el autocontrol (Dueñas, 2002).

Goleman (1999) distingue dos procesos en la habilidad de autoconsciencia emocional:

- a) Reconocer los estímulos y sus efectos.
- b) Racionalizar esos efectos emocionales producidos en el sujeto para comprenderlos.

Resumiendo lo planteado, la habilidad de autoconsciencia emocional hace referencia al reconocimiento del sujeto sobre sus propios sentimientos, en el que es capaz de identificar, etiquetar y expresar las emociones de manera asertiva en la medida en que vayan ocurriendo de acuerdo a los estímulos del entorno, en pocas palabras, la autoconsciencia emocional es la capacidad del sujeto de “ponerle un nombre” a las emociones y sentimientos.

Auto regulación emocional

La auto regulación emocional también es reconocida como autocontrol, definida por Goleman (1995) como la capacidad de saber manejar los sentimientos y estados de ánimos,

permaneciendo tranquilo ante diferentes sentimientos negativos y recuperarse rápidamente ante ellos. Con esto quiere decir, es la capacidad para gestionar las emociones propias y la de los demás de forma apropiada, así como autogenerar emociones positivas, que permiten hacer frente a las situaciones críticas y de conflicto (Bisquerra, Pérez, Cuadrado, López, Filella y Obiols, 2009).

En síntesis, la auto regulación emocional es conceptualizada como la capacidad para regular de forma apropiada, consciente y voluntaria aquellos impulsos, estados de ánimo, sentimientos y emociones como consecuencia de las diferentes situaciones positivas o negativas que se le presentan al sujeto. El autocontrol implica que el sujeto comprenda sus emociones en pro de la transformación de las situaciones, más no la represión, negación o supresión de las emociones y sentimientos.

Autonomía emocional

La autonomía emocional incluye un conjunto de características y 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, que abren el camino a las habilidades sociales, ya que la autonomía emocional implica la responsabilidad de respetar a los demás y desarrollar relaciones interpersonales positivas (Bisquerra y Pérez, 2007).

La autonomía emocional favorece la capacidad de autogenerar emociones apropiadas en un momento determinado, la imagen positiva de sí mismo, valoración de las propias capacidades y limitaciones, descubrimiento de la identidad personal, adopción de valores, expresión positiva de las emociones y búsqueda de ayuda y apoyo cuando sea necesario (Bisquerra, et al., 2009).

Dimensión social de las habilidades socioemocionales

La dimensión social de las HSE incluye habilidades interpersonales centradas en la conciencia social dirigidas a la empatía, cooperación y toma de decisiones responsables para la configuración de relaciones interpersonales positivas.

Habilidades interpersonales centradas en la conciencia social.

La conciencia social es la capacidad de adoptar la opinión de otros y empatizar con ellos, comprender normas sociales y éticas, y reconocer los recursos y apoyos de la familia, escuela y comunidad (CASEL, 2019). La conciencia social conlleva habilidades sociales específicas como la empatía, cooperación y toma de decisiones responsables para las relaciones interpersonales positivas, conceptualizadas en los siguientes apartados.

Empatía

La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, es decir, comprender y aceptar al otro como portador de sentimientos e ideas; en consecuencia, se comprende las emociones de los demás, se entiende lo que otras personas sienten y sentir con las otras personas sin intención posesiva y respetando sus potencialidades y su autonomía para facilitar relaciones personales (Dueñas, 2002).

Se puede inferir que, cuando el sujeto es capaz de comprender y regular sus propias emociones, se convierte en un ser capaz de comprender las emociones del otro, en el cual capta las emociones, necesidades e intereses del otro a través de la escucha sin distinción de raza, sexo, género, ideación política o religiosa, etc., para ayudar a los demás; siendo esta habilidad importante en las relaciones interpersonales puesto que facilita el clima social favorable.

Cooperación

La cooperación es una estructura interactiva diseñada para facilitar el logro de las metas fijadas por el grupo de personas que la conforman, en donde los participantes llegan a acuerdos, sin embargo, actúan por separado hacia metas autodefinidas, por medio de una autoridad responsable que controla la repartición de las tareas (Suárez, 2002).

Díaz-Barriga y Hernández (2002) mencionan que la cooperación tiene los siguientes beneficios:

- a) Pensamiento elaborativo y reflexivo.
- b) Adopción de diversas perspectivas.
- c) Aumento de dar y recibir explicaciones y ayuda.
- d) Argumentación de las respuestas.
- e) Profundidad en las tareas a realizar.
- f) Estudiantes tolerantes.
- g) Relaciones interpersonales equitativas.
- h) Aulas inclusivas y democráticas.

En pocas palabras, la cooperación es la capacidad que tienen los sujetos de trabajar en equipo para el logro de los objetivos o metas planteadas en grupo y facilita la consecución de la meta, siempre y cuando los miembros del equipo, trabajen de manera responsable y autónoma en las tareas designadas.

Toma de decisiones responsables

La toma de decisiones responsables consiste en el proceso de diferentes opciones y el sujeto elige la más conveniente para la resolución de un problema o situación. En este proceso, el

sujeto identifica el problema, las alternativas posibles, las consecuencias de cada una de ellas, elige la mejor opción y evalúa la decisión tomada.

De acuerdo con Gambará y González (2002) los adolescentes son menos hábiles que los adultos en generar posibles opciones de elección, como no miran las situaciones desde varias perspectivas, no anticipan las consecuencias de las decisiones y no evalúan la credibilidad de fuentes de información, por el contrario, existe un incremento en la competencia de tomar adecuadamente decisiones con la edad. Esto quiere decir, a medida que va madurando psicológicamente el adolescente, es capaz de tomar decisiones de manera responsable, previendo los posibles efectos de cada una de las decisiones (Santander De La Cruz, 2018).

Para estos mismos autores, las dificultades en cuanto a la toma de decisiones en los adolescentes de 14-19 años, radican en considerar las consecuencias a largo plazo, tomar en cuenta los intereses de otras personas y ejercer autodominio o autocontrol sobre la situación (Gambara y González, 2002), entonces, las estrategias para desarrollar la habilidad de toma de decisiones responsables en este ciclo, debe ir centrada en prever las consecuencias, en promover la empatía y la responsabilidad ante las decisiones tomadas.

Habilidades socioemocionales: importancia, implicaciones y retos desde la educación básica secundaria.

En este apartado se incorporan los aportes de diferentes autores con respecto a la importancia, implicaciones y retos del desarrollo de las HSE desde la educación básica secundaria.

Primero, las HSE son importantes en la educación secundaria, pues los estudiantes son adolescentes que atraviesan por cambios físicos, cognitivos y psicosociales que pueden experimentar dificultad y confusión, por lo que es necesario que adquieran un mayor

entendimiento sobre ellos mismos y sobre el mundo que los rodea, sobre todo por las decisiones que pueden repercutir de manera fundamental en su primer acercamiento a la vida adulta (Secretaría de Educación Pública de México (SEP), 2014).

En consecuencia, el desarrollo de las HSE contribuirá en la mejora de la gestión de los procesos de enseñanza - aprendizaje, el clima escolar, formación integral, trabajo colaborativo presencial y virtual, fortalecimiento de los vínculos de convivencia en la comunidad educativa, bienestar, salud y sentido de vida personal e interpersonal, regulación ética y moral de actuaciones, sentimientos y emociones, autoeficacia y autonomía en el desempeño pedagógico, construcción de una personalidad y profesionalidad, relaciones auténticas y gestión de la paz (Zambrano Quintero et al., 2018; Cabanillas, et al., 2021).

Ante esto, García, Bosco y Pineda (2019) sugieren que

Las habilidades socioemocionales desempeñan un papel importante, y cada vez más vital, para estimular y desarrollar los cambios e innovaciones sociales necesarios para romper la conformidad del pensamiento, producir una renovación de ideas y transformar los paradigmas y creencias que respaldan nuestros sistemas. La dimensión socioemocional de la docencia en este sentido contribuye a la formación de ciudadanos que demuestren mayor sensibilidad hacia los problemas sociales que atañen al género humano, que tengan mayor responsabilidad moral y cívica y que sean capaces de participar de manera activa, crítica, y compasiva en la construcción de una sociedad socialmente justa. (p.7)

Seguidamente, Bisquerra (2003) argumenta que muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual (consumo de drogas, violencia, prejuicios étnicos, etc.) tienen un fondo emocional, por tanto, se requieren cambios en la respuesta emocional de los estudiantes ante los acontecimientos, para prevenir ciertos comportamientos de riesgo.

Es por ello que, la escuela, a través de todos los agentes implicados (profesores, tutores, orientadores, etc.), debe contribuir a configurar la personalidad del individuo, porque los educandos pasan mucho tiempo en ella, y, en particular, lo que ocurra en la escuela configura el auto concepto general de la persona (Dueñas, 2002).

En este sentido, el desarrollo de las HSE desde la escuela implica (Dueñas, 2002; Galván, 2015):

- a) Favorecer la amistad y las relaciones con el grupo de iguales dentro y fuera del centro escolar, potenciando la convivencia continuada entre los escolares a través de actividades formales y extraescolares.
- b) Promover la empatía o capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona.
- c) Fortalecer la comprensión y la comunicación gestual y verbal de las emociones.
- d) El rol del docente debe centrarse en: permitir que sus estudiantes se expresen sin prohibiciones, no cancelar la expresión de emociones negativas, hablar de las emociones con naturalidad, reconocer las propias emociones para facilitar que los estudiantes reconozcan las suyas y las de otros, y contemplar el lenguaje emocional a través del cuerpo y la palabra.
- e) La metodología didáctica debe ser eminentemente práctica como la dinámica de grupos, role playing, Phillips 6/6, aprendizaje cooperativo, introspección y reflexión, diálogo, actividades lúdicas, respiración, ejercicios de relajación y silencio, de acuerdo al nivel educativo y características de los estudiantes.

Por último, incorporar las HSE al currículo formal implica diversos retos tanto a nivel teórico (qué enseñar), como a nivel de implementación (cómo enseñar) y de evaluación (cómo medir su impacto), tales como (Hernández, et al., 2018; Benítez y Ramírez, 2019):

- a) Formación docente para el fortalecimiento de las competencias emocionales y los recursos necesarios para ello.
- b) Relación empática del docente hacia los adolescentes, auto regulación y orientación emocional hacia los estudiantes.
- c) Diseño de estrategias que permitan el acceso y participación de estudiantes ubicados en localidades rurales o acceso limitado a internet.
- d) Estrategia nacional de acompañamiento a docentes y directivos, que les permita tener información sobre la educación socioemocional y resolver dudas sobre la práctica de las HSE en el aula.
- e) Trabajo bajo una misma dirección entre los docentes, directivos y autoridades educativas, con el compromiso de formar jóvenes que tengan habilidades que contribuyan a enfrentar los desafíos de un mundo complejo y competitivo.
- f) Transversalidad de la educación socioemocional.

En relación con las HSE en el contexto educativo, son importantes tanto para los docentes como para los estudiantes, y es por esto que, el gran reto de la educación colombiana es la capacitación y formación de los docentes en el área socioemocional, que involucre las dimensiones emocionales y sociales a abordar, metodología didáctica que pueden implementar en el aula y las formas en que se evaluará el proceso de enseñanza- aprendizaje en esta área, para cada grado de acuerdo a sus características y necesidades físicas, cognitivas y psicosociales.

Lúdica didáctica como método psicoeducativo para el desarrollo de las habilidades socioemocionales

La lúdica es definida de acuerdo a la perspectiva de cada autor, por tanto, se presenta el siguiente apartado teniendo como base la teoría constructivista, la definición de lúdica didáctica

en la dimensión didáctica, psicológica y sociológica. También, se recopila los aportes de FCC en la práctica e impacto de la lúdica para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

El constructivismo como base teórica para el estudio de la lúdica

La teoría constructivista tiene como precursor al autor Jean Piaget, que en contraposición de las posturas innatistas y empiristas dominantes de esa época, propuso que el individuo construye las características de realidad y estructura su mente como resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad de su contexto (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007)., por ende, es el sujeto el que construye su propio conocimiento en interacción con su entorno.

Por otro lado, se encuentra el autor Vygotsky con su postura en relación al proceso sociocultural del individuo, argumenta que el individuo es el resultado del proceso histórico y social, entonces, el conocimiento es el resultado de la interacción entre sujeto y medio, este entendido como algo social y cultural, no solamente físico (Payer, 2005). En este orden de ideas, el estudiante se entiende como un individuo activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que cuenta con preconceptos e información que son mediados por el contexto y en su interacción con el medio, adquiere nuevos conocimientos y es fuente de conocimiento en su relación con el otro.

Para esta postura, Vygotsky propone el término de zona de desarrollo próximo (ZDP) entendido como un proceso en donde el sujeto tiene la capacidad de realizar tareas por sí mismo y otras, con la ayuda de los demás, ya sean adultos o pares, esto con la finalidad de fomentar el desarrollo cognoscitivo (Trujillo, 2017).

Por su parte, Ausubel plantea la teoría del aprendizaje significativo en el que atribuye significado a lo que se aprende. Consiste, específicamente, en la recepción de contenidos por el estudiante para la reelaboración, reinterpretación o mejora de los esquemas mentales ya adquiridos anteriormente, en consecuencia, establece nuevas conexiones y relaciones entre la

estructura cognitiva para la funcionalidad, memorización y evocación de los contenidos aprendidos (Trujillo, 2017).

Una de las herramientas que conforman la teoría del constructivismo es la lúdica, por medio de esta, se fomenta el desarrollo psicosocial con la conformación de la personalidad, evidencia de valores humanos y adquisición de saberes. En otro orden, permite a los estudiantes recrear sistemas reales que, primero de manera individual, replantea las estructuras cognitivas para luego, con la interacción entre pares o de mayor capacitación, generan soluciones para llevarse a otros ámbitos (Zuluaga y Gómez, 2016; Barrios Gómez, 2018).

De esta manera, la lúdica representa una herramienta del constructivismo que, por medio del aprendizaje experiencial, genera aprendizaje significativo que potencializa la adaptación del estudiante al medio y permite dar respuestas acertadas y asertivas ante las situaciones que se le presenten en la vida diaria, constituyendo una estrategia para la educación integral.

Revisión teórica de la lúdica didáctica como método psicoeducativo

Los autores Echeverri y Gómez (2009), con la recopilación de diferentes investigaciones, proponen diferentes perspectivas de la lúdica, definiéndolas desde cada una de ellas de la siguiente manera:

1. La lúdica como instrumento para la enseñanza: posturas relacionadas con la lúdica como posibilidad didáctica y pedagógica que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. La lúdica como expresión de la cultura: posturas que reconocen la lúdica como una manifestación humana que contribuye en los legados y expresiones culturales dentro de un contexto específico.

3. La lúdica como herramienta o juego: aquí se recopilan las posturas que asumen la lúdica como herramienta que se materializa en el juego, pues, la ven inmersa en ella y no como términos diferentes.
4. La lúdica como proyecto de vida o dimensión humana: los autores que se enmarcan en esta postura, establecen la lúdica en términos de disfrute, goce y felicidad, por ende, se centran en una mirada sobre el sujeto.

Como se puede evidenciar, la conceptualización de la lúdica es compleja e implica revisar la perspectiva en la que se enmarca el autor para su definición. Para el caso de esta investigación, se tendrá en cuenta cada una de las dimensiones de la lúdica (didáctica, psicológica y sociológica), estableciendo la siguiente definición por los autores:

La lúdica didáctica es el método que facilita procesos de enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje significativo de los estudiantes que, de acuerdo a su fundamentación en la teoría constructivista, este adquiere un rol de constructor de su propio conocimiento para el desarrollo de sus habilidades cognitivas, psicoafectivas y sociales. En la relación con el otro, el sujeto interioriza procesos culturales como la intersubjetividad, saberes, prácticas, significados culturales y valores, que conllevan a configurar su identidad.

Dimensión didáctica de la lúdica: método de enseñanza

La lúdica y la didáctica están relacionadas entre los siglos XIX y XX, creada en contraposición con la escuela tradicional debido a los cambios socioeconómicos de la época, en el que, el estudiante pasa a ser el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose en el desarrollo de sus capacidades cognitivas y emocionales (Bernal, Carreño y Galindo, 2017). Citando a Bernal, et al. (2017) definen que

La lúdica no se refiere exclusivamente al juego, sino que abarca también expresiones artísticas como la música, la pintura, el teatro, la danza, expresiones folklóricas como fiestas, carnavales, entre otros, y se desarrolla en el transcurso de la vida de cada individuo, en grupos humanos, contextos espacio-temporales determinados, conllevando a satisfacer necesidades emocionales, socio-afectivas y reforzando la identidad del niño, motivando su proceso de aprendizaje. (p. 23)

Con respecto a la didáctica, esta es un cuerpo de conocimientos orientados a guiar la acción educativa, de tal forma que debe ocuparse de lo general y repetible, pero su destino es la situación empírica (Besave como se citó en Posada, 2014).

Así pues, la didáctica se presenta como herramienta para dar pautas de puntos suspensivos por el conjunto de estrategias pedagógicas que hacen efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La actitud lúdica en el juego del conocimiento y en el juego de aprender, presenta variados matices y propuestas, teniendo como finalidad principal la efectividad de su objetivo planteado (Posada, 2014).

Esa actitud lúdica es la que motiva al estudiante a la interacción de sus significados con otros, para luego vincular los conceptos nuevos con los ya adquiridos y ser aplicados en otros contextos, esto genera en el estudiante seguridad afectiva, actuación y afectividad, dando significado a su experiencia (Posada, 2014).

En otros términos, la dimensión didáctica de la lúdica hace referencia a todos aquellos métodos que utiliza el docente para potenciar el desarrollo de los estudiantes a través del juego u otras estrategias centradas en la lúdica, en pro de fomentar en el estudiante la participación, creatividad, colectividad, competencias cognitivas y afectivas.

Dimensión psicológica de la lúdica: procesos humanos

Este apartado está centrado en la dimensión psicológica de la lúdica desde una perspectiva del autor Pedro Fullea, quien define la lúdica como generador del desarrollo humano mediante la obtención del placer y el ejercicio de la libertad, lo plantea así:

La lúdica es, por tanto, la concreción de ese vital impulso antropológico destinado a propiciar el desarrollo mediante la realización de acciones ejecutadas de forma libre y espontánea, presididas por el reconocimiento que hace el individuo sobre su propia y personal capacidad existencial, por el que se relaciona con el más importante de los estados de ánimo que puede regir a los seres humanos: el del ejercicio de la libertad. (Fullea, 2018, p. 18)

Este autor menciona que existen tres categorías de lo lúdico, desde el punto de vista filogénico y ontogénico (Fullea, 2018):

1. La necesidad lúdica: tiene carácter instintivo e innato, es decir, nunca pierde el componente biológico e interno, por tanto, es un impulso vital de ejecutar acciones libres y espontáneas en pos del desarrollo.
2. Actividad lúdica: tiene un carácter social, pues depende de la inserción del individuo en su medio, es toda acción consciente del sujeto para liberar de manera voluntaria el impulso que se generó en la necesidad. Es así como se convierte en un fenómeno cultural, cuando resulta como herramienta para el desarrollo de la sociedad.
3. Placer lúdico: los factores biológicos e individuales generados en la necesidad y los colectivos y sociales generados en la actividad, dan como resultado el estado de realización, que en el caso de ser positivo será de bienestar y en el caso negativo, de

frustración. Por esta razón, tendrá un efecto estimulador o inhibitor en la personalidad del sujeto.

En conclusión, la lúdica desde la dimensión psicológica se puede definir como el generador de procesos humanos que conllevan o no al bienestar del individuo, en donde participan categorías biológicas (necesidad), sociales (actividad) y el resultado de la interacción de ambas (placer). Esta definición se puede evidenciar con el siguiente ejemplo: si un adolescente tiene el deseo de jugar, pero en la sociedad no es bien visto que el adolescente juegue, este decide no jugar. Por consiguiente, se convierte en una frustración para él, dado que, no libera esa necesidad biológica y conlleva, posiblemente, en que sea un sujeto tímido e inseguro.

Dimensión sociológica de la lúdica: expresión de la cultura

La dimensión sociológica está centrada en la cultura y hace referencia a la lúdica como medio del sujeto para acceder a una experiencia empírica del mundo y de la realidad, fundamentada en los aportes de Vygotsky y Winnicott.

El aporte que Vygotsky plantea es sobre el desarrollo del individuo, el cual depende de dos factores: el primero, de la estructura biológica que le permite asimilar capacidades e ideas nuevas, y otro, de los aportes de su entorno cultural y de las interacciones sociales. Por ende, la cultura no es solo una parte del ambiente que rodea al sujeto y ayuda a su desarrollo, sino que se constituye en la principal fuente de su desarrollo mental. Para Vygotsky, la lúdica es la fuente del desarrollo que crea la zona de desarrollo proximal (Barrantes, 2017).

En otro orden, Winnicott analiza una visión integral de la lúdica como experiencia cultural llamado “tercera zona”, en el que convergen las necesidades del mundo instintivo (interno) y las presiones del mundo social (externo), por medio de la apropiación de la cultura y la vivencia de

las experiencias, el sujeto accede a un conocimiento que le da sentido a lo que vive (Barrantes, 2017). Winnicott afirma (como se citó en Echeverri y Gómez, 2009)

El juego es una tercera zona, un lugar de mayor flexibilidad que la vida externa (realidad objetiva) o que la vida interna, y en la cual el niño vive sus mejores experiencias, se apropia y recrea la cultura que le es propia. Pero la cultura no se vive como algo externo o ajeno, sino que es experimentada y hay la posibilidad de darle sentido en la medida que la vivimos, y sólo podemos vivirla en el juego. (p. 10)

Jiménez (2000) plantea que la lúdica como experiencia cultural, es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, es decir, no es una práctica, ni estrategias, disciplina o ciencia, sino que es un proceso propio del desarrollo humano que abarca la dimensión psíquica, social, cultural y biológica.

Se puede inferir, entonces, que la dimensión sociológica de la lúdica es la expresión de la cultura de un contexto específico como resultado de los procesos internos (estructura biológica) y procesos externos (interacción con el medio) del individuo, es ahí donde él puede darle significado a todo lo que le rodea y vivencia para su desarrollo.

Lúdica didáctica para el desarrollo de las habilidades socioemocionales

En este apartado, se presenta el impacto positivo que tiene la lúdica para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, por esta razón, se reconoce la organización Fútbol Con Corazón como promotora de la lúdica experiencial a través del deporte, en este caso del fútbol, en pro de promover las HSE, el trabajo en equipo, valores humanos, equidad de género, entre otros.

En este sentido, la lúdica para FCC se entiende como una dimensión que potencializa el desarrollo del pensamiento del ser humano (siendo parte constitutiva) como factor decisivo para

lograr enriquecer los procesos académicos, teniéndola como una necesidad del ser humano, de comunicarse, sentir, expresarse y producir emociones orientadas hacia el entretenimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Monsalve, Foronda y Mena, 2016).

De acuerdo a lo anterior, la organización FCC centra sus procesos educativos en el modelo pedagógico social constructivista, en el cual establece como meta educativa el desarrollo de valores y habilidades para la vida, estas habilidades se dividen en tres dimensiones, cognitiva, emocional y social teniendo mayor énfasis en las habilidades emocionales y sociales, dado que, son propicias para las actividades lúdicas y deportivas que se ejecutan en las sesiones de entrenamiento.

Para el logro de la meta educativa, FCC plantea la Metodología de Enseñanza Integrada (MEI), en esta se plantean estrategias lúdico-experienciales que permiten a los participantes el desarrollo de las habilidades socioemocionales por medio de la lúdica.

Las actividades lúdicas se emplean como estrategia para facilitar el aprendizaje, entendiendo lúdica como aquella dimensión humana que encuentra en la recreación una forma de hacer más plena la vida (FCC, 2010). En otras palabras, hace referencia a la utilización de la lúdica como medio para un aprendizaje que genere transformación positiva en la vida de los individuos participantes de ese proceso. Por consiguiente, se emplea la lúdico-experiencia como estrategia del modelo pedagógico social constructivista para la co-construcción del aprendizaje de las habilidades socioemocionales.

La estrategia lúdico-experiencial consiste en el empleo de la lúdica como herramienta de enseñanza, se crean entornos en el que los NNA experimenten situaciones donde sea necesario implementar las habilidades socioemocionales y será el NNA quien llegue a una conceptualización de los mismos a partir de preguntas que el facilitador le haga (FCC, 2010).

La aplicación de esta estrategia permite observar que, la exposición de los estudiantes a situaciones que simulen las vivencias de su contexto, planificadas desde la lúdica, los NNA proponen alternativas de solución de problemas, facilita el desarrollo de las HSE mientras se divierte y genera aprendizaje significativo para la aplicación de dichas habilidades en los diferentes contextos en el cual se desenvuelve. Esto se evidencia en la evaluación de impacto realizada por Brassiolo, et al. (2018), en donde, las cifras demostraron que las actividades de la metodología FCC tienden a impactar positivamente con mayor énfasis entre niños y niñas en edades intermedias (8 - 13 años), los principales logros que evidenciaron fueron el fomento a la sustitución de tiempo de actividades riesgosas y el desarrollo de comportamientos socialmente deseables.

El conectivismo como sustento para una propuesta de estrategias psicoeducativas con componente tecnológico

El conectivismo, propuesto por Siemens, es definido como una teoría de aprendizaje para la era digital que contribuye a la configuración de un nuevo escenario, en el que la tecnología juega un rol significativo (Gutiérrez, 2012), el cual tiene los siguientes principios según Siemens (como se citó y tradujo en Sobrino, 2014):

- a) El aprendizaje y el conocimiento descansan sobre la diversidad de opiniones.
- b) El aprendizaje es un proceso de conexión de nodos o fuentes de información especializada.
- c) El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- d) La capacidad para saber más es mayor que lo que actualmente se conoce.
- e) El fomento y el mantenimiento de las conexiones son necesarios para facilitar el aprendizaje continuo.

- f) La capacidad para ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad básica.
- g) El conocimiento actualizado es la finalidad de todas las actividades de aprendizaje conectivistas.
- h) La toma de decisiones es en sí un proceso de aprendizaje.
- i) Elegir qué aprender y cuál es el significado de la información es mirar a través de la lente de una realidad cambiante. Aunque ahora mismo haya una respuesta correcta, mañana puede ser errónea debido a alteraciones en el contexto de la información que afectan a la decisión. (p. 40)

Con lo anteriormente expuesto, se puede inferir que, la teoría o modelo del conectivismo es la base más propicia para una propuesta de estrategias pedagógicas o psicoeducativas en tiempos de COVID-19, dado que, la emergencia sanitaria por el virus ha influido en la interacción cara a cara entre las personas y el internet, las redes sociales y aplicaciones, han sido los protagonistas para una conexión entre familias, amigos, citas médicas e incluso, ha permitido la conectividad entre los actores educativos mediante clases con acceso remoto.

Es por ello que, para implementar las propuestas psicoeducativas como valor agregado de esta investigación, se hace mediante recursos tecnológicos para facilitar el acceso de esta a los docentes y estudiantes de la institución educativa, las cuales, podrán desarrollar de manera remota o presencial, en compañía de pares y/o familia, sin ser necesario la asesoría de un docente.

Marco legal

En el marco legal se reúnen las declaraciones, leyes y decretos que sustentan la legitimidad del presente proyecto de investigación, destacando los aspectos legales a nivel internacional y nacional que promueven la educación integral, el fortalecimiento de la convivencia escolar y el desarrollo de programas con la población adolescente. A continuación, se presenta la declaración universal de los derechos humanos a nivel de reglamentación internacional.

Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948

En el documento de la declaración universal de los derechos humanos adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, en el artículo 26, especifica que “toda persona tiene derecho a la educación, la cual debe ser gratuita e ir orientada al desarrollo libre de la personalidad y contribuir a la sana convivencia desde el fortalecimiento de los valores como el respeto, tolerancia y amistad” (p. 8), es pertinente porque de esta declaración a nivel internacional, se rigen las leyes y decretos nacionales, en donde todo país tiene el deber de promover acciones y políticas dirigidas a una educación integral centrada en los valores que promueve la declaración universal de los Derechos Humanos.

Por otro lado, está la reglamentación nacional que legitima esta investigación, se destaca la constitución política de Colombia, ley 115, ley 1098, ley 1620 y proyecto de ley 438.

Constitución política de Colombia de 1991

La constitución política de Colombia reglamenta derechos y deberes que el estado y los ciudadanos tienen, en este sentido, el artículo 45 de la constitución, menciona que “el adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral” (Congreso de la República

de Colombia, 1991, p. 22), es decir, todo organismo público o privado, en este caso, los establecimientos educativos, deben promover programas dirigidos a la formación de competencias cognitivas y blandas, como educación emocional y de valores.

De igual manera, la constitución reglamenta en su artículo 67 que “la educación es un derecho de la persona y ésta debe formar al ciudadano en conocimientos de la ciencia, técnica y formarlo en el respeto, paz y democracia” (Congreso de la República de Colombia, 1991, p. 29), se puede inferir que, el estado busca formar a los ciudadanos para promover los conocimientos científicos, también, formarlos en valores para el mejoramiento de la cultura.

Ley 115 de 1994: ley general de educación.

La ley 115 de 1994 creada por el Congreso de la República de Colombia (1994), decreta la ley general de educación; en el artículo 5 define como fines de la educación: el pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso integral fundamentado en la física, psíquica, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. En otras palabras, es deber de las instituciones educativas, fomentar programas que no solamente sean dirigidos a las diferentes áreas básicas, también, programas dirigidos a la formación afectiva y en valores.

Ley 1098 de 2006: código de la infancia y adolescencia

La ley 1098 de 2006 rige las acciones que todo ciudadano debe reconocer para las intervenciones con niños, niñas y adolescentes, esto permite que la investigación, que tiene como población objeto a los adolescentes escolarizados, se desarrolle de acuerdo a lo decretado en la ley, de forma ética y sin afectar negativamente a los adolescentes, también incluye las obligaciones de las instituciones educativas en el artículo 42, 43 y 44.

En el artículo 42 parágrafo 1, con respecto a la mitigación de las conductas de riesgo, la ley refiere que

Considérese obligatorio que todas las instituciones educativas públicas y privadas estructuren un módulo articulado al PEI –Proyecto Educativo Institucional– para mejorar las capacidades de los padres de familia y/o custodios en relación con las orientaciones para la crianza que contribuyan a disminuir las causas de la violencia intrafamiliar y sus consecuencias como: consumo de sustancias psicoactivas, embarazo en adolescentes, deserción escolar, agresividad entre otros. (Congreso de la República de Colombia, 2006, p. 27)

Ley 1620 de 2013: Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar

El ministerio de educación nacional reconoce los retos que tiene el país en la formación para el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos humanos, a través de una política que promueve y fortalece la convivencia escolar, precisando que cada experiencia que los estudiantes vivan en los establecimientos educativos, es definitiva para el desarrollo de la personalidad y marcará el desarrollo y construcción del proyecto de vida (Congreso de la República de Colombia, 2013). Es decir, esta ley decreta que las instituciones educativas deben mitigar acciones que afecten el buen desarrollo de la sana convivencia escolar, esto incluye las diferentes conductas de riesgo presentes en las escuelas públicas y privadas de Colombia, mediante intervenciones psicopedagógicas que contribuyan a mitigar esas acciones.

Proyecto de ley 438 de 2021: por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones.

Actualmente, en el congreso de la República de Colombia, realizan un debate para aprobar el proyecto de la ley 438 de 2021, el cual tiene como fin crear e implementar la cátedra de Educación Emocional en los niveles preescolar, básica y media, en concordancia con el proyecto educativo institucional PEI de todas las instituciones educativas del país, en el artículo 9 señalan los objetivos de la ley, dando relevancia al desarrollo de habilidades socioemocionales y la prevención de las conductas de riesgo en los educandos

1. La estructuración integral de su identidad, incluyendo el respeto por su propia individualidad y la de los demás 2. La búsqueda del bienestar emocional, personal y social. 3. El desarrollo de relaciones constructivas y empáticas con sus figuras de cuidado y amor, pares, y sociedad en general. 4. Desarrollo de la autonomía, la toma de decisiones asertivas y la construcción de su proyecto de vida. 5. Prevención de conductas de riesgo y problemas que afectan el bienestar emocional y desarrollo integral de la niñez, infancia y adolescencia. (p.3)

En resumen, la normatividad internacional y nacional ha permitido que la educación se fundamente en la calidad e integralidad de los actores educativos, en el que los entes gubernamentales promueven acciones para mejorar la convivencia en las instituciones educativas, y que estas den base para una cultura de paz en la sociedad, así como la mitigación en las conductas que repercuten negativamente en los adolescentes.

Por lo anterior, se presentan las tablas relacionadas con la matriz de relaciones teóricas y operacionalización de las variables, aquí se observa de qué manera surgen las variables objeto de estudio de acuerdo a una revisión y análisis documental realizado previamente, asimismo, se visualiza cómo se operacionalizan las variables en el campo de estudio. Por último, se presenta la

figura 5 de relaciones teóricas, se encuentran las teorías de entrada, categorías, subcategorías, dimensiones, descriptores y fundamentación legal.

Tabla 5*Matriz de relaciones teóricas*

Teorías de entrada	Categorías teóricas (Definición nominal /conceptual)	Subcategorías teóricas	Unidades teóricas
Teoría de la inteligencia emocional (IE).	Habilidades socioemocionales	Autoconocimiento	Percepción Emociones
Mayer John y Salovey Peter, 1990	Las habilidades socioemocionales son herramientas necesarias para crear relaciones positivas con otros y entender y regularse a sí mismo y a las propias emociones, pensamientos y comportamientos (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning CASEL, 2017).		Confianza en sí mismo
Salovey y Mayer estructuraron su concepto de Inteligencia emocional a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner, no obstante, Goleman difundió el concepto de inteligencia emocional desde el campo de la administración. Salovey y Mayer postulan que la IE está formada por meta habilidades que permiten la propia conciencia de las emociones y la capacidad para dominarlas. Las ciencias involucradas son Psicología, Educación y Biología.		Regulación emocional	Autoconciencia Regulación Autonomía
Teoría de la conducta problema	Conductas de riesgo	Conciencia social	Empatía Cooperación Toma de decisiones responsables
Richard Jessor, 1977	Son conductas de riesgo las acciones voluntarias o involuntarias, realizadas por el sujeto o su entorno, que compromete los aspectos biopsicosociales del desarrollo exitoso del adolescente (Sánchez, 2013).	Personalidad	Valores Expectativas Creencias Actitudes

Esta teoría, postula que la conducta adolescente (incluyendo las conductas de riesgo) no surgen de una sola fuente, sino que es el producto de complejas interacciones entre los individuos y su entorno. Se observa una influencia del aprendizaje social de Bandura. Las ciencias involucradas son: Psicología, Trabajo social y Educación.

Teoría
Constructivismo

Piaget, Vygotsky y Ausubel

Lúdica didáctica

Metodología o manera de enseñar algún contenido a partir del juego, siendo este un escenario donde se proponen diversas actividades, utilizando materiales o recursos que conlleven a una participación activa e integrante

Ambiente

Conducta

Método para la enseñanza

Influencias

Modelos

Expectativas de otros

Aprendizaje social

Interacción persona- ambiente

Perfil docente

Prácticas de enseñanza

Secuencia didáctica

Posturas cercanas al constructivismo: corriente evolucionista y desarrollista de Piaget, aprendizaje significativo de Ausubel y constructivismo social de Vygotsky.

del estudiante, siendo el maestro un guía y motivador (Torres, 2019).

Esta teoría plantea que existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo. Las ciencias involucradas son: Psicología y Educación.

Nota: elaboración propia.

Expresión de la cultura

Intersubjetividad

Saberes

Prácticas

Significados culturales

Valores

Procesos humanos

Necesidad

Expresión

Placer

Tabla 6*Operacionalización de las variables*

Supuesto de la investigación	Variable Definición nominal	Variable Definición conceptual	Variable Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Unidad de análisis	Técnicas e instrumentos
El desarrollo de las habilidades socioemocional es contribuye a la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes de educación básica secundaria.	Habilidades socioemocionales	Las habilidades socioemocionales son herramientas necesarias para crear relaciones positivas con otros y entender y regularse a sí mismo y a las propias emociones, pensamientos y comportamientos (CASEL, 2017).	Las habilidades socioemocionales son destrezas que le permiten al estudiante conocer y regular sus emociones, tomar decisiones de manera asertiva y relacionarse positivamente con su entorno.	Emocional	1. Nivel de autoconocimiento. 2. Mecanismos de autorregulación emocional.	Estudiantes Docentes Padres de familia	Encuesta/ Cuestionario
				Social	3. Nivel de reflexión ante la toma de decisiones. 4. Grado de empatía y cooperación.	Directivos	
Conductas de riesgo		Acciones voluntarias o involuntarias, realizadas por el sujeto o su entorno, que compromete los aspectos biopsicosociales del desarrollo exitoso del adolescente (Sánchez, 2013)	Comportamientos constantes que comprometen el normal desarrollo biopsicosocial del adolescente, y pueden derivar en consecuencias irreversibles en la vida actual o futura.	Biológico	5. Inicio de las relaciones sexuales. 6. Nivel de riesgo ante el embarazo adolescente.	Estudiantes Docentes Padres de familia	Encuesta/ Cuestionario
				Psicológico	7. Nivel de riesgo ante las conductas suicidas/suicidio consumado 8. Niveles de riesgo de consumo de SPA	Directivos	
				Social	9. Niveles de riesgo de deserción escolar. 10. Tipos de violencia		

Lúdica didáctica	Metodología o manera de enseñar algún contenido a partir del juego, siendo este un escenario donde se proponen diversas actividades, utilizando materiales o recursos que conlleven a una participación activa e integrante del estudiante, siendo el maestro un guía y motivador (Torres, 2019).	Método de enseñanza mediante el cual, se proponen actividades que producen diversión, alegría y placer en el educando; este participa de manera integrada en las actividades y el docente cumple un rol de orientador.	Didáctica	11.Naturaleza de las estrategias de enseñanza. 12. Secuencia didáctica de los docentes.	Estudiantes Docentes Padres de familia	Encuesta/ Cuestionario
			Psicológica	13.Expresión de las emociones. 14. Desarrollo de la personalidad.	Directivos	Entrevista/ Guion de entrevista
			Sociológica	15.Niveles de fortalecimiento de las relaciones interpersonales. 16. Participación cultural.		

Nota: elaboración propia.

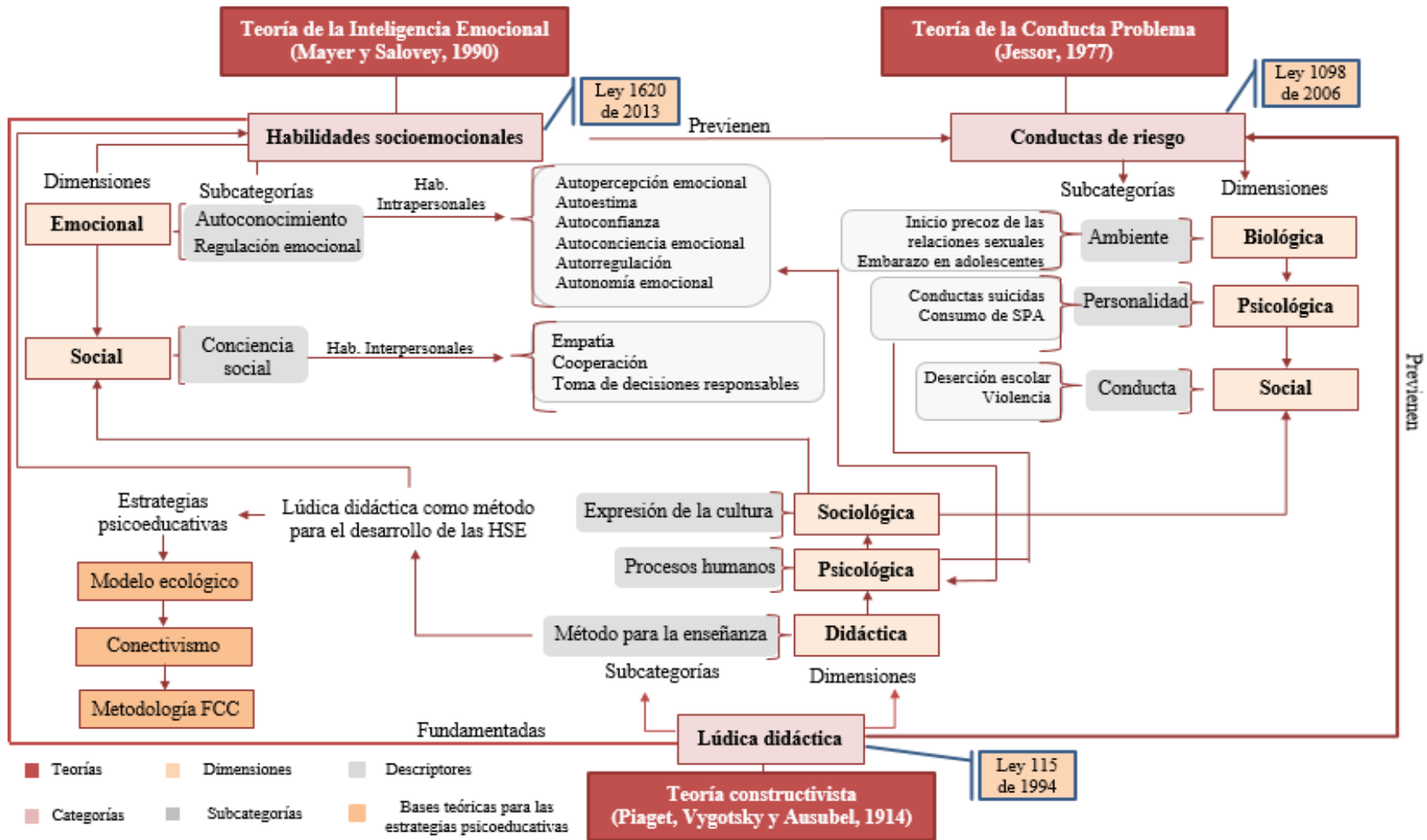


Figura 5. Relaciones teóricas. Fuente: elaboración propia.

Capítulo III

Marco metodológico

Este capítulo corresponde al marco metodológico, entendiéndolo, de acuerdo con Azuero (2019), como una forma de develar los supuestos del estudio para reconstruir datos, a partir de conceptos teóricos habitualmente operacionalizados, en el cual, se detalla y se justifica cada aspecto seleccionado a desarrollar dentro del proyecto de investigación, respaldado por el criterio de expertos en la temática, sirviendo para responder al “cómo” de la investigación.

En este orden de ideas, en el marco metodológico se expone el tipo de datos que se requiere buscar, para dar respuesta a los objetivos, así como la debida descripción de los diferentes métodos y técnicas que se emplean para obtener la información necesaria.

A continuación, se describe el componente epistemológico y metodológico que sustenta la presente investigación, dado que permitió dar respuesta al planteamiento del problema y dar cumplimiento a los objetivos planteados.

Enfoque epistemológico

El enfoque epistemológico seleccionado en correspondencia con los objetivos planteados, es el racionalista deductivo, definido por Yáñez (2018) como el enfoque que permite validar los hallazgos encontrados en las teorías revisadas, las cuales, ofrecen información general de un objeto de estudio y que el investigador, puede comprobar en la realidad de un contexto específico. La razón será la principal vía de acceso al conocimiento, ya que, dará soporte confiable y válido al proceso de investigación y a través de la deducción, podrá contrastar la realidad con las teorías seleccionadas.

Con este enfoque seleccionado, los investigadores pudieron describir, explicar y analizar un hecho de acuerdo a las diferentes perspectivas que la componen, de esta manera, se

comprueba aquellos supuestos teóricos revisados en la realidad de un contexto determinado, con la finalidad de construir conocimiento científico. Es a partir de la reflexión, la síntesis, la deducción y la estadística descriptiva, que se obtuvo el análisis y la conclusión de los resultados, incluyendo el juicio de hechos generales contextualizados en hechos particulares.

Por tanto, la investigación parte de un supuesto general en el que el desarrollo de las habilidades socioemocionales contribuye a la prevención de las conductas de riesgo en adolescentes de educación básica secundaria para caracterizar las conductas de riesgo, analizar las HSE, definir estrategias psicoeducativas para el desarrollo de estas y valorar la pertinencia de la incorporación de la lúdica didáctica en la propuesta de las estrategias psicoeducativas.

Paradigma de investigación

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) “la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p. 565), que implica procesos de recolección y análisis de datos de los dos tipos de paradigma para darle mayor validez a la investigación.

En este sentido, el paradigma seleccionado para la investigación es el mixto, dado que, este paradigma logra una perspectiva amplia y profunda del objeto de estudio por medio de los instrumentos de recolección de datos de la investigación cualitativa y cuantitativa.

En cuanto a los instrumentos de carácter cuantitativo, el cuestionario aplicado a los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, fueron analizados mediante la estadística descriptiva con su respectiva tabulación y análisis, para caracterizar las conductas de riesgo y analizar las HSE y la lúdica didáctica.

Por otro lado, los instrumentos de carácter cualitativo como el guion de entrevista aplicado a directivos y docentes, permitieron la complementariedad del objeto de estudio (puesto que el objeto de estudio se puede observar, medir, caracterizar, analizar y comprender) a través de un análisis lógico formal de las variables conductas de riesgo, HSE y lúdica didáctica.

Método de investigación

El método deductivo está basado en el razonamiento, la deducción intrínseca del ser humano permite pasar de principios generales a hechos particulares, basa sus cimientos en determinados fundamentos teóricos, hasta llegar a configurar hechos o prácticas particulares (Prieto, 2017).

Por tal razón, la deducción es el método de investigación seleccionado y va en coherencia con el enfoque y paradigma de investigación, que permitió hacer un acercamiento a la realidad de la institución educativa elegida y comprobar, de ese contexto particular, lo que se explica en las teorías y postulados teóricos a través de su revisión y análisis para su fundamentación.

Tipo de investigación

Los tipos de investigación que se exponen a continuación, integran los niveles cognitivos abordados en el presente proyecto de investigación, tales como describir, analizar y proponer.

Primero, la investigación descriptiva consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos, es decir, detallar cómo son y cómo se manifiestan; por ello, el investigador busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de un fenómeno que se someta a un análisis (Hernández, et al., 2014), en este caso, solamente se realizó una medición y recogida de información de las variables conductas de riesgo, HSE y lúdica didáctica, así se identificó cómo se presentan en los adolescentes pertenecientes a la institución educativa, para luego, analizar y proponer una solución para la prevención de dicha problemática.

Por último, la investigación de tipo propositiva, consiste de acuerdo con Domingo (2008) y Marín (2012) en diagnosticar una problemática para establecer metas y luego diseñar estrategias para alcanzarlas. Es así como, el alcance de la investigación es de tipo propositivo, dado que, presenta una propuesta de estrategias psicoeducativas que pretenden contribuir a la prevención de una problemática reflejada en las instituciones educativas, estas son las conductas de riesgo.

Diseño de investigación

La presente investigación aborda un diseño de naturaleza teórico- documental, definido por Gómez (2011) como la investigación basada en la revisión de textos, artículos, tesis u otros documentos, de los que se vale el investigador para leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta, dentro de la cual, el investigador intenta comprenderlos.

Asimismo, la presente investigación orienta un diseño de naturaleza de campo, propuesto por Arias (1999) como aquella en donde la información proviene de los sujetos objeto de estudio y/o de su realidad, y en el que el investigador no modifica ni controla las variables de estudio.

Componente teórico- documental

En el componente teórico documental se encuentra el nivel descriptivo, analítico y explicativo, a través de la búsqueda, revisión y análisis de contenido de documentos relacionados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la I. E. D. Calixto Álvarez y el modelo pedagógico de FCC, se hizo la interpretación de la información por medio de la deducción, empleando como instrumento una matriz de análisis de contenido.

Con respecto a la técnica de análisis de contenido, constituye una técnica de investigación que permite develar los componentes de un documento escrito a través de un proceso de

disociación o separación de un todo en sus partes, pero no trabajarlas de manera aislada sino para estudiar el comportamiento de cada uno de sus elementos constitutivos en correspondencia con “la parte” de la que son característicos y en correspondencia con el todo (Marín, 2012).

Por medio de esta técnica, se realizó el análisis y comprensión de textos relacionados con el desarrollo de habilidades socioemocionales, conductas de riesgo y la lúdica didáctica como estrategia psicoeducativa, lo cual permitió establecer los diferentes referentes teóricos que rigen la presente investigación. A partir del análisis se realizan inferencias que contribuyen en el estudio y comprensión de las variables expuestas.

En resumen, la matriz de análisis de contenido es un instrumento diseñado para extraer información, por lo regular no tan evidente (Hurtado, 2000), en este caso, de documentos como el PEI y modelo de intervención psicopedagógica de FCC, de los cuales se obtuvo la información base para presentar la propuesta de investigación, documentando y analizando los diferentes textos (anexo 02).

Las unidades de análisis abordadas desde el componente teórico fueron: PEI de la Institución Educativa Distrital Calixto Álvarez y Modelo de intervención psicopedagógica de Fútbol Con Corazón, ya que ambos documentos son completos y permiten hacer un análisis de la estructura metodológica y pedagógica de la institución objeto de estudio, teniendo como referentes la filosofía, los principios, el perfil docente, perfil estudiante, perfil egresados, la secuencia didáctica, los métodos de enseñanza, entre otros criterios de análisis.

Componente empírico/ de campo.

En el componente empírico/ de campo se encuentra el nivel descriptivo y explicativo, por ende, se caracteriza y explica las conductas de riesgo en los adolescentes de educación básica secundaria, y se analiza y explica las HSE que se deben desarrollar para la prevención de las

conductas de riesgo en los adolescentes. Para tal fin, se tiene en cuenta la técnica de la entrevista y la encuesta, y como instrumentos, el guion de la entrevista y cuestionario, respectivamente.

Contexto organizacional

El contexto organizacional está conformado por la educación básica secundaria de la Institución Educativa Distrital Calixto Álvarez del barrio Las Nieves de la ciudad de Barranquilla en el departamento del Atlántico, Colombia.

Poblaciones de unidades.

Las poblaciones de unidades la conforman cuatro grupos, el primero perteneció al grupo de los directivos denominado unidad de análisis A, integrado por un directivo docente que ocupa el cargo de coordinador de educación básica secundaria de la I.E. objeto de estudio, puesto que, tiene amplio conocimiento sobre las problemáticas de los adolescentes, el contexto donde están inmersos, tiene relación directa con los docentes, estudiantes y padres de bachillerato, da aportes al PEI y construcción del modelo pedagógico institucional.

Por otro lado, la población de directivos también lo conformó el director de operaciones de la organización FCC, ya que, tiene acercamiento con los entrenadores y participantes de la entidad, así como conocimiento del modelo de intervención psicopedagógica de la organización, esto permitió un abordaje amplio de las variables de estudio.

El segundo grupo, estuvo conformado por docentes de educación básica secundaria que cumplen el cargo de directores de grupo denominado unidad de análisis B, en este caso, se escogieron 3 docentes de 8° dado que, establecen un contacto frecuente con las necesidades de los estudiantes que fueron objeto de estudio en esta investigación.

Asimismo, la unidad de análisis C la conformaron 38 estudiantes de educación básica secundaria seleccionados aleatoriamente, que se encuentran entre los rangos de edad de 12-16

años, concebidas dentro de la etapa adolescencia. Se escogieron estudiantes de 8° porque para hacer referencia a la prevención de problemáticas en adolescentes, este debe realizarse desde edades tempranas.

De igual manera, la unidad de análisis D estuvo conformada por 20 padres de familia de estudiantes escolarizados en 8° seleccionados de forma aleatoria.

Componente propositivo

En el componente propositivo se encuentra el nivel prescriptivo y propositivo, por eso, de acuerdo al problema identificado, se diseñó una propuesta de estrategias psicoeducativas con la finalidad de desarrollar habilidades socioemocionales que contribuyen en la prevención de las conductas de riesgo, por medio de actividades centradas en la lúdica didáctica.

Esta propuesta, se realizó fundamentada en la lúdica didáctica, debido que, es el estudiante el protagonista de su propio aprendizaje y el docente es el guía que con la metodología que implementa, motiva e integra significativamente al estudiante, por tanto, es un aprendizaje perdurable en el tiempo.

Asimismo, la propuesta está fundamentada en el modelo ecológico de Bronfrenbrenner y la metodología de FCC, que tiene en cuenta diferentes sistemas del individuo, esto permitió un abordaje integral de la propuesta, que contó con la participación de actores como la escuela, la familia, pares y el propio individuo, pertenecientes al sistema más cercano a él, este es el microsistema, haciendo énfasis en las esferas personal, familiar, académica o profesional y social del sujeto, desde las siguientes fases:

- a) Fase I Diagnóstico: se indagó la presencia y cómo se manifiesta las diferentes conductas de riesgo en los adolescentes, así como las habilidades socioemocionales del estudiante

para potenciar y/o promover. También, se indagó con los diferentes actores educativos, la pertinencia de la lúdica didáctica en el diseño de las estrategias psicoeducativas.

- b) Fase II Lineamientos teóricos y normativos: se recopilaron las diferentes teorías y leyes/decretos nacionales que sustentan la propuesta y guían a los investigadores u otros, al desarrollo de la propuesta en la población adolescente, esto es, la teoría de la inteligencia emocional, el modelo ecológico de Bronfrenbrenner, el conectivismo, constructivismo y la metodología FCC en los lineamientos teóricos, y la ley 1098 de 2006 y ley 1620 de 2013, en los lineamientos normativos.
- c) Fase III Estructura y desarrollo de la propuesta: se definieron las diferentes estrategias psicoeducativas centradas en la lúdica didáctica, para el desarrollo de las habilidades socioemocionales y prevención de las conductas de riesgo, que son implementadas en la población C y requieren la participación de la población B y D, identificadas anteriormente.
- d) Fase IV Validación de la propuesta: se aplicó una prueba piloto del diseño de la propuesta a la población objeto de estudio, para dar cumplimiento con el último objetivo específico planteado, el cual es “valorar la propuesta de estrategias psicoeducativas centradas en la lúdica didáctica desde la metodología de Fútbol Con Corazón como fundamento para el desarrollo de habilidades socioemocionales que contribuyan a la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes de educación básica secundaria”.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

- a) Entrevista/ guion de entrevista: la técnica que se utilizó para la unidad de análisis A fue la entrevista, esta es una técnica cualitativa que permite recoger una gran cantidad de

información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación (Mayorga, 2004). La entrevista genera un acercamiento con las personas vinculadas al objeto de estudio y recolectar los datos desde la realidad y el contexto de estas personas. Por tal motivo, es pertinente por medio de esta técnica realizar una recolección de datos cualitativos que permiten consolidar una propuesta acertada a la realidad de la población objeto.

El instrumento utilizado fue el guion de entrevista, concebido como un refuerzo para que el entrevistador concentre su tiempo en recabar la información concreta con respecto al tema que se indaga y no dispersarse en aspectos superfluos o no relevantes al caso (Useche, Artigas, Queipo y Peroz, 2019). Este instrumento (anexo 03) consta de 20 preguntas dirigidas a directivos con la finalidad de indagar sobre los datos relevantes asociados a las conductas de riesgo, lúdica didáctica y las habilidades socioemocionales, de este modo, se verificó la presencia o ausencia de estas variables permitiendo una mejor contextualización de la propuesta.

- b) Encuesta/ cuestionario: la encuesta es la técnica que se utilizó para recoger información en la unidad de análisis B, C y D, que puede definirse como la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés y la información se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario pre codificado, diseñado al efecto (Cea, 2001).

Para efectos de la presente investigación, se utilizó la técnica de la encuesta, en la cual, los temas, dimensiones y categorías se definen con anticipación. El objetivo de la aplicación de esta técnica fue observar cuál de las características predefinidas existen en la población objeto de estudio, asimismo, su percepción y postura ante los temas planteados en la propuesta. Esta

técnica es pertinente, puesto que, corrobora las teorías analizadas en relación a la percepción y participación de la población objeto.

En este sentido, el instrumento utilizado fue el cuestionario, que se conceptualiza como un instrumento que agrupa una serie de preguntas relativas a un evento, situación o temática particular, en donde el investigador desea obtener información (Hurtado, 2000). Para la implementación en esta investigación, se hace uso de la escala tipo Likert, en el que se presentan algunos ítems en forma de afirmaciones o juicios (Useche, et al., 2019), para recolectar y analizar la presencia de las conductas de riesgo, las habilidades socioemocionales en adolescentes y la pertinencia de la lúdica didáctica.

De igual manera, se aplica un cuestionario auto administrado, es decir, que se proporciona directamente a los participantes, quienes lo contestan sin la presencia directa de un facilitador (Hernández, et al., 2014). En este caso, se hace referencia a la encuesta por correo, se rellena el cuestionario y se remite por correo (Cea, 2001) sobre conductas de riesgo, HSE y lúdica didáctica aplicado a docentes, padres de familia y estudiantes.

Los cuestionarios fueron diseñados (anexo 04) y enviados a las unidades de análisis vía WhatsApp para ser diligenciados a través de links de Google Forms o formularios de Google, conformado por 32 preguntas para los docentes y estudiantes, y 34 preguntas para padres de familia con opciones de respuesta de acuerdo a la escala de frecuencia Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca, Nunca.

Validez y confiabilidad de los instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos e información, requieren ser validados y confiables para ser aplicados a la población objeto de estudio, en donde, si dichos instrumentos

en un contexto determinado, son denominados válidos y confiables, garantizan la eficacia y asertividad de los resultados y su análisis.

Por ende, para la validación de los instrumentos, fueron sometidos al juicio de expertos, concebido por Robles y Rojas (2015) como un método de validación útil para verificar la fiabilidad, en el que la opinión informada de personas con trayectoria en el tema y que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, dan información, evidencia, juicios y valoraciones. En este caso, los expertos fueron cuatro especialistas (anexo 05) en las variables elegidas por los investigadores: habilidades socioemocionales, conductas de riesgo y lúdica didáctica.

También, se utilizó para la confiabilidad de los instrumentos y así tener la solidez psicométrica de estos, el coeficiente de Alfa de Cronbach para la consistencia interna, propuesto por Lee J. Cronbach en el año 1951 para instrumentos con escala Likert o escala de opciones múltiples, de esta manera, se garantiza la ausencia de errores de medición en un instrumento de medida (Quero, 2010).

Para determinar el coeficiente de Cronbach, el investigador calcula la correlación de cada reactivo o ítem con cada uno de los otros, así (Cronbach, 1951):

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \frac{\sum_{h=1}^n \sum_{k=1}^n \sigma_{kh}}{\sigma_x^2}; \forall h \neq k$$

En donde:

α : Coeficiente de confiabilidad de Alfa Cronbach

n: Número de partes

Σ : Sumatoria

k y h: partes sobre las que se calcula el estadístico

Y se determina confiable, cuando el puntaje obtenido es igual o superior a 0.50 y más cercano a 1.

El coeficiente de Cronbach para los cuestionarios fue analizado por medio del paquete estadístico SPSS y tuvieron los siguientes resultados:

Cuestionario dirigido a la unidad de análisis B:

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,907	32

Figura 6. Coeficiente de Cronbach cuestionario dirigido a docentes. Fuente: elaboración propia a través del paquete estadístico SPSS.

Cuestionario dirigido a la unidad de análisis C:

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,804	32

Figura 7. Coeficiente de Cronbach cuestionario dirigido a estudiantes. Fuente: elaboración propia a través del paquete estadístico SPSS.

Cuestionario dirigido a la unidad de análisis D:

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,846	34

Figura 8. Coeficiente de Cronbach cuestionario dirigido a padres de familia. Fuente: elaboración propia a través del paquete estadístico SPSS.

Técnica de procesamiento y análisis de la información

Para el procesamiento de los datos recolectados, se utiliza la estadística descriptiva, porque permite recolectar datos y obtener resultados numéricos o gráficos de los mismos; es decir, recaba, ordena y clasifica los datos obtenidos por medio de procedimientos como la aplicación de pruebas, diseños experimentales u observación directa (Betanzos, Chávez y Escoto 2017). Para el caso del presente proyecto de investigación, se empleó mediante la visualización gráfica, las cuales son útiles para comparar visualmente los resultados de los grupos; sobre todo, se emplean para resaltar hallazgos o resultados importantes (Rendón, Villasís y Miranda, 2016).

De esta forma, se evidenciaron los resultados empleando diversas herramientas de representación gráfica para ordenar y analizar dichos resultados, tales como:

- a) Las tablas de frecuencia, que consisten en matrices de datos que permiten determinar cifras puntuales sobre las mediciones realizadas (Rendón, et al., 2016) para ordenar los valores obtenidos de los cuestionarios.
- b) Los gráficos de sectores y los diagramas de barras, estos son similares a los gráficos de sectores y se representan tantas barras como categorías tiene la variable, de modo que la altura de cada una de ellas sea proporcional a la frecuencia o porcentaje de casos en cada clase (Pértega y Pita, 2001), permiten ilustrar gráficamente los resultados en los porcentajes y cantidades. Estas herramientas muestran los resultados de la aplicación de los instrumentos de una forma clara y precisa.

Por otro lado, dentro de los paquetes estadísticos para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (IBM® SPSS) V25 y para el análisis de los datos cualitativos, el programa Atlas. Ti V6.2.

A continuación, se presenta la figura 6 mapa de ruta metodológica que reúne el componente teórico y empírico de la investigación, es decir, la metodología que se aplicó para el presente estudio teniendo en cuenta el enfoque, paradigma, método, territorios de conocimiento, niveles de descripción, diseño de investigación, técnicas e instrumentos de recolección de datos y técnicas de procesamiento de la información.

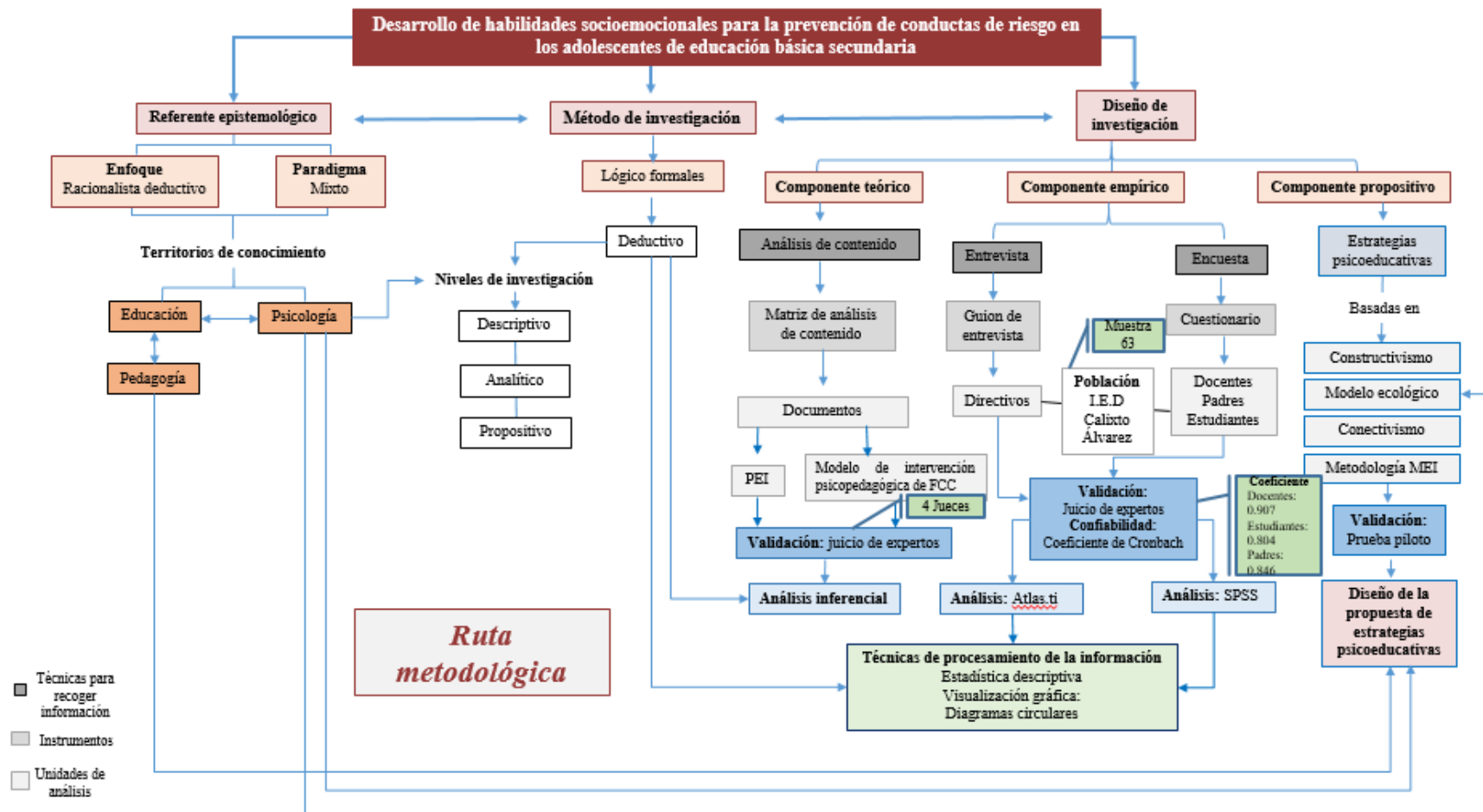


Figura 9. Mapa de la ruta metodológica. Fuente: elaboración propia.

Capítulo IV

Análisis y resultados

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos en correspondencia con los objetivos planteados, la contratación teórica y el método deductivo en las inferencias de los investigadores que responden al marco metodológico.

Debido a lo anterior, se muestran los resultados del componente teórico en la matriz de análisis de contenido en las unidades de análisis PEI de la I.E.D. Calixto Álvarez y modelo de intervención psicopedagógica de FCC. Por otro lado, se presentan los resultados del componente empírico en el guion de entrevista y cuestionarios teniendo en cuenta las variables HSE, conductas de riesgo y lúdica didáctica de acuerdo a la percepción de los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de la I.E.

A continuación, se adjunta la matriz de análisis de contenido para las unidades de análisis PEI de la I.E. y modelo de intervención psicopedagógica de FCC.

Resultados matrices de análisis de contenido

Tabla 7

Instrumento #1: matriz de análisis de contenido. Unidad de análisis: PEI Institución Educativa Distrital Calixto Álvarez

Instrumento #1: matriz de análisis de contenido. Unidad de análisis: PEI Institución Educativa Distrital Calixto Álvarez.					
Categoría teórica	Subcategoría teórica	Criterios de análisis	Hallazgo documental	Contrastación teórica	Inferencias argumentativas desde la vía deductiva.
Habilidades socioemocionales	Autoconocimiento	1 Concepción del proceso de autoconocimiento del estudiante. 2. Precisión de técnicas para que el estudiante desarrolle la confianza en sí mismo.	El colegio pretende formar personas competentes mediante el desarrollo de las dimensiones cognitiva, comunicativa, afectiva, corporal, estética, ética, espiritual y social. La dimensión afectiva se refiere al conjunto de potencialidades y manifestaciones de la vida psíquica del ser humano que abarca tanto la vivencia de las emociones, las valoraciones, los sentimientos y las actitudes, como también la forma en que se relaciona consigo mismo y con los demás y con su entorno. Los docentes implementan estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo de la salud física y mental, el conocimiento, el respeto y la valoración de sí mismo, de los demás y del entorno. En otro orden, la institución establece y mantiene una estrecha relación con las familias de los niños que y con los miembros de la comunidad circunvecina. También existe comunicación e intercambio de correspondencia con las autoridades	La dimensión afectiva y la educación emocional deben ser abordadas desde el ámbito escolar, al ser elementos claves que permiten prevenir la aparición de conflictos escolares gracias al manejo adecuado de los sentimientos negativos del estudiante en general. La dimensión afectiva ofrece una perspectiva atractiva e innovadora para afrontar los retos de la educación del	La educación de calidad está determinada por la inclusión de diferentes dimensiones del estudiante en el PEI de la institución educativa, como lo son la dimensión cognitiva, afectiva y corporal, esto permite, formar a los educandos para el afrontamiento de los retos a nivel personal, social, académico y laboral, capacitándolos en herramientas para la solución asertiva de dichos retos. En el apartado descrito, se identifica que, la institución educativa forma estudiantes mediante el desarrollo de diversas dimensiones, una de ellas es la dimensión afectiva, que potenciará en el estudiante, relaciones interpersonales positivas, dado que, podrá conocerse y
	Regulación emocional	3 Estrategias de enseñanza para la regulación emocional.			

		4 Ruta de gestión emocional.	educativas, al igual que con otras entidades de carácter público y privado. Por último, la institución cuenta con instancias de apoyo a la institución educativa que favorecen una sana convivencia basada en el respeto por los demás, la tolerancia y la valoración de las diferencias.	siglo XXI y la educación emocional constituye una herramienta de gran valor para la consecución de una educación de calidad y la mejora del clima de convivencia en los centros educativos (Guerrero, Blanco, López, Caballero, Gil y Espejo, 2009).	regularse a sí mismo para una interacción mediada por la empatía y el respeto. Aunque en el hallazgo documental no se establece cómo implementan en el aula el desarrollo de dichas dimensiones, los docentes abordan desde sus clases las dimensiones desde un currículo integral.
	Conciencia social	5 Canales de comunicación entre la comunidad educativa. 6 Fortalecimiento de las relaciones interpersonales.			
Conductas de riesgo	Personalidad	1 Metodología empleada para fomentar valores. 2 Normatividad para el respeto entre docente-estudiante.	Mediante las prácticas pedagógicas fomentan valores en los estudiantes con proyectos de convivencia en apoyo con otras instituciones para fomentar el respeto, la tolerancia, entre otros valores. Asimismo, los canales de comunicación entre la escuela y padres, es mediante tres asambleas que realizan anualmente, así como escuela para familias y asesorías individuales. La estrategia que implementa la institución para la participación comunitaria es el servicio social estudiantil, en donde, el estudiante presta servicios a la comunidad de manera obligatoria en los dos últimos años escolares. Los servicios que prestan son: vigías de la salud, alfabetización y nivelación, y patrulleros escolares.	La transversalización del proyecto educativo institucional es una estrategia que impacta directamente el currículo ya que se convierten en elementos integradores de formas de pensar, que permitieron abordar el tema	Los proyectos transversales permiten la prevención de conflictos escolares y sus implicaciones en la comunidad educativa y sociedad. Por tanto, las reglamentaciones nacionales decretan la obligatoriedad de implementar proyectos a favor de disminuir y prevenir problemáticas sociales como el inicio de relaciones sexuales en menores de edad, ETS, adicción a las SPA, delincuencia juvenil, violencia, embarazos no deseados, entre otros, que impactan negativamente la sociedad actual
		3 Canales de comunicación entre			

	Ambiente	<p>institución y padres.</p> <p>4 Estrategias educativas para la participación comunitaria.</p>	<p>Con respecto a las conductas de riesgo, las prevalentes son el consumo de sustancias psicoactivas y embarazo en menores de edad, es por ello que, los proyectos obligatorios y transversales que se implementan en la institución son, entre otros:</p> <p>Proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía y proyecto de prevención de consumo de sustancias psicoactivas.</p> <p>De igual manera, el documento menciona que la institución ofrece acciones y programas de bienestar estudiantil con profesionales idóneos que permiten el desarrollo armónico, físico, psicológico y social de los educandos para promover la permanencia en el sistema educativo.</p>	<p>de prevención de forma holística.</p> <p>De igual forma, la educación en prevención se convirtió en una alternativa viable, efectiva e ineludible para inducir a los individuos a tomar conciencia de la realidad global frente a los riesgos (González, 2015).</p>	<p>debido al aumento de las cifras de dichas problemáticas.</p> <p>En consecuencia, los establecimientos educativos identifican las problemáticas más relevantes en su contexto y proponen proyectos para su prevención y mitigación, tal es el caso de la institución objeto de estudio de la presente investigación, la cual, implementa dos proyectos direccionados a la sexualidad y consumo de SPA, evidenciando, que son estas problemáticas escolares, las más prevalentes en la escuela, por ello, promueven acciones para prevenirlas desde la transversalidad de los proyectos y establecen canales de comunicación constante con padres de familia para prevenir conductas que lleven a consecuencias nocivas a los educandos.</p>
	Conducta	<p>5 Conductas de riesgo prevalentes en la institución.</p> <p>6 Proyectos transversales de prevención de riesgos psicosociales.</p>			
Lúdica didáctica	Método para la enseñanza	<p>1 Naturaleza de las estrategias de enseñanza.</p>	<p>En la I.E.D. el diseño didáctico está basado en el modelo de la Pedagogía Conceptual, en la cual: a) cubre tres fases fundamentales del aprehendizaje: lo afectivo, lo cognitivo y lo expresivo; b) solo a través de la enseñanza teórico-práctica de un Instrumento Cognitivo, se puede esperar que el estudiante</p>	<p>El modelo de pedagogía conceptual propone un hexágono como método para el diseño y planeación del acto educativo,</p>	<p>En la lúdica se pueden establecer diferentes dimensiones como la sociológica, psicológica y didáctica, desde el modelo de pedagogía conceptual (implementado en la institución objeto de estudio),</p>

		2 Secuencia didáctica de los docentes fundamentadas en el modelo pedagógico.	realmente aprehenda, y no que simplemente memorice; c) al integrar las tres dimensiones el estudiante desarrolle auténticas competencias; d) considera una secuencia flexible y planificada de acuerdo a la edad psicopedagógica del estudiante; e) enfatiza fuertemente el uso de ideogramas, mentefactos, cuadros comparativos, diagramas de flujo, algorítmicos y heurísticos. La planeación de las clases tiene en cuenta los siguientes ítems: a) los objetivos del tema a desarrollar, b) sus objetivos respectivos, c) las competencias a tratar, d) los indicadores de logros, e) a evaluación, f) la profundización para determinar si alumno consiguió lo planteado por su tutor o docente.	compuesto por los siguientes elementos: propósito, enseñanzas, evaluación, secuencia, didáctica y recursos.	visualizan la lúdica desde la didáctica, la cual se refiere a todos aquellos componentes estructurales y funcionales que utiliza el docente para que el estudiante aprehenda desde su fase cognitiva, afectiva y expresiva.
Expresión de la cultura		3 Proyecto transversal para el fomento de la cultura. 4 Estrategias pedagógicas del docente para promover la participación cultural en los estudiantes.	En concordancia con el modelo pedagógico que se maneja en la institución, la dinámica de la clase es interactiva e interdisciplinaria. El docente, quien es un guía, formula a los estudiantes preguntas relacionadas con el tema y de esta forma la clase toma diversos matices de acuerdo a los puntos de vista que surjan. Las vivencias de estos son pieza clave para las conclusiones que puedan resultar. El perfil de los estudiantes y egresados va encaminado a las principales dimensiones que forman, entre estas se encuentra la dimensión cognitiva, espiritual, física, ética, comunicativa, afectiva, estética y corporal. Con respecto a la promoción de la cultura, no cuenta con proyectos transversales, sin embargo, realizan jornadas de integración como la	Con respecto a la didáctica, esta hace referencia al método del docente para facilitar la comprensión del estudiante, respondiendo a la pregunta ¿cómo enseñar? Por lo tanto, la didáctica general de Pedagogía Conceptual plantea tres fases: la primera, afectiva, buscará poner de presente el sentido del aprehendizaje; la segunda, cognitiva, apuntará a lograr la comprensión de las enseñanzas; y la tercera, expresiva, buscará lograr la aplicación de lo	Por consiguiente, se espera que los docentes de esta institución educativa distrital, lleven una metodología secuencial de sus clases planificadas previamente, iniciando con el componente pedagógico (propósitos, enseñanza y evaluación) y culminando con el componente didáctico (secuencia, didáctica y recursos). Esto contribuye a la coherencia e integración del acto educativo, dado que, la secuencia lleva una lógica en donde el primer componente aporta al desarrollo del siguiente.
Procesos humanos		5 Perfil del estudiante.			

		6Perfil de los egresados. 7 Competencias cognitivas y afectivas que desarrolla la institución.	eucaristía, izadas de bandera, jornada Ludo recreativa, jornada especial de artística, feria de las Ciencias y la tecnología y Seminario de Constitución Política y Democracia.	comprendido, como manifestación última de su aprehendizaje (Vega y Guerra, 2020, p. 8)	
--	--	---	---	--	--

Nota: elaboración propia.

Tabla 8

Instrumento #2: matriz de análisis de contenido. Unidad de análisis: Modelo de intervención psicopedagógica de Fútbol Con Corazón

Instrumento #2: matriz de análisis de contenido. Unidad de análisis: Modelo de intervención psicopedagógica de Fútbol Con Corazón.					
Categoría teórica	Subcategoría teórica	Criterios de análisis	Hallazgo documental	Contrastación teórica	Inferencias argumentativas desde la vía deductiva.
Habilidades socioemocionales	Autoconocimiento	1 Concepción del proceso de autoconocimiento del participante. 2. Precisión de técnicas para que el participante desarrolle la confianza en sí mismo.	Las habilidades socioemocionales son concebidas por FCC como habilidades para la vida, definiéndolas como aquellas que permiten que los niños y niñas, así como los jóvenes cuenten con las herramientas necesarias para adaptarse de una manera sana y	Para CASEL (2017) las habilidades socioemocionales son herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones,	Las HSE contribuyen a que el sujeto que se encuentra en proceso de formación, pueda conocerse a sí mismo para poder regular las expresiones de las emociones, con esto, podrá relacionarse de manera positiva con su entorno y todo lo que hace parte de él. De esta manera, permiten educar a los

	Regulación emocional	3 Estrategias de enseñanza para la regulación emocional. 4 Ruta de gestión emocional.	constructiva a la sociedad en la que están insertos, permitiéndoles un desarrollo sano y saludable, en otras palabras, son aquellas que permiten que el niño y el adolescente pueda “encajar bien en la sociedad”. Incluyen la dimensión cognitiva (autorreflexión, autonomía, pensamiento flexible y creativo, solución de problemas, toma de decisiones), emocional (conocimiento de sí mismo y autoestima, control de las emociones, manejo del estrés) y social e interpersonal (responsabilidad social y cooperación, empatía, establecimiento y mantenimiento de relaciones, respeto y aprecio por los demás, expresión de ideas, emociones y motivos/valores, asertividad).	comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales, organizadas en tres dimensiones: conoce-T (autoconocimiento y autorregulación), relaciona-T (conciencia social y colaboración) y elige-T (toma de decisiones responsables).	adolescentes desde una perspectiva de construcción positiva para la sociedad, en la que se busca que practiquen y sean promotores de acciones que lleven al cambio y transformación social. Para FCC, las habilidades para la vida previenen la violencia, los embarazos no deseados, las adicciones y fortalece el trabajo en equipo, el proyecto de vida y la equidad de género, problemáticas que son frecuentes en las comunidades donde realizan el trabajo de intervención. Por tanto, se resalta el papel de las HSE para la prevención y mitigación de problemas sociales a nivel internacional y nacional, teniendo alto impacto positivo en los NNA.
	Conciencia social	5 Canales de comunicación entre la comunidad. 6 Fortalecimiento de las relaciones interpersonales.			
Conductas de riesgo	Personalidad	1 Metodología empleada para fomentar valores. 2 Normatividad para el respeto entre entrenador-participante.	FCC tiene una fundamentación técnica compuesta por tres módulos: El módulo de convivencia y táctica se centra en una	Las conductas de riesgo en adolescentes son las principales responsables de la morbilidad en esta etapa, entre las	Las conductas de riesgo influyen significativamente en la salud biopsicosocial del adolescente, puesto que, la práctica de ellos, puede tener consecuencias a corto, mediano y/o largo plazo si no son

	Ambiente	3 Canales de comunicación entre institución y padres. 4 Estrategias educativas para la participación comunitaria.	cultura de la paz y trabajan los siguientes puntos: trabajo en equipo, equidad de género y no violencia. El módulo de promoción, prevención y creatividad trata la promoción de la sexualidad sana y responsable para prevenir infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados, y la prevención de las adicciones, especialmente la adicción a las drogas. Aprendizaje de escuelas para padres: con este proceso monitorean el aprendizaje de los padres en las actividades de las escuelas para padres, esta información la recolectan mensualmente o cada vez que se desarrolle una escuela para padres, del mismo modo, los padres también responden una encuesta de satisfacción en la que dan sus apreciaciones sobre la actividad.	cuales se mencionan el consumo de drogas, embarazo precoz, mala alimentación, infecciones de transmisión sexual, depresión y suicidio, entre otras. Estas implican un deterioro considerable en la salud del adolescente afectando su calidad de vida, la inserción con igualdad de oportunidades en la sociedad y gran parte de las enfermedades crónicas no transmisibles del adulto (Valenzuela, et al., 2013, p. 51).	decisiones tomadas responsablemente. El documento analizado, no menciona directamente las conductas de riesgo, sin embargo, se puede inferir en este apartado que, sus programas se fundamentan en la convivencia armoniosa entre los participantes, por eso, promueven acciones para prevenir o mitigar comportamientos que afecten negativamente al NNA y por ende, a la comunidad, incluyendo módulos dirigidos a la sexualidad y drogadicción, siendo las de más impacto negativo en la vida del adolescente y su entorno. El canal de comunicación que utilizan con los padres son las escuelas para padres (EPP), en la que buscan formar, capacitar y asesorar a los representantes de los participantes sobre diferentes problemáticas que permitan prevenirlas y mitigarlas desde casa.
	Conducta	5 Conductas de riesgo prevalentes en la institución. 6 Proyectos transversales para la prevención de conductas de riesgo.			
Lúdica didáctica	Método para la enseñanza	1 Naturaleza de las estrategias de enseñanza.	El modelo pedagógico social-constructivista adoptado por FCC, se basa	Para Torres (2019) la lúdica didáctica es la	La lúdica se integra desde la dimensión psicológica, de procesos humanos como la

		2 Secuencia didáctica de los entrenadores fundamentadas en el modelo de intervención psicopedagógica.	<p>en los planteamientos de la perspectiva socio-histórico-cultural de Lev Vigotsky, en el aprendizaje significativo de David Ausubel y en la teoría del aprendizaje social de Bandura, que permiten el desarrollo de las actividades lúdicas para facilitar el aprendizaje.</p> <p>La lúdica es aquella dimensión humana que encuentra en la recreación una forma de hacer más plena la vida. Así entonces, la metodología lúdico-experiencial consiste en el empleo de la lúdica como herramienta de enseñanza, para lo cual se crean entornos en las que los NNA experimenten situaciones donde sea necesario implementar el valor y las habilidades para la vida. En la metodología lúdico-experiencial la participación de los NNA es totalmente activa, el asesor social es solo un facilitador que dinamiza el aprendizaje de los niños.</p>	<p>metodología o manera de enseñar algún contenido a partir del juego, siendo este un escenario donde se proponen diversas actividades, utilizando materiales o recursos que conlleven a una participación activa e integrante del estudiante, siendo el maestro un guía y motivador.</p>	<p>necesidad, expresión y placer. La primera hace referencia al impulso del sujeto por realizar acciones libres y espontáneas; la segunda, es la expresión libre y voluntaria de ese impulso generado en la necesidad; finalmente, el placer hace referencia a la satisfacción del sujeto por la liberación de la necesidad de realizar acciones espontáneas. Por lo tanto, FCC en su modelo pedagógico concibe la lúdica didáctica desde la dimensión psicológica, dado que, en la recreación para hacer más plena la vida, se logra la expresión de todas aquellas necesidades de los NNA y con ello, un bienestar al poder expresarse de manera libre, el cual es el fin último de la metodología empleada por FCC.</p>
Expresión de la cultura	<p>3 Proyecto transversal para el fomento de la cultura.</p> <p>4 Estrategias pedagógicas del entrenador para promover la participación cultural en los participantes.</p>				
Procesos humanos	<p>5 Perfil del participante</p> <p>6 Perfil de los egresados.</p> <p>7 Competencias cognitivas y afectivas que desarrolla la institución.</p>				

Nota: elaboración propia.

Los resultados de las matrices de análisis de contenido permiten determinar divergencias y convergencias entre las dos unidades de análisis con respecto a los criterios identificados; ambos documentos no mencionan directamente las conductas de riesgo prevalentes en las entidades, sin embargo, se puede inferir que las principales estarían asociadas al embarazo en menores de edad, enfermedades de transmisión sexual, inicio precoz de las relaciones sexuales y el consumo de sustancias psicoactivas, dado que, en el documento mencionan que realizan acciones y promueven programas centrados en la sexualidad sana y responsable, así como programas para la prevención del consumo de SPA.

Por tanto, la convergencia se enmarca en que estas conductas se convierten en las de mayor frecuencia en el entorno de las dos entidades y que impactan negativamente en la integridad de los estudiantes/participantes (Valenzuela, et al., 2013) dando cumplimiento al objetivo específico uno relacionado con la caracterización de las conductas de riesgo a nivel biológico, psicológico y social.

Con respecto a las HSE, la I.E. menciona competencias o dimensiones a desarrollar en el educando y hace énfasis en la dimensión afectiva que contribuye a la formación emocional y relaciones interpersonales positivas en correspondencia con el modelo pedagógico seleccionado, que es pedagogía conceptual. En contraste, la organización FCC destaca las habilidades para la vida, esto implica que pueden ser entrenadas, aprendidas y desarrolladas a través de estrategias lúdico experienciales; es así como la divergencia radica en la concepción que cada institución tiene sobre las competencias, dimensiones y habilidades a formar en el estudiante, la primera centrada en competencias y la segunda, en habilidades (Marín, 2003). Esto responde al objetivo específico dos.

En última instancia, para la variable lúdica didáctica ambas unidades la conciben por separado, en otras palabras, FCC utiliza como metodología la lúdica como experiencia vivencial y la I.E.D. Calixto Álvarez utiliza la didáctica como método para aprehender, comprender y aplicar los conocimientos adquiridos; así como la I.E. no tiene en cuenta la lúdica en las estrategias que implementan los docentes en el aula, FCC no tiene en cuenta la didáctica en las sesiones de los entrenadores con los participantes. Esta divergencia no solamente se visualiza en los documentos analizados sino en las clases/sesiones que cada entidad ejecuta, en donde, en el primero son los docentes los que planean unas temáticas a desarrollar y en el segundo, es el participante quien dispone de las temáticas con respecto a sus necesidades. Estos resultados corresponden con el objetivo específico tres.

Resultados de la entrevista a directivos

La entrevista dirigida a directivo docente y director de operaciones tuvo los siguientes resultados de acuerdo a cada variable y su respectiva dimensión, procesados con el programa Atlas. Ti V6.2:

Habilidades socioemocionales

Tabla 9

Resultados de la variable HSE en la entrevista a directivos

Dimensión	Directivo I.E.	Directivo FCC
Emocional	Desde la entidad donde labora, ¿Consideran que la dimensión afectiva contribuye en el desarrollo humano? ¿Porqué? La dimensión afectiva sí contribuye en el desarrollo humano, la razón es porque estamos formando seres humanos, individuos, NNA y adultos, y el simple hecho de trabajar con el ser humano implica afectividad, y sabemos que es uno de los componentes fundamentales dentro del proceso de aprendizaje. Para su desarrollo implementamos estrategias desde el contacto que se hace día a día con el estudiante hasta la intensionalidad que tiene el maestro al impartir su asignatura, hacer acompañamiento, remitir a los estudiantes por parte de los docentes de área y de aula cuando ven que el comportamiento del chico es diferente, establecer contacto con el padre de familia, remisiones a especialistas que lo requieran, acompañamiento individual. ¿Qué habilidades o	Desde la entidad donde labora, ¿Consideran que la dimensión afectiva contribuye en el desarrollo humano? ¿Porqué? Sí contribuye en cuanto permite al ser humano fortalecer las herramientas necesarias para adaptarse de mejor manera al medio que le rodea, a las situaciones problemas que se le presentan a diario. ¿Qué estrategias utilizan en su institución para el desarrollo de la dimensión afectiva? En el programa de entrenamiento se trabaja la metodología de enseñanza integrada, en la cual, se desarrollan habilidades para la vida, que se encuentran las habilidades de la dimensión afectiva. Aparte, la relación entre el entrenador – participante es horizontal, en donde el vínculo afectivo entre ellos permite crear una relación de respeto y de

competencias afectivas fortalecen en su institución? El mismo contexto en donde está inmersa la escuela, casi que nos obliga a que tengamos como prioridad el desarrollo de autocuidado, del amor propio, de la autoestima, del auto reconocimiento, de estas competencias se desprende otro sinnúmero de aspectos que trabajamos que, si bien están ligados a otras áreas, tienen que ver con el desarrollo afectivo como la prevención del abuso sexual, embarazo en edad temprana, del consumo de drogas. Junto con lo anterior, se trabaja con los estudiantes el asertividad, el tema del manejo del conflicto, relaciones interpersonales, autocontrol y toma de decisiones responsables.

buena convivencia entre los dos, esto hace que el entrenamiento sea más efectivo desde el punto de vista del aprendizaje significativo.

¿Qué habilidades o competencias afectivas fortalecen en su institución? En FCC abordamos habilidades como el control de emociones, conocimiento de sí mismo, autoestima, manejo del estrés.

Social

¿Qué programas implementa la entidad donde labora para promover las relaciones empáticas entre los adolescentes? Desafortunadamente no hay un programa específico en la institución para promover relaciones empáticas, no hay un programa que apunte a promover y desarrollar estas competencias, sin embargo, sí se logra realizar charlas relacionadas con el tema, siendo conscientes que las charlas esporádicas no se convierten en una estrategia de transformación. Desde la entidad donde labora, ¿Cómo pueden fortalecer las acciones que realizan para una sana convivencia entre pares? Indiscutiblemente trabajando con ellos el respeto, la empatía, tolerancia, pero también trabajando mucho con ellos la comunicación asertiva. Como lo dije, el mismo contexto donde se desenvuelven los jóvenes los lleva a ser impulsivos, explosivos, territoriales, entonces toca apuntar a estas competencias que contrarresten este otro proceso.

¿Cómo impactarían los proyectos dirigidos al desarrollo de las habilidades socioemocionales en las instituciones educativas? Personalmente en mi institución sería un impacto muy favorable, creo que estos son espacios que los estudiantes necesitan y piden con un grito silencioso. Sería de gran provecho y se vería reflejado en la construcción de un mejor estilo de vida emocional de los estudiantes.

¿Qué programas implementa la entidad donde labora para promover las relaciones empáticas entre los adolescentes?

Desarrollo de habilidades socioemocionales, talleres experienciales, talleres enfocados en la equidad de género, de derechos humanos, convivencia y trabajo en equipo.

Desde la entidad donde labora, ¿Cómo pueden fortalecer las acciones que realizan para una sana convivencia entre pares?

Mediante una constante innovación en los procesos metodológicos y pedagógicos, también, con alianzas institucionales, brindar nuevas herramientas a los entrenadores con la formación, taller y capacitación (Espinal Ruiz, Scarpetta Calero & Cruz González, 2020).

¿Cómo impactarían los proyectos dirigidos al desarrollo de las habilidades socioemocionales en las instituciones educativas? En algunas instituciones educativas se encuentra la falencia de proyectos relacionados con las habilidades socioemocionales, ya que, se centran en las habilidades cognitivas desde el currículo en su gran mayoría, y la implementación de estas (habilidades socioemocionales) permite una educación integral, una educación del ser, permite que los adolescentes afronten desafíos de la vida diaria, los chicos y chicas podrían aprender cómo aplicar esos conocimientos en las situaciones que se le presentan en su diario vivir.

Nota: elaboración propia.

La dimensión afectiva del ser humano es aquella que le permite configurar un vínculo consigo mismo y con los demás, en donde se interrelacionan las emociones y sentimientos del ser, por ello, contribuye en el desarrollo humano en cuanto da la posibilidad al sujeto de relacionarse positivamente con su entorno, este proceso implica habilidades emocionales y sociales. En el caso de las HSE y sus dimensiones, los directivos de ambas entidades dan la relevancia a su desarrollo y utilizan estrategias basadas en el vínculo afectivo y contacto directo

entre docente- estudiante/entrenador- participante, puesto que, el vínculo afectivo tiene su expresión en la posibilidad de construir lazos o uniones de cariño, comprensión, tolerancia, aceptación, empatía, apoyo y comunicación (Hernández y Sánchez, 2008).

En ese sentido, dando respuesta al objetivo específico tres, la dimensión afectiva es la base para las relaciones interpersonales abordada por las dos entidades desde temáticas como valores, equidad de género, empatía, comunicación asertiva, trabajo en equipo, entre otros. La I.E. no cuenta con un programa o proyecto dirigido a estas habilidades y la organización FCC es consciente de estas falencias, por eso, dirigen las estrategias al desarrollo de las HSE que impactarían positivamente a la comunidad educativa y al contexto donde están inmersas las instituciones, de acuerdo a la percepción de los dos directivos, tal como se evidenció en las investigaciones de Guerrero, et al. (2009) y Treviño, González y Montemayor (2019).

Conductas de riesgo

Tabla 10

Resultados de la variable conductas de riesgo en la entrevista a directivos

Dimensión	Directivo I.E.	Directivo FCC
Biológico	<p>¿Cuáles considera usted que son las principales conductas de riesgo prevalentes en la institución donde labora? El embarazo a temprana edad, el abuso sexual, consumo de drogas, carencia afectiva y la violencia intrafamiliar.</p> <p>¿Cuál cree usted que pueden ser las causas de la presencia de las conductas de riesgo en su institución? Considero que el mismo contexto, estructura de la familia, condicionamiento social que se da en el entorno, cultura particular propia del sector, pueden ser las causantes de las conductas de riesgo.</p>	<p>¿Cuáles considera usted que son las principales conductas de riesgo prevalentes en la institución donde labora? En las comunidades donde intervenimos, encontramos la drogadicción, delincuencia juvenil, embarazo a temprana edad, promiscuidad, baja autoestima, maltrato intrafamiliar, abuso sexual. Sin embargo, estos últimos son casos esporádicos y poco denunciados.</p> <p>¿Cuál cree usted que pueden ser las causas de la presencia de las conductas de riesgo en su institución? Uno, creo que las familias disfuncionales en el sentido de padres ausentes aún presentes en casa, pues son ausentes en sus responsabilidades, no hay contacto afectivo entre la familia, no hay preocupación real por las necesidades de los chicos, se fomenta que el chico aprenda pero el NNA tiene otras necesidades que impiden su aprendizaje, por ejemplo, padres con baja escolaridad, escasos recursos, falta de empleo, sobretodo porque son decisiones que se toman por la fuerza que tiene el contexto. Otro, son las pocas oportunidades que tienen para progresar, esto hace que el chico crea que no podrá acceder a la universidad o estudios superiores.</p>
Psicológico	<p>En su institución, ¿cómo detectan las conductas de riesgo en la adolescencia? La principal herramienta que tenemos en primera instancia es la observación, el</p>	<p>En su institución, ¿cómo detectan las conductas de riesgo en la adolescencia? El entrenador es el que tiene el contacto directo con los adolescentes y en cada entrenamiento</p>

estudiante inminentemente cambia su comportamiento al interior de la escuela en muchas ocasiones remitido por el docente, ese cambio a veces es observado al interior de la familia y algunos familiares se acercan a la institución para solicitar acompañamiento.

¿Qué programas proponen y aplican para la prevención de las conductas de riesgo? La institución no tiene un programa instaurado, sin embargo, tenemos convenios con instituciones que apoyan este proceso como la policía, infancia y adolescencia, la casa de justicia y comisarías de familias que corresponde al sector de la escuela, secretaría de educación en el área de prevención de riesgos y salud.

¿Qué factores promueven o limitan la aplicación de los programas para la prevención de las conductas de riesgo? Los factores que promueven es la misma necesidad de los estudiantes, unido a esto está el factor que lo limita y es la atención del día a día, es decir, desde la presencialidad todos los días hay situaciones de conflicto, situaciones de riesgo que atender, propio del entorno donde está inmerso la escuela. Si bien esta conducta promueve la aplicación de programas esta misma también lo limita. En ocasiones, la resistencia hace que los estudiantes sean apáticos ante estos espacios.

observa cambios de la conducta del chico, los niveles de agresividad, de autoestima, esto se trabaja en los mismos entrenamientos, cuando hay signos de alarma (conductas suicidas, posible caso de abuso, conductas que son más peligrosas para los participantes) el líder de la sede realiza visitas domiciliarias para observar el ambiente y ver si hay indicios entre las relaciones de familia que lleven a conductas riesgosas. También, se activa una ruta si es evidente la situación de riesgo o si el adolescente menciona algún tipo de riesgo para su vida. y el supervisor entrega el caso a la entidad correspondiente ya sea a ICBF, policía de infancia y adolescencia, comisaría de familia, CAIVAS. Somos una entidad que previene y detecta, más no intervenimos en casos así.

¿Qué programas proponen y aplican para la prevención de las conductas de riesgo? Tenemos un módulo de entrenamiento de promoción y prevención, en el cual se tocan temas como sexualidad sana y responsable, prevención de las adicciones, también se trabaja el proyecto de vida, los valores y desarrollo de habilidades para la vida. Por otro lado, tenemos escuelas para padres relacionados con estas temáticas.

¿Qué factores promueven o limitan la aplicación de los programas para la prevención de las conductas de riesgo? Los factores que limitan es la poca colaboración de los padres, dificultades de las comunidades, los recursos económicos, los factores de riesgo en el contexto que impactan significativamente a los programas y la falta de oportunidades. Hay casos en donde los adolescentes se salen porque tienen que trabajar. En cuanto a los que promueven estaría el compromiso de algunos padres por la educación emocional de sus hijos, adicionalmente, está nuestra organización, pues tiene un modelo estructurado que genera impacto en la sociedad y que estos programas sean efectivos, se generan evidencias y se construye como un referente de FCC en la buena práctica del desarrollo de las HSE, de esta manera, se reconoce los procesos que se implementan. Las alianzas que se realizan con la comunidad como instituciones educativas, las familias como instituciones, juntas de acción comunal, clubes deportivos de la comunidad, en fin, toda institución que esté realizando procesos en la comunidad.

Social

¿Cuáles cree usted que son las principales causas en su institución por las cuales desertan los adolescentes? Si hablamos de adolescentes podemos decir que el índice de deserción es bajo, las principales causas de esta deserción en algunos casos es la condición económica del hogar y los chicos sobretodo de 10 y 11 consiguen un trabajo y pasan a estudiar en la noche, en muchas ocasiones también es la pérdida de año escolar y ya están muy extemporáneos en edad, ellos mismos se ven muy grandes para continuar en la jornada regular y hacen traslado a la jornada de la nocturna. Más que una deserción es un cambio de jornada de estudio. En casos de la deserción, puede darse por cuestiones laborales o

¿Cuáles cree usted que son las principales causas en su institución por las cuales desertan los adolescentes? Bajo recursos económicos, necesidades económicas, problemas relacionados con la salud física, tenemos familias extranjeras nómadas que llegan se inscriben y luego se mudan a otra ciudad, barrio o país, los estereotipos sobre todo con las chicas, algunos padres no quieren que la hija juegue fútbol y podría ser la presión de pares, bajo rendimiento escolar, algunos padres quitan FCC por haber perdido el año o alguna materia.

¿Qué estrategias utiliza su institución para evitar la deserción de los adolescentes? Una propuesta atractiva a los participantes, por ejemplo, actividades lúdico deportivas que son del agrado de los participantes y permite disminuir la

porque en el caso de las niñas, pueden salir embarazadas o se van a vivir con su pareja.

¿Qué estrategias utiliza su institución para evitar la deserción de los adolescentes? Ante todo, hacerles ver que el hecho de estudiar les puede dar en algún momento la oportunidad de transformar su vida, segundo, se les muestra el abanico de posibilidades para que terminen su bachillerato, la institución cuenta con la jornada nocturna y cuando nos dicen que deben hacerse cargo de la familia, les mostramos una alternativa que, si bien no continúan en la jornada regular, pueden culminar sus estudios.

¿Qué tipo de violencia se presenta o se puede presentar en los estudiantes de su institución y cómo la mitigan? Los chicos del colegio por el mismo contexto, los hace ser impulsivos y territoriales. Afortunadamente, esto no es muy frecuente. Encontramos eso, rivalidad entre chicos de diferentes barrios, que vienen con esa conducta de pleito desde los barrios y cuando se puede manejar dentro de los criterios del manual de convivencia, lo mitigamos, o si no, recibimos acompañamiento de la policía de prevención o de infancia y adolescencia.

Nota: elaboración propia.

posibilidad de deserción, contacto directo con padres para hacerles saber de los beneficios de FCC. Alianzas con las I.E. para mejorar la motivación de los estudiantes y mejoren las calificaciones. Trabajo de calidad en cada uno de los procesos en donde los padres y niños crean en el proceso y sus beneficios. Además, brindamos oportunidades que en la comunidad son de difícil acceso, se facilita el acceso a la educación superior, se genera empleabilidad.

¿Qué tipo de violencia se presenta o se puede presentar en los estudiantes de su institución y cómo la mitigan? Se presenta todo tipo de violencia, física, verbal y psicológica. La mitigamos así: cada entrenador tiene herramientas para manejo de comportamientos disruptivos, son manejados de manera conciliatoria, el entrenador no decide qué hacer, sino que cumple el rol de mediador para que los adolescentes propongan soluciones, esto hace que no sean soluciones con pañitos de agua tibia, sino que facilita herramientas de manejo de conflictos y llevan a resolver las situaciones en otros contextos como la casa, redes sociales, colegio, etc. (Ascorra et al. 2017).

También se promueve la no violencia, este tema propio de FCC, entendido como la iniciativa de promover una convivencia pacífica para la comunidad.

En la variable conductas de riesgo se pudieron evidenciar los siguientes resultados en la entrevista a directivos: primero, ambas entidades consideran que la conducta de riesgo prevalente a nivel biológico son los embarazos en menores de edad y a nivel psicológico, consumo de sustancias psicoactivas; segundo, una de las principales causas de la presencia y prevalencia de esas conductas de riesgo son la dinámica familiar y el contexto donde se encuentra la institución, considerados como factores de riesgo en la adolescencia según los estudios de Páramo (2011), Deza (2015) y Güemes, et al. (2017).

Tercero, la técnica que utilizan las dos instituciones para identificar las conductas de riesgo en los adolescentes es la observación, desde la interacción que tiene el docente/entrenador con el estudiante/participante, que luego remite a las entidades pertinentes según sea el caso, es decir, las instituciones objeto de estudio no cumplen el rol de intervención ante riesgos psicosociales sino de prevención y promoción.

Cuarto, para evitar la deserción de los adolescentes, le presentan a ellos y a sus padres, los beneficios de la institución brindando diferentes formas para mantenerse como cambios de jornada y oportunidades laborales; por último, en ambas instituciones se presenta la violencia ya sea física o verbal, aunque es poco frecuente y la mitigan por medio de las estrategias que en su modelo de intervención psicopedagógica/manual de convivencia se estipula, si en dado caso no pueden solucionarlo en la institución, realizan la debida remisión a entidades como comisarías de familia, policía de infancia y adolescencia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), entre otros.

Lúdica didáctica

Tabla 11

Resultados de la variable lúdica didáctica en la entrevista a directivos

Dimensión	Directivo I.E.	Directivo FCC
Didáctica	<p>En la institución donde labora, ¿cómo se define la didáctica? ¿De qué manera desarrollan los tutores la didáctica? Sabemos que la didáctica es donde se condensan todas las técnicas y métodos de enseñanza, sabemos que, si bien hay unos lineamientos estipulados en el modelo pedagógico de la institución, hay una parte que es propia de la práctica del docente, es donde el docente utiliza los recursos, las estrategias, la creatividad, y todo lo que esté al alcance del recurso de cada uno para hacer viva la didáctica al interior de la práctica pedagógica.</p> <p>¿Qué tan pertinente cree usted que sería una propuesta psicoeducativa que tenga en cuenta recursos tecnológicos? Es que la tecnología en estos momentos es parte de la cotidianidad, y nuestros chicos son más digitales. Si bien el fuerte de ellos son las redes sociales más que la tecnología, creo que sí les llama mucho la atención el trabajo con los computadores.</p>	<p>En la institución donde labora, ¿cómo se define la didáctica? ¿De qué manera desarrollan los tutores la didáctica? En FCC es entendida como los recursos organizados para el buen desarrollo de los procesos metodológicos y permiten que dichos procesos sean efectivos, estructuralmente en la ejecución en la cancha, los entrenadores preparan las sesiones con herramientas definidas anteriormente, no se da al azar, todo está enmarcado dentro de una intencionalidad.</p> <p>¿Qué tan pertinente cree usted que sería una propuesta psicoeducativa que tenga en cuenta recursos tecnológicos? Es pertinente porque en la actualidad el aprendizaje requiere herramientas remotas, la tecnología es una de estas herramientas que hace que transforme a los adolescentes, familia y comunidad, en estos momentos en donde la presencialidad es algo complejo, la tecnología se convierte en algo frecuente porque siempre tienen contenido al que pueden acceder de forma constante. Adicionalmente, los jóvenes tienen mayor atracción por la tecnología, derriba las barreras para llegar a la población objeto.</p>
Psicológica	<p>¿Cómo promueven en su entidad, las habilidades socioemocionales desde la lúdica? Se abren espacios para hacer convenios interinstitucionales que le permita a los jóvenes a partir de la lúdica desarrollar habilidades afectivas y de relaciones personales.</p> <p>¿Cómo fomentan el desarrollo de la personalidad de los adolescentes en su institución? Acompañamiento cotidiano que se hace con ellos porque sabemos que es un</p>	<p>¿Cómo promueven en su entidad, las habilidades socioemocionales desde la lúdica? Desde el modelo pedagógico que es social constructivista, va enmarcado a vincular al participante en una co-construcción del aprendizaje, que sean activos y lo pertinente es que las sesiones se desarrollen con la lúdica, a través del juego intencionado, talleres lúdico experienciales, juegos tradicionales entendido como juego espontáneo, juego como deporte, los participantes aprenden jugando de un</p>

cambio, desarrollo transversal en todos los campos de su vida.

proceso lúdico, teniendo en cuenta que la metodología se basa en lo lúdico experiencial.

¿Cómo fomentan el desarrollo de la personalidad de los adolescentes en su institución? Inicialmente no colocamos límites en el desarrollo de su personalidad, hay un enfoque inclusivo en todos los aspectos, no tocamos temas de religión, política, no discriminamos por raza, sexo, orientación sexual, ideales. Todos tienen cabida a FCC, esto hace que los participantes se sientan a gusto y se promueve el respeto y tolerancia por cada uno de los NNA que genera ambiente seguro para que se expresen libremente. Promovemos y propicia los ambientes participativos, brindamos herramientas a los participantes para que generen habilidades de expresión libre de su personalidad para el aumento de su autoestima.

Sociológica

¿Cómo contribuye su institución en las relaciones interpersonales positivas de los adolescentes desde la lúdica? Teniendo en cuenta que la lúdica no es solamente jugar sino todos aquellos espacios de esparcimiento, si bien entre los adolescentes, ya el espacio de esta interacción no es tan marcado como en los chicos pequeños, sí se propicia concertado con ellos para épocas especiales.

¿De qué manera promueve la institución, la participación cultural en los adolescentes? Se apoyan al 100% no solamente la participación cultural, sino la participación deportiva como parte de su desarrollo, se apoyan para la participación externa. En este momento la escuela no cuenta con grupo folclórico, ni de danza, pero si tenemos estudiantes que hacen parte de estos grupos en otros espacios y se apoya la participación.

¿Cómo contribuye su institución en las relaciones interpersonales positivas de los adolescentes desde la lúdica? Promovemos las habilidades sociales con la interacción entre pares, ambiente seguro donde los jóvenes se sientan a gusto de manera espontánea, son espacios de sana diversión, que se puedan relacionar. Aparte, los procesos de las habilidades socioemocionales se desarrollan bajo un ambiente de lúdica experiencia, que conlleva a que no solamente se relaciona cuando juega sino a poner en práctica dichas habilidades. Una de las habilidades que manejamos es el establecimiento y mantenimiento de las relaciones, que es tener relaciones sanas y positivas.

¿De qué manera promueve la institución, la participación cultural en los adolescentes? Primero, partimos del conocimiento del participante, del conocimiento no solo de sus emociones sino del contexto donde se desenvuelve. A partir de ahí promovemos la participación cultural en la libre expresión de su personalidad, creamos espacios para interacción en, por ejemplo, los carnavales, no como celebración sino para identificar los elementos propios en cada contexto. También tenemos alianzas con organizaciones culturales presentes en las comunidades para desarrollar eventos y actividades culturales.

Nota: elaboración propia.

Los resultados en la variable de lúdica didáctica demuestran que, para el desarrollo de las HSE, los programas deben partir de una coherencia y secuencialidad por parte del docente que permita una lógica en el proceso, estas características lo brindan la secuencia didáctica, pertinente al momento de abordar las HSE, así como la lúdica, concebida por cada institución de manera diferente pero que convergen en un punto: los recursos tecnológicos (debido a la

pandemia por COVID-19 y la accesibilidad de los estudiantes del siglo XXI) es el medio más viable para el abordaje de dichas habilidades, así lo ratifica Pulido (2019) en su investigación.

Con respecto a los procesos humanos y la cultura, estos son promovidos por las dos entidades, sin embargo, la I.E. se rige bajo unos parámetros consignados en el manual de convivencia que legitiman la libertad de expresión de los estudiantes, asimismo, no cuentan con un programa o proyecto que promueva valores culturales, pero realizan apoyo y acompañamiento a los procesos culturales externos donde participan los estudiantes.

Por su parte, la organización FCC acepta y no limita la libertad de expresión de los participantes, evitando la discriminación e intolerancia entre ellos por ser de diferente religión, ideal, sexo, orientación sexual, entre otros. De igual manera, por medio del conocimiento de sí mismo involucran la identificación y aceptación de la cultura, promoviéndola a través de la participación en eventos culturales internos y externos.

A continuación, se presenta el mapa con la relación de las categorías para el análisis realizado en el programa Atlas.ti, de acuerdo a los resultados de la entrevista dirigido a directivos de la I.E. y FCC (figura 10), en esta figura se puede inferir la asociación que hacen los directivos de las HSE y el desarrollo humano, por ende, la educación integral también se asocia con estas categorías ya que, al abordar distintas dimensiones del ser, se llega a una visión sistémica del educando. La dimensión afectiva hace parte de la educación integral y la conforma el autoconocimiento, autoestima, regulación emocional, asertividad, manejo de conflictos, trabajo en equipo, mediante el acompañamiento individual, la observación y las remisiones internas y externas.

Por otro lado, la dimensión afectiva la relacionan (los directivos entrevistados) con las conductas de riesgo en tanto permiten su prevención como el inicio precoz de las relaciones

sexuales, embarazo en menores de edad y consumo de SPA, a través de la lúdica didáctica asociada a la observación, acompañamiento, espacios de esparcimiento y recursos tecnológicos.

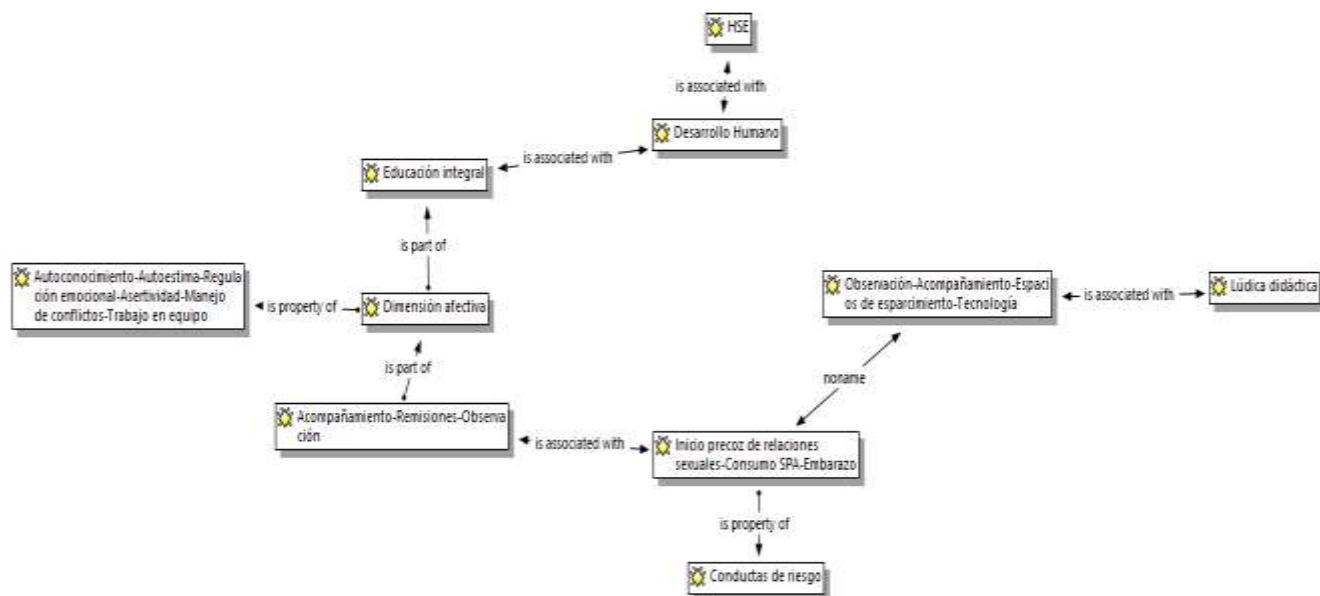


Figura 10. Mapa de relación de categorías. Captura tomada desde el programa Atlas.ti. Fuente: elaboración propia.

Resultados de los cuestionarios dirigidos a docentes, estudiantes y padres de familia

La primera sección de los cuestionarios consistió en responder sobre los datos generales del encuestado como la edad, género, barrio de residencia y estrato, integrantes de la familia, estudios realizados, entre otros aspectos que determinan factores protectores o de riesgo ante las conductas de riesgo.

En el caso de los docentes, el 100% tiene estudios de posgrados, en donde el 66.7% tiene un título de especialista y el 33.3% tiene el título de maestría, esto permite inferir que los docentes se interesan por actualizar sus conocimientos y prepararse para afrontar las necesidades académicas. Autores como Manzo, Rivera y Rodríguez (2006) y Becerra (2017) mencionan que este tipo de formación es fundamental para el fortalecimiento y mantenimiento de las competencias profesionales y la calidad de la actividad laboral porque mejoran su situación

profesional y laboral, así como la disminución de factores desfavorables externos como la pobreza, altas tasas de desempleo, bajos ingresos económicos y exigencias de actualización, de especialización y de competitividad, entre otros (Paredes Chacín, Marín González, Sukier e Inciarte, 2017).

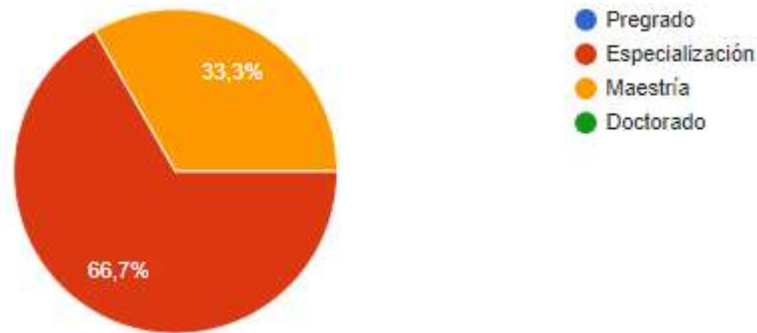


Figura 11. Resultado último estudio realizado por los docentes. *Fuente:* captura tomada desde Google Forms.

Con respecto a los datos generales obtenido de los estudiantes escolarizados, se encontró que están en un rango de edad entre los 12- 16 años, siendo el rango más alto el de 13 años de edad con un 55.26%, esto se convierte en alto factor de riesgo ante las conductas de riesgo debido a los cambios bio-fisiológicos que se presentan en esta etapa y que conllevan a altas probabilidades de comportamientos con consecuencias nocivas. Ante esto, Rosabal, et al. (2015) afirman que en este periodo son particularmente intensas las conductas de riesgo por la sensación de invulnerabilidad, interés en experimentar actividades nuevas, influencia de los pares, déficit en considerar consecuencias futuras, etc.



Figura 12. Edad de los estudiantes encuestados. Fuente: elaboración propia.

En cuanto al género, el femenino fue de mayor porcentaje con un 53% mientras que el masculino fue de 47%, el género influye en la conducta de riesgo a causa del aumento de la probabilidad de dichos comportamientos, en hombres es causado por la testosterona, retraso puberal y conductas para validación de pares, y en mujeres por la pubertad precoz (Rosabal, et al., 2015), así como en la expresión de las emociones debido a las representaciones sociales de género (Leal, González y Arenas, 2017).

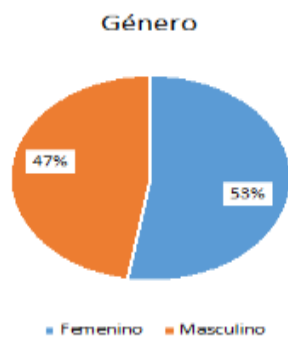


Figura 13. Género de los estudiantes de educación básica secundaria encuestados. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, el barrio de residencia y estrato socioeconómico incide en los comportamientos de riesgo, entre más bajo sea el estrato existe más probabilidad de presentar dichas conductas, tal es el caso del consumo de sustancias psicoactivas legales e ilegales (Fantin y Morales, 2007). En la investigación, se obtuvo que el 50% de la muestra reside en el barrio La Luz, el 24% en el barrio Las Nieves y el 16% en el barrio La Chinita de Barranquilla, enmarcados en los estratos I y II, considerados como estrato socioeconómico bajo.

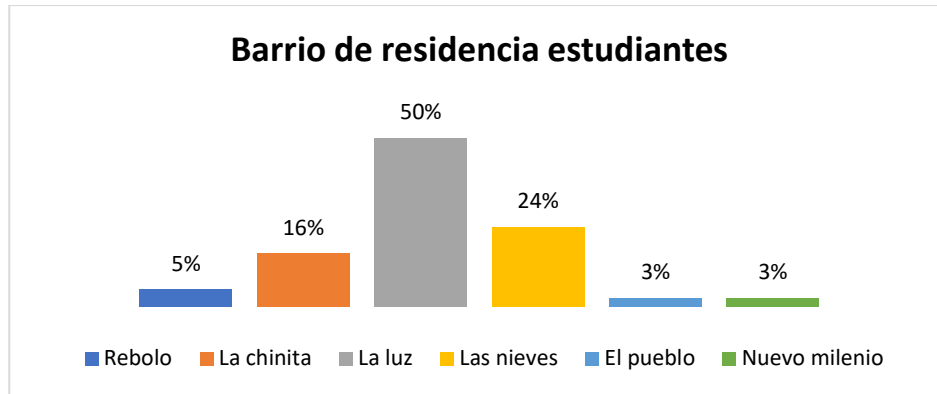


Figura 14. Barrios de residencia de los estudiantes de educación básica secundaria encuestados. Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto relevante es el tipo de familia y su dinámica familiar, visto que esto ayuda al adolescente a sobrellevar las conductas de riesgo, en donde la familia nuclear permite actuar como un factor de protección contra las conductas de riesgo (Santiago y Torres, 2019), en esta investigación, el 50% de la población está conformada por familia nuclear, el 32% por familias monoparentales y 18% por familia extensa, sin embargo, el tipo de familia no determina si es un factor de riesgo o de protección, sino la dinámica familiar entre los integrantes de la familia y la presencia de algún tipo de conductas de riesgo en un integrante de ella.

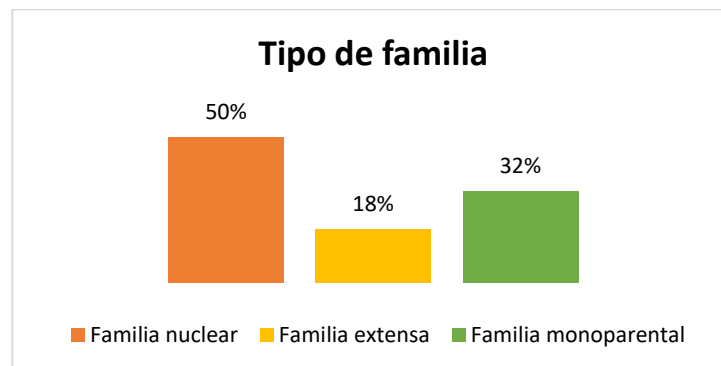


Figura 15. Tipo de familia estudiantes de educación básica secundaria encuestados. Fuente: elaboración propia.

En los siguientes sub-apartados se presentan los resultados de los cuestionarios de forma general, teniendo en cuenta las unidades de análisis con base a las variables de estudio.

Habilidades socioemocionales

La variable HSE se compone de la dimensión emocional y social, estas a su vez se dividen en habilidades generales como el autoconocimiento, regulación emocional y consciencia social, y habilidades específicas como autopercepción emocional, autoestima, autoconfianza, autoconsciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, empatía, cooperación y toma de decisiones responsables.

De acuerdo a lo anterior, la variable de HSE en los docentes hizo referencia a la ejecución de las estrategias pedagógicas que ellos implementan en el aula para el desarrollo de las habilidades, el de los estudiantes fue dirigido a la identificación de las habilidades que poseen los adolescentes y la de los padres de familia, a indagar su percepción frente a los comportamientos de su hijo en casa y escuela en correspondencia con el objetivo específico dos, ante esto, las unidades de análisis B, C y D respondieron de acuerdo a una escala de frecuencia, en donde 1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=A veces, 4=Casi siempre y 5=Siempre. Se recopilaron los resultados de la siguiente manera:

El indicador uno y dos pertenecen a la dimensión emocional, el primero está relacionado con el nivel de autoconocimiento, en este sentido, la unidad de análisis B, el 66.7% de los docentes siempre y el 33.3% casi siempre contribuyen en el fortalecimiento del autoconocimiento de los estudiantes mediante la planificación, ejecución y retroalimentación en cada taller y evaluación que realizan, esto quiere decir que, los docentes trabajan su plan de clases de acuerdo a la dimensión afectiva estipulada en el modelo pedagógico de la I.E (pedagogía conceptual).

Los mecanismos de regulación emocional lo comprenden el indicador dos, aquí el 66.7% de los docentes casi siempre y el 33.3% siempre fortalece la regulación de las emociones a través

de los talleres que ejecuta, asimismo, el 33.3% para cada escala de siempre, casi siempre y a veces, explica a los estudiantes los diferentes mecanismos de regulación emocional. Esto permite afirmar, con respecto a la regulación emocional, se encuentra una falencia en los docentes debido a que las estrategias educativas están direccionadas al desarrollo de otras habilidades y no a la regulación emocional.

En cuanto a la dimensión social, los indicadores tres y cuatro relacionados con nivel de reflexión ante la toma de decisiones y grado de empatía y cooperación respectivamente, obtuvieron un porcentaje del 67% en la escala de casi siempre, se infiere que, las estrategias pedagógicas planteadas por los docentes son de forma individual en la mayoría de las ocasiones, ya que, según las respuestas, casi siempre plantean talleres grupales para potencializar las habilidades sociales como empatía, cooperación y relaciones entre pares.

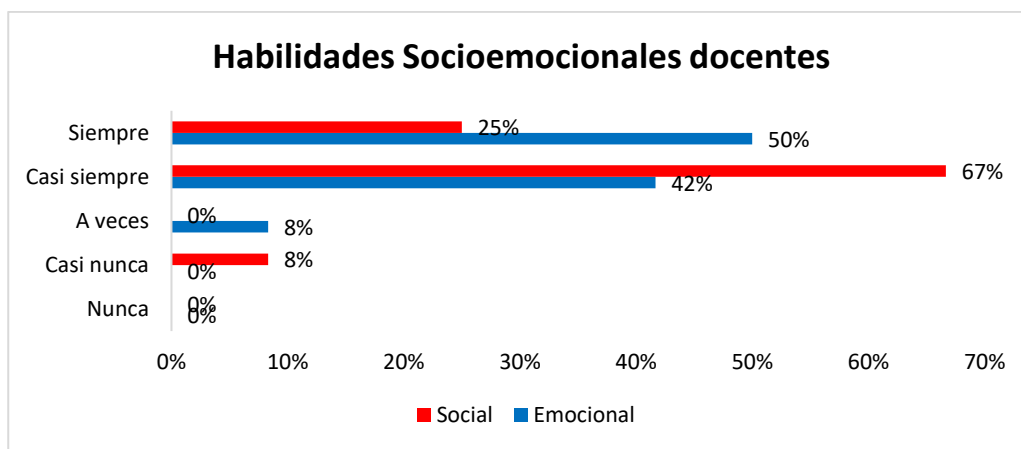


Figura 16. Resultados de la variable HSE en docentes encuestados. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, los resultados de la unidad de análisis C están recopilados en la figura 17, se infiere que los adolescentes de educación básica secundaria de la I.E. objeto de estudio tienen un nivel alto en autoconocimiento (67.1%), lo que les permite ser consciente de sus habilidades y de sus emociones, por el contrario, los mecanismos de regulación emocional obtienen un porcentaje de 31.6% de los adolescentes a veces realizan acciones para cambiar su estado de

ánimo y el 36.8% a veces se pueden tranquilizar cuando algo les sale mal, estos resultados tienen coherencia con lo obtenido en el cuestionario dirigido a docentes, dado que, tuvieron un porcentaje menor en el indicador de regulación emocional.

Con relación a las habilidades sociales como empatía y cooperación, el 52.6% de los adolescentes siempre tienen en cuenta los sentimientos y pensamientos de los demás y el 50% ayudan a sus compañeros en lo que necesiten. En la toma de decisiones responsables, el 55.3% reconocen que las malas decisiones pueden afectar su proyecto de vida, pero el 34.2% a veces piensan en las consecuencias de las decisiones antes de tomarlas.

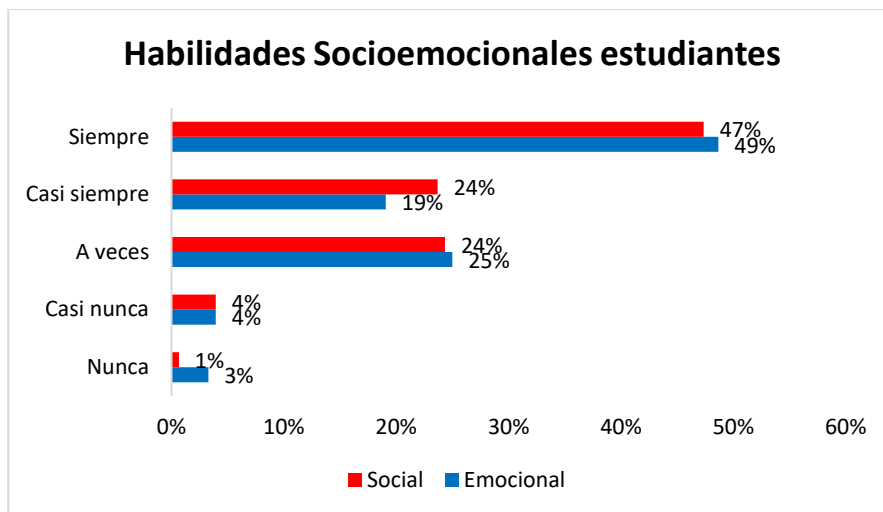


Figura 17. Resultados de la variable HSE en estudiantes encuestados. Fuente: elaboración propia.

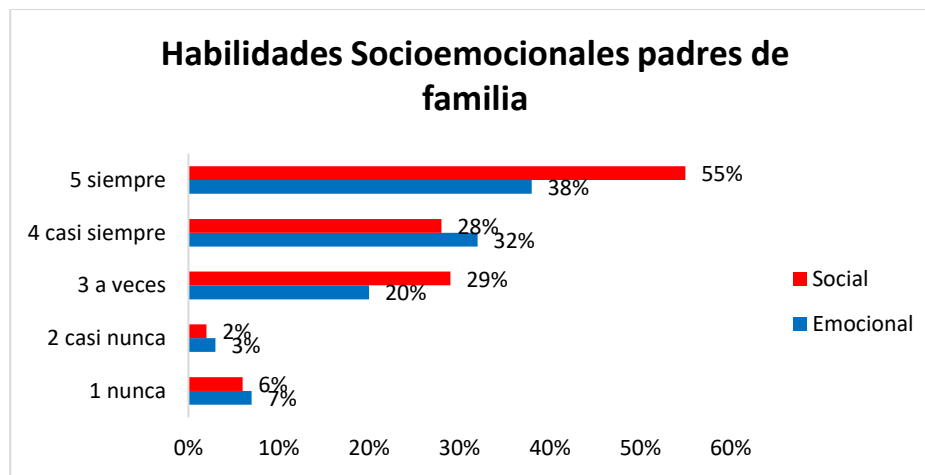


Figura 18. Resultados de la variable HSE en padres de familia encuestados. Fuente: elaboración propia.

Por último, en la variable de HSE se encuentran los resultados de la unidad de análisis D resumido en la figura 18, esta demuestra que, en la dimensión emocional el 38% de los padres afirma que sus hijos siempre reconocen sus fortalezas y debilidades, el 75% expresa las emociones, pero solo el 20% el hijo siempre controla la emoción del enojo y controla la intensidad de las emociones cuando algo no le sale bien. Comparándolo con los resultados de los estudiantes, se establece una relación directa puesto que estos obtuvieron un porcentaje menor en la habilidad general de regulación emocional.

En la dimensión social, el 30% de los padres afirman que a veces sus hijos reflexionan antes de tomar una decisión y el 35% que sus hijos a veces consideran las consecuencias de las decisiones, en contraste, el 40% de los hijos siempre ayudan en las labores del hogar, el 70% siempre sus hijos brindan ayuda a otras personas en situaciones difíciles y tienen buenas relaciones con sus compañeros y amigos.

Conductas de riesgo

En correspondencia al objetivo específico uno, centrado en caracterizar las conductas de riesgo a nivel biológico, psicológico y social, con los resultados del cuestionario dirigido a la unidad de análisis C, se puede establecer que existe un nivel de riesgo medio en inicio precoz de

las relaciones sexuales, por ende, embarazo adolescente, puesto que, el 50% de los adolescentes nunca sienten presión en iniciar relaciones sexuales, nunca piensan que pueden tener relaciones sexuales sin ningún riesgo, el 25% dice que siempre son necesarios los métodos anticonceptivos en las relaciones sexuales, no obstante, el 12% considera que a veces las relaciones sexuales son importantes en el noviazgo.

A nivel psicológico, el 52.6% de los adolescentes a veces sienten tristeza durante la semana, mientras que el 81.6% no consideran la muerte como solución a los problemas que enfrentan. El riesgo en el consumo de SPA está relacionado con el contexto al cual están inmerso los adolescentes, se encuentra que el 89.5% de los amigos con quienes se relacionan nunca consumen alguna SPA, por el contrario, el 36.8% afirman que siempre hay jóvenes que consumen SPA en su familia o barrio de residencia y el 26.3% aseguran que a veces.

A nivel social, la conducta de riesgo de deserción escolar no tiene un alto porcentaje, aunque el riesgo de deserción es del 10.5%, este es el porcentaje de los adolescentes que a veces piensan en desertar de la escuela y el 42.1% a veces se sienten desmotivados en las clases. El tipo de violencia que prevalece en la I.E. es la verbal con un porcentaje de 23.7% a veces y 13.2% casi nunca, a pesar que el porcentaje en la escala de nunca fue más alto (73.7%).

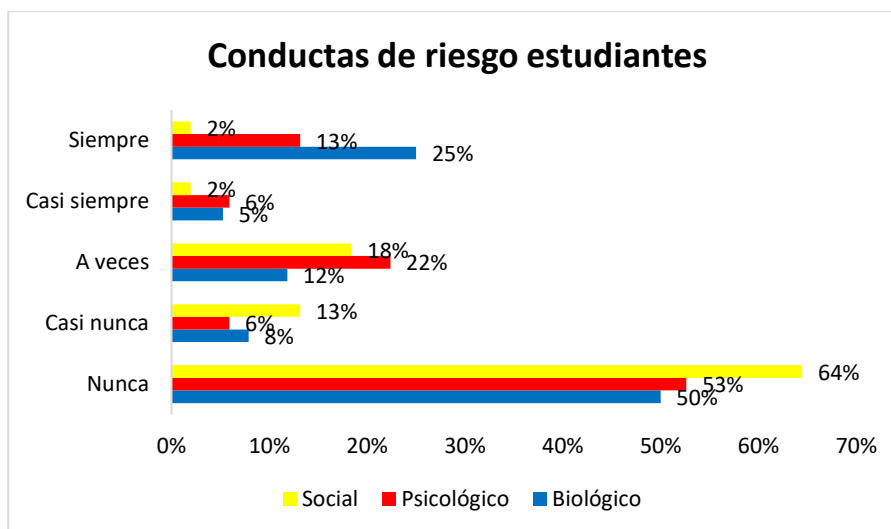


Figura 19. Resultados de la variable conductas de riesgo en estudiantes encuestados. Fuente: elaboración propia.

Como factores que promueven o previenen las conductas de riesgo, se encuentra en los resultados del cuestionario dirigido a la unidad de análisis B, que la I.E. casi siempre implementa proyectos transversales para la prevención de conductas de riesgo (66.7%), por ende, los docentes casi siempre (33.3%), a veces (33.3%) y casi nunca (33.3%) proponen estrategias para la prevención. En otro sentido, el 66.7% de los docentes casi siempre indagan sobre las causas de embarazo en adolescentes de su I.E. y este mismo porcentaje de docentes, casi siempre desarrolla estrategias pedagógicas en el aula para la prevención del embarazo en menores de edad.

Por otro lado, el 66.7% de los docentes buscan orientación ante casos de posible depresión en los adolescentes a su cargo, el 66.7% a veces contribuye en la prevención del consumo de SPA con la lectura crítica y reflexiva, y el 33.3% en las escalas de siempre, casi siempre y a veces reflexionan con sus compañeros de trabajo sobre las causas del consumo de SPA.

En el nivel social de las conductas de riesgo, el 100% de los docentes señalan que la I.E. siempre registra los casos de deserción escolar, el 100% inculca mediante el diálogo la importancia de la formación académica, el 66.7% siempre plantea talleres para diagnosticar las

conductas violentas de los estudiantes y el 66.7% a veces desarrolla talleres centrados en valores y convivencia para contribuir en los tipos de violencia escolar.

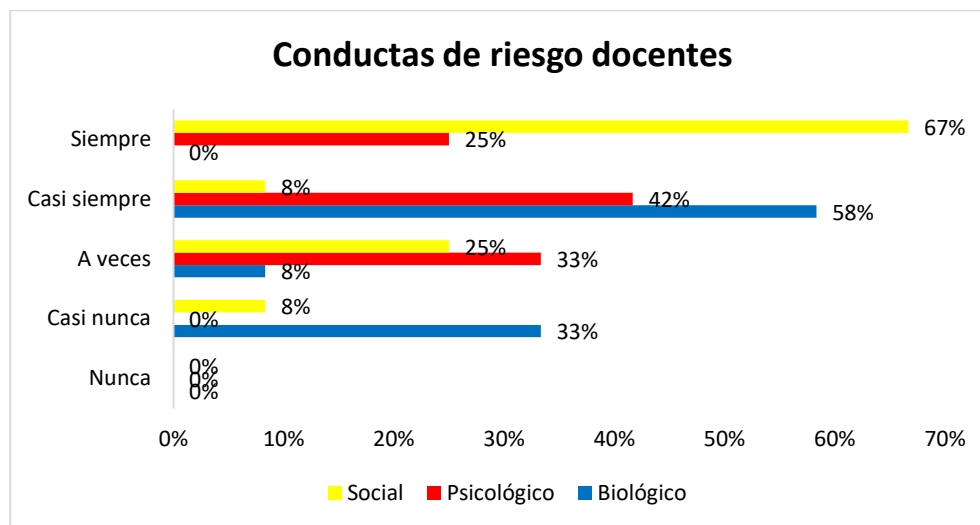


Figura 20. Resultados de la variable conductas de riesgo en docentes encuestados. Fuente: elaboración propia.

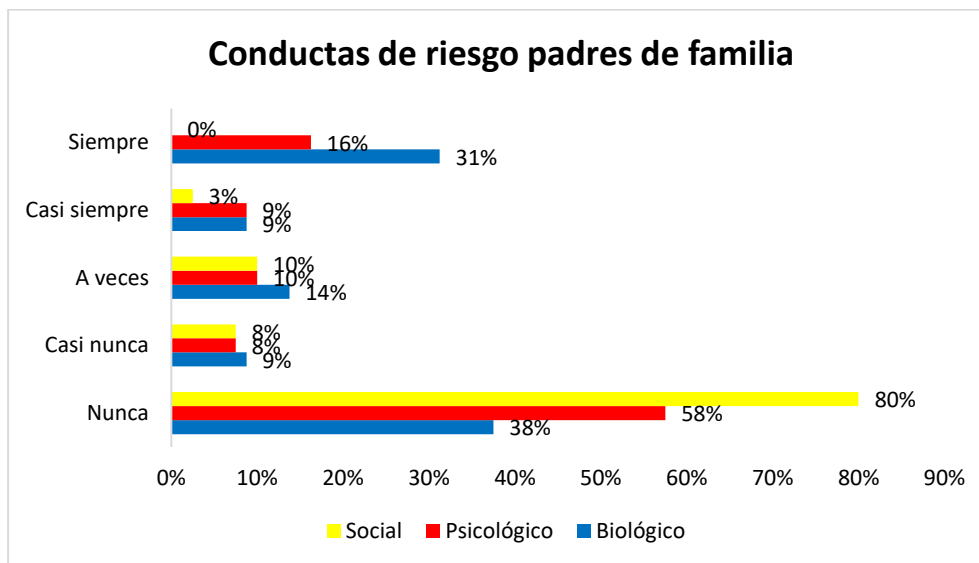


Figura 21. Resultados de la variable conductas de riesgo en padres de familia encuestados. Fuente: elaboración propia.

Por su parte, el cuestionario dirigido a padres de familia arrojó que el 31% de los padres consideran que las conductas relacionadas con la sexualidad de sus hijos son típicas de acuerdo a su edad, el 16% observan que sus hijos se sienten triste durante el día y en el barrio hay jóvenes

que consumen SPA, el 20% opina que a veces su hijo siente pereza para estudiar y al menos una vez lo han citado porque su hijo ofende verbalmente a sus compañeros de clase. Resultados similares a lo que se obtuvo en el cuestionario dirigido a estudiantes.

Lúdica didáctica

En concordancia con el objetivo específico tres, se puede observar en la figura 22 que el 33.3% de los docentes siempre tienen en cuenta el modelo pedagógico para la planificación de las clases y el planteamiento de objetivos mientras que el 66.7%, casi siempre. Con respecto a la secuencia didáctica, el 66.7% de los docentes siempre planean la clase cumpliendo con una secuencialidad y el 100%, implementa en sus clases una secuencia coherente y acorde a los planteamientos del PEI.

Para el indicador trece y catorce relacionado con la dimensión psicológica de la lúdica didáctica, el 100% de los docentes siempre permiten la expresión de las emociones en los debates que realizan en el aula, el 66.7% siempre desarrolla talleres grupales que promueven la expresión de las mismas y consideran que los estudiantes tienen la libertad de expresar sus opiniones aunque ellos no estén de acuerdo, pero el 66.7% casi siempre utiliza el ensayo y la reseña crítica para la expresión de las opiniones de los estudiantes.

La dimensión sociológica de la lúdica didáctica se centra en las relaciones interpersonales del ser humano y su participación cultural, en este sentido, el 66.7% de los docentes siempre plantean el aprendizaje colaborativo para fomentar las relaciones entre pares, el 33.3% para cada escala de siempre, casi siempre y a veces propone el aprendizaje basado en proyectos para contribuir en las problemáticas del entorno. Con respecto a la participación cultural, el 66.7% considera que casi siempre la institución educativa promueve la participación cultural de los estudiantes mediante estrategias pedagógicas como actos cívicos y culturales, grupos de danza,

grupo de millo, grupos de teatro, entre otros, y el 100% casi siempre implementa el ensayo y la lectura crítica para el fortalecimiento de la participación cultural.

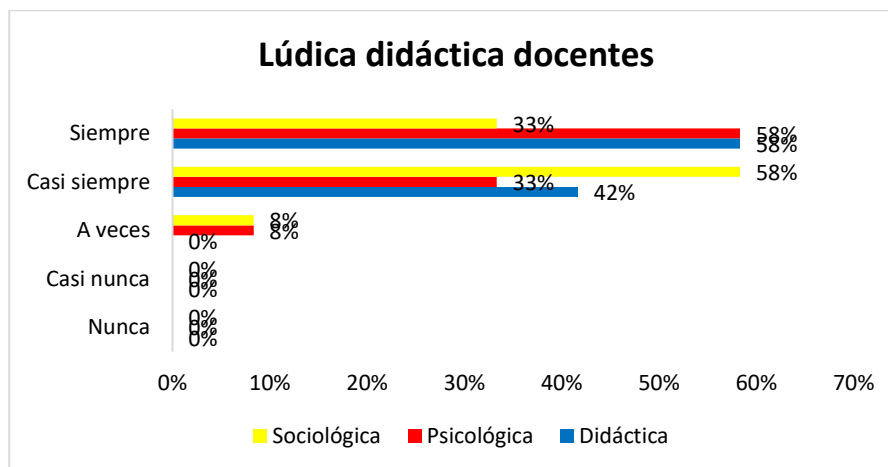


Figura 22. Resultados de la variable lúdica didáctica en docentes encuestados. Fuente: elaboración propia.

De igual forma, en la dimensión didáctica de la lúdica didáctica del cuestionario dirigido a estudiantes, se observa que el 73.7% siempre consideran que es agradable asistir a las clases y les gusta las actividades que involucren juegos. Para la secuencia didáctica, el 55% siempre les agrada la forma en la que los docentes planifican sus clases y el 71% siempre se alegra cuando el docente incluye actividades agradables en las clases.

Por otro lado, en la dimensión psicológica de la lúdica didáctica, el 31% para las escalas de siempre y a veces, los estudiantes afirman que pueden expresar las emociones en las actividades que realizan en el colegio y siempre es importante expresar las emociones en las actividades que desarrollan en el colegio, el 50% puntúa como positivo el desarrollo de la personalidad en las estrategias pedagógicas, puesto que, mediante las actividades pueden expresar sus pensamientos y mostrar su personalidad.

En la dimensión sociológica, el 40% de los estudiantes consideran que las actividades institucionales y de los docentes promueven las relaciones interpersonales entre pares, el 68% de

los estudiantes disfrutan observar los actos culturales que realiza el colegio mientras que el 26% nunca les gusta participar en los actos culturales que promueve el colegio.

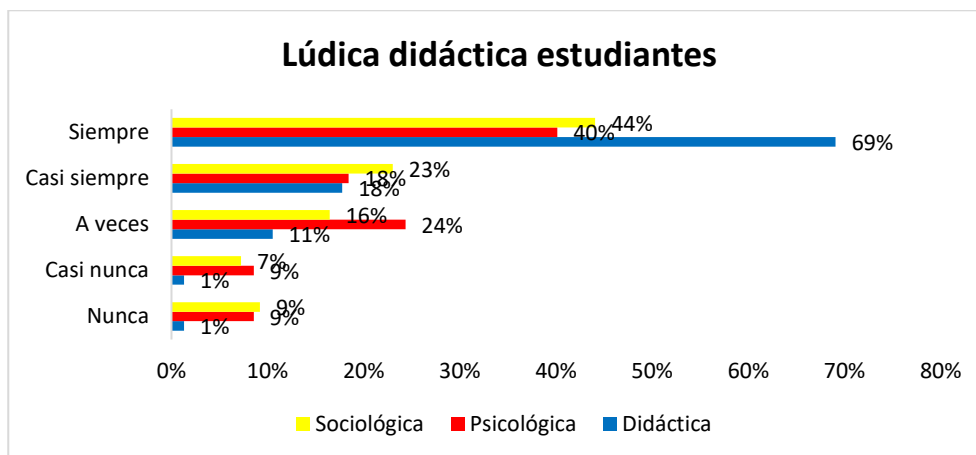


Figura 23. Resultados de la variable lúdica didáctica en estudiantes encuestados. Fuente: elaboración propia.

En relación con los padres de familia, el 48% de sus hijos siempre les comentan que tienen clases dinámicas en el colegio y les gusta las clases de los profesores, también, consideran que las actividades dinámicas mejoran el aprendizaje en sus hijos. Para la dimensión psicológica, el 35% opina que siempre su hijo puede expresar sus sentimientos y pensamientos en el colegio, y establecen que existe respeto sobre las opiniones por parte de la I.E. hacia sus hijos.

Por último, en la dimensión sociológica, el 55% de los padres aseguran que el colegio siempre realiza llamados de atención a los estudiantes que irrespetan la opinión o forma de ser de los demás, también, reuniones generales para informar avances y retrocesos académicos y en convivencia, así como actividades de convivencia para fortalecer las relaciones interpersonales. En cuanto a la participación cultural, el 60% de los padres sostienen que en el colegio hacen actos cívicos para promover el valor hacia la cultura mientras que el 20% agrega que sus hijos nunca participan en dichos actos.

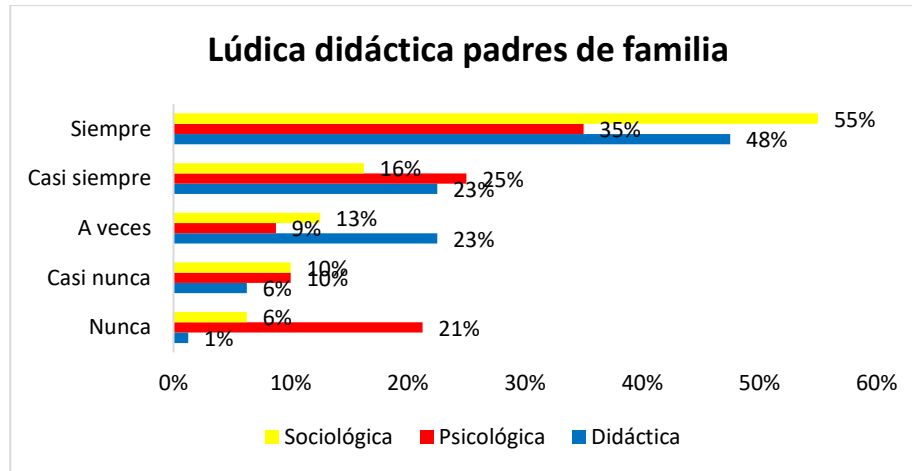


Figura 24. Resultados de la variable lúdica didáctica en padres de familia encuestados. Fuente elaboración propia.

En síntesis, realizando una triangulación de los resultados obtenidos en los cuestionarios dirigidos a docentes, estudiantes y padres de familia, en la figura 25 se muestra un resumen de los factores de riesgo en las variables HSE, conductas de riesgo y lúdica didáctica como resultado de la sumatoria de las escalas casi siempre, a veces, casi nunca y nunca, en donde, según la percepción de los actores educativos, la regulación emocional y la toma de decisiones responsables son las habilidades menos desarrolladas en los estudiantes, el embarazo en menores de edad, por ende, el inicio precoz de las relaciones sexuales, consumo de SPA y violencia verbal son las posibles conductas de riesgo más frecuentes en la I.E. objeto de estudio y la participación cultural, es la dimensión menos promovida en la institución por la ausencia de proyectos dirigidos a esta.

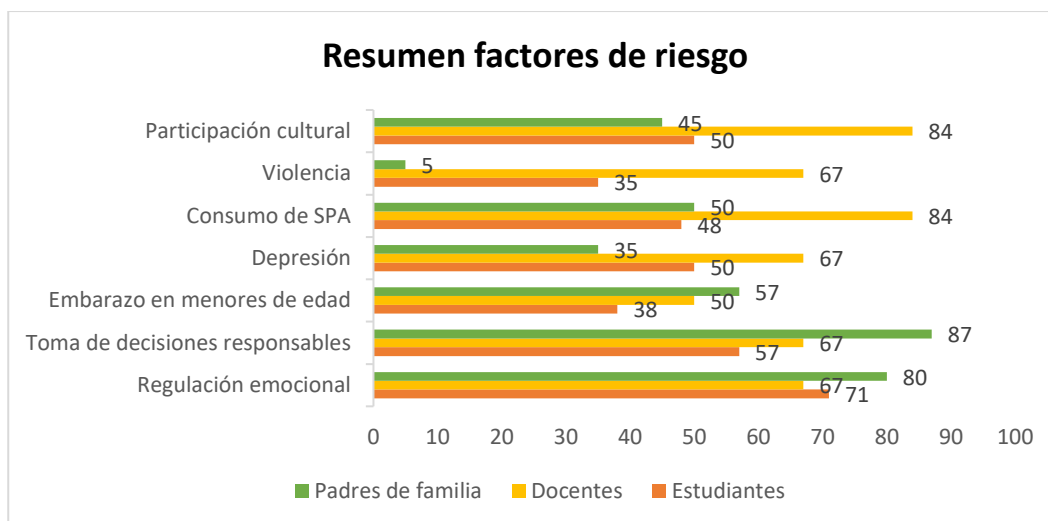


Figura 25. Resumen factores de riesgo de la I.E. objeto de estudio. Fuente: elaboración propia.

En síntesis, de acuerdo a los resultados obtenidos en las entrevistas y cuestionarios, realizando una triangulación entre lo cualitativo y cuantitativo, se deduce que a nivel biológico, existen factores de riesgo que predispone a los adolescentes al inicio precoz de las relaciones sexuales, este hace referencia a un porcentaje significativo de estudiantes que consideran importante tener relaciones sexuales en el noviazgo, asimismo, un porcentaje bajo (40%) de los padres de familia mantienen conversaciones sobre sexualidad sana y responsable con sus hijos y los docentes no direccionan sus estrategias pedagógicas en la prevención del embarazo.

A nivel psicológico, no se presentan conductas suicidas, sin embargo, se observó un factor de riesgo relacionado con la intensidad y frecuencia de la tristeza durante el día, de acuerdo a los resultados obtenidos en los cuestionarios de padres y estudiantes, estos no regulan la emoción de la tristeza, pero nunca han pensado en quitarse la vida como solución a sus problemas. En otro sentido, la prevención del consumo de SPA debe ir enmarcado en promover factores protectores externos, dado que, para el personal directivo, los estudiantes y padres de la I.E., en el barrio donde está inmerso el colegio existe una alta presencia de jóvenes consumiendo

sustancias legales e ilegales, lo que aumenta la posibilidad del consumo de SPA en los adolescentes de educación básica secundaria.

Por último, a nivel social, en la I.E. objeto de estudio existe un bajo porcentaje de deserción escolar de acuerdo a la entrevista realizada a la coordinadora de la I.E. y el tipo de violencia más frecuente es la verbal, en contraste, se encuentra que la falencia de la I.E. radica en la ausencia de proyectos interdisciplinarios y/o transversales que prevenga conductas de riesgo (aparte del consumo de SPA y embarazo precoz), fortalecimiento de las relaciones interpersonales positivas entre adolescentes y promoción de habilidades socioemocionales.

Por otro lado, se caracterizaron las habilidades socioemocionales en los adolescentes, encontrando que, en la dimensión emocional la habilidad general de autoconocimiento tiene un alto porcentaje en los adolescentes y los docentes promueven su autoestima y autoconfianza en las estrategias pedagógicas que implementan, no obstante, se debe fortalecer la habilidad de regulación emocional por los porcentajes menores arrojados en el cuestionario de docentes, estudiantes y padres.

En la dimensión social, se integra la toma de decisiones, empatía y cooperación, estas últimas obtuvieron un porcentaje aceptable, se infiere que los adolescentes son capaces de comprender los sentimientos y emociones de los demás así como ayudar a los otros en lo que necesiten, por el contrario, según los padres y estudiantes, los adolescentes son consciente de los efectos negativos de algunas decisiones pero solo algunos (32%) piensan en las consecuencias de las decisiones antes de tomarlas, por tanto, los docentes deben planificar estrategias para fortalecer la toma de decisiones responsables.

Finalmente, para definir las estrategias psicoeducativas orientadas al desarrollo de la lúdica didáctica, se hizo un análisis sobre la pertinencia de la didáctica centrada en la lúdica

orientado a las habilidades socioemocionales como base para la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes de educación básica secundaria, teniendo en cuenta la percepción de los directivos, docentes, estudiantes y padres.

Capítulo V

Propuesta

Presentación de la propuesta

En este apartado se presenta la propuesta titulada “Play HSE” como valor agregado de la investigación titulada “desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención de conductas de riesgo en los adolescentes”, el cual, tuvo como finalidad contribuir en la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes de los establecimientos educativos públicos y privados del país.

La propuesta surge de la necesidad de una educación integral, educación de calidad y prevención y disminución de problemáticas sociales como la violencia, delincuencia, embarazos en menores de edad, conductas suicidas/suicidio consumado, consumo y adicción de sustancias psicoactivas, entre otras, que no solamente interfiere en la sana convivencia escolar sino en la convivencia con la sociedad. Así pues, la propuesta se fundamenta teóricamente en la teoría de la inteligencia emocional, teoría constructivista, metodología MEI de FCC y el modelo ecológico, así como la ley 1098 de 2006 y 1620 de 2013 en la fundamentación legal.

Por tal motivo, los autores exponen una metodología denominada “metodología ABC del aprendizaje” para propiciar el aprendizaje significativo en los adolescentes mediante la lúdica didáctica, asimismo, se plantea una guía de secuencia didáctica para dicha metodología al momento de planear las clases, esta puede ser modificada y ajustada por los docentes a partir de las necesidades del estudiante, de la institución o del entorno.

En última instancia, cabe resaltar que la propuesta está diseñada para que docentes de cualquier área o cargo (como directores de grupo), padres de familia, docentes orientadores u otros profesionales, puedan aplicar las estrategias de forma presencial y/o virtual, por

consiguiente, se utiliza como componente tecnológico una plataforma digital de alta accesibilidad para docentes, estudiantes y padres, en ella podrán encontrar actividades online, visualizarla desde el teléfono móvil o computador y una cartilla descargable para su desarrollo en material físico, dirigido a aquellos beneficiarios que no cuenten con acceso a internet.

Propósito de la propuesta

Desarrollar las HSE que contribuyen a la prevención de las conductas de riesgo en adolescentes.

Propósitos específicos

- Orientar a la comunidad educativa para la implementación de las estrategias psicoeducativas en clases presenciales, remotas o virtuales.
- Promover la participación de los docentes, padres, madres y/o cuidadores para el desarrollo de las HSE en adolescentes.
- Contribuir a la prevención de las conductas de riesgo en adolescentes.

Justificación de la propuesta

La presente propuesta tiene como finalidad contribuir a las demandas personales, familiares, sociales y educativas que el adolescente debe afrontar, a través de estrategias psicoeducativas que, fundamentadas en la lúdica didáctica desde la metodología de FCC, desarrollen habilidades socioemocionales y prevengan conductas de riesgo en los adolescentes de educación básica secundaria de las instituciones educativas.

En ese orden de ideas, las habilidades socioemocionales toman relevancia en el contexto educativo porque dan respuesta a esas demandas personales, familiares, sociales y académicas del adolescente. También, las habilidades socioemocionales permiten promover las relaciones interpersonales positivas entre los adolescentes, mejora el clima escolar en los establecimientos

educativos, fortalece las habilidades cognitivas, afianza la disposición para aprender y regula las emociones para una adecuada socialización secundaria de los adolescentes.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales contribuye a la prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes y su aumento de las estadísticas a nivel nacional, departamental y regional, permitiendo una sana convivencia escolar en los planteles educativos.

De modo que, es pertinente y relevante el diseño e implementación de una propuesta con estrategias psicoeducativas que fundamentadas en la lúdica didáctica desarrolle habilidades socioemocionales en los adolescentes para contribuir en la prevención de las conductas de riesgo, desde una metodología que promueva la educación integral y el aprendizaje significativo de los educandos.

Fundamentación teórica y legal de la propuesta

Teoría de la Inteligencia Emocional

La teoría de las IM fue la pionera para que autores como Mayer y Salovey se interesaran en el estudio de la inteligencia interpersonal e intrapersonal, ambas concebidas como una sola para consolidarse en la teoría de la IE, reconocida como la capacidad que tiene el sujeto para percibir, integrar y comprender sus propias emociones y la de los demás, y la capacidad para regular sus emociones. Esta teoría fue antecesora de los estudios relacionados con las emociones, y a su vez, de las HSE.

Salovey y Mayer (1997) a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner, definen la inteligencia emocional así

La capacidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las

emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual. (p. 20)

Teoría constructivista.

La teoría constructivista tiene como precursores a los autores Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel en contraposición de las posturas innatistas y empiristas dominantes de esa época. El primer autor propone al sujeto como constructor de su conocimiento a través de la interacción de él y la realidad de su contexto para construir las propiedades de la realidad y estructurar su mente (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007).

Segundo, Vygotsky afirma que el individuo es el resultado del proceso histórico y social, entonces, el conocimiento es el resultado de la interacción entre sujeto y medio, este entendido como algo social y cultural, no solamente físico (Payer, 2005). Asimismo, propone el término de zona de desarrollo próximo (ZDP) en donde el sujeto con su capacidad de realizar tareas por sí mismo y la ayuda de los demás (ya sean adultos o pares), fomenta su desarrollo cognoscitivo (Trujillo, 2017).

Por último, Ausubel plantea que, en la recepción de contenidos por el estudiante para la reelaboración, reinterpretación o mejora de los esquemas mentales, este establece nuevas conexiones y relaciones entre la estructura cognitiva para los nuevos contenidos aprendidos y su aplicación en diferentes ámbitos (Trujillo, 2017).

Metodología MEI

FCC plantea la Metodología de Enseñanza Integrada (MEI) para la ejecución de estrategias lúdico-experienciales que permiten a los participantes el desarrollo de las habilidades socioemocionales por medio de la lúdica. En este sentido, las actividades lúdicas se emplean

como estrategia para facilitar el aprendizaje, entendiendo lúdica como aquella dimensión humana que encuentra en la recreación una forma de hacer más plena la vida (FCC, 2010).

En otras palabras, hace referencia a la utilización de la lúdica como medio para un aprendizaje que genere transformación positiva en la vida de los individuos participantes de ese proceso. Por consiguiente, se emplea la lúdico-experiencia como estrategia del modelo pedagógico social constructivista para la co-construcción del aprendizaje de las HSE.

Modelo ecológico

El modelo ecológico fue propuesto por Urie Bronfenbrenner en 1987, afirma que el desarrollo del ser humano depende de la concepción que tiene la persona sobre su entorno y la relación que tiene con él. Este modelo tiene en cuenta cada ambiente ecológico con sus niveles y estructuras para el diagnóstico de una problemática y su prevención/atención en cada uno de los niveles del ambiente, esto hace que, la prevención de las conductas de riesgo se realice desde cada ambiente donde el adolescente se desenvuelve como lo es la familia, colegio, pares y amigos, entre otros, convirtiéndose en una atención integral y eficiente.

Fundamentación legal: Ley 1098 de 2006

Para la ley 1098 de 2006, las instituciones educativas tienen la obligación de implementar programas y promover acciones que contribuyan a la mitigación de conductas de riesgo en los NNA, definidos en el artículo 42 parágrafo 1:

Considérese obligatorio que todas las instituciones educativas públicas y privadas estructuren un módulo articulado al PEI –Proyecto Educativo Institucional– para mejorar las capacidades de los padres de familia y/o custodios en relación con las orientaciones para la crianza que contribuyan a disminuir las causas de la violencia intrafamiliar y sus consecuencias como: consumo de sustancias psicoactivas, embarazo en adolescentes,

deserción escolar, agresividad entre otros (Congreso de la República de Colombia, 2006, p. 27)

Fundamentación legal: Ley 1620 de 2013

El MEN reconoce los retos que tiene el país en la formación para el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos humanos, por tanto, decreta con la ley 1620 que las instituciones educativas deben mitigar acciones que afecten el buen desarrollo de la sana convivencia escolar mediante intervenciones psicopedagógicas que contribuyan a mitigar esas acciones (Congreso de la República de Colombia, 2013).

Principios básicos de la propuesta

- Educación integral: se hace énfasis en una educación que se fundamente en lo afectivo y social del estudiante, que tome relevancia las habilidades cognitivas y las habilidades blandas teniendo en cuenta las necesidades biopsicosociales del educando.
- Respeto: la comunicación entre los actores educativos (docentes- estudiantes- padres de familia) estará centrada en el valor y el respeto con el otro por su opinión, ideales, religión, personalidad, entre otros.
- Trabajo en equipo: para contribuir a la prevención de las conductas de riesgo, se requiere el trabajo en equipo entre docentes y padres, que exista comunicación asertiva entre estos dos actores educativos para llevar a cabo su labor desde la escuela y la casa, con esto, se garantiza la integralidad del educando.
- Interdisciplinariedad: las estrategias psicoeducativas fueron diseñadas para que todos los docentes de cualquier área, tengan la capacidad de implementarlas en el aula de clases con los adolescentes.

- Innovación: los docentes tienen la libertad de modificar las estrategias psicoeducativas propuestas, ajustándolas a las necesidades de los estudiantes, siempre prevaleciendo la importancia de la innovación en cada una de ellas.

Operacionalización de la propuesta

La operacionalización de la propuesta está fundamentada en la secuencia didáctica para el desarrollo de las estrategias psicoeducativas con componente lúdico didáctico, Díaz-Barriga (2013) señala que la secuencia didáctica es

El resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje. (p.4)

Para fines de la propuesta, la secuencia didáctica Inicio, Desarrollo y Cierre se plantea desde una metodología ABC del aprendizaje así:

- A= activación: para la Asociación Educar para el Desarrollo Humano de Argentina (2017) los pasos didácticos que fortalecen el aprendizaje y la memoria a largo plazo de los estudiantes se centran en 7; el primero es llegar a los estudiantes, este paso consiste en activar el tronco del encéfalo, debido que, filtra la información sensorial, pero cuando percibe algo original (novedoso) libera noradrenalina para “despertar” al cerebro y aumentar el nivel atencional, por eso, el estudiante requiere de atención, emoción y relevancia del contenido a exponer para su asimilación y acomodación de la información.

En este sentido, para la propuesta de la metodología ABC del aprendizaje, el primer paso en la secuencia didáctica es la activación, es decir, es la forma en la que el docente motiva al estudiante para el proceso de aprendizaje; es un paso de preparación, en donde, el docente indaga sobre actividades o estrategias novedosas y las implementa para activar diferentes zonas en el cerebro como el área prefrontal relacionado con la memoria, atención e inhibición de respuestas, lóbulo temporal relacionado con la memoria y el lóbulo parietal relacionado con la sensorpercepcion, lenguaje y atención.

De esta manera, para activar las diferentes zonas cerebrales, es necesario utilizar estrategias para la memoria sensorial (utilizar elementos que activen la visión, el oído y el tacto como materiales físicos, manipulativos, videos, música, baile, mapas mentales, disfraces, cambios en el tono de la voz, en fin, cualquier estrategia dirigida a los diferentes sentidos), despertar curiosidad en el estudiante (historias, datos curiosos, metáforas, dibujos, videos, preguntas inconclusas, etc.) y darle relevancia a la información que se transmite (demostrar cómo se aplica el conocimiento en la vida diaria a través de rollplaying, dramatizaciones, parodias, entrevistas, videos dirigidos por los propios estudiantes, actividades extra escolares, entre otros).

- B= Búsqueda del aprendizaje: Díaz-Barriga (2013) argumenta que el desarrollo de una clase tiene la finalidad de que el estudiante interaccione con una nueva información y para darle significado a esa información, el estudiante interacciona con los conocimientos previos (adecuados y/o insuficientes), la información nueva y un referente contextual que le ayude a darle sentido, pero es conveniente que las estrategias no se limiten a la realización de ejercicios rutinarios o de poca significatividad.

El segundo paso de la secuencia didáctica es la búsqueda del aprendizaje, aquí se resalta la importancia del rol de los docentes, pares, padres y compañeros de clases, dado que, es con la interacción del sujeto con los demás que adquiere el conocimiento. Entonces, el estudiante se convierte en el protagonista del aprendizaje y el docente, cumple un rol de facilitador quien propone estrategias que impliquen la interacción para la adquisición del aprendizaje.

- C= consolidación: el cierre logra una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado, el estudiante reelabora la estructura conceptual y de pensamiento a partir de las interacciones entre los saberes previos y la información a la que tuvo acceso. De alguna forma, las actividades de cierre, posibilitan una perspectiva de evaluación para el docente y el estudiante, tanto en el sentido formativo, como sumativo (Díaz-Barriga, 2013).

Por último, el paso tres de la secuencia didáctica hace referencia al proceso de consolidación del aprendizaje, entendiéndolo como la relación que hace el educando de los conocimientos previos y los conocimientos nuevos, con esto, el estudiante construye nuevas redes neuronales que permiten la perdurabilidad de los conocimientos. De igual forma, para la evaluación del aprendizaje, se realiza desde una perspectiva de la evaluación formativa haciendo énfasis en la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación por medio de rúbricas de evaluación, preguntas abiertas, encuestas, conversatorio, diálogos, etc. (Marín, Roa Gómez y García Peña, 2016). Para eso, el docente tendrá en cuenta la guía de secuencia didáctica para la

planeación de las sesiones (ver figura 26). Esta guía de secuencia didáctica puede ser modificada por el docente de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, de la institución y del entorno.

Guía de secuencia didáctica para la metodología ABC del aprendizaje

Fecha	
Tema	
Duración de la sesión	
Nombre del docente	
Finalidad, propósito u objetivos	
Metodología ABC del aprendizaje	Actividades de Activación
	Actividades para la Búsqueda del Aprendizaje
	Actividades para la Consolidación
Evaluación del aprendizaje	Evaluación formativa, coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación.
Recursos	Recursos materiales, bibliográficos, humanos, físicos, etc.

Figura 26. Guía de secuencia didáctica para la metodología ABC del aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las estrategias, estas deben ser desarrolladas en 4 fases:

- Fase I: relacionado a lo administrativo en donde se definen las estrategias psicoeducativas, el cronograma de formación y selección de estudiantes y docentes que participan en el proyecto.
- Fase II: relacionado con la formación a docentes a través de capacitaciones sobre las habilidades socioemocionales y orientación sobre las estrategias psicoeducativas.
- Fase III: relacionado con la formación a los estudiantes, en la cual, pueden acceder a las estrategias de manera secuencial y lógica desde la plataforma digital o guía impresa.
- Fase IV: relacionado con la evaluación del proyecto a través de cuestionarios.

La propuesta fue implementada a través de la plataforma digital wix y podrán acceder al menú donde se despliegan diferentes opciones como ¿quiénes somos? (presentación de la propuesta), comunidad educativa (enlace dirigido a cada uno de los actores), grupos, blog, FCC actívate (enlace que los dirige a la plataforma digital de la organización FCC) y nuestro equipo (presentación de los autores). En el enlace de la comunidad educativa, cada actor educativo podrá acceder a las estrategias psicoeducativas de acuerdo a la metodología ABC del aprendizaje (figura 27).

Por otro lado, se diseñaron espacios de interacción virtual entre los estudiantes, padres de

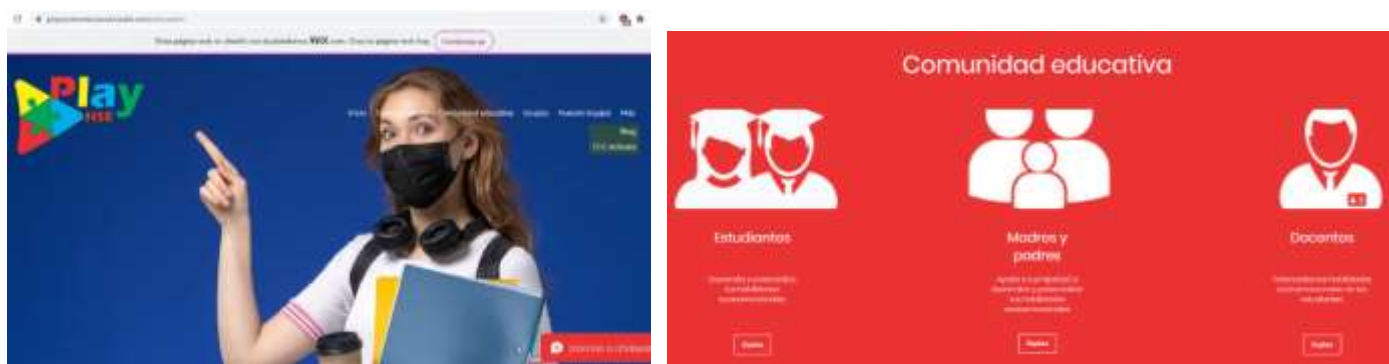


Figura 27. Página de inicio. Captura tomada desde playsocioemocional.wixsite.com/educación. Fuente elaboración propia familia y docentes para compartir inquietudes, contenido académico, entre otros, a través de la creación de grupos, blog donde podrán encontrar más información de las HSE y las estrategias psicoeducativas en versión descargable y acceso a redes sociales como Facebook e Instagram (figura 28).

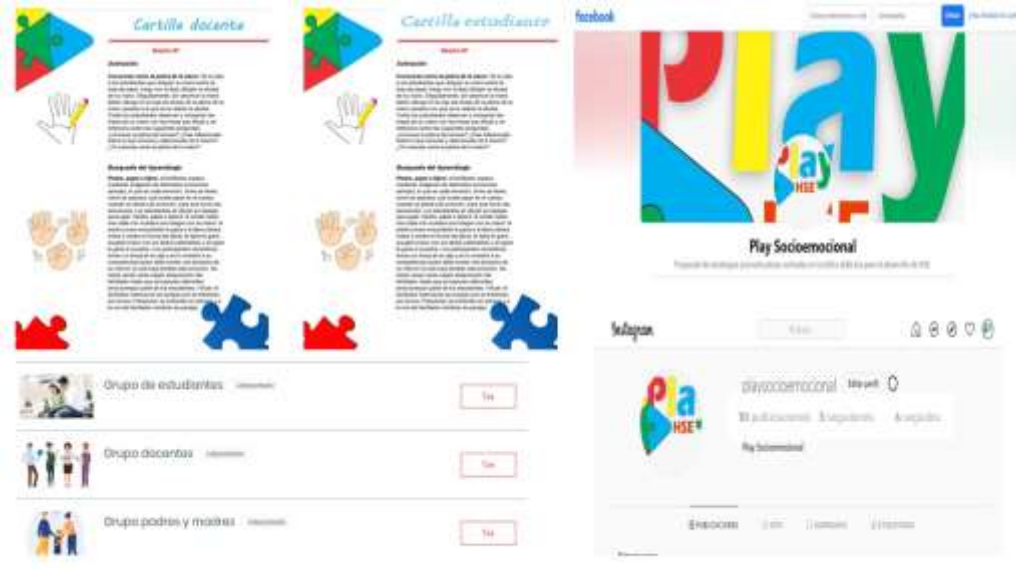


Figura 28. Espacios de interacción virtual entre los actores educativos de la propuesta. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, tienen la opción del enlace que los dirige a “FCC actívate”, la plataforma diseñada por la organización FCC para promover las habilidades para la vida con el desarrollo de actividades centradas en los NNA y padres de familia, cuenta con Escuela Para Padres donde abordan temáticas relacionadas con valores, convivencia, promoción y prevención y proyecto de



vida (figura 29).

Figura 29 Plataforma FCC Actívate de la organización FCC. Fuente elaboración propia

Validación de la propuesta

En este trabajo de investigación, se propuso el diseño de estrategias psicoeducativas fundamentadas en la lúdica-didáctica y a partir de los resultados obtenidos, se llevó a cabo la propuesta con componente tecnológico contando con la participación de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de educación básica secundaria para la validación.

Dentro de este orden de ideas, se validó la estructura y funcionalidad de la propuesta a través de una prueba piloto con los cinco actores interactuantes en correspondencia con la lúdica didáctica y componente tecnológico, se realizó una triangulación metodológica fundamentada en los autores Arias (1999) y Okuda y Gómez (2005), así se identificaron los significados que forman los niveles de intersubjetividad para la validación evidenciando la viabilidad de la propuesta en la I.E.



Figura 30. Actores interactuantes para la validación de la propuesta. Fuente: elaboración propia.

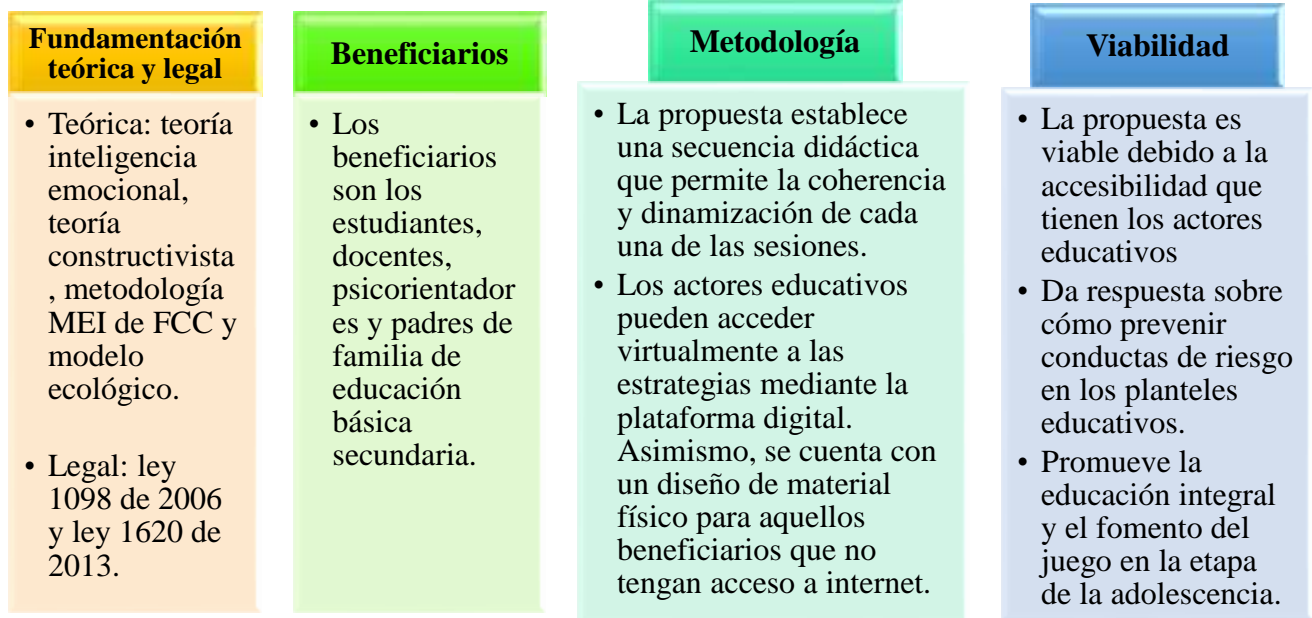
Consideraciones finales de la propuesta

Figura 31. Consideraciones finales de la propuesta. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Esta investigación se centró en el diseño de una propuesta de estrategias psicoeducativas basadas en la lúdica didáctica con el fin de contribuir a la prevención de las conductas de riesgo, para ello, se plantearon objetivos específicos de acuerdo a las variables de estudio HSE, conductas de riesgo y lúdica didáctica; con base a los instrumentos implementados como la matriz de análisis de contenido, guion de entrevista a directivos y cuestionarios dirigidos a docentes, estudiantes y padres se concluye lo siguiente:

Las conductas de riesgo más prevalentes a nivel biopsicosocial en la institución educativa son el embarazo adolescente, consumo de SPA y violencia de tipo verbal. En el embarazo adolescente, se destaca el inicio precoz de relaciones sexuales en los estudiantes adolescentes, lo cual es un riesgo latente en un posible embarazo en menores de edad. Asimismo, el entorno en el cual viven y estudian los adolescentes (barrios de estratos 1 y 2) es un factor de riesgo externo de consumo SPA, por la exposición alta que tienen los estudiantes al consumo de sustancias legales e ilegales de vecinos y familiares. Por último, las conductas suicidas toman gran relevancia, porque se evidenció carencias en la regulación de la tristeza, lo cual puede conllevar a un suicidio consumado. Para ello, se propuso las habilidades socioemocionales como estrategia psicoeducativa para contribuir en la prevención de las conductas de riesgo.

En este sentido, las habilidades socioemocionales identificadas en los y las estudiantes adolescentes de educación básica secundaria son el autoconocimiento, regulación emocional y consciencia social, estas permiten en el adolescente el conocimiento de sí mismo sobre sus pensamientos, emociones, fortalezas y debilidades, para ser autónomos en la expresión de cada una de las emociones y, de esta manera, poder relacionarse positivamente

con sus pares y entorno. Desarrollar estas habilidades socioemocionales generales desde los planteles educativos, teniendo en cuenta la formación académica de los docentes, permite que los adolescentes resuelvan positivamente las diferentes problemáticas de su diario vivir, evidenciándose una educación integral que se compone del desarrollo de las habilidades cognitivas y blandas.

Por tanto, las habilidades socioemocionales dan respuesta a los desafíos que enfrenta el estudiante del siglo XXI, dado que, aborda la dimensión cognitiva, psicológica, sociológica y afectiva del ser, por lo tanto, se hace necesario implementar proyectos de habilidades socioemocionales que integren a estudiantes, docentes y padres en un trabajo mancomunado que pueda garantizar un impacto sobre la prevención de las conductas de riesgo.

Finalmente, para los actores educativos es relevante la integración de la lúdica didáctica ya sea a través del juego interactivo virtual o presencial, porque está basado en las necesidades biopsicosociales del educando, incluye una secuencia coherente y acorde a lo planteado en el modelo pedagógico, permite la expresión de las emociones, desarrollo de la personalidad y participación cultural, así como la incorporación del juego en las actividades (los adolescentes encuestados aseguran que es agradable cuando el docente ejecuta actividades que involucren el juego).

Recomendaciones

Los resultados de esta investigación permiten construir sugerencias que pueden ser analizadas por los investigadores del sector educativo, las instituciones educativas públicas y privadas, y personal administrativo de la educación nacional para garantizar la educación integral de los adolescentes escolarizados mediante el desarrollo de las HSE y prevención de las conductas de riesgo. A continuación, se presentan las siguientes recomendaciones:

- Formar a los docentes en educación socioemocional que contribuya a la formación integral y de calidad en los adolescentes de educación básica secundaria.
- Diseñar e implementar proyectos transversales que permitan la formación en los adolescentes sobre las habilidades socioemocionales a través de estrategias lúdicas que impliquen la interacción con el otro.
- Socializar en las escuelas para familias, temáticas relacionadas con la prevención de conductas de riesgo en adolescentes y factores protectores que desde casa se pueden fortalecer para su prevención y disminución.
- A la institución educativa objeto de estudio, se le recomienda la implementación de la propuesta de estrategias psicoeducativas denominada “Play HSE”, dado que, cuenta con la viabilidad de ser realizada por los docentes. Asimismo, se sugiere el diseño y aplicación de cuestionarios para evaluar el programa en docentes, estudiantes y padres.
- La propuesta planteada, se recomienda abordarla desde los diferentes actores educativos (docentes, estudiantes y padres) y como proyecto transversal o interdisciplinario en los diferentes grados de educación básica secundaria, teniendo en cuenta la siguiente estructura: de sexto a séptimo grado, habilidades de autoconocimiento; de octavo a

noveno grado, habilidades de regulación emocional y de décimo a undécimo grado, habilidades de consciencia social.

- A futuras investigaciones, se sugiere indagar sobre las diferencias de las HSE y conductas de riesgo en adolescentes según sexo e instituciones educativas de estrato bajo, medio y alto.

Referencias

- Adés, J. y Lejoyeux, M. (2004). Conduites de risque. *EMC-Psychiatrie*, 1, 201-215.
- Ahumada, A y Orozco, C. (2019). *Entrenamiento de habilidades sociales: una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar* (tesis de maestría). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia.
- Agulló, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Alcaldía de Barranquilla. (2020). *Distrito promueve cero embarazos en la niñez y en la adolescencia*. Recuperado de <https://www.barranquilla.gov.co/primeradama/distrito-promueve-cero-embarazos-ninez-adolescencia-barranquilla#:~:text=Por%20lo%20menos%2C%202.107%20ni%C3%B1as,con%20los%20adolescentes%20y%20j%C3%B3venes>
- Alfonso, C. (2017). *Consumo de sustancias psicoactivas con énfasis en sustancias inyectables*. Ministerio Nacional de Salud. Instituto Nacional de Salud. Recuperado de <https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/Lineamientos/PRO%20Consumo%20sustancias%20psicoactivas.pdf>
- Álvarez, L., Rodríguez, A. y Salomón, N. (2012). *Iniciación sexual precoz y la salud de la adolescente*. *Memorias Convención Internacional de Salud Pública*. Recuperado de <http://www.convencionsalud2012.sld.cu/index.php/convencionsalud/2012/paper/viewFile/166/56>
- Amador, A. y Álvarez, E. (2018). *Factores de riesgo y protección afectivos y del desarrollo cognitivo de adolescentes embarazadas* (tesis de pregrado). Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia. Recuperado de [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/5278/1/Factores%20de%20riesgo%](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/5278/1/Factores%20de%20riesgo%20y%20proteccion%20afectivos%20y%20del%20desarrollo%20cognitivo%20de%20adolescentes%20embarazadas.pdf)

20y%20protecci% c3% b3n%20afectivos%20y%20del%20desarrollo%20cognitivo%20de
%20adolescentes%20embarazadas.pdf

Anaya, A. y Carrillo, E. (2019). *Competencias socioemocionales para el desarrollo de la sana convivencia en educación básica secundaria* (tesis de maestría). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5763/Competencias%20socioemocionales%20para%20el%20desarrollo%20de%20la%20sana%20convivencia%20en%20educaci%C3%B3n%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Arango, J. y Fernández, S. (2003). Depresión en la enfermedad de Alzheimer. *Rev latinoam Psicol.*, 35(1), 41-54.

Araya, E. (2012). Lo que se juega en el juego: el juego y la actividad lúdica recreativa y de promoción humana. *Educación física Chile*, 2(70), 15-24.

Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92.

Arias, F. (1999). *El Proyecto de Investigación: Guía para su elaboración*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.

Arias, M. (1999). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Recuperado de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>

Asamblea General. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Ascorra, P., Vásquez, P., Passalacqua, N., Carrasco, C., López, V., Núñez, C., & Álvarez Figueroa, M. (2017). Discursos en torno a la administración del conflicto y su relación

- con la convivencia escolar, *Cultura educación y sociedad*, 8(2), 21-42. doi: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.02>
- Asociación Educar para el Desarrollo Humano. (2017). Clases cerebralmente amigables. Recuperado de <https://asociacioneducar.com/clases-cerebralmente-amigables-1>
- Ayala, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Azuerro, A. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 4(8), 110- 127.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barrantes, P. (2017). *El método lúdico y su influencia en el desarrollo de habilidades cognitivas en el área de Ciencia Tecnología y Ambiente en estudiantes del tercero de secundaria de la Institución Educativa Fe y Alegría N° 25 - UGEL 05* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú.
- Barría-Herrera, P., Améstica-Abarca, J. y Miranda-Jaña, C. (2021). Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, (6), 59-75.
- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/40450/>
- Barrios – Gómez, N. (2018). Formación en valores mediante juegos tradicionales usando la investigación como estrategia pedagógica, *Cultura educación y sociedad*, 9(3), 775 - 782. doi: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.91>

- Becerra, A. (2017). Alcances y limitaciones del posgrado en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista de la educación superior*, 46(183), 105-121.
- Benítez, M. y Ramírez, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 3(5), 129-144.
- Bernal, C., Carreño, L. y Galindo, N. (2017). *Lúdica y didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales, para los estudiantes de grado tercero del colegio Liceo de los Alpes* (tesis de pregrado). Universidad del Tolima, Colombia.
- Betanzos, F., Chávez J. y Escoto, M. (2017). *Estadística aplicada en Psicología y Ciencias de la salud*. México: Manual Moderno.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 21(10), 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, E., Filella, G. y Obiols, M. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona, España: Parramón.
- Brackett, M. y Salovey, P. (2014). La evaluación de la inteligencia emocional con el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). En J. Mestre y P. Fernández (Coord.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 69-80). Madrid, España: Pirámide.
- Brassiolo, P., Fagre E., Mata, A., Ortega, D., Peña, X., Puebla, D. y Pullido, J. (2018). Práctica de fútbol y desarrollo de habilidades en niños y jóvenes: Evidencia de un estudio experimental en Barranquilla, Colombia. Recuperado de <https://www.fcc.futbol/wp->

- content/uploads/2018/06/RESUMEN-EJECUTIVO-Informe-investigaci%C3%B3n-de-
impacto-CAF.pdf
- Bravo-Andrade, H., Ruvalcaba-Romero, N., Orozco, M., González, Y. y Hernández, M. (Ed.)
(2017). *Introducción al Modelo Ecológico del Desarrollo Humano*. Jalisco, México:
AmatEditorial.
- Bravo, O., Marín González, F. (2012). El desarrollo como metarrelato de la modernidad. *Revista
Venezolana de Gerencia*, 17(57), 149-160. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/290/29021992009.pdf>
- Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cabanillas, M., Rivadeneira, R., Palacios, C. y Hernández, B. (2021). Habilidades
socioemocionales en las instituciones educativas. *SciComm*, 1(1), 1-17. Doi:
<https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>
- Cabrales, L., Contreras, N., González, L. y Rodríguez, Y. (2017). *Problemáticas de convivencia
escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano: análisis desde la
pedagogía social para la cultura de paz* (tesis de maestría). Universidad del Norte,
Barranquilla, Colombia.
- Cáceres, D. y Bayona, N. (2020). *Fortaleciendo Habilidades Sociales y Emocionales para la
Prevención del Consumo de Sustancias Psicoactivas en estudiantes del grado sexto de la
Institución Educativa Magdalena municipio Sogamoso año 2019* (tesis de pregrado).
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.
- Cacho, Z., Silva, M. y Yengle, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de
prevención y reducción de conductas de riesgo en la
adolescencia. *Transformación*, 15(2), 186-205.

Campos, R. (2004). *Prevención de suicidio y conductas autodestructivas en jóvenes*. Recuperado de <https://www.binasss.sa.cr/adolescencia/aserril.pdf>

Carrera, M., Bravo, O. y Marín, F. (2013). Visión transcompleja y socioopolítica del currículo universitario, *Encuentro Educativo*, 20(1). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/318649729_Vision_transcompleja_y_sociopolitica_del_curriculo_universitario

Carmona, N., Ríos, T. y Marín, L. (2019). *Desarrollo de la inteligencia emocional de los pre-adolescentes en el ámbito escolar* (tesis de pregrado). Corporación Universitaria Uniminuto, Colombia.

Casas, J. y Ceñal, M. (2005). Desarrollo del adolescente: Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 9(1), 20-24.

CASEL. (2017). *What is SEL?*. Recuperado de <http://www.casel.org/what-is-sel/>

CASEL (2019). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. Recuperado de: <https://casel.org/what-is-sel/>

Cea, M. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. España: Síntesis.

Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución política de Colombia. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115: ley general de educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098: Código de la Infancia y la Adolescencia. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013: Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Congreso de la República de Colombia. (2021). Proyecto de ley 438 de 2021: por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones. Recuperado de http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/Ponencias/2021/gaceta_461.pdf
- Corona, F. y Peralta, E. (2011). Prevención de conductas de riesgo. *Rev. Med. Clin. Condes*, 22(1), 68-75.
- Crispin, J., Guerra, I. y Cardona, T. (2018). *Estrategias de resolución de conflictos, en adolescentes de un colegio público en Villa Rosario* (tesis de pregrado). Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia. Recuperado de <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/3485>
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 1-16.
- Departamento Nacional de Planeación de Colombia. (2015). *12% de hombres y 6% de mujeres adolescentes tienen primera relación sexual antes de los 14 años*. Recuperado de

- <https://www.dnp.gov.co/Paginas/12-de-hombres-y-6-de-mujeres-adolescentes-tienen-primera-relaci%C3%B3n-sexual-antes-de-los-14-a%C3%B1os.aspx>
- Deza, S. (2015). Factores de riesgo y protección en niños y adolescentes en situación de pobreza de Instituciones Educativas en Villa El Salvador. *Av.psicol.*, 23(2), 231-240.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Barcelona, España: McGraw-Hill.
- Domingo, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo* (tesis doctoral). Universidad Internacional de Catalunya, Barcelona, España. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9346/Tesis_Angels_Domingo.pdf
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación*, 21(5), 77- 96.
- Echeburúa, E. (2015). Las múltiples caras del suicidio en la clínica psicológica. *Terapia psicológica*, 33(2), 117-126.
- Echeverri, J. y Gómez, J. (2009). *Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura, el juego y la dimensión humana*. Recuperado de <https://blog.utp.edu.co/areaderecreacionpcdyr/files/2012/07/LO-LUDICO-COMO-COMPONENTE-DE-LO-PEDAGOGICO.pdf>

Erickson, E. (1972). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.

Espinal Ruiz, D., Scarpetta Calero, G., & Cruz González, N. (2020). Análisis prospectivo estratégico de la educación superior en Colombia, *Cultura educación y sociedad*, 11(1), 177-196. doi: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.13>

Espinoza, R y Marín, F (2019). Redes de investigación transdisciplinar tecnocientífico en contextos reticulares, *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(87), 173-193. Recuperado de: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5500>

Estefenn, E. (2016). *Para enseñar educación para la sexualidad hay que estar a la altura de los niños, formulación de competencias y habilidades para la sexualidad en niños, niñas y adolescentes de 6 a 9, 10 a 14 y 15 a 18 años* (tesis de maestría). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/13620/u728742.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Estrada, R., Escoffíé, E. y García, R. (2016). Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados: Una intervención con juego grupal. *Psicumex*, 6(2), 27-38.

Fantin, M. y Morales de Barbenza, C. (2007). Nivel socioeconómico y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes escolarizados de San Luis, Argentina. *Fundamentos en Humanidades*, 8(15), 133-145.

FCC. (2010). Modelo de intervención psicopedagógica de Fútbol Con Corazón.

Fernández, A. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *Educación*, 50(2), 445-466.

- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fierro, A. (2006). Identidad personal. En M. Pérez. (Ed.), *Desarrollo de los adolescentes III: identidad y relaciones sociales* (pp. 21-28). Aguascalientes, México: D.R.
- Flórez, J., López, L., Peña, D., Torres, P., Mejía, E., Narváez, A., Flórez, X., Montero, D., Gómez, J., Salebe, J., Espinoza, V., Pedraza, G. y Medrano, Y. (2018). Competencia social como predictor de éxito escolar. *Revista espacios*, 39(30), 14-26.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Estado Mundial del Adolescente*. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc2014/numbers/>.
- Fonseca, E. y Díez, A. (2019). Conducta suicida y juventud: pautas de prevención para familias y centros educativos. *Revista de estudios de juventud*, 18(120), 35-46.
- Fulleda, P. (2018). *Porque jugar... ¿es cosa de juego!*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=nz1xDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Galván, N. (2015). Desarrollo de competencias emocionales en jóvenes bachilleres bajo un enfoque psicoeducativo. *Caeidoscopio*, (3), 157-180.
- Gambara, H. y González, E. (2002). ¿Qué y cómo deciden los adolescentes?. *Tarbiya*, (34), 5-69.
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17.
- García, B., Bosco, M. y Pineda, V. (2019). La dimensión socioemocional en la modalidad de educación en línea: Una aproximación psicopedagógica. *Procesos de aprendizaje y educación*, (4), 1-8.

- García, C. y Parada, D. (2018). Construcción de adolescencia: una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas humanística*, (85), 347-373.
- Gobernación del Atlántico. (2014). *62% de jóvenes encuestados en el Atlántico conviven con la drogadicción*. Recuperado de <https://www.atlantico.gov.co/index.php/noticias-interior-42329/892-drogadiccion>
- Gobernación del Atlántico. (2017). *Boletín estadístico 2017*. Recuperado de https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/boletin_estadistico_sed2017.pdf
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, Estados Unidos: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Paidós.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), 226-233.
- González, J. (2015). *La educación en prevención como eje transversal en el proyecto educativo institucional del colegio de la universidad libre* (tesis de maestría). Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- Guerrero, E., Blanco, L., López, M., Caballero, A., Gil, N. y Espejo, E. (2009). La integración de la dimensión afectiva-emocional en el aprendizaje de las matemáticas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 207-215.
- Güemes, M., Ceñal, M. e Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 21(4), 233-244.
- Guerra, M. (2019). *El fenómeno de la delincuencia juvenil*. Recuperado de <https://congresovisible.uniandes.edu.co/agora/post/el-fenomeno-de-la-delincuencia-juvenil/10387/#:~:text=Revisando%20los%20antecedentes%20se%20observa,fueron%20hombres%20y%201.197%20mujeres>

- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, (1), 111-122.
- Haro, M. (2019). Autoconfianza versus autoeficacia del traductor: propuesta terminológica y estado de la cuestión. *Cadernos de Tradução*, 39(2), 204-226. doi: 10.5007/2175-7968.2019v39n2p204
- Hernández, J. (2019). *La lúdica como medio de prevención al consumo de sustancias psicoactivas, en adolescentes de trece a diecisiete años de edad del Colegio Cundinamarca I.E.D. Localidad de Ciudad Bolívar* (tesis de especialización). Fundación Universitaria los Libertadores, Bogotá, Colombia.
- Hernández, M., Trejo, Y. y Hernández, M. (2018). *El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. Poniéndose al día*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2019/05/10AIDia.pdf>
- Hernández, M. y Sánchez, F. (2008). La dimensión afectiva como base del desarrollo humano una reflexión teórica para la intervención en trabajo social. *Rev. Eleuthera*, 2, 53-72.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Venezuela: Fundación Sypal.
- Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 17(2), 88-93.
- Jessor, R. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A Longitudinal Study of youth*. New York: Academic Press.
- Jiménez, C. A. (2000). *Cerebro creativo y lúdico. Hacia la construcción de una nueva didáctica para el siglo XXI*. Estados Unidos: Editorial Magisterio.

- Jiménez, N. y Flórez, R. (2016). *Caracterización de las habilidades sociales en estudiantes de la institución educativa distrital María Inmaculada de Barranquilla* (tesis de maestría). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/418/22704364-8719677.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A. y Lozano, R. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC.
- Leal, J., González, Y. y Arenas, A. (2017). *La inteligencia emocional en adolescentes de un colegio de Cúcuta* (tesis de pregrado). Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia. Recuperado de <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/6312>
- Lozada, L. (2020). *Diseño E Implementación De Un Programa De Habilidades Sociales Para Adolescentes, En La Institución Educativa San Juan Bosco Del Municipio De San Gil* (tesis de pregrado). Universidad Autónoma De Bucaramanga, Colombia.
- Manzo, L., Rivera, N. y Rodríguez, A. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educación Médica Superior*, 20(3) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es&tlng=es
- Marcia, J., Waterman, A., Matteson, D., Archer, S. y Orlofski, J. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag.
- Marín González, F. (2003). Estrategias de juego y la transferencia de conocimiento en la relación Universidad - Empresa, *Omnia*, 9(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711580004.pdf>

- Marín, Freddy (2010). Construcción de conocimiento sobre desarrollo sostenible desde una perspectiva inter y transdisciplinaria. Investigación en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia -Venezuela, vol. 1, 49-68.
- Marín González, F., Roa Gómez, M., García Peña, L. (2016). Evaluación institucional en escuelas de Barranquilla – Colombia desde la perspectiva del docente, *Revista de ciencias sociales*, 22(4), 2016, 130-143. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6128076>
- Marín González, F., Castillo Nieto, J., Torregroza Mendoza, Y. y Peña Arrieta, C. (2018). Competencia argumentativa matemática en sexto grado. Una propuesta centrada en los recursos educativos digitales abiertos. *Revista de Pedagogía*, vol. 39(104), 61-85.
Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Pena-Arrieta/publication/351781347_COMPETENCIA_ARGUMENTATIVA_MATEMATIC_A_EN_SEXTO_GRADO_UNA_PROPUESTA_CENTRADA_EN_LOS_RECURSOS_EDUCATIVOS_DIGITALES_ABIERTOS/links/60a9e0a492851ca9dcdae62c/COMPETENCIA-ARGUMENTATIVA-MATEMATICA-EN-SEXTO-GRADO-UNA-PROPUESTA-CENTRADA-EN-LOS-RECURSOS-EDUCATIVOS-DIGITALES-ABIERTOS.pdf
- Marín, F. (2012). *Investigación científica. Visión integrada e interdisciplinaria. Colección textos universitarios*. Universidad de Zulia, Mérida, Venezuela: Ediciones del vicerrectorado académico.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg. (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-421). Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.

- Mayorga, M. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), 23-29.
- Medina, O. y Rubio, L. (2012). Consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en adolescentes farmacodependientes de una fundación de rehabilitación colombiana. *Rev. Colomb. Psiquiat.*, 41(3), 550-561.
- MEN. (2018). *Proceso de rendición de cuentas*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360118_Cartilla_de_rendicion_de_cuentas_20142018.pdf
- Mendoza, L., Claros, D. y Peñaranda, C. (2016). Actividad sexual temprana y embarazo en la adolescencia: estado del arte. *Rev. chil. obstet. Ginecol.*, 81(3), 243-253.
- Mikulic, I., Caballero, R., Vizioli, N. y Hurtado, G. (2017). Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 374-382.
- Ministerio Nacional de Salud. (2018). *Boletín de salud mental Conducta suicida Subdirección de Enfermedades No Transmisibles*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-conducta-suicida.pdf>
- Ministerio Nacional de Salud. (2019). *Prevención del embarazo adolescente, una prioridad nacional*. Recuperado de [https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Prevencion-del-embarazo-adolescente-una-prioridad-nacional.aspx#:~:text=Seg%C3%BAn%20el%20estudio%20sobre%20determinantes,rural%20\(18%2C6%25\)](https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Prevencion-del-embarazo-adolescente-una-prioridad-nacional.aspx#:~:text=Seg%C3%BAn%20el%20estudio%20sobre%20determinantes,rural%20(18%2C6%25))

- Monsalve, M. A., Foronda, R. y Mena, S. (2016). *La lúdica como instrumento para la enseñanza–aprendizaje* (tesis de especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores, Medellín, Colombia.
- Montenegro, D. y Pacheco, C. (2010). *Narrativas de adolescentes embarazadas populares que han planificado su embarazo* (tesis de maestría). Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, Chile.
- Montoya, B. (2015). *Comportamiento del suicidio. Colombia, 2015. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses*. Recuperado de <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49523/Suicidios.pdf>
- Mora, A. y Hernández, M. (2015). Embarazo en la adolescencia. *Ginecol Obstet Mex*, 83(5),294-301.
- Moreno, D. y Moreno, A. (2005). Deserción escolar. *Revista Internacional de Psicología*, 6(1), 1-3.
- Moreno, E. (2005). La violencia en las escuelas. *Educación*, 29(2), 139-155.
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-27.
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. *Temas para la educación*, (5), 1-9.
- Noguera, N. y Alvarado, H. (2012). Embarazo en adolescentes: una mirada desde el cuidado de enfermería. *Revista Colombiana de Enfermería*, 7(7), 151-160.
- OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264253292-es.pdf?expires=1619721980&id=id&accname=guest&checksum=535AB7AC132DEC214051EFD97756A476>

- OEA. (2011). *Informe mundial sobre las drogas 2011*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- OMS. (2013). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- OMS. (2016). *Temas de salud. Depresión*. Recuperado de <http://www.who.int/topics/depression/es>
- Owen, E. (2007). Diccionario de competencias. *Revista Ser Mejores*, (1), 8.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia* (undécima edición). México: McGraw Hill.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano* (undécima edición). México: McGraw Hill.
- Páramo, M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95.
- Paredes-Chacín, A. J., Marín González, F., Sukier, H. B., e Inciarte González, A (2017). Didáctica para la formación de profesionales innovadores y emprendedores: estrategias ante una realidad social, *Didácticas para el desarrollo del pensamiento interdisciplinar de la Universidad del Zulia*. REDPI (Red para el Desarrollo del Pensamiento Interdisciplinar), 44-60. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Freddy-Marin-Gonzalez/publication/319422888_Didactica_interdisciplinaria_de_las_ciencias_aportes_a_su_comprension_desde_la_aplicacion_de_mapas_logicos_de_relaciones_conceptuales/links/59a96df20f7e9b2790120ff7/Didactica-interdisciplinaria-de-las-ciencias-aportes-a-su-

[comprension-desde-la-aplicacion-de-mapas-logicos-de-relaciones-conceptuales.pdf#page=78](#)

- Paternina, D. y Pereira, M. (2017). Funcionalidad familiar en escolares con comportamientos de riesgo psicosocial en una institución educativa de Sincelejo (Colombia). *Revista Salud Uninorte*, 33(3), 429-437.
- Payá, M. (1992). El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral y autónoma. *Comunicación, lenguaje y educación*, (15), 69-77.
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Peña, M. (2015). *Programa de prevención para consumo de sustancias psicoactivas en ciclo 4* (tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Bogotá, Colombia.
- Peñaherrera, E. (1998). Comportamientos de riesgo adolescente: una aproximación psicosocial. *Revista de psicología de la PUCP*, 16(2), 267-293.
- Pérez, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfrenbrenner. *EduPsykhé*, 3(2), 161-177.
- Pértega, D. y Pita, F. (2001). Representación gráfica en el análisis de datos. *Cad Aten Primaria*, 8, 112-117.
- Pineda, S. y Aliño, M. (2002). El concepto de adolescencia. En R. Márquez y E. Colás. (Ed.), *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia* (pp. 15-23). Habana, Cuba: MINSAP.
- Pomare, K. y Steele, J. (2018). *La didáctica lúdica, mediadora en el aprendizaje significativo* (tesis de maestría). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. Recuperado de

- <http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2885/40990869%20-%2040988860.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Portela, I., Alvariñas, M. y Pino, M. (2021). Socio-Emotional Skills in Adolescence. Influence of Personal and Extracurricular Variables. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(9), 1-12.
Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18094811>
- Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Pulido, M. (2019). *Habilidades sociales desarrolladas en niños, niñas y adolescentes entre 11 y 15 años mediante los programas educativos ofrecidos en la Fundación Levántate y Anda de la localidad de Barrios Unidos entre el segundo semestre del año 2018 y primer semestre del 2019* (tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.
- Prieto, B. (2017). El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia del procesamiento de adquisición de evidencias digitales. *Cuadernos de Contabilidad*, 18(46), 1-27.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252.
- RAE. (2014). Habilidad. Recuperado de <https://dle.rae.es/habilidad>
- Rendón M., Villasís, M. y Miranda, M. (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63(4), 397-407.
- Reyna, V. y Farley, F. (2007). El cerebro adolescente. *Mente y Cerebro*, (26), 56-63.
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 1-16.
- Rojas, E. (2001). *¿Quién eres?*, Madrid, España: Ediciones Temas de Hoy S.A.

- Román, V. y Abúd, C. (2017). *Suicidio. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia* (UNICEF). Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/1536/file/Suicidio.pdf>
- Rosabal, E., Romero, N., Gaquín, K. y Hernández, R. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 44(2), 218-229.
- Ruíz, R., García, J. y Pérez, M. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74.
- Salcedo-Mejía, F., Alvis-Zakzuk, J., Paz-Wilches, J., Manrique-Mclean, J., Jerez-Arias, M. y Alvis-Guzmán, N. (2018). Prevalencia y factores socioeconómicos asociados al consumo de alcohol en jóvenes de hogares pobres en la subregión Montes de María, en el Caribe colombiano. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 36(2), 37-48.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Sánchez, M. H. (2013). Adolescencia, conductas de riesgo y prevención. En M. H. Sánchez (Ed.), *Prevención de lesiones no intencionales: experiencias con adolescentes* (pp. 24-34). Cuba: Ediciones Molinos Trade S.A.
- Santander De La Cruz, W. (2018). Las competencias ciudadanas como generadoras de cultura ambiental, *cultura educación y sociedad*, 9(2), 67 - 76. doi: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.2.2018.06>
- Santiago, A. y Torres, M. (2019). Conductas de riesgo y dinámica familiar del adolescente y la de sus padres. *Hacia Promoc. Salud.*, 24 (2), 17-31.

- Secretaría de Educación Pública de México. (2014). *Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior*. Recuperado de http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/yna_manual_11.pdf
- Sobrino, Á. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta Educativa*, (42), 39-48.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Torres, L. (2019). *La importancia de la lúdica como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (tesis de especialización). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Treviño, D., González, M. y Montemayor, K. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, (10)1, 32-48.
- Trujillo, L. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9- 24.
- Useche, M., Artigas, W., Queipo, B. y Peroz, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Guajira, Colombia: Editorial Gente Nueva.
- Valenzuela, M., Ibarra, A., Zubarew, T. y Loreto, M. (2013). Prevención de conductas de riesgo en el Adolescente: rol de familia. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 50-54.

- Vargas Martínez, D., & Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar, *Cultura educación y sociedad*, 8(2), 61-78. doi: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.05>
- Vásquez, E. (2019). *Programa de Juegos lúdicos en el clima social escolar en estudiantes del cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa, año 2019* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Vega, P. y Guerra, D. (2020). *Pedagogía conceptual: un modelo pedagógico para formar seres humanos afectivamente competentes y creativamente talentosos*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani - Unidad de Proyectos Especiales, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.albertomerani.org/wpcontent/uploads/2020/03/PEDAGOGIA-CONCEPTUAL.pdf>
- Velásquez, A. y Lesser, E. (2019). *Habilidades sociales en adolescentes que cursan undécimo grado de educación media* (tesis de pregrado) Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla, Colombia.
- Villarreal, M. (2009). *Un modelo estructural del consumo de drogas y conducta violenta en adolescentes escolarizados* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.
- West, M. (2014). *The Limitations of Self-Report Measures on Non-cognitive Skills*. Washington, E.U.: The Brookings Institution.
- Yáñez, P. (2018). Estilos de pensamiento, enfoques epistemológicos y la generación del conocimiento científico. *Revista Espacios*, 39(51), 18-29.

Zambrano Quintero, Y., Rocha -Roja, C., Flórez-Vanegas, G., Nieto-Montaña, L., Jiménez -

Jiménez, J., & Núñez -Samnández, L. (2018). La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje. *Cultura educación y sociedad*, 9(3), 457 - 464.

doi: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.53>

Zuluaga, C. y Gómez, M. (2016). Metodología lúdica para la enseñanza de la programación dinámica determinista en un contexto universitario. *Entramado*, 12(1), 236-249.as

Anexos

Anexo 01

Matriz de antecedentes para el estado del arte.

Alcance, año, país	Título	Autores	Objetivo	Metodología	Resultados y conclusiones	Tipo de documento
Internacional 2021 Chile	Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno	Barría-Herrera, Améstica-Abarca y Miranda-Jaña	Discutir aspectos relacionados con el aprendizaje y desarrollo socioemocional que resultan relevantes para implementar y apropiarse de la educación socioemocional como modelo teórico y orientación práctica.	Investigación cualitativa de tipo documental, utilizando la revisión y análisis de artículos científicos.	Se reconoce la importancia de las emociones en los procesos de desarrollo y aprendizaje, destacando su relevancia dentro del contexto social actual, así como su lugar dentro de las interacciones educativas.	Artículo científico
Internacional 2021 España	Socio-Emotional Skills in Adolescence. Influence of Personal and Extracurricular Variables	Portela, Alvariñas y Pino	Analizar la relación entre estas habilidades y diferentes variables influyentes.	Investigación cuantitativa.	Los resultados indicaron diferencias de género y ninguna influencia de la edad. Aquellos que participaron en actividades extraescolares puntuaron más alto en la conciencia social. Además, realizaron actividades extraescolares artísticas y musicales asociadas con las habilidades socioemocionales, mientras que las actividades deportivas no lo estaban. También encontraron que el índice de actividad física no se relacionó con factores socioemocionales, excepto en autoconciencia y de forma negativa.	Artículo científico
Internacional 2021 Perú	Las habilidades socioemocionales en las instituciones educativas	Cabanillas, Rivadeneira, Palacios y Hernández	Comprender y reflexionar críticamente las razones que están alterando el clima organizacional en las instituciones educativas	Investigación cuantitativa de carácter exploratorio – bibliométrico, de diseño descriptivo. Los métodos teóricos que emplearon fue el histórico - lógico y el análisis– síntesis.	Concluyeron que los resultados de los documentos consultados corroboran que existe la necesidad de articular y transitar de una educación centrada en lo cognitivo hacia el desarrollo de competencias socioemocionales en los diversos actores y niveles educativos. Esta investigación aporta el impacto positivo y efectivo de las HSE en la gestión del aprendizaje, las emociones y los conflictos, trabajo en equipo, las relaciones y comunicación interpersonales, y cultura de paz.	Trabajo de grado

Internacional 2019 México	Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres	Benítez y Ramírez	Analizar de la inserción curricular de las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria desde la perspectiva del planteamiento curricular del Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria presentado en el 2017.	La metodología en este artículo es cualitativa, adherida a un modelo conceptual que se apoya en el análisis e interpretación de documentos, datos, investigaciones, leyes, planes de estudio, entre otros.	Los autores concluyen que la educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente, vigente en el desarrollo de todo currículo académico y en la formación a lo largo de la vida. Pero sus implicaciones educativas dependen en gran parte de la acción de los profesores en el aula y fuera de ella; la acción docente, es uno de los elementos más importantes.	Artículo científico
Internacional 2019 Perú	El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia.	Cacho, Silva y Yengle	Proponer al taller tutorial de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en estudiantes en una institución educativa peruana.	Esta investigación utilizó un diseño cuasi-experimental y técnicas como la encuesta y un instrumento de cuestionario evaluado y validado a nivel de contenido, criterio y construcción.	Los autores concluyen que el taller tutorial de habilidades sociales contribuye a una correcta orientación de los adolescentes y al fortalecimiento de sus pensamientos y comportamientos positivos, produce cambios positivos en las conductas de riesgo en los adolescentes y favorece su prevención.	Artículo científico
Internacional 2019 Perú	Programa de Juegos lúdicos en el clima social escolar en estudiantes del cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa, año 2019	Vásquez	Determinar cómo influye la aplicación de un Programa de Juegos Lúdicos en el Clima Social Escolar en estudiantes del 4to grado de secundaria.	Para obtener los resultados, utilizó un diseño cuasi experimental, con enfoque cuantitativo conformado por 220 estudiantes tomando como muestra a 40 estudiantes seleccionados del VII ciclo del nivel secundaria de una I.E., la técnica de aplicación fue la encuesta y el instrumento de medición fue la escala de Likert para la variable Clima Social Escolar.	Los resultados estadísticos revelaron que en el post test de la aplicación del programa de Juegos Lúdicos existe una consecuencia relevante en la mejora del Clima Social Escolar en estudiantes del 4to grado de secundaria de una I.E.	Trabajo de grado
Internacional 2017 Argentina	Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales, a través del	Mikulic, Caballero, Vizoli y Hurtado	Comparar las competencias socioemocionales instrumentadas de acuerdo al ciclo vital: adolescentes, jóvenes adultos, adultos mayores.	Investigación cuantitativa. Instrumentos: Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE). Análisis Pos-hoc y análisis de la Varianza.	Análisis de la Varianza no paramétrica que, existen diferencias en los puntajes obtenidos por los diferentes grupos etarios en las competencias asertividad, comportamiento pro social y empatía.	Artículo científico
Internacional. 2016 México	Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados: Una	Estrada, Escoffié y García	Fomentar el uso de habilidades sociales en la población adolescente por	Investigación cualitativa, estudio de caso.	Demonstraron que este tipo de intervención pudiera estar relacionado con el aumento de habilidades sociales, ya que se observó un	Trabajo de grado

	intervención con juego grupal.		medio de un taller grupal de carácter lúdico		incremento en las habilidades de siete de los ocho integrantes.	
Nacional 2020 Bogotá, Colombia	Fortaleciendo Habilidades Sociales y Emocionales para la Prevención del Consumo de Sustancias Psicoactivas en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Magdalena municipio Sogamoso año 2019	Cáceres y Bayona	Prevenir del consumo de sustancias psicoactivas mediante el fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes de grado 6 de la Institución Educativa Magdalena del municipio de Sogamoso, en el segundo semestre de 2019.	El enfoque metodológico fue mixto y contempla el modelo de intervención socio crítico al igual que el modelo teórico constructivismo social de Lev Vygotsky. Participaron 39 estudiantes y 13 padres de familia, bajo la metodología participativa, realizando actividades psicoeducativas y técnicas como el dibujo, técnicas de discusión y reflexión, grupos focales y conversatorio.	Como resultado, encontraron que la presencia de factores de riesgo asociados al consumo de SPA fueron la falta de comunicación e interacción familiar, evidenciado en las actividades realizadas con los padres de familia y estudiantes.	Trabajo de grado
Nacional 2020 Santander, Colombia.	Diseño E Implementación De Un Programa De Habilidades Sociales Para Adolescentes, En La Institución Educativa San Juan Bosco Del Municipio De San Gil.	Lozada	Diseñar e implementar un programa de habilidades sociales para adolescentes de la Institución Educativa San Juan Bosco del municipio de San Gil – Santander.	Investigación cualitativa. A partir de la revisión teórica y empírica, el autor implementó el intercambio de ideas, discusiones, juego de roles, técnicas interactivas y ensayos	Efectividad del entrenamiento de las habilidades sociales en las relaciones interpersonales del adolescente.	Trabajo de grado
Nacional 2019 Colombia	Desarrollo de la inteligencia emocional de los pre-adolescentes en el ámbito escolar.	Carmona, Ríos y Marín	Indagar en conceptualizaciones e investigaciones realizadas sobre la inteligencia emocional (IE) en los preadolescentes y el ámbito escolar	Investigación cualitativa documental	La investigación arrojó como resultado que, los países europeos y norteamericanos muestran profundos avances en materia de indagar sobre la relación entre la educación emocional de los educandos en la escuela y a lo largo de la vida.	Trabajo de grado
Nacional 2019 Bogotá, Colombia	La lúdica como medio de prevención al consumo de sustancias psicoactivas, en adolescentes de trece a diecisiete años de edad del Colegio Cundinamarca I.E.D.	Hernández	Proponer espacios lúdicos como medio de prevención al consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de trece a diecisiete años de edad del Colegio Cundinamarca I.E.D.	Investigación- acción participativa de la investigación cualitativa y técnicas de recolección de la información como la observación y cuestionario, para obtener información sobre el consumo de SPA y su prevención.	El 100% de los encuestados tienen conocimiento de los efectos negativos que causa el consumo de SPA en el organismo humano, la mayoría están en un contexto enmarcado con esta problemática ya que tienen amigos, vecinos o familiares con problemas de consumo, los actores educativos reconocen que se puede prevenir el consumo por medio de actividades deportivas, culturales, trabajo institucional	Trabajo de grado

					por parte del colegio, pero faltan más oportunidades que ocupen su tiempo.	
Nacional 2018 Norte de Santander, Colombia.	Estrategias de resolución de conflictos en adolescentes de un colegio público en Villa Rosario.	Crispin, Guerra y Cardona	Comprender cómo se evidencia las diferentes estrategias de resolución de conflictos en las conductas de los adolescentes y fortalecimiento de las estrategias basadas en las experiencias personales de los estudiantes.	Paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, como técnica de recolección de datos utilizaron la entrevista estructurada y como técnica de análisis de resultados, la matriz de triangulación y el esquema de subcategorización.	Los autores identificaron que los adolescentes reaccionan a la mayoría de los conflictos de forma inadecuada, utilizando la agresividad como primera estrategia de resolución, presentado este tipo de conductas conflictivas dentro y fuera del plantel educativo.	Trabajo de grado
Nacional 2017 Cúcuta, Colombia	La inteligencia emocional en adolescentes de un colegio de Cúcuta.	Leal, González y Arenas	Describir la IE en adolescentes de un colegio de Cúcuta	Enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, descriptivo de corte trasversal. De la población realizaron una muestra no probabilística de 72 estudiantes (51 mujeres y 25 hombres) entre 12 y 18 años de edad, a quienes evaluaron su IE con el instrumento Traid Meta Mood Scale (TMMS-24).	Los autores hacen un acercamiento de la IE de los adolescentes, identificando una diferencia entre el género masculino y femenino, puntuando bajo el género femenino en la atención de los sentimientos y emociones; sin embargo, tanto el género masculino y femenino, no tienen claridad sobre lo que sienten y piensan, y pueden buscar soluciones positivas o negativas para clarificar sus emociones y sentimientos en redes de apoyo como sus pares, sociedad o familia. Por tal motivo, se pueden convertir en factores de riesgo o factores protectores dependiendo de la relación estable o inestable que tenga con el sujeto.	Trabajo de grado
Nacional 2016 Bogotá, Colombia	Para enseñar educación para la sexualidad hay que estar a la altura de los niños, formulación de competencias y habilidades para la sexualidad en niños, niñas y adolescentes de 6 a 9, 10 a 14 y 15 a 18 años.	Estefenn	Proponer contenidos y habilidades en educación para la sexualidad a cada grupo de edad de niños, niñas y adolescentes, de conformidad con la propuesta conceptual del Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía (funciones y componentes) del Ministerio de Educación Nacional.	La naturaleza de este estudio consistió en la investigación documental, identificando los conocimientos, habilidades y actitudes que cada propuesta plantea en niños, niñas y adolescentes, por grupos de edad.	Esta investigación aporta habilidades no cognitivas, contenidos y tópicos en cada etapa del ciclo vital para una educación sexual integral, enfatiza que, en la población adolescente, los conceptos y tópicos a desarrollar deben ir direccionado con las relaciones, valores, cultura, desarrollo humano, comportamiento sexual y salud sexual y reproductiva.	Trabajo de grado
Regional 2018 Colombia	Prevalencia y factores socioeconómicos asociados al consumo de	Salcedo-Mejía, Alvis-Zakzuk, Paz-Wilches,	Estimar la prevalencia del consumo semanal de alcohol en población joven	Los autores realizaron un estudio analítico transversal de 10.667	Encontraron que hay alta prevalencia de consumo de alcohol en jóvenes de Montes de María, donde es necesario afianzar	Trabajo de grado

	alcohol en jóvenes de hogares pobres en la subregión Montes de María, en el Caribe colombiano.	Manrique-Mclean, Jerez-Arias y Alvis-Guzmán	y sus determinantes socioeconómicos en la subregión Montes de María, del Caribe colombiano.	jóvenes encuestados de 10 a 24 años; utilizaron tablas de frecuencias y medidas de tendencia central, dispersión y posición, con estratificación de la muestra por sexo y grupos edad.	programas preventivos de consumo de alcohol en edades tempranas.	
Regional 2018 Santa Marta, Colombia	Factores de riesgo y protección afectivos y del desarrollo cognitivo de adolescentes embarazadas.	Amador y Álvarez	Indagar cuáles son los factores de riesgo y protección afectivos y del desarrollo cognitivo de adolescentes embarazadas	Revisión sistemática entre los meses de agosto de 2017 y mayo de 2018, donde seleccionaron aquellos artículos centrados en los factores de riesgo y de protección afectivos y del desarrollo cognitivo de adolescentes embarazadas.	Mencionan la importancia de realizar programas con intervención psicosocial para prevenir y reducir los embarazos precoces, así como generar oportunidades en educación y en el ámbito laboral, para disminuir las consecuencias en el desarrollo social y emocional de la madre adolescente.	Trabajo de grado
Regional 2018 Islas de San Andrés y Providencia, Colombia	La didáctica lúdica, mediadora en el aprendizaje significativo.	Pomare y Steele	Proponer una estrategia fundamentada en la didáctica lúdica como una mediación para promover la participación de la comunidad educativa en los procesos de aprendizajes significativos.	Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo y cualitativo, de corte descriptivo propositivo. Utilizaron como técnicas de recolección de datos: la encuesta, la observación directa y lista de cotejo,	En el proceso de enseñanza-aprendizaje, las actividades didácticas lúdicas favorecen e incentivan el goce hacia el aprendizaje de una manera autónoma, asimismo, permiten superar la rutina.	Trabajo de grado
Regional 2017 Colombia	Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz.	Cabrales, Contreras, González y Rodríguez	Diagnosticar las problemáticas Socioeducativas principales de convivencia escolar en las Instituciones Educativas Públicas del Caribe Colombiano a fin de generar propuestas de acción para una cultura de paz.	Esta investigación se desarrolló a partir de un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, desde el cual se hizo medición y cálculo de variables utilizando como medio para la recolección de datos encuestas y entrevistas. Basándose en la revisión bibliográfica, establecieron cuatro grandes categorías: Violencia entre pares, Riesgo familiar, Problemáticas macro estructurales y Problemática de drogas.	De este análisis, encontraron que la problemática de mayor incidencia, según la percepción de los directivos y docentes, es el riesgo familiar, siendo las situaciones de abandono y negligencia por parte de los padres y cuidadores primarios, el principal motivo que genera problemas de violencia escolar y social en las instituciones educativas del Caribe Colombiano.	Artículo científico

Regional 2017 Sincedejo, Colombia.	Funcionalidad familiar en escolares con comportamientos de riesgo psicosocial en una institución educativa de Sincedejo (Colombia).	Paternina y Pereira	Determinar el grado de Funcionalidad familiar y las funciones familiares de las familias de escolares que presentan comportamientos de riesgo psicosocial en una institución educativa de Sincedejo durante 2015	Enfoque cuantitativo, de corte transversal descriptivo.	Analizaron, mediante los resultados, que el 83 % (57) de los escolares que presentaban conductas de riesgo eran del género masculino, la mayoría de 11 años de edad; la conducta más observada fue la violencia escolar, morbilidad física y psicológica. Las principales categorías que afectaban la funcionalidad familiar fueron la cohesión y la armonía; los escolares que pertenecían a pandillas, que presentaron ausentismo escolar y algún tipo de morbilidad, provenían de familias clasificadas como disfuncionales.	Trabajo de grado
Local 2019 Barranquilla, Colombia	Entrenamiento de habilidades sociales: una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar.	Ahumada y Orozco	Determinar el efecto de un programa de intervención en Habilidades Sociales para el fortalecimiento de la convivencia escolar de los estudiantes de la IED Las Flores.	Esta investigación fue de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-cuasi experimental.	Las respuestas obtenidas evidenciaron las falencias que presentaron los estudiantes en las Habilidades Sociales, en las escalas de Asertividad, Empatía y Resolución de conflictos. Observaron agresiones de tipo física y verbal de los estudiantes, entre los cuales se mencionan la desobediencia, el desconocimiento del manual de convivencia, la agresión física, el enojo, la ira, el desconocimiento de la autoridad, la conducta desafiante y el irrespeto de la norma, para los que pudieron establecer los lineamientos de la intervención de los mismos en un entrenamiento de Habilidades Sociales para mejorar la convivencia dentro de la Institución.	Trabajo de grado
Local 2019 Barranquilla, Colombia	Competencias socioemocionales para el desarrollo de la sana convivencia en educación básica secundaria.	Anaya y Carrillo	Desarrollar estrategias pedagógicas para las competencias socioemocionales que promuevan la sana convivencia de los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Francisco Javier Cisneros.	Esta investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo y perspectiva descriptiva.	Dentro de los resultados hallaron que los estudiantes son respetuosos con sus docentes, pero en la relación entre pares presentan dificultades en la resolución de conflictos, debido a las dificultades en el manejo y gestión de sus emociones, y que los docentes consideran pertinente el desarrollo de las competencias socioemocionales como parte esencial del desarrollo del aprendizaje, por lo que finalmente se presentan una serie de estrategias basadas en la autorregulación, la conciencia emocional y la colaboración.	Trabajo de grado
Local 2019	Habilidades sociales en adolescentes que cursan	Velásquez y Lesser	Describir las habilidades sociales en adolescentes que cursan undécimo grado	Fue una investigación cuantitativa descriptiva comparativa con un diseño	Los resultados arrojaron que el sexo femenino tiene mejores habilidades sociales que el sexo masculino, ya que, hicieron una	Trabajo de grado

Barranquilla, Colombia	undécimo grado de educación media.	de educación media en instituciones académicas de la ciudad de Barranquilla tomando como referencia el sexo.	no experimental de corte transversal. Los instrumentos que utilizaron para la recolección de datos fueron: cuestionario sociodemográfico y la escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero, la muestra estuvo conformada por 125 adolescentes de edades comprendidas desde los 15 hasta los 19 años de edad.	comparación en los resultados de ambos sexos de cada sub escala y se evidenció una correlación en iniciar unas interacciones positivas con el sexo opuesto, tanto hombres como mujeres obtuvieron un nivel medio bajo como resultado en ese ítem.
------------------------	------------------------------------	--	---	---

Local 2018 Barranquilla, Colombia	Competencia social como predictor de éxito escolar.	Flórez, López, Peña, Torres, Mejía, Narváez, Flórez, Montero, Gómez, Salebe, Espinoza, Pedraza y Medrano	Analizar la literatura sobre la relación entre las competencias sociales y el éxito académico.	Investigación cualitativa documental para analizar algunos de los factores psicosociales que aumentan el riesgo al fracaso escolar.	Los autores realizaron un estudio relacionado con el rol de las competencias sociales como predictor de rendimiento escolar y como factor influyente del aprendizaje, diferenciando competencias sociales como la cooperación, responsabilidad, asertividad, empatía y autocontrol en el éxito escolar de los educandos, así como factores protectores en las instituciones educativas.	Artículo científico
Local 2018 Barranquilla, Colombia	Práctica de fútbol y desarrollo de habilidades en niños y jóvenes: Evidencia de un estudio experimental en Barranquilla, Colombia.	Brassiolo, Fagre, Mata, Ortega, Peña, Puebla y Pullido	Evaluar el impacto del fútbol sobre las habilidades cognitivas, socioemocionales y otros aspectos de bienestar general de niños entre 6 y 17 años de edad de estratos bajos en 9 sedes de la Fundación Fútbol con Corazón en la ciudad de Barranquilla.	evaluación de tipo experimental en la que los grupos de tratamiento y control fueron seleccionados aleatoriamente, de tal manera de asegurar que la asignación al recibir el tratamiento sea independiente de las características de los participantes.	Las cifras muestran que las actividades de la metodología FCC tienden a impactar positivamente con mayor énfasis entre niños y niñas en edades intermedias (8 - 13 años); los principales logros que evidenciaron son: el fomento a la sustitución de tiempo de actividades riesgosas y el desarrollo de comportamientos socialmente deseables.	Informe corporativo
Local 2016 Barranquilla, Colombia	Caracterización de las habilidades sociales en estudiantes de la institución educativa distrital María Inmaculada de Barranquilla.	Jiménez y Flórez	Caracterizar de las habilidades sociales de las estudiantes de educación media de una institución educativa pública distrital de la ciudad de Barranquilla- Colombia	Investigación de tipo cuantitativa, aplicada, descriptivo, transversal, no experimental.	Los estudiantes evidencian significativamente habilidades sociales positivas como: hacer sonreír a los demás, no amenazar a la gente, respetar cuando el otro habla, respetar las pertenencias de los demás o tengo muchos amigos, entre otras. En cuanto a las negativas se manifiestan significativamente el me enfado con facilidad.	Trabajo de grado

Nota: elaboración propia.

Anexo 02

Instrumentos para el diseño teórico-documental: matriz de análisis de contenido

Instrumento #x: matriz de análisis de contenido.					
Unidad de análisis: _____					
Categoría teórica	Subcategoría teórica	Criterios de análisis	Hallazgo documental	Contrastación teórica	Inferencias argumentativas desde la vía deductiva.
Habilidades socioemocionales	Autoconocimiento	1 Concepción del proceso de autoconocimiento del estudiante. 2. Precisión de técnicas para que el estudiante desarrolle la confianza en sí mismo.			
	Regulación emocional	3 Estrategias de enseñanza para la regulación emocional. 4 Ruta de gestión emocional.			
	Conciencia social	5 Canales de comunicación entre la comunidad educativa. 6 Fortalecimiento de las relaciones interpersonales.			
Conductas de riesgo	Personalidad	1 Metodología empleada para fomentar valores. 2 Normatividad para el respeto entre docente-estudiante.			
		3 Canales de comunicación entre institución y padres.			

	Ambiente	4 Estrategias educativas para la participación comunitaria.			
	Conducta	5 Conductas de riesgo prevalentes en la institución. 6 Proyectos transversales de prevención de riesgos psicosociales.			
Lúdica didáctica	Método para la enseñanza	1 Naturaleza de las estrategias de enseñanza. 2 Secuencia didáctica de los docentes fundamentadas en el modelo pedagógico.			
	Expresión de la cultura	3 Proyecto transversal para el fomento de la cultura. 4 Estrategias pedagógicas del docente para promover la participación cultural en los estudiantes.			
	Procesos humanos	5 Perfil del estudiante. 6 Perfil de los egresados. 7 Competencias cognitivas y afectivas que desarrolla la institución.			

Nota: elaboración propia.

Anexo 03

Instrumento para el diseño de campo: guion de entrevista dirigido a directivos.

Universidad de la Costa
Departamento de Humanidades
Maestría en Educación
Guion de entrevista dirigido a directivos

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Género: _____

Entidad donde labora: _____

Cargo: _____

Variable: habilidades socioemocionales			
Dimensiones	Indicadores	Preguntas	Criterios
Emocional	Nivel de autoconocimiento Mecanismos de autorregulación emocional	Desde la entidad donde labora, ¿Consideran que la dimensión afectiva contribuye en el desarrollo humano? ¿Porqué? ¿Qué estrategias utilizan en su institución para el desarrollo de la dimensión afectiva? ¿Qué habilidades o competencias afectivas fortalecen en su institución?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abordaje de la dimensión afectiva desde la institución. ➤ Dimensiones que desarrollan del <i>ser</i>.
Social	Nivel de reflexión ante la toma de decisiones Grado de empatía y cooperación	¿Qué programas implementa la entidad donde labora para promover las relaciones empáticas entre los adolescentes? Desde la entidad donde labora, ¿Cómo pueden fortalecer las acciones que realizan para una sana convivencia entre pares? ¿Cómo impactarían los proyectos dirigidos al desarrollo de las	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrategias que implementa la institución para el fortalecimiento de las relaciones positivas entre pares.

		habilidades socioemocionales en las instituciones educativas?	
Variable: conductas de riesgo			
Dimensiones	Indicadores	Preguntas	Criterios
Biológico	<p>Inicio de las relaciones sexuales</p> <p>Nivel de riesgo ante el embarazo adolescente</p>	<p>¿Cuáles considera usted que son las principales conductas de riesgo prevalentes en la institución donde labora?</p> <p>¿Cuál cree usted que pueden ser las causas de la presencia de las conductas de riesgo en su institución?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Prevalencia de las conductas de riesgo. ➤ Causas de las conductas de riesgo.
Psicológico	<p>Niveles de estado de depresión</p> <p>Niveles de riesgo de consumo de SPA</p>	<p>En su institución, ¿cómo detectan las conductas de riesgo en la adolescencia?</p> <p>¿Qué programas proponen y aplican para la prevención de las conductas de riesgo?</p> <p>¿Qué factores promueven o limitan la aplicación de los programas para la prevención de las conductas de riesgo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Instrumentos que se implementan para el diagnóstico de las conductas de riesgo. ➤ Programas o proyectos que implementan para la prevención de las conductas de riesgo.
Social	<p>Niveles de riesgo de deserción escolar</p> <p>Tipos de violencia</p>	<p>¿Cuáles cree usted que son las principales causas en su institución por las cuales desertan los adolescentes?</p> <p>¿Qué estrategias utiliza su institución para evitar la deserción de los adolescentes?</p> <p>¿Qué tipo de violencia se presenta o se puede presentar en los estudiantes de su institución y cómo la mitigan?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Causas de la deserción. ➤ Tipos de violencia entre los adolescentes. ➤ Acciones para prevenir la deserción y violencia entre pares.

Variable: lúdica didáctica			
Dimensiones	Indicadores	Preguntas	Criterios
Didáctica	Naturaleza de las estrategias de enseñanza Secuencia didáctica de los docentes	En la institución donde labora, ¿cómo se define la didáctica? ¿De qué manera desarrollan los tutores la didáctica? ¿Qué tan pertinente cree usted que sería una propuesta psicoeducativa que tenga en cuenta recursos tecnológicos?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepción de la didáctica en la institución. ➤ Secuencia didáctica. ➤ Pertinencia del componente tecnológico.
Psicológica	Expresión de las emociones Desarrollo de la personalidad	¿Cómo promueven en su entidad, las habilidades socioemocionales desde la lúdica? ¿Cómo fomentan el desarrollo de la personalidad de los adolescentes en su institución?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La lúdica como eje central en la educación integral.
Sociológica	Niveles de fortalecimiento de las relaciones interpersonales Participación cultural	¿Cómo contribuye su institución en las relaciones interpersonales positivas de los adolescentes desde la lúdica? ¿De qué manera promueve la institución, la participación cultural en los adolescentes?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lúdica didáctica como medio para fortalecer las relaciones interpersonales. ➤ Experiencias positivas y/o negativas de proyectos lúdicos implementados en la institución.

Nota: elaboración propia.

Anexo 04

Instrumentos para el diseño de campo: cuestionarios.

Código	

Desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención de conductas de riesgo en los adolescentes

Cuestionario dirigido a docentes de Educación Básica Secundaria

Este instrumento lo diligencian los docentes de educación básica secundaria de la I.E. Recuerde que la información de este instrumento es confidencial y con fines investigativos. No hay respuestas buenas ni malas. Responda marcando una equis (X) según sea el caso. No deje preguntas sin responder. Lea de forma detenida y cuidadosa cada una de las aseveraciones presentadas en el instrumento. Tenga en cuenta la siguiente escala:

N Nunca **CN** Casi nunca **AV** A veces **CS** Casi siempre **S** Siempre

I. Datos generales

Fecha: _____

Edad: _____ Género: _____

Estudios realizados: Pregrado () Especialización () Maestría () Doctorado ()

Institución donde labora: _____ Carácter: Público () Privado ()

Años laborando en la institución actual: _____

Cargo y áreas/asignaturas que desempeña en la institución: _____

II. Aseveraciones por variables y dimensiones.

Aseveraciones	Escala				
	S	CS	AV	CN	N
1. Como parte del ciclo didáctico planifica y ejecuta talleres que contribuyen a fortalecer el autoconocimiento en los estudiantes.					
2. Resalta las cualidades de sus estudiantes en la retroalimentación de cada taller o evaluación.					
3. En los talleres que implementa en el aula, desde el ciclo didáctico, fortalece la regulación de las emociones en sus estudiantes.					
4. Explica a sus estudiantes los diferentes mecanismos de regulación emocional (como respirar profundo, hacer consciente las emociones, hablar sobre las emociones con otro, dibujar, realizar alguna actividad física, etc.).					
5. En el ciclo didáctico se integran estrategias pedagógicas como talleres grupales, role play, debates, mesa redonda y foros, que contribuyen a desarrollar acciones empáticas entre los estudiantes.					
6. Las estrategias pedagógicas que planifica se fundamentan en el fortalecimiento de las relaciones entre los estudiantes.					
7. Las actividades que se proponen en el aula de clases, potencializan la cooperación entre los estudiantes.					
8. Implementa en el aula de clases talleres grupales relacionados con las habilidades socioemocionales.					
9. En la institución educativa se implementan proyectos de transversalidad curricular para la prevención de las conductas de riesgo.					
10. Propone estrategias lúdicas que contribuyan a la prevención de las conductas de riesgo como el inicio de las relaciones sexuales a temprana edad.					

<p>11. Indaga en informes institucionales sobre las causas de embarazo en los adolescentes de la institución educativa.</p> <p>12. Desarrolla estrategias pedagógicas en el aula para la prevención del embarazo en adolescentes.</p>					
<p>13. Actualiza sus conocimientos sobre los síntomas de la depresión en la adolescencia.</p> <p>14. Busca orientación cuando se presenta un posible caso de depresión en los estudiantes a su cargo.</p> <p>15. Contribuye en la prevención del consumo de drogas a través de la lectura crítica y reflexiva.</p> <p>16. Reflexiona con sus compañeros de trabajo sobre las causas del consumo de SPA en los adolescentes.</p>					
<p>17. Registra la institución educativa los casos de deserción escolar.</p> <p>18. Inculca mediante el diálogo con los estudiantes la importancia de la formación académica.</p> <p>19. Ejecuta talleres de carácter diagnóstico para identificar las conductas violentas en los estudiantes.</p> <p>20. Desarrolla talleres en valores y convivencia para contribuir en la prevención de la violencia emocional, sexual, verbal y física.</p>					
<p>21. Tiene en cuenta el modelo pedagógico institucional para la planificación de las clases.</p> <p>22. Los objetivos que plantea en las asignaturas a su cargo, tienen correspondencia con el modelo pedagógico institucional.</p> <p>23. La planeación y el desarrollo de sus clases cumplen con una secuencialidad.</p> <p>24. Implementa en sus clases una secuencia coherente y acorde a los planteamientos del PEI.</p>					
<p>25. En los debates que realiza en el aula, permite la expresión de las opiniones de los educandos.</p> <p>26. Los talleres grupales que desarrolla en el salón de clases, promueven la expresión de las emociones.</p> <p>27. Los estudiantes tienen la libertad de expresar sus opiniones, aunque usted no esté de acuerdo con ellas.</p> <p>28. Utiliza el ensayo y la reseña crítica para la expresión de las opiniones de los estudiantes.</p>					
<p>29. Plantea el aprendizaje de trabajo colaborativo para fomentar la interacción entre estudiantes.</p> <p>30. Propone a los estudiantes el aprendizaje basado en proyectos para contribuir a las problemáticas de su entorno.</p> <p>31. La institución educativa promueve la participación cultural de los estudiantes mediante estrategias pedagógicas como actos cívicos y culturales, grupos de danza, grupo de millo, grupos de teatro, entre otros.</p> <p>32. Implementa la lectura y el ensayo para el fortalecimiento de la participación cultural en los estudiantes.</p>					

Nota: elaboración propia.

Desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención de conductas de riesgo en los adolescentes

Cuestionario dirigido a estudiantes de Educación Básica Secundaria

Este instrumento lo diligencian los integrantes de la familia que cumplen el rol de estudiantes escolarizados en la I.E. Recuerde que la información de este instrumento es confidencial y con fines investigativos. No hay respuestas buenas ni malas. Responda marcando una equis (X) según sea el caso. No deje preguntas sin responder. Tenga en cuenta la siguiente escala:
 N Nunca CN Casi nunca AV A veces CS Casi siempre S Siempre

I. Datos generales

Fecha: _____

Edad: _____ Género: _____

Institución donde estudia: _____

Carácter: Público () Privado ()

Barrio de residencia: _____ Ciudad: _____

Estrato: _____

II. Aseveraciones por variables y dimensiones.

Aseveraciones	Escala				
	S	CS	AV	CN	N
1. Como parte del ciclo didáctico planifica y ejecuta talleres que contribuyen a fortalecer el autoconocimiento en los estudiantes.					
2. Resalta las cualidades de sus estudiantes en la retroalimentación de cada taller o evaluación.					
3. En los talleres que implementa en el aula, desde el ciclo didáctico, fortalece la regulación de las emociones en sus estudiantes.					
4. Explica a sus estudiantes los diferentes mecanismos de regulación emocional (como respirar profundo, hacer consciente las emociones, hablar sobre las emociones con otro, dibujar, realizar alguna actividad física, etc.).					
5. En el ciclo didáctico se integran estrategias pedagógicas como talleres grupales, role play, debates, mesa redonda y foros, que contribuyen a desarrollar acciones empáticas entre los estudiantes.					
6. Las estrategias pedagógicas que planifica se fundamentan en el fortalecimiento de las relaciones entre los estudiantes.					
7. Las actividades que se proponen en el aula de clases, potencializan la cooperación entre los estudiantes.					
8. Implementa en el aula de clases talleres grupales relacionados con las habilidades socioemocionales.					
9. En la institución educativa se implementan proyectos de transversalidad curricular para la prevención de las conductas de riesgo.					
10. Propone estrategias lúdicas que contribuyan a la prevención de las conductas de riesgo como el inicio de las relaciones sexuales a temprana edad.					
11. Indaga en informes institucionales sobre las causas de embarazo en los adolescentes de la institución educativa.					
12. Desarrolla estrategias pedagógicas en el aula para la prevención del embarazo en adolescentes.					

<p>13. Actualiza sus conocimientos sobre los síntomas de la depresión en la adolescencia.</p> <p>14. Busca orientación cuando se presenta un posible caso de depresión en los estudiantes a su cargo.</p> <p>15. Contribuye en la prevención del consumo de drogas a través de la lectura crítica y reflexiva.</p> <p>16. Reflexiona con sus compañeros de trabajo sobre las causas del consumo de SPA en los adolescentes.</p>					
<p>17. Registra la institución educativa los casos de deserción escolar.</p> <p>18. Inculca mediante el diálogo con los estudiantes la importancia de la formación académica.</p> <p>19. Ejecuta talleres de carácter diagnóstico para identificar las conductas violentas en los estudiantes.</p> <p>20. Desarrolla talleres en valores y convivencia para contribuir en la prevención de la violencia emocional, sexual, verbal y física.</p>					
<p>21. Tiene en cuenta el modelo pedagógico institucional para la planificación de las clases.</p> <p>22. Los objetivos que plantea en las asignaturas a su cargo, tienen correspondencia con el modelo pedagógico institucional.</p> <p>23. La planeación y el desarrollo de sus clases cumplen con una secuencialidad.</p> <p>24. Implementa en sus clases una secuencia coherente y acorde a los planteamientos del PEI.</p>					
<p>25. En los debates que realiza en el aula, permite la expresión de las opiniones de los educandos.</p> <p>26. Los talleres grupales que desarrolla en el salón de clases, promueven la expresión de las emociones.</p> <p>27. Los estudiantes tienen la libertad de expresar sus opiniones, aunque usted no esté de acuerdo con ellas.</p> <p>28. Utiliza el ensayo y la reseña crítica para la expresión de las opiniones de los estudiantes.</p>					
<p>29. Plantea el aprendizaje de trabajo colaborativo para fomentar la interacción entre estudiantes.</p> <p>30. Propone a los estudiantes el aprendizaje basado en proyectos para contribuir a las problemáticas de su entorno.</p> <p>31. La institución educativa promueve la participación cultural de los estudiantes mediante estrategias pedagógicas como actos cívicos y culturales, grupos de danza, grupo de millo, grupos de teatro, entre otros.</p> <p>32. Implementa la lectura y el ensayo para el fortalecimiento de la participación cultural en los estudiantes.</p>					

Nota: elaboración propia.

Desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención de conductas de riesgo en los adolescentes

Cuestionario dirigido a padres de familia de Educación Básica Secundaria

Este instrumento lo diligencian los integrantes de la familia que cumplen el rol de padres, madres o cuidadores de los adolescentes escolarizados en la I.E. Recuerde que la información de este instrumento es confidencial y con fines investigativos. No hay respuestas buenas ni malas. Responda marcando una equis (X) según sea el caso. No deje preguntas sin responder. Tenga en cuenta la siguiente escala:

N Nunca CN Casi nunca AV A veces CS Casi siempre S Siempre

I. Datos generales

Fecha: _____

Rango de edad:

Entre los 20- 30 años ()

Entre los 31- 40 años ()

Entre los 41 - 50 años ()

Más de 50 años ()

Género: _____

Institución donde estudia su hijo(a): _____

Carácter: Público () Privado ()

Barrio de residencia: _____ Ciudad: _____ Estrato: _____

Vive con: _____

II. Aseveraciones por variables y dimensiones.

Aseveraciones	Escala				
	S	CS	AV	CN	N
1. Mi hijo(a) reconoce sus fortalezas.					
2. Mi hijo(a) identifica sus debilidades.					
3. Mi hijo(a) expresa sus emociones como la alegría, el enojo, el miedo y la tristeza.					
4. Mi hijo(a) controla la emoción del enojo.					
5. Mi hijo(a) controla la intensidad de sus emociones cuando algo no le sale bien.					
6. Mi hijo(a) reflexiona antes de tomar una decisión.					
7. Considera mi hijo(a) las consecuencias de las decisiones.					
8. Mi hijo(a) colabora en las labores del hogar.					
9. Cuando una persona tiene una situación difícil, mi hijo(a) le brinda ayuda.					
10. Mi hijo(a) tiene buenas relaciones con sus amigos y compañeros.					
11. Las acciones de mi hijo(a) relacionadas con la sexualidad, corresponden con la edad en la que se encuentra.					
12. Mi hijo(a) realiza preguntas de sexualidad que corresponden con la edad en la que se encuentra.					
13. Sospecho que mi hijo(a) tiene relaciones sexuales.					
14. Tengo conversaciones relacionadas con el tema de la sexualidad sana y responsable con mi hijo(a).					
15. Observo que mi hijo(a) se siente triste durante el día.					
16. Mi hijo(a) menciona que prefiere quitarse la vida ante las situaciones difíciles que enfrentamos.					
17. En el barrio, los jóvenes consumen algún tipo de drogas como alcohol, marihuana, cocaína, cigarro, entre otros.					
18. Las amistades con las que se relaciona mi hijo(a) consumen algún tipo de drogas como alcohol, marihuana, cocaína, cigarro, entre otros.					

19. Mi hijo(a) expresa que quiere retirarse de la escuela.					
20. Mi hijo(a) siente pereza para estudiar.					
21. Me han citado en la escuela porque mi hijo(a) ofende verbalmente a sus compañeros.					
22. Mi hijo(a) golpea a los demás compañeros en la escuela.					
23. Mi hijo(a) me comenta que en la escuela tiene clases dinámicas.					
24. Mi hijo(a) me comunica que le gustan las clases de los profesores.					
25. Las actividades dinámicas mejoran el aprendizaje en mi hijo(a).					
26. Mi hijo(a) disfruta realizar las tareas del colegio.					
27. Mi hijo(a) me comenta que puede hablar sobre lo que piensa y siente dentro de la escuela					
28. Los docentes aprecian las opiniones de mi hijo(a) en las exposiciones que realiza.					
29. En el colegio hacen llamados de atención a los estudiantes que irrespetan la opinión o forma de ser de los demás.					
30. Mi hijo(a) se burla de la forma de ser y de vestir de sus compañeros de clase.					
31. Realizan reuniones para padres de familia en el colegio de mi hijo(a).					
32. Hacen actividades de convivencia en la escuela de mi hijo(a).					
33. En el colegio realizan actos culturales para promover el valor hacia la cultura.					
34. Mi hijo(a) participa en los actos culturales que realiza la escuela.					

Nota: elaboración propia.

Anexo 05

Constancia de juicios de expertos.

Experto 1



Corporación Universidad de la Costa
Departamento de Humanidades
Maestría en Educación

Validación del instrumento

Identificación del experto

Nombre y apellido	Ronald Linero Racines
Cédula de ciudadanía	1083463834
Títulos de pregrado y posgrado	Psicólogo, Especialista en Neuropsicopedagogía y Magister en Psicología.
Ocupación	Profesor tiempo completo coordinador de laboratorios del programa de psicología
Entidad donde labora	Universidad de la Costa
Tiempo en el cargo	3 años y 5 meses

CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo, Ronald Miguel Linero Racines con cédula de ciudadanía N°1083463834 de Ciénaga Magdalena, certifico que realicé el juicio de experto de los instrumentos teóricos y de campo diseñado por María Pedraza Caballero y Yesid Soto Sola en la investigación titulada:

**DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA LA PREVENCIÓN DE
 CONDUCTAS DE RIESGO EN LOS ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
 SECUNDARIA.**

Firma:

Cédula de ciudadanía: 1083463834 de Ciénaga Magdalena

Tarjeta profesional número: 169611 del Colegio Colombiano de Psicólogos

Fecha: 07 de mayo de 2021

Experto 2



Corporación Universidad de la Costa
Departamento de Humanidades
Maestría en Educación

Validación del instrumento

Identificación del experto

Nombre y apellido	Pedro Javier López Pérez
Cédula de ciudadanía	1021415
Títulos de pregrado y posgrado	Licenciado en psicología. Máster en Neurociencia Cognitiva y Necesidades educativas específicas. Doctor en neurociencia cognitiva (Universidad de La Laguna, España)
Ocupación	Profesor tiempo completo.
Entidad donde labora	Universidad de la Costa
Tiempo en el cargo	1 año 8 meses

CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo, Pedro Javier López Pérez con cédula de extranjería N° 1021415 de Bogotá, certifico que realicé el juicio de experto de los instrumentos teóricos y de campo diseñado por María Pedraza Caballero y Yesid Soto Sola en la investigación titulada:

**DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA LA PREVENCIÓN DE
 CONDUCTAS DE RIESGO EN LOS ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
 SECUNDARIA.**

Firma:

Cédula de extranjería: 1021415 de Bogotá

Fecha: 07/05/2021

Experto 3



Corporación Universidad de la Costa

Departamento de Humanidades

Maestría en Educación

Validación del instrumento

Identificación del experto

Nombre y apellido	Luis Torres Catalán
Cédula de ciudadanía	9289829
Titulos de pregrado y posgrado	Lic. En Ciencias de la Educación: esp. Ciencias Sociales y Económicas Esp. Enseñanza de la Historia Magister en Educación
Ocupación	Docente programa de Maestría en Educación.
Entidad donde labora	Universidad de la Costa, CUC
Tiempo en el cargo	10 años

**CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO**

Yo, Luis Alfonso Torres Catalán con cédula de ciudadanía N° 9289829 de Turbaco, Bolívar certifico que realicé el juicio de experto de los instrumentos teóricos y de campo diseñado por María Pedraza Caballero y Yesid Soto Sola en la investigación titulada:

**DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA LA PREVENCIÓN DE
CONDUCTAS DE RIESGO EN LOS ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
SECUNDARIA.**

Firma:

Cédula de ciudadanía: 9289829 de Turbaco, Bolívar.

Tarjeta profesional número: _____

Fecha: Mayo 3 de 2021

Experto 4



Corporación Universidad de la Costa
Departamento de Humanidades
Maestría en Educación

Validación del instrumento

Identificación del experto

Nombre y apellido	Greys Núñez Ríos
Cédula de ciudadanía	32781187
Títulos de pregrado y posgrado	Lic En Ciencias de la Educación, esp Ciencias Sociales y Económicas, Especialista en Pedagogía de las Ciencias, Magister en Educación
Ocupación	Directivo – Docente: Coordinador
Entidad donde labora	I.E.D CIUADAELA ESTUDIANTIL
Tiempo en el cargo	27 años

CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo, Greys Núñez Ríos con cédula de ciudadanía N° 32781187 de Barranquilla certifico que realicé el juicio de experto de los instrumentos teóricos y de campo diseñado por María Pedraza Caballero y Yesid Soto Sola en la investigación titulada:

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA LA PREVENCIÓN DE
 CONDUCTAS DE RIESGO EN LOS ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
 SECUNDARIA.

Firma: Greys Núñez Ríos

Cédula de ciudadanía: 32781187 de Barranquilla

Tarjeta profesional número: _____

Fecha: abril 30 de 2021