

**LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO HUMANO ENFOCADO EN LA COMPRENSIÓN
DE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

Maestros:

**GUSTAVO ÁLZATE DUQUE
DIANA ISABEL CHINCHILLA CONTRERAS**

Asesor:

Mgr. DIDIER ANDRÉS OSPINA OSORIO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

2019

Introducción

La investigación que se presenta a continuación es el resultado de una trayectoria formativa en la maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales, proceso a través del cual las competencias investigativas se logró establecer la indagación que centrado en la comprensión de las características del desarrollo humano y las habilidades para la vida en la institución, permitió el despliegue de la formación adquirida.

Dicha investigación, gira en torno al reconocimiento de las características que acompañan la práctica pedagógica en la institución educativa Guarinocito, en la Dorada, Caldas, logrando que desde el área de las ciencias sociales, como escenario propicio para la investigación, se pudiera comprender la coherencia existente entre la declaratoria que realiza la institución frente al desarrollo humano y el desarrollo de habilidades para la vida como ejes de la formación reconocidos en los documentos institucionales como el PEI, el Manual de Convivencia, entre otros documentos que respaldan la misión y visión de la institución.

Enmarcados en este proceso se desarrolló una investigación de tipo descriptivo que tomó las bases de la etnografía para comprender desde una revisión documental inicial, el grado de coherencia que los procesos educativos desarrollados por profesores y estudiantes presentan con respecto a la declaratoria de formación basada en el desarrollo de habilidades para la vida y el desarrollo humano como hace referencia la institución educativa al promover su PEI y las características formativas en el municipio.

Resumen

La investigación que se presenta a continuación aborda desde el enfoque etnográfico las características de la formación de la institución educativa Guarinocito y la comprensión de la coherencia existente entre su declaratoria en el marco del horizonte de formación académica presentado en los documentos institucionales y la realidad de los procesos educativos y la práctica pedagógica. En este sentido, la metodología permitió abordar un proceso de investigación por fases hasta lograr contrastar la intencionalidad con la práctica de la institución, referente a las concepciones y nociones compartidas sobre el desarrollo humano y el desarrollo de las habilidades para la vida promovidas por la institución.

Palabras Clave: Desarrollo humano, habilidades para la vida, práctica docente, formación

Abstrac

The research presented below addresses from an ethnographic approach the characteristics of the Guarinocito educational institution's formation, from the understanding of the coherence between its declaration within the framework of the academic training horizon presented in the institutional documents and the reality of educational processes and pedagogical practice. In this sense, the methodology allowed to approach a process of investigation in phases until being able to contrast the intentionality with the practice of the institution, referring to the conceptions and notions shared about human development and the development of life skills promoted by the institution .

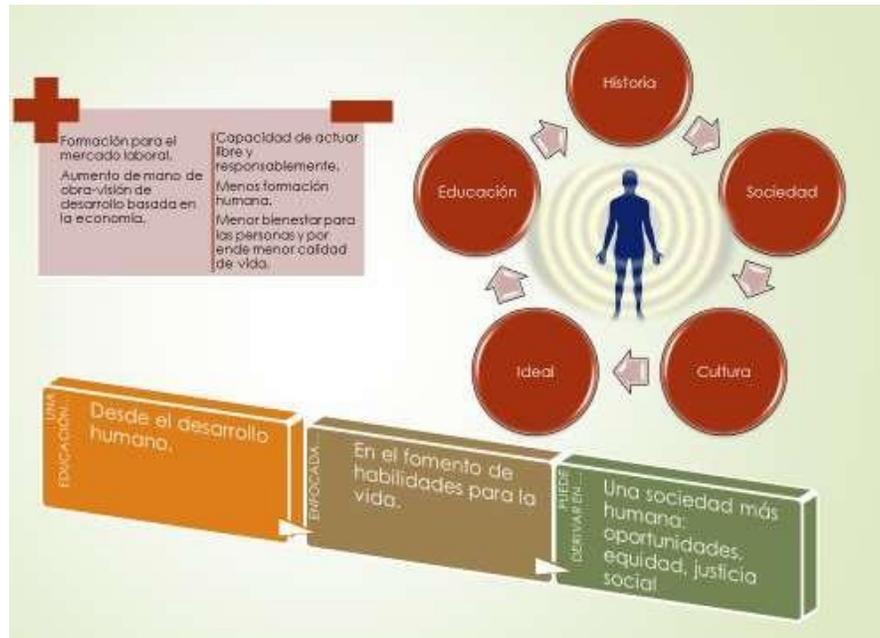
Keyboard: Human development, life skills, teaching practice, training

Tabla de Contenido

Introducción	2
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	6
1. EXORDIO	6
1.5 JUSTIFICACIÓN	25
2. CAPÍTULO II ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS Y REFERENTE TEORICO	26
2.1 Estado del arte.....	26
CAPÍTULO III. HORIZONTE DE INVESTIGACIÓN.....	68
Metodología de la Investigación.....	68
3.1 Fases de la investigación	72
3.1.1 Revisión de antecedentes	74
3.1.2 Definición del problema de investigación.....	74
3.1.4 Selección y exclusión de la población.....	75
3.1.5 Definición y aplicación de instrumentos	76
3.1.6 Recolección y análisis de la información	76
CAPÍTULO IV.....	78
4.1 Reconocimiento de Hallazgos y Presentación de resultados	78
4.2 HALLAZGOS DE LA INVESTIGACION.....	92
4.3 CONCLUSIONES	94
5. BIBLIOGRAFÍA.....	95

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. EXORDIO



Durante todos los tiempos las diferentes sociedades y culturas, han sentido y vivido la necesidad de formar personas que respondan a sus ideales, seres humanos capaces de adherirse a la vida en comunidad de una manera activa. Independientemente de la cultura, los seres humanos en sus ideales de formación, atienden a unos mínimos en relación con la capacidad de actuar libre y responsablemente.

La educación contemporánea promueve la formación de jóvenes para el mercado laboral, desde lo cual la perspectiva de sujeto ya no tiene un fin desde la formación en humanidad, sino que ubica a dicho sujeto como un medio que se incorpora a la sociedad de consumo y se convierte en un ente productor y reproductor del sistema económico y político de

turno, cuyo único propósito es aumentar el flujo de mano de obra para contribuir al aumento de la productividad, como un aporte al desarrollo visto desde el plano económico.

Existen múltiples aportes a la comprensión del concepto de desarrollo humano y a su diferenciación con el concepto de crecimiento económico; para evitar que sean tratados como sinónimos, es importante resaltar que el crecimiento económico está íntimamente relacionado con el aumento del Producto Interno Bruto (PIB)¹, mientras el desarrollo humano tiene que ver con el bienestar de las personas y por ende con su calidad de vida. En este orden de ideas una sociedad que se preocupe por el desarrollo humano puede crecer económicamente, relación que difícilmente se da de manera contraria.

Por lo tanto, brindar una educación desde el desarrollo humano enfocada en el fomento de las habilidades para la vida en los entornos escolares, puede con el tiempo redundar en la generación de una sociedad más humana, con oportunidades, equidad y justicia social; en la cual las personas actúen libre y responsablemente, desde el respeto al otro y a su entorno, siendo esta precisamente la pretensión de la presente investigación.

El trabajo de investigación propuesto responde en un primer lugar a reconocer desde el imaginario de los maestros la comprensión de desarrollo humano, en un segundo lugar conocer de cerca las prácticas pedagógicas de los maestros enfocadas en el desarrollo humano desde las diferentes áreas del conocimiento, en un tercer lugar plantear una propuesta de rutinas que

¹El Producto Interno Bruto (PIB), hace alusión al conjunto de bienes y servicios producidos en un país durante un espacio de tiempo, generalmente un año. En adelante se empleará la sigla PIB, para hacer alusión al Producto Interno Bruto.

aplicadas de manera transversal en el currículo le aporten al desarrollo de habilidades para la vida, y en un cuarto lugar reflexionar sobre la manera en que la aplicación de estas rutinas centradas en el desarrollo de habilidades para la vida contribuyen a la formación del desarrollo humano en la Institución Educativa Guarinocito.



La tierra es un solo país y la humanidad sus ciudadanos.

(Bahá'U'lláh, 1913).

El contexto escolar se ha debatido entre ser un simple mapa que desde estructuras imaginarias orienta las acciones de los currículos de las instituciones educativas, a ser un territorio marcado por la profunda reflexión sobre las necesidades de formación en torno al desarrollo de seres humanos y no solo de competencias, esta frase de Bahá U'lláh, convoca a pensar en ese territorio en donde todos, hombres, mujeres, jóvenes y niños, ricos y pobres, tengan cabida.

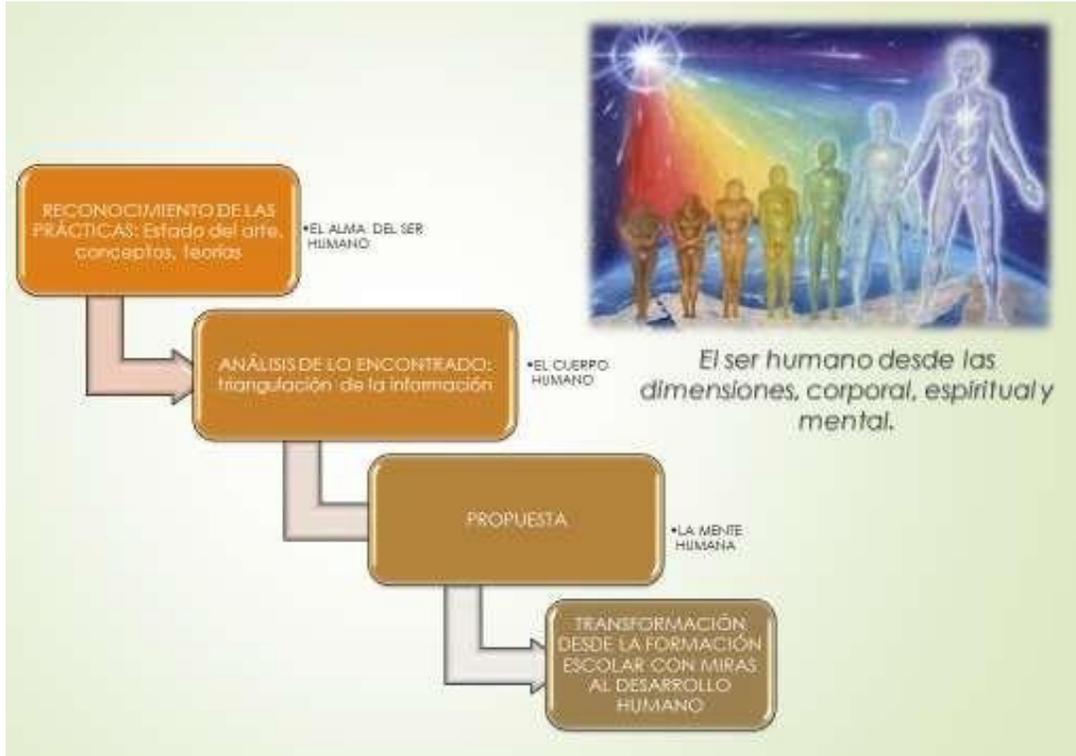
Un territorio desde el cual se pueda crecer en humanidad y cerrar las brechas de formación impuestas por una sociedad de consumo, en donde las posibilidades reales se centran en un fragmento selecto de ciudadanos, marcados por esta como las "élites" que pueden recibir una real formación para la transformación; y otro sector de la población de hecho el más grande y

menos favorecido, que no tiene acceso a oportunidades de formación y desarrollo que les permitan transformar sus realidades.

Con este trabajo se pretende aportar desde el análisis, el reconocimiento, la acción y la reflexión, sobre conceptos, prácticas, posibilidades y pensamientos, a la generación de puentes que permitan cerrar la brecha de crecimiento en humanidad de las poblaciones menos favorecidas, con respecto a aquellas que poseen todas las opciones sociales para su despliegue.

La presente investigación desea acercarse al ideal de pensar una sola tierra, un solo país que desdibuja las fronteras y reconoce al ser en posibilidad, que recibe en el territorio de la escuela las mediaciones, los elementos y las herramientas para reconocerse, construirse y reconstruirse desde habilidades que le acerquen a ese ideal de persona que se transforma y transforma su realidad.

1.1 METÁFORA



El ser humano desde las dimensiones, corporal, espiritual y mental, resulta ser la metáfora por excelencia de la presente obra de conocimiento; de esta investigación que en la búsqueda de reconocer lo que se hace en una institución educativa como lo es Guarinocito, se proyecta para analizar, y reconocer acciones como opción hacia la transformación de escenarios de formación reales para el desarrollo humano enfocado en la comprensión de habilidades para la vida en el contexto escolar.

Frente a un tema extenso y profundo como lo es el desarrollo humano, hemos optado por reconocer en esta metáfora de ser humano, la posibilidad de acercarnos a la comprensión de un fenómeno complejo como lo es pensar el contexto/territorio de la escuela, como desafío en la búsqueda desde opciones educativas a este desarrollo.

Esta metáfora que da sentido y significado simbólico a la presente obra de conocimiento, se convierte en una mediación para acercarse desde un sentido profundo. Dicha metáfora es tenida en cuenta como una opción mística que invita a la percepción iluminada desde la sabiduría de hombres y mujeres que se reconocen como seres en posibilidad de desarrollo en el territorio de la escuela.

De este modo la presente Obra de Conocimiento evoca el alma del ser humano desde el levantamiento del estado del arte del tema a investigar, y en los marcos normativos, conceptual y teórico reconociendo la trascendencia de estos, desde el reconocimiento de los abordajes teóricos/prácticos previos que otros recorrieron, con la intención de situar los desafíos frente al desarrollo humano.

El cuerpo humano será la opción para situar las concepciones y acciones que tienen los maestros sobre el desarrollo humano enfocado en la comprensión de habilidades para la vida, mientras que las acciones humanas serán la apuesta por establecer hallazgos y conclusiones desde la perspectiva de los docentes confrontando lo que dicen con lo que realizan en las prácticas pedagógicas de manera transversal en todas las áreas del conocimiento permitiendo con ello desde el inicio de cada una de las clases, no solo adquirir los saberes propios de las ciencias, sino ampliar la reflexión desde lo humano y al fomento de las habilidades que permiten una convivencia armónica y proactiva como aporte a la formación humana en el contexto escolar.

1.2 PROBLEMATIZACIÓN



Las estadísticas mundiales frente a los temas de desarrollo humano muestran al parecer significativos avances en materia de condiciones básicas y educación; pero, ¿de qué sirve un dato en aumento sobre el acceso al agua, si esta no está en buenas condiciones? y ¿qué utilidad representa un dato creciente en cobertura escolar si el servicio educativo brindado no cumple con estándares de calidad mínima sobre los aprendizajes adquiridos?

Esta realidad mundial deja claro que este no es un tema sencillo de abordar y por tanto los datos cuantitativos se quedan cortos cuando se trata de comprender el problema del desarrollo humano, el cual tampoco se limita a situar un tema económico sino realidades y desigualdades

políticas sociales y culturales, *“El mundo ha recorrido un largo camino en la reducción de la pobreza extrema, la mejora del acceso a la educación, la salud y el saneamiento, y la ampliación de las posibilidades para las mujeres y las niñas”*, (Helen Clark, responsable del PNUD 2015); sin embargo esto no es suficiente cuando se debate ante las desigualdades sociales que limitan el acceso a condiciones básicas de salud y educación.

Recientes estudios de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) indican que Latinoamérica viene avanzando en temas de desarrollo humano, sin embargo dejan claro también, que persisten fuertes desigualdades sociales que hacen que dicho progreso sea lento, así el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de Latinoamérica y el Caribe avanzó en el último año ligeramente con respecto al año anterior y se mantiene no demasiado lejos del de Europa y Asia Central; sin embargo los únicos países latinoamericanos situados en rankings medianamente bien calificados a nivel mundial son Chile (en el puesto 38) y Argentina (en el lugar 45), mientras Colombia ocupa el puesto 90, teniendo en cuenta las desigualdades sociales que aquí se viven, así como los altos índices de homicidios y encarcelamiento dados por los problemas de seguridad.

A nivel mundial es claro que las prioridades de desarrollo continúan marginando a amplios sectores de la sociedad como lo son las mujeres, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, las personas con discapacidad, la comunidad LGTBI y la población que habita en la zona rural; problema que se agudiza si se tiene en cuenta la poca, escasa o nula participación, de estos sectores de la sociedad en temas políticos, que impiden el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Según los más recientes datos de IDH en Colombia es de 0,747 dato que supone se ha mantenido respecto a 2016.

Este dato nos coloca actualmente en el puesto 90 del ranking de desarrollo humano (IDH), a nivel mundial. De acuerdo a lo anterior, resulta importante visualizar el comportamiento del IDH para Colombia, en los últimos años, datos que se reflejan en la siguiente tabla:

Colombia - Índice de Desarrollo Humano		
Fecha	IDH	Ranking IDH
2017	0,747	90°
2016	0,747	89°
2015	0,742	160°
2014	0,738	158°
2013	0,735	157°
2012	0,725	162°
2011	0,725	159°
2010	0,719	160°
2009	0,715	161°
2008	0,710	161°
2007	0,704	163°
2006	0,691	169°
2005	0,683	168°
2004	0,671	166°
2003	0,657	168°
2002	0,658	166°
2001	0,656	162°
2000	0,653	160°
1999	0,649	147°
1998	0,649	146°

Estos datos muestran el progreso de Colombia año tras año, a pesar de las profundas desigualdades en el tema educativo.



En sintonía con lo anterior, es evidente como a nivel nacional se perpetúan las brechas entre la educación pública y la educación privada, así como en los sectores rural y urbano, haciendo preciso afirmar que el problema latente en Colombia es la desigualdad social originada en la formación de los ciudadanos y promovida por las fuertes olas de corrupción de sus gobernantes, lo cual impide una inversión responsable en el sector educativo, como garante de condiciones de calidad básicas para todos.

Del mismo modo es importante reconocer como a nivel regional, Caldas tuvo un crecimiento del 2,0% en el 2016, similar al comportamiento nacional, sin embargo, al comparar su avance en relación con los otros departamentos del Eje Cafetero, se evidencia un atraso con respecto a Quindío y Risaralda, departamentos en donde se registraron tasas superiores al 3% y el 5%.



El departamento de Caldas se encuentra en un retroceso, teniendo en cuenta que el IDH al comienzo de los años noventa, se encontraba acorde con los promedios nacionales, y al finalizar, se encontraba por debajo de estos; sin embargo, el IDH para el departamento cuenta sus logros,

impulsados desde la prestación de servicios educativos en un 0,85 y en relación con la esperanza de vida valorados en un 0,79.

En tanto la Dorada, también conocida como “La Glorieta Nacional” o “El Corazón de Colombia”, por su ubicación geográfica, (municipio en donde se encuentra ubicada la Institución Educativa Guarinocito, se encuentra ubicada en el puesto 20 de 27, de acuerdo a los datos del PIB, con lo cual se reconoce que en Manizales reposa gran parte del desarrollo regional, mientras que el aporte de los municipios restantes es mínimo en materia del progreso económico.

Por otra parte, La Dorada cuenta con una población total de 72.925 habitantes², ubicados así: 63.288 en el sector urbano y 13.738 en la ruralidad; lo cual muestra la densidad poblacional ubicada en la zona urbana.

Con este dato se hace evidente, la centralización de la inversión y el progreso de la región en la capital, dejando de manifiesto la necesidad de aumentar la inversión en los municipios, para promover la diversificación en la producción y empoderar a la población desde la formación; en la cual el municipio de la Dorada se ha encontrado relegado a pesar de ocupar el segundo lugar en importancia en el departamento de Caldas, y ser el corredor fluvial y vial en la conexión de la Ruta del Sol, que va del Cauca al Magdalena, sumadas a las conexiones viales con Mariquita, y con Buenaventura. Adicionalmente la Dorada se proyecta en el plan de recuperación de los ferrocarriles, incluyendo el Tren del Pacífico.

²Datos del censo de 2005 (DANE).



El gran reto departamental, es invertir capital en el desarrollo humano de sus pobladores, como determinante del crecimiento regional, ya que priorizar el capital social sobre el crecimiento, puede ayudar en la superación de las desigualdades. Por tanto, es vital para Caldas crecer en desarrollo humano en donde actualmente se encuentra en el segundo lugar del eje cafetero después de Risaralda.

A pesar que la Dorada cuenta con juntas de acción comunal, (40 en total) 30 urbanas y 10 rurales además de asociaciones, y agremiaciones, la dispersión de los intereses de estas, hacen que, en lugar de ser fuente potencial de progreso y desarrollo humano, entorpezcan procesos encaminados a este fin.

Adicionalmente la Dorada cuenta con un 87.7% de asistencia escolar de los niños entre 7 y 11 años, quedando atrás de municipios como: Manizales, Marmato y Marquetalia, que cuentan con datos de asistencia de 94.1%, 95.6% y 95.9%, respectivamente. Lo que podría ser una de las causas de que la educación en la Dorada sea calificada en un nivel bajo, o apenas suficiente, poniendo en entredicho el rol de este servicio desde el sector público y el privado.

En cuanto a la Institución Educativa Guarinocito podemos decir que desde su misión plantea la formación de seres humanos íntegros, en capacidad de afrontar los retos sociales contemporáneos, del mismo modo que el Plan de Área de Ciencias Sociales en su introducción, menciona como aporta elementos que de acuerdo a lo previsto “*contribuirán en mucho a la formación integral de los jóvenes educandos, desarrollando su potencial humano dirigido a su participación decisoria en el futuro de la sociedad, contribuyendo así a la construcción de la patria que todos anhelamos*”³. Lo cual resulta ser pertinente teniendo en cuenta las realidades actuales; pese a ello el plan de área en su estructura, da especial relevancia a la dimensión del SABER, sobre los desafíos de la formación del SER.

Lo anterior es dado por la influencia histórica de la educación hacia la preparación de estudiantes en pro de un mercado globalizado en donde el sujeto es visto como un medio de producción y no como un fin de formación humana en sí mismo. Si lo anterior es preocupante en términos de desarrollo humano, en un área que de acuerdo a la Ley General de Educación tiene como propósito la formación para la ciudadanía, la paz y la convivencia, es de predecible que en las ocho áreas de conocimiento restante el panorama tampoco sea el más alentador.

³Introducción Plan de Área de Ciencias Sociales, Institución Educativa Guarinocito. (2018).

Por lo descrito en los párrafos que anteceden a este, la importancia de esta investigación radica en la recuperación de la educación como posibilidad de formación humana, que comprende las habilidades para la vida y contribuye al surgimiento de una sociedad igualitaria, justa y libre.

Derivada de la intención investigativa, surge la comprensión y conceptualización de la pedagogía y la educación, en el marco de un problema que se origina precisamente en la escuela; teniendo en cuenta que la sociedad actual exige una siembra, y esta debe hacerse pensando en la pedagogía como motor, como ideal, como proyecto a alcanzar y como centro de las prácticas de los maestros en la escuela; por ello al hablar de pedagogía, necesariamente hay que hacerlo de educación.

La investigación a emprender, se propone aportar a una educación desde la mirada liberadora que se identifica con el proceso de humanización de los niños, niñas y jóvenes, pues contempla la posibilidad de promoverlos mediante la reflexión pedagógica y la transformación de las prácticas de maestros que reconocen la individualidad en el proceso de aprendizaje, es decir las características propias de los sujetos educables.

Este concepto de y para la liberación que en la escuela ha de entenderse como la construcción del encuentro y del diálogo para la comprensión de los sentidos posibles del ser humano y de sus mundos, busca contribuir al florecimiento de múltiples e insospechadas formas de lo humano. Para ello es necesario que el que hacer pedagógico del maestro esté fundado en lecturas de realidad, que sustenten y reconozcan la individualidad sin comparaciones, para poder así, crear

en cada uno de los estudiantes, relaciones esperanzadoras en un proceso educativo basado en la participación y la criticidad.

Es posible pensar la educación como un proceso vivo que desde dinámicas bioaprendientes se organiza y favorece un proceso de aprendizaje desde las emociones, las sensaciones y los sentimientos; un espacio de formación donde el otro/la otra a partir de su autoconocimiento y reconocimiento de su singularidad, se conviertan en el eje central de las dinámicas pedagógicas, un proceso en el que se reconozca la incompletud del ser humano y su dinámica autoorganizativa en otras palabras, *“Abordar la educación para el amor, la educación para la alfabetización emocional que permite aprender a adaptarse a una sociedad”* (Eisler, 1998, p. 236), es pertinente entonces pensar en una educación abierta a la sensibilidad y al reconocimiento de las diversas formas de incoherencia de nuestra existencia.

De este modo se hace necesario revisar lo que viene aconteciendo con la formación escolar en habilidades para la vida, que en el contexto latinoamericano ha sido poco explorado. Países como Perú viene implementando el programa denominado: “Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares” que desde el año 2006ha mostrado un incremento significativo en el desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad en los estudiantes participantes; pero con resultados menos visibles en las habilidades de toma de decisiones y la autoestima.⁴

⁴Fuente de la información: Rev. salud pública, Volumen 11, Número 2, 2009. ISSN electrónico 2539-3596. ISSN impreso 0124-0064.

Otro de los limitantes sobre el despliegue de habilidades para la vida en el contexto escolar, ha sido la extensión de autores que tratan de conceptualizar sobre ellas, lo que dificulta la existencia de una definición universal y consensuada entre la comunidad académica internacional, haciendo que aparezcan otros términos referidos a estas como: habilidades sociales, habilidades psicosociales y competencia social.

Por otra parte, la UNICEF, la OMS y la OPS, entre otros organismos internacionales vienen apoyando diversas iniciativas que fomentan el desarrollo de programas que utilizan la estrategia educativa Habilidades para la Vida, contribuyendo al desarrollo saludable de niños, niñas y adolescentes, desarrollando en ellos destrezas y aptitudes humanas integrales y diversas para afrontar los desafíos que se presentan en su vida de una manera efectiva.

En Colombia es claro que la Ley General de Educación 115, abre un importante espacio para que entren en vigencia programas de promoción y prevención de la salud, los programas de escuela saludable, y otros que comúnmente se desarrollan en las instituciones educativas que en algún momento respaldan estas iniciativas; sin embargo, aún son pocas las experiencias de programas que le apuesten a la formación en habilidades para la vida. En la actualidad una de ellas es la de Fe y Alegría, institución que validó una experiencia pedagógica internacional y la adoptó como estrategia para su aplicación en todos los centros que direcciona en el país.

En tanto la Institución Educativa Guarinocito, lugar donde se desarrollará el presente estudio, a la fecha no ha implementado un mecanismo que favorezca la formación para la vida, y los indicios o intentos que se ha hecho al respecto se resumen en el proyecto de Convivencia

Ciudadana donde se abordan algunas acciones aisladas sobre convivencia o mecanismos de participación, que poco o nada impactan en los estudiantes y su preparación para enfrentarse a las situaciones de la vida que pondrán a prueba las habilidades desde sus tres vertientes que son: habilidades sociales, habilidades cognitivas y habilidades para el manejo de las emociones.

Dado el despliegue del problema descrito en las páginas anteriores, la importancia de esta investigación radica en la recuperación de la educación como posibilidad de formación humana que potencia habilidades para la vida y contribuye al surgimiento de una sociedad igualitaria, justa y libre, de donde surge la pregunta de investigación que se expresa a continuación.

1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se desarrollan las habilidades para la vida, en el contexto escolar de la Institución Educativa Guarinocito?

1.4 OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

- Comprender el desarrollo de las habilidades para la vida en el contexto escolar, de la Institución Educativa Guarinocito.

1.4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Identificar la forma en que la institución declara, comprende el desarrollo humano y promueve las habilidades para la vida en el contexto escolar.
- Reconocer desde las prácticas pedagógicas la promoción de las habilidades para la vida y el desarrollo humano en el contexto escolar.
- Describir las perspectivas prácticas pedagógicas que promueven el desarrollo de habilidades para la vida y el desarrollo humano en el contexto escolar.

1.5 JUSTIFICACIÓN

La presente investigación es abordada bajo el interés de reconocer las características que comparte la comunidad educativa frente a los principios y declaraciones que realiza en sus documentos institucionales sobre las perspectivas de desarrollo humano y desarrollo de habilidades para la vida como ejes de la formación académica.

La investigación desde esta pretensión quiere conocer la coherencia y nivel de apropiación que tiene la comunidad educativa, especialmente los profesores del área de ciencias sociales frente a las declaraciones que se encuentran en los documentos institucionales que definen la ruta de formación y el sentido de la misma en la institución.

El proceso investigativo, por tanto, atiende una necesidad imperante de la institución educativa en particular, la cual después de haber puesto en vigencia su PEI, requiere una comprensión sobre la trascendencia del sentido de la formación que invoca en sus documentos institucionales y el desarrollo de los procesos educativos al interior de la institución educativa Guarinocito del municipio de La Dorada, Caldas.

Entre tanto, la investigación representa una aproximación al carácter formativo de la institución educativa, la comprensión y despliegue de sus principios sustentados desde el carácter misional y visional plasmados en sus documentos y políticas institucionales las cuales pretende se conviertan en el objetivo y la meta de formación para toda la comunidad educativa.

2. CAPÍTULO II ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS Y REFERENTE

TEORICO

2.1 Estado del arte

La publicación científica “El desarrollo de habilidades en el trabajo con magnitudes para la vida” realizada por Fernández y Reyes (2011) presenta una aspiración de nuestra sociedad formar ciudadanos preparados para participar activamente en la satisfacción de sus propias necesidades utilizando los adelantos de la ciencia y la técnica; lo que impone a la escuela la tarea de perfeccionar la preparación del niño para la vida. Por la importancia que reviste desde el punto de vista práctico ha de prestarse especial atención al desarrollo de habilidades para el trabajo con magnitudes. Con ese objetivo, se ofrece en esta ponencia un grupo de ejercicios dirigidos a perfeccionar el desarrollo de las habilidades medir, convertir, estimar y calcular con datos de magnitud en la Educación Primaria. La propuesta es fundamentada con las leyes, categorías y principios del marxismo leninismo y la teoría del conocimiento que son sustentos de la orientación diléctico materialista de la realidad; así como con el enfoque histórico cultural de L. S. Vygotsky.

Entre tanto La aproximación teórica al tema de las habilidades de vida realizada en la logse, publicada por Beltrán y Arnau (1998) presenta un análisis desde varias perspectivas y enmarcado en el movimiento de la escuela activa; su propuesta parte de que todo aprendizaje que se requiere en la escuela, debe servir para su aplicación en la vida, estudiado desde la perspectiva de la función preventiva y de desarrollo. Así, en este artículo se parte de los principios que rigen la

logse y se desarrolla el concepto de habilidades de vida a través del modelo proceso-producto, enmarcados en los principios cognitivos del aprendizaje.

Desde la perspectiva de Gil (2003) La infancia es futuro si tiene presente. En el siglo XXI el niño es un sujeto que habla, pregunta y elabora, es un sujeto que decide, tiene preferencias, mente e incluso disimula. El futuro de la educación exige que nuestros niños y jóvenes participen, opinen, manifiesten sus intereses y necesidades.

De este modo, una de las mayores aportaciones de la educación es la incorporación del potencial social y educativo de la infancia, no se trata de trabajar para la infancia sino de trabajar con ellos, junto a ellos y desde ellos, desde y con sus ideas, intereses, deseos, iniciativas, críticas, pero también desde y con sus dudas, ignorancias, miedos, errores.

Todo esto no mejora por la simple observación ni por la instrucción informal, aunque puede ayudar, nos planteamos que desde la escuela se enseñen sistemáticamente las habilidades de vida optando por un procedimiento de infusión curricular, esto supone que esté aceptado y asumido en el proyecto educativo de centro. Así pues, tenemos en cuenta que:

El papel de la escuela, en sus enseñanzas obligatorias, como elemento clave en la formación de los alumnos como personas y como ámbito básico dentro de la línea de la Life-Span para conseguir una eficaz inserción del alumno en la sociedad. Pág. 3.

Las habilidades de vida son competencias necesarias para la vida, constituyendo un conjunto de capacidades específicas aprendidas en una situación requerida para ejecutar una tarea competente.

El objetivo en entrenamiento de habilidades de vida es aumentar la capacidad de aprendizaje y facilitar una vida más efectiva y satisfactoria a la vez que equilibrada. Todo ello de forma preventiva.

Martínez (2014) reconoce como las habilidades para la vida (HpV) es una iniciativa que ha sido impulsada por la OMS como una estrategia para prevenir de la enfermedad y, posteriormente, para promover la salud, entendida ella en su sentido amplio de desarrollo vital –y no sólo biológico– del ser humano.

Argumenta desde un principio, el sector educativo ha sido un aliado fundamental para esta propuesta pues resulta más eficaz realizarla con la población inscrita en el sistema educativo que con quienes eventualmente llegaban a los Centros de Salud. Ahora bien, en la medida en que las escuelas, colegios y universidades la han venido asumiendo, HpV se ha convertido en una propuesta significativa de formación humana integral y la educación para la ciudadanía. Debido a su gestación en una Fundación educativa, orientada a la educación de calidad para los más pobres, esta iniciativa participa de los derroteros de la Educación Popular y del Paradigma Pedagógico Ignaciano, con los cuales dialoga pedagógica y metodológicamente. Tras quince años de implementación en Colombia, las directivas de los Ministerios de Educación y Salud han avalado su importancia en la generación de convivencia escolar y en estilos de vida saludables.

En los últimos años, algunas políticas públicas y planes de desarrollo han adoptado esta perspectiva como una estrategia eficaz para la transformación personal y comunitaria.

La investigación denominada “Diseño e implementación de un programa de habilidades de vida en la enseñanza primaria” realizada por Remolar (2002) pretendió ser una aportación novedosa a la práctica educativa.

Desde un planteamiento teórico de las habilidades de vida de P. Smith y del Programa de Dinámica de Vida de D. Muller, hemos hecho una selección de las mismas para adaptaras a nuestro contexto y específicamente al contexto escolar en los tres ciclos de Enseñanza Primaria.

En esta investigación se diseñó e implementó, además de evaluar un programa de habilidades de vida, que contiene 10 habilidades en el primer ciclo, 16 en el segundo ciclo y 43 en el ciclo de Enseñanza Primaria. Dicho programa fue valorado a través del informe de manera eficaz, siendo el material perfectamente adaptable a otros contextos escolares.

Finalmente concluye principalmente que en un programa en el que se comprende el aprendizaje de las habilidades de vida como un proceso de integración que se manifiesta exteriormente por los componentes observables a una estructura cognitiva, cuyas principales características son su infusión curricular, las habilidades de vida están implementadas dentro de los contenidos del D.C.B para su programación en el aula, y su evaluación de carácter pedagógico y curricular, siguiendo en todo momento el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno/a dentro de las bandas horarias marcadas por ley para la Educación primaria.

Otra investigación finalizada que desde sus resultados permite validar el conocimiento construido en esta materia es la realizada por Cruz (2008) la cual se realiza a través de un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica, utilizando la investigación acción. Un grupo de docentes de una secundaria técnica mexicana realizan un proceso de profesionalización docente para el abordaje de las Habilidades para la vida a través del currículo de sus asignaturas.

En una primera fase denominada familiarización, se realiza una exploración descriptiva usando entrevistas individuales y grupos de discusión a los sujetos implicados, demostrando a través de categorías de análisis el poco nivel de implicación que existe desde directivos y docentes en abordar conscientemente esta iniciativa.

Posteriormente se realiza la segunda fase de intervención-formación dedicada a construir y consolidar un Plan de Formación Docente para abordar en las aulas la propuesta de las habilidades para la vida. Este caso colectivo sucede a través de talleres pedagógicos donde se vivencian procesos de planificación-acción-observación-reflexión con momentos donde los docentes van consolidando un nuevo modo de actuación pedagógica para llevar esta propuesta a sus alumnos.

Muchas son las publicaciones que permiten comprender los desarrollos teóricos sobre la categoría habilidades para la vida, sin embargo, es de desatacar algunas producciones científicas como el libro escrito por Villarreal González, M. E., Sánchez Sosa, J. C., & Musitu Ochoa, G. (2010). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa para adolescentes: manejo del estrés, resolución de problemas, autoestima, asertividad, proyecto de vida y administración del tiempo*

libre, en donde se encuentran procedimientos y técnicas para afrontar los diferentes retos que se pueden presentar a lo largo de la vida. Esa obra representa una buena guía para obtener mejores resultados académicos, y también para ayudar a realizar nuevas amistades, relacionarse y entenderse mejor con los demás o controlar las situaciones que suponen un peligro para la estabilidad emocional.

Morales, Benítez y Santos (2008) Desde un enfoque basado en habilidades para la vida permite desarrollar competencias psicosociales en adolescentes; específicamente las habilidades cognitivas y sociales juegan un papel fundamental. Así surge el objetivo del presente estudio, fortalecer habilidades cognitivas como autoeficacia y afrontamiento, y habilidades sociales en adolescentes de secundaria de zona rural, a través de la implementación de dos programas de intervención psicoeducativa. Se basa en una metodología cuantitativa, con diseño pre-experimental de alcance descriptivo-correlacional, en el que participaron 96 adolescentes. Los resultados destacan una mejora en habilidades sociales; además de encontrar asociación entre habilidades sociales avanzadas y autoeficacia, así como en afrontamiento activo con las habilidades sociales; no se observaron cambios en autoeficacia ni afrontamiento. Se concluye que el programa fue efectivo al mejorar las habilidades sociales de los adolescentes; sin embargo, se requiere de mayor tiempo para el mejoramiento de las habilidades cognitivas, dadas las condiciones de una zona rural.

Angulo, A. (2018). Reseña: Habilidades para la vida. Aprender a ser y aprender a convivir en la escuela, desde la pregunta ¿Qué importa más: el rendimiento académico o el desarrollo personal de los estudiantes? Presentan su abordaje y preocupación por el futuro, aduciendo que

parecemos olvidar a la persona que vive detrás de cada alumno y la necesidad de acompañarlo en procesos de aprendizaje vitales. Entre tanto, afirman que más que acumular datos, los jóvenes precisan desarrollar un saber y un saber hacer que no puede estar desvinculado del saber ser y el saber convivir, que se adquieren a través del desarrollo de habilidades para la vida. ¿Cómo se aprenden las habilidades para la vida? Desde la práctica, la reflexión y el diálogo.

Llaman la atención finalmente al argumentar que cuando imaginamos una escuela dedicada a esta labor, tenemos en mente a los estudiantes, pero también al profesorado como principal agente del cambio, ya que enseñamos lo que somos. Así, La buena noticia es que todas las personas, a cualquier edad, pueden desarrollar estas habilidades a través de un entrenamiento adecuado, como el que proponen las autoras de este libro, que durará toda la vida.

La investigación “Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía”. Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., & Ardiles, R. (2011). Presentó como objetivo: indagar la existencia de diferencias de género en las habilidades para la vida aquí analizadas; explorar las relaciones que entre las mismas habilidades se dan e identificar las variables predictoras de la empatía en 124 adolescentes escolarizados de ambos sexos residentes en la ciudad de Córdoba (Argentina).

El Anova muestra diferencias de género con respecto a algunas variables. Se advierte que las mujeres presentan mayor ansiedad-timidez, empatía, autoconcepto social y conducta sumisa/pasiva.

De Esta manera el análisis correlacional realizado indica relaciones significativas entre las diferentes variables analizadas. Finalmente, el análisis de regresión múltiple identificó como predictoras de la empatía la conducta de consideración por los demás, el autoconcepto social, la conducta agresiva y el autoconcepto académico.

Por su parte, El estudio de la influencia de los profesores y padres sobre la eficacia del programa de habilidades de vida en la Enseñanza Primaria se ha llevado a cabo comparando todas las puntuaciones tanto del BAS-1 como las obtenidas en el BAS-2 en relación con el grupo experimental.

Se comprueba que la efectividad del programa se pone de manifiesto en la valoración positiva de las variables analizadas, tanto a nivel de curso como de evolución del nivel escolar.

Respecto a las habilidades perturbadoras, se constata que el grupo experimental presenta una disminución significativa en todas ellas. De ahí que no solo se favorece el clima de la clase, sino también se potencia el desarrollo de la personalidad de los niños.

La valoración positiva por parte de profesores y padres de los cambios producidos en el grupo experimental vienen a apoyar la eficacia del programa. Remolar Arnau, M. Á., Beltrán, G., & Manuel, J. (2004).

Habilidades para la vida en una comunidad de jóvenes escolares de un plantel semi-rural en Malinalco Estado de México realizado por Castro (2016). Es un estudio en el que se reporta una

intervención en habilidades para la vida llevada a cabo con el Modelo Chimalli y con los materiales de la serie Chimalli toca a tu puerta, diseñados por el Instituto de Educación Preventiva y Atención de Riesgos AC.

La intervención se realizó en una comunidad semi-rural en la que los jóvenes tienen muy pocas oportunidades de desarrollo psicosocial y sociocultural. Es conocido por la comunidad que algunos estudiantes están utilizando drogas como el alcohol, la marihuana, incluyendo también el uso experimental de cocaína, por lo que una intervención en habilidades para la vida ayudará a disminuir estos riesgos y a proteger a los estudiantes que aún no los presentan.

El objetivo fue Medir el uso de drogas y sus problemas asociados en los jóvenes de la escuela de esta comunidad, en primer lugar; Como objetivos específicos: Capacitar a una red de estudiantes en técnicas de facilitación que les permitan trabajar las habilidades para la vida con sus propios compañeros y repetir la experiencia por si mismos en un siguiente ciclo preventivo

Así mismo: Reducir las cifras de uso de drogas y otros riesgos psicosociales durante el periodo del último mes; y finalmente, Incrementar sus habilidades para vivir mejor. Se trata de una intervención basada en el marco teórico que considera el modelo chimalli: Riesgo acumulado/Estrés/Resiliencia.

Este modelo ha sido investigado en comunidades de adultos y de adolescentes y los datos numéricos indican relación significativa entre estas varias complejas.

El material Chimalli utilizado considera 14 habilidades y cada una tiene los siguientes momentos de aprendizaje: 1. Razones y fundamentos: lectura y reflexión

2. Ejercicio de reflexión: ¿Cómo sucede esto en mi vida actual?

3. Información sobre habilidades: ¿Qué dice la investigación?

4. Ejercicios de comprensión:

5. Concientización: reflexión cuerpo/mente/espíritu

6. Moldeamiento de la habilidad: Práctica cuerpo/mente/espíritu

7. Práctica semanal: tarea para hacer en casa

8. Evaluar: ¿Cómo lo hice? ¿Qué aprendí con mi práctica?

9. Compartir con amigos y familiares.

Metodológicamente este proyecto trabajó con 20 estudiantes facilitadores que fueron entrenados intensivamente de forma mixta, presencial y en línea, que replicaron lo aprendido con 120 estudiantes divididos en grupos de 8 a 10 aproximadamente.

Los instrumentos de medición por su parte, fueron: El Inventario de Riesgo-Protección para Adolescentes (IRPA) Escala de riesgo psicosocial Escala de Hipótesis Escala de violencia contra la mujer Cuestionario de habilidades para la vida (CHP). Es así como el diseño fue un estudio comparativo en el que se aplicaron los mismos instrumentos antes y después de la intervención.

Los resultados indican que se lograron disminuciones estadísticamente significativas en casi todas las mediciones realizadas, los comportamientos de riesgo disminuyeron en ambos grupos,

facilitadores y alumnos, y el consumo de sustancias en el último mes, después de la intervención, disminuyó significativamente en el grupo de alumnos. Los promedios de puntajes en habilidades para la vida fueron significativamente mayores después de la intervención en ambos grupos. No se presentaron cambios en los puntajes de resiliencia en ninguno de los dos grupos. Se discuten las implicaciones de los resultados para nuevas réplicas del modelo chimalli con este material.

Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú, realizada por Choque-Larrauri, R., & Chirinos-Cáceres, J. L. (2009). Tuvo como objetivo determinar la eficacia de un programa educativo de habilidades para la vida en el marco de las escuelas promotoras de la salud, en adolescentes escolares de una institución educativa del distrito de Huancavelica, Perú, implementado en el año escolar 2006. Utilizó una metodología de Investigación experimental, con pre prueba y pos prueba, con grupo control no equivalente. Fueron estudiados 284 estudiantes adolescentes de educación secundaria. Las variables analizadas fueron comunicación, autoestima, asertividad, toma de decisiones, sexo y edad; logrando como resultados el reconocimiento de un incremento significativo en el desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad en los estudiantes del grupo experimental. No se encontraron diferencias significativas en el desarrollo de la habilidad de toma de decisiones y la autoestima.

Dentro de sus principales conclusiones, estima que el programa educativo de habilidades para la vida es efectivo en un año escolar en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad, sin embargo, la autoestima y la habilidad de toma de decisiones no mostraron un cambio estadísticamente significativo por lo que es necesario reorientar su

implementación. Asimismo, el programa educativo de habilidades para la vida se debe desarrollar durante toda la educación secundaria a fin de notar cambios significativos en las habilidades estudiadas.

El libro Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes de Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). Para el año 2010, el número de adolescentes en el mundo será mayor que nunca antes en la historia: 1,2 mil millones de jóvenes con edades comprendidas entre 10 y 19 años. Una gran proporción de ellos vivirá en Latinoamérica y el Caribe (LAC) en el año 2010: casi 107 millones de gente joven (Oficina de Censos de los Estados Unidos, 2000). ¿Podrá esta cohorte de jóvenes llenar su potencial como regalo para la Región? La respuesta, en gran medida, depende de la capacidad de las familias, los gobiernos y las comunidades para desarrollar el potencial humano de esta generación.

La Organización Panamericana de la Salud, junto con otras organizaciones de las Naciones Unidas, organizaciones no gubernamentales, gobiernos de países y otros organismos, ha estado trabajando en una infraestructura para lograr que la agenda para el desarrollo de los jóvenes se convierta en realidad. Se están creando políticas y leyes que protejan y promuevan a los jóvenes en muchos países, con la participación de los mismos jóvenes. Hay más oportunidades para que los profesionales de la salud y servicios sociales aumenten sus habilidades para trabajar con los adolescentes, y el constante aumento de investigaciones sobre mejores prácticas en el desarrollo de adolescentes y jóvenes está ofreciendo las herramientas y modelos de programa para hacerlo en una forma más efectiva que nunca.

Este documento describe un modelo de una mejor práctica para contribuir al desarrollo saludable de los adolescentes: el enfoque de habilidades para la vida. Un aspecto clave del desarrollo humano—tan importante para la supervivencia básica como el intelecto – es la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales para enfrentar problemas. Este enfoque, al que algunas veces se refiere como una educación basada en habilidades, desarrolla las habilidades en estas áreas específicas para fortalecer los factores protectores de un adolescente, promover la competitividad necesaria para lograr una transición saludable hacia la madurez y promover la adopción de conductas positivas. Los programas efectivos ponen en práctica habilidades en asuntos relacionados con las tareas de desarrollo y del contexto social del adolescente, tal como el desarrollo de la identidad sexual, comprensión de la presión por parte de los pares y manejo de emociones. Se ha demostrado que esto influye las conductas. Por más de una década, la investigación de intervenciones que tienen que ver con estas áreas específicas ha demostrado su efectividad para promover conductas deseables, tales como socialización, mejor comunicación, toma efectiva de decisiones, solución de conflictos y prevención de conductas negativas o de alto riesgo, tales como el uso de tabaco, alcohol u otras drogas, sexo inseguro y violencia.

Teniendo en cuenta esta investigación y en teorías del desarrollo humano, hemos identificado tres categorías clave de habilidades para la vida: (1) habilidades sociales o interpersonales; (2) habilidades cognitivas; y (3) habilidades para enfrentar emociones. A modo de aclaración, los programas de habilidades para la vida según se definen en este documento NO abarcan habilidades técnico/vocacionales (carpintería, costura, programación de computadoras), habilidades para ayudar a una persona joven a obtener un empleo (tales como habilidades para

entrevistas) o habilidades para el manejo de dinero (como llevar el saldo en una chequera o la apertura de una cuenta bancaria). En tanto que muchos jóvenes pueden beneficiarse con programas que desarrollan tales habilidades prácticas, se ha demostrado que las habilidades socio-cognitivas y de control de emociones representan el corazón del desarrollo humano.

El desarrollo de estas habilidades está estrechamente relacionado a una pedagogía de aprendizaje activo. Por medio de métodos de enseñanza participativos, tales como actuación, debates, análisis de situaciones, y solución de problemas de forma individual, los programas de habilidades para la vida pueden comprometer en forma activa a los jóvenes en su proceso de desarrollo.

Antes de proceder debemos hacer una advertencia. El enfoque en el desarrollo de las habilidades individuales constituye una poderosa metodología para promover la salud del adolescente, pero este enfoque debe trasladarse a un contexto más amplio. Los adolescentes en la Región a menudo se enfrentan a muchas amenazas a su salud, incluyendo pobreza, violencia política, falta de oportunidades de empleo. También se necesitan estrategias que afecten el medio político, de comunicaciones, de la familia y la comunidad, para lograr un cambio sostenible a largo plazo. Una agenda amplia sobre la salud de los jóvenes debe incluir: (1) políticas que aboguen por servicios, oportunidades de empleo y un sistema educativo de calidad, (2) capacitación de profesionales para que trabajen con esta población, (3) implementación de servicios de intervención, prevención y promoción de la salud, (4) redes de organización de apoyo a los jóvenes, (5) investigación que pruebe estrategias en forma efectiva y que explore los

asuntos de los jóvenes, y (6) recursos encausados al financiamiento de estos esfuerzos estratégicos (OPS, 1998a). Dentro de esta agenda, el enfoque de habilidades para la vida representa un modelo muy necesario, y como lo exponemos en este documento, un modelo efectivo para la programación de la promoción de la salud. La última sección de este documento, Impulsando la agenda hacia el futuro, describe posibles medios para que estas otras estrategias puedan apoyar la adopción del modelo de habilidades para la vida para adolescentes en América Latina y el Caribe.

Por otra parte, entre los programas más destacados que retoman el desarrollo de las habilidades para la vida también se destaca en este caso, el programa denominado “Habilidades para la vida (HpV)”, el cual es una iniciativa que ha sido impulsada por la OMS como una estrategia para prevenir de la enfermedad y, posteriormente, para promover la salud, entendida ella en su sentido amplio de desarrollo vital y no sólo biológico— del ser humano.

Este programa reconoce como desde un principio, el sector educativo ha sido un aliado fundamental para esta propuesta pues resulta más eficaz realizarla con la población inscrita en el sistema educativo que con quienes eventualmente llegaban a los Centros de Salud. Ahora bien, en la medida en que las escuelas, colegios y universidades la han venido asumiendo, HpV se ha convertido en una propuesta significativa de formación humana integral y la educación para la ciudadanía.

Debido a su gestación en una Fundación educativa, orientada a la educación de calidad para los más pobres, esta iniciativa participa de los derroteros de la Educación Popular y del

Paradigma Pedagógico Ignaciano, con los cuales dialoga pedagógica y metodológicamente. Tras quince años de implementación en Colombia, las directivas de los Ministerios de Educación y Salud han avalado su importancia en la generación de convivencia escolar y en estilos de vida saludables. En los últimos años, algunas políticas públicas y planes de desarrollo han adoptado esta perspectiva como una estrategia eficaz para la transformación personal y comunitaria.

La publicación realizada por Bravo (2005) denominada “La iniciativa de habilidades para la vida en el ámbito escolar”, extraído del documento de la Conferencia de Dakar, pone de relieve la importancia que ha adquirido en el sector educativo la educación en Habilidades para la Vida, ligada a los aprendizajes necesarios para la vida: aprender a aprender, a ser, vivir juntos. hacer y emprender. Un enfoque educativo desde lo que los debates en educación denominan *competencias para la vida o competencias fundamentales* (también *centra/es* o *básicas*); implica un cambio de paradigma a propósito del papel mismo de la educación en la sociedad actual, lo que se encuentra estrechamente ligado a la formación de las personas para desempeñarse en la economía del conocimiento.

En síntesis, presenta el programa Habilidades para la Vida en las Escuelas como una iniciativa internacional promovida por la Organización Mundial de la Salud a partir de 1993, cuyo objetivo es que niñas, niños y jóvenes adquirieran herramientas psicosociales que les permitieran acceder a estilos de vida saludables, La propuesta se basa en el fortalecimiento y desarrollo de la competencia psicosocial de las personas. definida operacionalmente por OMS como la «Capacidad de una persona para enfrentar con éxito las exigencias y desafíos de la vida diaria. y para mantener un estado de bienestar mental que es evidente mediante un

comportamiento positivo y adaptable, en la interacción con las demás personas y con el entorno social y cultural.

Los recorridos por los antecedentes hasta este punto muestran como las habilidades para la vida se encuentran estrechamente relacionadas con los intereses de formación, programas y proyectos que pretenden reconocer y comprender la presencia de tales habilidades y su aporte a los procesos pedagógicos, aspectos relacionados con las competencias y en general a diferentes campos de desarrollo del conocimiento disciplinar. No obstante, las características de las investigaciones muestran una diversidad de técnicas, instrumentos y resultados de investigación que varían en su intencionalidad, a pesar que el contexto educativo sirva de escenario de desarrollo de cada uno de los procesos, proyectos y programas estudiados.

Al reconocer desde la categoría siguiente relacionada con el Desarrollo Humano, los antecedentes que aquí se registran representan aspectos relacionados con el despliegue de las capacidades humanas, asociándose en muchos aspectos al desarrollo de habilidades para la vida, competencias, entre otros aspectos que aportan al desarrollo de cada individuo dentro y fuera del contexto educativo.

Es así que el rastreo de la categoría de desarrollo humano, encuentra asociación con otro tipo de categorías que impulsan los procesos investigativos y permiten dar cuenta de los desarrollos y resultados de conocimiento que hasta el momento se presentan así:

El artículo Capital humano y capacidad humana, publicado por Sen (1998) muestra como se examinan las relaciones y diferencias entre el concepto de 'capital humano' y el concepto de

'capacidad humana'. Presenta el concepto de capital humano como un concepto limitado puesto que solo concibe desde las cualidades humanas en su relación con el crecimiento económico, mientras que el concepto de capacidades da énfasis a la expansión de libertad humana para vivir el tipo de vida que la gente considera valedera. Cuando se adopta esa visión más amplia, el proceso de desarrollo no puede verse simplemente como un incremento del PIB sino como la expansión de la capacidad humana para llevar una vida más libre y más digna.

Finalmente recalca también el papel instrumental de la expansión de la *capacidad* para generar el cambio *social* (e ir también más allá del cambio *económico*). La capacidad no solo es un instrumento de la producción económica (a lo que suele referirse la perspectiva del capital humano) sino también del desarrollo social. Así, por ejemplo, muchos estudios empíricos han puesto de presente que la ampliación de la educación de la mujer puede reducir la desigualdad de género en la distribución dentro de la familia y contribuir a reducir las tasas de fecundidad. La ampliación de la educación básica también puede mejorar la calidad de los debates públicos. y estos logros instrumentales pueden ser, en últimas, bastante importantes aunque su función instrumental no sea la de un factor de producción, definido convencionalmente, en la fabricación de mercancías.

En la búsqueda de una mejor comprensión del papel de las capacidades humanas, debemos tener en cuenta:

- su relación directa con el bienestar y la libertad de las personas,
- su función indirecta a través de su influencia en la producción económica, y

- su función indirecta a través de su influencia en el cambio social.

Afirma como conclusión que la pertinencia de la perspectiva de las *capacidades* incorpora cada una de estas contribuciones y las diferentes contribuciones se relacionan íntimamente entre sí.

El debate en torno a las relaciones entre Sociedad, Educación y Desarrollo se lleva a cabo en momentos en que la humanidad requiere de la toma de decisiones para asumir una actitud proactiva y de preparación para la construcción de un futuro colectivo. Domínguez, T. D., & Alemán, P. A. (2008)

Mora, M. G. C. (1999). En su obra “Calidad de vida y capacidades humanas” Considerando los barrios urbanos como parte integrante de la ciudad, como condición indispensable para garantizar la convivencia, evitar la segregación y el desmejoramiento de la calidad de vida de los habitantes en las ciudades, se desarrolla un planteamiento para evaluar los niveles de satisfacción de las necesidades en estos territorios, enmarcado no en el análisis de los logros alcanzados por los individuos o grupos de individuos, sino en la vía para alcanzar estos logros (capacidades).

Dicho planteamiento se realiza teniendo en cuenta que al evaluar la pobreza es necesario tener en cuenta los rasgos definatorios de los estilos de vida de los individuos que viven en estos espacios, así como las capacidades y los conocimientos que estos poseen para la satisfacción de sus necesidades, aspectos básicos para dar viabilidad a soluciones más certeras a la problemática de la pobreza.

Entre tanto, la publicación realizada por Hernández, O. D. (2006). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. Presenta la conceptualización del Desarrollo Humano, desde una perspectiva de formación integral de la persona, no sólo es un tema actual de suma importancia, sino que se halla, a pesar de los avances logrados, abierto a nuevas elaboraciones, consideraciones e integraciones, una de cuyas líneas posibles proponemos en el presente trabajo.

En la perspectiva formativa, el diseño de un currículo orientado al desarrollo humano integral debe comprender las bases filosóficas, biopsicosociales y sociopolíticas, de carácter humanista, constructivista, social y liberadora (Villarini A.- 2000, 10-11), con el propósito de promover el desarrollo del potencial humano desde el aprendizaje en interacción social.

El análisis sistémico de la personalidad individual, en este sentido, no estaría completamente enfocado en su realidad si no se considerara, no sólo sus raíces contextuales sociales sino, además, la inserción cotidiana en las interacciones sociales como cuestión intrínseca. Vale decir, con la consideración del individuo total como persona en un entorno social concreto del que procede y al que contribuye.

Esta realidad constitutiva de la persona individual, sin embargo, se reconfigura dinámicamente en los planos de las posibilidades autorregulativas y de la articulación de los mecanismos psicológicos de la realidad (subjetividad y praxis) en sus dimensiones temporal y social, en su historicidad y contextualización cultural.

Desde estas direcciones, y con los trabajos realizados se ha ido configurando la conceptualización del Proyecto de Vida como una de las perspectivas de análisis integrativo de construcción de la experiencia y la praxis personal-social, con la intención de contribuir a la comprensión y formación de las dimensiones del desarrollo humano integral.

El punto de vista es que se requieren categorías complejas de relación transdisciplinaria que permitan la posibilidad de integración de las diferentes perspectivas de enfoque teórico con un sentido unitario y holístico. Ello equivale a penetrar en la naturaleza de los problemas sociales y humanos desde su diversidad e historicidad, en sus contradicciones y en su unidad. Se impone una nueva visión para descubrir las nuevas perspectivas de los problemas de conocimiento y de la práctica social.

Las nociones que enfocamos en este trabajo: Persona, Proyecto de Vida, Situación social de desarrollo, Autodirección, Competencias humanas, entre otras, apuntan a esa dirección de multiperspectiva integradora. El trabajo destaca algunas líneas de elaboración a partir del concepto Proyecto de Vida como categoría interpretativa psicológica-pedagógica conducente a una intención emancipatoria del desarrollo humano.

Navarro, R. (2004). En su publicación "La educación y el desarrollo de habilidades cognitivas". Afirma que en la actualidad, diversos investigadores en el campo de la educación se dirigen a concienciar sobre la necesidad imperante de introducir una nueva dirección en la planeación, administración y evaluación del acto educativo. Lo anterior, fundamentado en que los sistemas instruccionales no cumplen satisfactoriamente su cometido, los alumnos cada día

almacenan más información y, en forma mecánica, la reproducen, sin llegar a la adquisición de habilidades o estrategias que les permitan transferir sus conocimientos en la resolución de problemas académicos y de situaciones en su vida diaria. Como una alternativa de respuesta a este problema, se propone un enfoque dirigido a los estudiantes que pretende el desarrollo deliberado de habilidades para pensar.

El pensamiento humano no debe concebirse en forma reduccionista como la capacidad de almacenar la información, ignorándose su potencialidad de procesamiento y transformación; la cognición puede y, debe, cumplir ambas funciones: organizar y almacenar información y transformarla en la generación de productos nuevos, y la educación debe proveer los medios necesarios para el logro de estos propósitos.

Abella, C. L. B. (2010). En su publicación “Amartya Sen y el desarrollo humano” presenta la contribución que Amartya Sen realiza a la perspectiva de Desarrollo que se presenta en el Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas, en 1990. Para ello aborda desde un proceso metodológico descriptivo, una reflexión desde la revisión documental. Así presenta sus resultados a partir del aporte de Sen mostrados desde una perspectiva del desarrollo fundada en la idea del aumento de la riqueza de la vida humana y se modifica la medición del índice de desarrollo humano incluyendo los elementos de longevidad, conocimientos y niveles decentes de vida.

El aporte de Amartya Sen se cambia la perspectiva únicamente económica para la medición del desarrollo, agregando aspectos sociales donde se evidencian la formación de capacidades humana, como un mejor estado de salud, conocimientos y destrezas, y el uso que la gente hace de las capacidades adquiridas para el descanso, la producción o las actividades sociales, culturales y políticas.

2.2 REFERENTE TEORICO

“La educación no es una simple preparación en destrezas laboral, no es simplemente amaestrar a los niños o jóvenes a que no hagan daño y para que trabajen y para que obedezcan.

Sobre todo, es para cada uno de nosotros para, a lo largo de la vida, ir despertando y produciendo la mayor cantidad de libertad humana.” (Savater, 2005).

“Los humanos dependemos, en todos los sentidos, de la ayuda de otros. Únicamente así podemos desarrollarnos. Al mismo tiempo, también dependemos de ayudar a otros. Quien no es necesario, quien no puede ayudar a otros, acaba solo y atrofiado. La ayuda, por tanto, no sólo sirve a los demás, también nos sirve a nosotros mismos.”

Bert Hellinger

La relación entre educación y escuela ha sido transgredida, en la actualidad ésta última ha sido percibida por muchos como un escenario distante y disímil del sentido propio que la educación ha guardado desde su origen, encontrando en la formación de los seres humanos el mayor desafío e interés a través del tiempo.

La escuela de hoy, concebida como el escenario privilegiado del que hacer educativo, ha sido concebido incorrectamente sobre un estado de sometimiento a un sistema que aún no brinda respuestas suficientes frente a los desafíos contemporáneos de la sociedad y la cultura, lo que ha terminado en una realidad compleja que presenta los problemas saturados de una suma de inconvenientes que obligan a debatir acerca del papel de la educación en la sociedad.

Pese a lo anterior, es vital reconocer que una de las principales funciones de la escuela y de los sistemas educativos alrededor del mundo, es precisamente la formación humana desde lo humano, es decir en el contacto e interacción con los otros, acompañado del desarrollo de una serie de competencias para la vida y el trabajo.

La educación no solo es la que se brinda en una institución educativa, sino la que se da de manera natural durante toda la vida de los seres humanos desde procesos no oficiales, ni sistematizados, tal como ocurre en el seno de la familia, base por excelencia de la educación a la que hacemos referencia; escenario propicio de desarrollo y autodescubrimiento de cada niño en el inicio de su experiencia con la vida y el aprendizaje vital, dónde la educación le debe apuntar a la humanización, especialmente a formar un ser humano capaz de adherirse al mundo actual que está en constante cambio y movimiento.

Savater (2007) hace alusión al hecho de que nacemos siendo humanos, pero se necesita de algo más para llegar a serlo. Por ende, se espera que la humanidad biológica trascienda sobre y ocurra el desarrollo de capacidades, sensibilidades y potencialidades para ser, en conjunto con otros, que, desde su diferencia, permitan complementar la razón de la existencia y el objetivo de la convivencia en la sociedad humana.

El mismo Savater hace una comparación entre el chimpancé y el niño; donde resalta que el ser humano es prematuro ya que cuando nace, aún le falta el contacto con el otro para alcanzar desarrollo en humanidad. Así como lo afirma el autor, el chimpancé al nacer, inmediatamente es capaz de pegarse del pelo de la madre y va aprendiendo rápidamente como defenderse en su

hábitat; mientras el niño humano, lo que hace es llorar o reír, para solicitar asistencia. En otras palabras, es totalmente dependiente de otro ser humano. Sin embargo, la diferencia entre el chimpancé y el niño radica básicamente en que el proceso de aprendizaje para lograr procesos de sobrevivencia autónoma es más lento que el del chimpancé; pero llega un momento en que el chimpancé deja de innovar en su aprendizaje, contrario a lo que le sucede con el ser humano, quien es al inicio dependiente, y a medida que va pasando el tiempo se proyecta desde el desarrollo de nuevas capacidades que le permiten defenderse y afrontar sus propios desafíos en forma mucho más continua y evolucionada desde su capacidad de aprendizaje desplegada durante toda la vida.

Las carencias de los que instruyen reducen las posibilidades de perfectibilidad por vía educativa de sus alumnos. Si por una vez un ser de naturaleza superior se encargase de nuestra educación se vería por fin lo que se puede hacer del hombre. (Kant, citado por Savater, 1997, p.16).

El propósito de formación desde la educación que hoy se desarrolla en las instituciones educativas colombianas, incluye pilares como: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y (Delors, 1996); dejando atrás aquella concepción en la que la educación representaba procesos asociados a la memorización de información y concibiendo el educar como la ayuda al desarrollo personal de los seres humanos.

Sin lugar a duda, de los pilares mencionados es preponderante reconocer la implicación de nuevos enfoques en la educación que pretenden atender los desafíos de la sociedad contemporánea, especialmente aquellos relacionados con la posibilidad de aprender a aprender y

aprender a vivir juntos, los cuales evocan profundas transformaciones en términos educativos. Como lo sugiere la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996), el primero de ellos sintetiza los desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, mientras que el segundo, sintetiza los desafíos relativos a la construcción de un orden social donde sea posible convivir cohesionados, pero manteniendo el respeto a la identidad como diferentes.

Teniendo en cuenta anteriores planteamientos, la educación en la actualidad ha declarado abiertamente la búsqueda y el alcance de una formación integral del ser humano; lo que conlleva a quizá a la aproximación más humana y sensible de la teoría del desarrollo basándose principalmente en propósitos que reconocen distintas formas, prácticas y pensamientos situados en el despliegue de la condición humana y sus capacidades desde la autonomía, la toma de decisiones; teniendo en cuenta una interacción sana entre responsabilidad, independencia y justicia tanto para la persona como de ella para la sociedad.

La educación es un proceso de transmisión cultural, gracias al cual las personas logran integrarse socialmente, aprender de los desarrollos humanos que le antecedieron y construir nuevos saberes desde la interacción con los otros siendo un medio que posibilita el desarrollo individual y social de los seres humanos.

No obstante, la educación sin ser ajena a los procesos de globalización, también desde su relación fenomenológica permite comprender su impacto de primera mano, en aspectos tan

relevantes como la economía, dadas sus relaciones de interdependencia entre los diversos países del mundo.

Dichas relaciones han tenido una influencia cada vez más arraigada en los procesos educativos que hasta ahora se vislumbran desde alcances mundiales que como consecuencia, han llevado a la adopción de modelos educativos unificados desde donde se limitan las fronteras y se facilitan las relaciones económicas y sociales entre los países, perfilando el dominio económico, incluso sobre las relaciones sensibles, solidarias y humanas, logrando que el perfil de competencias en la formación adquiera valores intangibles y se convierta en un modelo que constantemente trae consigo réditos al modelo económico mundial.

Por su parte, la escuela se ha visto como un escenario escolar de calidad promovido desde la figura de resultados en perspectiva de progreso, de sus estudiantes y por ende de cada IE, modelo dependiente que somete a la formación al desarrollo programado de logros intelectuales que se extienden al plano social y emocional en contexto, con lo cual las escuelas maximizan el alcance de sus resultados de manera relevante, eficaz y eficiente, respondiendo desde el perfil modélico de la formación a la aparente superación de problemáticas sociales, económicas, e incluso políticas desde el desarrollo de habilidades, más bien estados competenciales promovidos desde el escenario escolar.

Si bien es cierto que la escuela contemporánea, las categorías de innovación y calidad, ha buscado mejorar los procesos formativos de los estudiantes dentro de las instituciones desde la planificación de propósitos, objetivos y metas claras que le apuntan al alcance de más y

mejores aprendizajes ha logrado, también proyectarse hacia el desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes durante su paso por el sistema escolar.

Esta perspectiva de formación, el concepto de pedagogía como reflexión del acto educativo, es apropiado y asociado al desarrollo de habilidades para la vida, las cuales los niños, las niñas y los jóvenes son protagonistas de su historia y parte importante de la sociedad; en donde asumen un rol de ciudadanos y ponen en práctica dichas habilidades a partir de posturas humanas y ejerciendo el control de sus emociones para la resolución acertada de conflictos, como fruto del desarrollo de dichas habilidades, en el marco del respeto y la igualdad.

Este proceso de adquisición y apropiación de habilidades para la vida, no ocurre de manera automática, sino que se desarrolla en ambientes de interacción social como lo son las aulas de clase, en donde la figura del maestro se convierte en un referente de vida para el estudiante y a su vez, en mentor en aspectos como el proceso de socialización, la adquisición de habilidades y destrezas, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista, el nivel de aspiración, el rendimiento escolar, entre otros.

El papel del docente en este enfoque de formación aborda lo académico y también centra su atención en lo humano, lo que le obliga a contar no solo con los conocimientos necesarios para afrontar conflictos sino también, con la experiencia necesaria para promover el desarrollo de las necesarias habilidades sociales.

Por su parte, Gresham (1986, 1988) lo aborda desde tres definiciones para tratar de llegar a un concepto más amplio, aceptación de iguales, conductual y validación social. En la primera se aceptan los niños porque desarrollan habilidades sociales que los hacen populares al interior de la escuela, la segunda definición es para aquellos con habilidades sociales específicas que les permiten experimentar relaciones con los demás y finalmente la validación social que permite predecir resultados sociales en los niños como aceptación o popularidad.

Para abordar la categoría es necesario ser minuciosos en el tema de la observación y el análisis de todo comportamiento hasta lograr una acertada interpretación. Como en cada una de las categorías abordadas aquí, se presentan la interdisciplinariedad para el logro de una mejor comprensión. Las habilidades para la vida no solo se adquieren desde la familia y la escuela, se logran desde el propio desarrollo presente en la interacción cotidiana del niño, estas mismas habilidades incluso se entrenan, requieren ser puestas en práctica en las diferentes situaciones, aquellas mismas, que pueden estar enmarcadas en la cotidianidad de los procesos formativos o responden al día a día de la convivencia, la interacción y la resolución de los conflictos.

Cada una de estas habilidades tiene igual de importancia, todas están interrelacionadas, actuando en conjunto para el bien tanto del sujeto como de la sociedad en general; si se logrará que cada estudiante desarrolle desde su proceso formativo, dentro y fuera del aula de clase, estas habilidades, se posibilitará el despliegue de la condición humana, social, socio afectiva y el desarrollo de múltiples dimensiones del su ser.

Cabe resaltar que las habilidades para la vida no son una receta, se debe seguir al pie de la letra, reconocido que son una herramienta que puede facilitar un comportamiento positivo y saludable, y que para el caso siempre se espera contribuyan al desarrollo humano.

Para hablar del tema de habilidades para la vida es importante definir el término habilidad, el cual consiste en la disposición y capacidad del ser humano para hacer algo, este concepto se relaciona con la capacidad de poner en práctica una acción en una determinada situación, y vale

aclarar que algunas habilidades requieren mayor o menor grado de esfuerzo cognitivo (Choque-Larrauri & Chirinos-Cáceres, 2009).

Trabajar en el fortalecimiento de habilidades para la vida es de gran importancia, debido a que son comportamientos que usan las personas para enfrentar de manera exitosa los desafíos que trae el diario vivir en diferentes áreas como escuela, familia, amigos, trabajo y espacios donde se interactúa con otros individuos (Gutierrez, 2013).

Entre estas habilidades se encuentran las emocionales o personales, las cuales son necesarias para expresar, comprender y regular de una manera apropiada las situaciones que se relacionen con todo lo emocional (Bisquerra, 2003). Saarni (1997) menciona que las competencias emocionales “son un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma” (p. 34).

Diferentes autores han propuesto habilidades frente a esta categoría, entre las cuales se destacan Goleman (1995) quien habla de la conciencia emocional, la valoración adecuada de uno mismo y la confianza en uno mismo; la empatía: capacidad entendida como la capacidad para implicarse en las experiencias emocionales de los demás (Bisquerra, 2003); el autocontrol definida por Goleman (1995) como la “capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos, saber gobernar de manera adecuada sus sentimientos, impulsos y emociones conflictivas”. Finalmente, la autoeficacia emocional es definida por Saarni (2000) y Bisquerra (2003) como la capacidad del individuo para aceptar su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional y esta aceptación está de

acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituyen un balance emocional deseable (Camacho & Céspedes, 2018, pág. 281)

Otra de las habilidades para la vida, es la que tiene que ver con las competencias sociales, entendidas como las capacidades de los individuos para interactuar en un contexto interpersonal o para realizar tareas con otras personas y están relacionadas con la comunicación efectiva y asertiva; para el autor Bar-On (1997) esta habilidad es la que se obtiene “para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los propios derechos de forma no destructiva”. Y según Bisquerra (2003) es la capacidad para la solución de conflictos sociales y problemas interpersonales, en donde los individuos reaccionan buscando soluciones a los desafíos que se presentan. Para Goleman (1999) esta habilidad se relaciona con la capacidad de interesarse de manera activa por los puntos de vista de otras personas y las cosas que les preocupan, de tener una escucha activa y la capacidad de captar los sentimientos.

Las habilidades para la vida siguen siendo fundamentales en el proceso de resolución de los conflictos, no solo en el contexto escolar sino en todos los aspectos y etapas del proceso educativo y formativo de los escolares, el desarrollo de todas las habilidades posibles serán a futuro parte esencial para el proceso de socialización de la persona, esto quiere decir que lo realizado en la edad temprana será una herramienta para posibilitar más y mejor el relacionamiento de la persona, su proyección y desarrollo integral en el mundo.

El Desarrollo humano, es un concepto que por su amplitud ha sido abordado desde múltiples disciplinas, tal es el caso de la filosofía, la pedagogía, y la sociología, sin embargo, nunca como

en los tiempos actuales se enfatizó tanto la necesidad de la armonía y convivencia cívicas, como lo hace la Psicología Humanista (Martínez, 2004). Este concepto amplió la percepción de la pobreza pasando esta de una visión centrada en la desnutrición para ubicarla en una perspectiva desde la cual se niegan posibilidades a las personas y por ende el desarrollo de sus capacidades. El desarrollo humano podría ser tratado como la nueva ortodoxia.

Así mismo, es importante reconocer algunas miradas que sobre el desarrollo y su papel en la formación desde la educación pueden tener de diferentes maneras, tejiéndose en relaciones imperfectas, pero en efecto dinámicas dentro del marco social y funcional de la educación. Entre ellas se encuentran:

Por otra parte, el desarrollo cognitivo se encuentra íntimamente vinculado al desarrollo de la creatividad y la inteligencia que se hacen posibles desde un clima permanente de libertad mental, solo bajo esta condición puede surgir el pensamiento divergente y creativo proclamado, pero a su vez y de manera contradictoria sancionado en las estructuras educativas mundiales.

El hombre como animal racional, tal como lo afirma Aristóteles se diferencia de los demás seres vivos por su capacidad de actuar desde la razón, el no seguir esta acción lo ubica en una forma de actuación irracional, que en algunos casos en la actualidad podríamos denominar irracional por contar con la capacidad mental para actuar desde la razón, pero no hacerlo.

Es necesario reconocer el estrecho vínculo que se da desde lo cognitivo y lo emocional en los seres humanos, desde donde estaría la explicación al fracaso del sistema escolar que, al no garantizar ambientes amenos y amables, obstruyen y niegan a los educandos la posibilidad de desarrollar el pensamiento y la creatividad en el escenario escolar.

Pensar creativamente es tan natural como la vida misma, todos los seres humanos en mayor o menor medida empleamos el pensamiento creativo, lo que en palabras de Szent-Györg (2008) puede reconocerse así:

Tener la capacidad de ver igual que los demás. Pero pensar de manera autónoma y particular, garantizando con ello valiosos aportes individuales a la convivencia en comunidad, de ahí la importancia de que la educación de occidente reconociendo la necesaria armonía que debe existir en los tres hemisferios del cerebro (el derecho, el izquierdo y el sistema límbico), revise la estructura educativa que oferta y mejore los procesos en la búsqueda de un equilibrio para el alcance de un desarrollo cognitivo apropiado, en donde inteligencia y sabiduría entre en diálogo, por una parte el uso del manejo operativo y mecanizado de los conocimientos por parte de la inteligencia y por otro el libre pensamiento, su resistencia a la automatización y el vínculo con las emociones dadas por la sabiduría, lo mismo que Goleman (1996) ha denominado “inteligencia emocional”.

Desde la perspectiva del desarrollo psicológico, es posible decir que este enfoque representa la innegable herencia genética que juega un papel fundamental en el desarrollo biológico y cognitivo. Este entorno y esta atmosfera a todas luces agradable acompañan a su vez un

desarrollo mental y endocrino para el desarrollo, no en vano en su momento Pestalozzi (2007) afirmó: *“el amor es la única y eterna base sobre la cual se puede formar humanamente nuestra naturaleza”*, aplicando este postulado a todas las personas sean niños, jóvenes o ancianos para explicar los lazos fuertes que genealógicamente están trazados como valores dependientes en cada ser humano

Por su parte, la mirada ampliada de la escuela hacia espacios de interacción donde se aprende para la vida, hace que todos como ciudadanos seamos corresponsables del despliegue de la condición humana, sin duda ser aprendices o maestros en cualquier momento, sitúa y permite enfocar la relación del ser humano con la importancia de generar aprendizajes para la vida desde los espacios cotidianos movidos principios de vida, valores e ideales que representan vivencias particulares de cada ser humano.

En la escuela se debe dejar de enseñar para un sujeto y una sociedad que ya no existe y en ese orden de ideas potenciar el libre pensamiento, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico, en la formación de sujetos transformadores de sus realidades, basta de entrenamientos y aprendizajes mecanizados sin sentido, es necesario el surgimiento de aulas que superen la información y propicien espacios para la creación.

El maestro que necesita la sociedad contemporánea, requiere ser un animador que presentando a los estudiantes la realidad en la que viven, los agite para alcanzar la mejor versión de ellos desde el contexto escolar, propiciando en primera instancia crecimiento a nivel personal.

Haciendo vida las palabras de Einstein (2000): “*el arte más importante de un maestro es saber despertar en sus alumnos la alegría de conocer y crear*”. Sin embargo, esta creación solo cobra sentido en el trabajo cooperativo, donde se forma en valores, se ponen a prueba, se perfilan las habilidades para la vida y se trabaja hacia un objetivo común al que todos aportan dando lo mejor de sí, y superándose a sí mismos en este proceso creador y creativo, que se vive desde el principio de la complementariedad.

Como se ha visto, las teorías aportan a la comprensión de la evolución del concepto de desarrollo en el mundo, sin embargo existe una perspectiva de desarrollo que ha marcado la pauta en el escenario mundial, que ha influenciado la realidad social, económica y de conocimiento, es precisamente la mirada económica, la cual centrada en la riqueza material, el dinamismo económico y la producción ha hecho que la educación el vehículo para empoderarse de la educación, con la que ha promovido infaliblemente su perspectiva competencial e individualista, pero principalmente con ello, incidiendo en la figura económica en las mentes de quienes desde la formación, proyectan ideales comprados por la sociedad en el marco de un desarrollo ausente de equidad, igualdad y oportunidades para los menos favorecidos y desprotegidos financieramente en un mundo globalizante y enajenador.

Esta teoría economicista que nace hacia el año 1940, con la creencia de que un aumento en la capacidad de producción y por ende en el Producto Interno Bruto de los países, llevaría de manera directa a una mejor calidad de vida de la población, una mirada a todo nivel utilitarista sobre las personas, lo que coloca al crecimiento económico no en un medio para el desarrollo sino en un fin en sí mismo, cerrando las posibilidades de este y centrándose solo en la

productividad, ha sido posteriormente cuestionada en la década de los ochenta desde los postulados de Amartya Sen (2004), quien ubicó el desarrollo como un proceso de ampliación de las capacidades de las personas y no como el aumento de las utilidades económicas.

Desde esta nueva perspectiva se destaca la relación profunda entre capacidades y opciones en el alcance de la libertad de las personas, esta mirada al desarrollo le quita el primer lugar a la producción nacional como medio y fin para su alcance y lo ubica solo como un medio para su alcance, en tanto, *“Muchos estudios empíricos han demostrado que el gasto en educación suele producir rendimientos económicos tanto o más altos que los que se obtienen con la inversión en capital físico”* (Griffin, p.14), de modo que la inversión en la formación es igualmente productiva tanto desde el ámbito de la economía como en el desarrollo de las habilidades y capacidades humanas.

Con esto, en los ochentas la visión de desarrollo cambia su centro al pasar del eje económico, a pensar la potenciación de las personas desde el ámbito educativo; sin embargo, es importante señalar que esta gesta se ubica desde finales de los setentas, cuando la Organización Internacional del Trabajo OIT⁵, al observar la inequidad en la distribución de los bienes, sobre todo en los países más pobres, propone una reinversión del capital acumulado, en la formación de las personas, reconociendo con ello que el crecimiento económico no es suficiente cuando se trata de desarrollo humano.

⁵En adelante se empleará la sigla OIT, para hacer relación a la organización mundial del trabajo.

Pese a esto, la crisis y el hundimiento económico de América Latina dejaron claro que el desarrollo no se podía dar por hecho, y en un intento desesperado por equilibrar la economía, se afectaron las posibilidades de las comunidades más pobres, aumentando el nivel de marginalidad de los países latinoamericanos; ante lo cual la UNICEF propuso que esta estabilidad se diera dando prioridad a las personas, y profirió la propuesta de “AJUSTE CON ROSTRO HUMANO”, luego vinieron nuevos impulsos al concepto de desarrollo humano desde la Mesa Redonda Norte-Sur y también por parte del Comité de Naciones para la planificación del desarrollo, quienes en 1988 decidieron incluir los costos humanos en el ajuste estructural; pero fue Mahbub ul Haq (2013) quien convenció al PNUD de respaldar el concepto de Desarrollo Humano.

Es así, como desde el año 1990 el PNUD, inició la publicación del Informe de Desarrollo Humano, y con éste, se mostraba a las estructuras de gobierno en el orden mundial como se podía garantizar de manera operativa el desarrollo humano. Esta publicación salió de manera alterna a la emitida desde el Banco Mundial y denominada *Informa sobre desarrollo en el mundo*, pese a lo cual la primera empezó a suscitar una serie de reflexiones más profundas en el orden mundial.

El principal impacto de esta influencia del desarrollo desde lo humano ha sido ampliar la mirada del desarrollo desde el Banco Mundial, debiendo contemplar el desarrollo humano (aunque de manera forzada), dentro de las proyecciones globales de los gobiernos de turno, costando la comprensión sobre el gasto social como una inversión en el desarrollo de las capacidades de las personas, ya que la formación de este capital humano le permitirá altos rendimientos. El reto ahora está en superar el simple empleo de estos conceptos e ideologías en

las publicaciones y discursos, y pasar al plano de la realidad sobre el desarrollo de las capacidades humanas. A pesar de que en la actualidad el Banco Mundial reconoce el desarrollo desde las personas y presenta indicadores tanto económicos como humanos.

Por su parte, el enfoque de desarrollo a escala humana, en palabras de Martínez (2019):

“el ser humano, como todo ser vivo, no es un agregado de elementos yuxtapuestos; es un todo integrado que constituye un supra sistema dinámico, formado por muchos subsistemas perfectamente coordinados: el subsistema físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual” (Martínez 2009, p. 23).

El desarrollo a escala humana implica un proyecto ambicioso de formación sin el cual no sería posible llevar al ser humano a su desarrollo pleno, esto gracias a sus condiciones cerebrales y mentales que lo faculta al alcance de desarrollos que se pueden lograr desde los escenarios familiares, sociales y educativos.

Tal como lo afirma Baruch Spinoza (2013) *“el hombre es un animal social”*, sin embargo, aunque rodeado de gente, el hombre puede llegar a sentirse solo, situación ante el cual y dada su naturaleza, vuelve a buscar compañía, donde la educación enfrenta el reto de formar para la interacción desde la mirada responsable y la comprensión de las maneras como la presencia de cada sujeto en el mundo puede llegar a impactar positiva o negativamente la vida de los otros.

En la actualidad también se evidencian una serie de ideas sobre la urgente necesidad de un paso del paradigma epistémico, hacia un paradigma sistémico en la comprensión de todos los

procesos y subprocesos relacionados con el desarrollo a escala humana, trayendo en esta instancia las palabras de Bertalanffy, cuando afirma que, “*desde el átomo hasta la galaxia vivimos en un mundo de sistemas*” (1981, p. 47), positivismo lógico que tiene sus días contados, pues poco ofrece a la comprensión compleja de las realidades y los fenómenos sociales que aquejan hoy a la sociedad. Positivismo abandonado según Popper, debido “*a sus dificultades intrínsecas insuperables*” (1977).

Entre ellas, el desarrollo humano integral que afirma requerir de una docencia actualizada donde el profesor, reconociendo el funcionamiento neuronal de los seres humanos, considere apuestas pedagógicas que atiendan a ambos hemisferios (derecho e izquierdo) incluyendo el sistema límbico, empleando estrategias racionales y afectivas. Por otro lado, se hace vital considerar la formación vocacional desde las potencialidades, gustos, necesidades de las personas y los valores que se esperan de personas formadas en una disciplina respectiva, así como los valores universales que garantizan la convivencia armónica de la humanidad.

En este orden de ideas el acompañamiento pedagógico que requiere el desarrollo a escala humana ubica al docente desde el rol de asesor que además de acuerdo a Sternberg (1990), tenga las siguientes habilidades: aprender a escuchar a las personas, interés en sus problemas, profunda comprensión y empatía, especial capacidad de autoconocimiento y de auto-conciencia, habilidad para tener visiones panorámicas de los problemas, capacidad para aprender de los errores y habilidad para reenfocar los posibles significados de las situaciones.

Múltiples razones permiten comprender y explicar las formas en las que el concepto, la noción y las teóricas de desarrollo se han presentado en el escenario de la educación, provocando serios y fuertes debates que ponen en frente la búsqueda de sentido para la educación misma, no obstante y a pesar de la contribución que cada una de esas perspectivas ha hecho de acuerdo a su intencionalidad y propósito en la sociedad y en el sistema educativo, también es necesario reconocer que hasta el momento no ha habido un proceso y una perspectiva que resuelva el debate de una educación que constantemente esta desafiada desde la condición humana para dar respuestas concretas a cerca de su utilidad y variabilidad en el escenario social, cultural, político y económico.

CAPÍTULO III. HORIZONTE DE INVESTIGACIÓN

Metodología de la Investigación

*Constituye el medio indispensable para canalizar
u orientar una serie de herramientas teórico-prácticas
para la solución de problemas
mediante el método científico.*

Los ámbitos escolares requieren de espacios dinámicos y de constante interacción social entre todos los miembros que componen la comunidad educativa, además de los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje educativos, este se encuentra conformado por escenarios, procesos, diversidad de prácticas, donde coexiste una complejidad de culturas, saberes y creencias, que a su vez terminan influyendo en un determinado contexto en particular; por ello que la comunidad educativa se convierte en una verdadera cultura escolar.

La investigación social es un proceso claramente cualitativo y encaminado a estudiar la realidad social desde dentro de ella misma. Es el proceso en el cual se aplica el método y técnicas científicas al estudio de situaciones o problemas de la realidad social, para el caso, sería, la realidad de los estudiantes frente a la participación y el entorno familiar de los padres de familia para llevar a cabo su responsabilidad en los procesos de aprendizajes de sus hijos. En este sentido, como investigación social tiene como propósito ampliar el conocimiento de las ciencias

sociales, a través de las respuestas encontradas, se enfoca en los problemas desde una perspectiva global y no fragmentada, crea conocimientos sobre instituciones, personas y grupos a partir de sus relaciones sociales.

Los problemas de las ciencias sociales, así como los de la educación deben ser abordados desde las perspectivas del sujeto o situación a investigar, la incorporación de nuevas teorías y metodologías permitirán mayor acercamiento a la realidad cotidiana que se vive en los ámbitos educativos.

Por lo tanto, esta investigación se orientó hacia el método cualitativo y diseño etnográfico de tipo descriptivo en investigaciones educativas. Taylor y Bogdan (1986) consideran, en un sentido más amplio, la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, la conducta observable.

Según Lincoln y Denzin (1994), la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, se relaciona atravesando las ciencias sociales y humanas. Para Lecompte (1995):

la investigación cualitativa podría entenderse como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevista, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos”. (pág. 45)

Para esta autora la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. La calidad, según Lecompte (1995) significa “lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado”.

Por último, el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos. Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad desde los entornos familiares y las participación o implicación de los padres de familia con sus hijos y la institución educativa donde estos se forman.

Desde la etnografía, esta investigación constituye una práctica útil en la identificación, análisis y solución problemas de la educación. Por su parte la etnografía conocida como diseño de la investigación cualitativa, siendo uno de los diseños dentro de la investigación cualitativa que tiene mucho que brinda a los maestros, esto debido al papel que necesitan poner practica cuando se trata de ser docentes-investigadores.

Los diseños etnográficos son los de mayor preferencia para entrar a conocer un grupo étnico, racial, de ghetto o institucional (tribu, raza, nación, región, cárcel, hospital, empresa, escuela, y hasta un aula escolar entre otros), que forman un todo muy sui generis y donde los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales: las reglas, normas, modo de vida y sanciones son propias del grupo como tal.

La práctica etnográfica como una técnica de la investigación cualitativa, sea utilizando durante muchas décadas, siendo esta considerada uno de los procedimientos cualitativos de investigación más novedosos para estudiar contextualizaciones de la realidad social, esto debido a su carácter holístico, flexible, naturalista, amplio, subjetivo y descriptivo. Esta técnica trata de penetrar la complejidad estructural de los fenómenos que viven y sienten las personas implicadas en los ejes problemáticos asociados a su cotidianidad, involucrándolos como co-investigadores de su propia realidad y de su propio medio.

De acuerdo a lo expresado con Woods (1987), la etnografía se propone, entre muchas cosas, descubrir en que creen las personas, cuáles son sus valores, que perceptiva tiene de sus vidas, cuáles son sus reglas de conductas, que define su forma de organización, que roles cumplen los integrantes del grupo, cuáles son sus problemas, que los motiva, la forma como se desarrollan y cambian cada uno de los aspectos que caracterizan el día a día de la gente. Los investigadores

que utilizan la etnografía tratan de satisfacer sus ansias de conocimiento desde el “mundo interior” de los grupos y de sus miembros, los significados e interpretaciones que tengan los sectores estudiados, entendiendo y adoptando para su mismo el lenguaje, las costumbres las creencias que los definen.

La etnografía como técnica cualitativa tiene un alcance muy amplio, se emplea en ella procesos de análisis de textos sobre las expresiones verbales y no verbales. con esta prioridad, el alcance de la etnografía que se manejara en esta investigación es de carácter a nivel micro, lo cual se identifica como micro etnografía, ya que se focaliza el trabajo a través de observaciones e interpretaciones de los fenómenos en una sola institución social. La investigación amerita un trabajo de poco tiempo que puede ser desarrollado por un solo etnógrafo o investigador.

Con relación a la importancia de la etnografía en el estudio del campo educativo, las ciencias sociales han desarrollado métodos y técnicas que permiten aproximarse a la situación real, a las necesidades de quienes le pertenecen y su organización: es allí donde la etnografía ocupa un lugar relevante en el espacio metodológico del campo socioeducativo.

3.1 Fases de la investigación

Reconocimiento del contexto y aproximación al posible problema de investigación identificado en la comunidad

El desarrollo de esta fase se consolidó con el acercamiento a la comunidad de manera activa, estudiantes, profesores y padres de familia, permitieron poco a poco el reconocimiento de un proceso de investigación intencionado que en perspectiva de mejoramiento deseaba aportar a la transformación de realidades escolares a partir de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa.

3.1.1 Revisión de antecedentes

Desde la definición y reconocimiento de categorías principales para la investigación como lo fueron inicialmente: Desarrollo Humano, Habilidades para la vida, Contexto escolar se exploraron las bases de datos privilegiadas para el reconocimiento y consolidación de antecedentes. No obstante, la comprensión de los procesos investigativos desarrollados por investigadores y el análisis de los R.A.E a través de la construcción de la matriz de sentido, permitió comprender que, para esta investigación frente a su interés emergente, surgían algunas categorías que trascendían sobre el interés y la necesidad de comprender sus antecedentes teóricos, metodológicos y desarrollos de conocimiento.

En este sentido, la investigación aborda, en la consolidación de sus antecedentes, un segundo momento de revisión teórica derivada de investigaciones asociadas a las categorías principales definidas por el proyecto: Familia, Escuela, Acompañamiento, Aprendizaje; Lo anterior, permite la consolidación definitiva de los antecedentes y demarca la comprensión a profundidad de las características que el tipo de problema de investigación ha presentado en diversas investigaciones desarrolladas por expertos a nivel local, regional, nacional e internacional.

3.1.2 Definición del problema de investigación

A partir del reconocimiento de los antecedentes y en coherencia con los registros previos de observación realizados desde la comprensión del contexto, el problema de investigación en la institución educativa educativa.

Dicho problema se consolida desde el abordaje problémico, concordante con la realidad escolar, que define sus límites y permite indagar en perspectiva de comprensión sobre los desafíos que tiene para el contexto, pero especialmente para los actores que intervienen en dicho problema.

3.1.3 Identificación y selección de las unidades de análisis

Como unidad de análisis se definieron en la investigación:

- Aula – Escuela
- Estudiantes
- Documentos institucionales

3.1.4 Selección y exclusión de la población

En el proceso de investigación se llevó a cabo la definición de criterios de selección, exclusión y participación de la población objeto que integraría la actividad investigativa. En este sentido, la firma de los consentimientos informados, institucionales e individuales, así como el asentimiento de los padres y acudientes, representaron dichos criterios asociados que permitieron definir la participación de ocho (8) estudiantes, cinco (5) profesores y dos (2) directivos de la institución que bajo su aprobación permitieron el desarrollo de esta actividad investigativa.

3.1.5 Definición y aplicación de instrumentos

El ejercicio de investigación permitió en su primera etapa el reconocimiento de instrumentos que permitieron el acercamiento con la comunidad y el reconocimiento del problema de investigación. En este sentido se destacaron los instrumentos como:

- Observación participante
- Entrevistas semi estructuradas
- Análisis documental

En el marco de desarrollo de la investigación, el proceso de triangulación de los instrumentos, permitió reconocer la pertinencia de los instrumentos y desarrollo de las acciones metodológicas que permitieron interpretar con mayor precisión la realidad del entorno.

3.1.6 Recolección y análisis de la información

El procedimiento de recolección de información se realizó con base a la triangulación de instrumentos y utilización de las técnicas definidas en el marco de la investigación. No obstante, para el análisis de la información recolectada se privilegió la técnica de análisis artesanal, que determinó el tratamiento manual de la información, logrando la consolidación de matrices de sentido configuradas por tipo de población e instrumento aplicado, lo que permitió el

reconocimiento y selección de la información producto de la aplicación de cada instrumento y técnica privilegiada en la investigación.

En este sentido, las matrices, realizadas a partir de una lectura abierta de la información, permitió filtrar la información, reconocerla por categorías y filtrar aquella que representaba relevancia para la interpretación de la realidad y el contexto asociado al problema de investigación.

Posterior a la consolidación de la matriz principal, basada en la lectura abierta, descrita anteriormente, se logra consolidar una segunda matriz de análisis de la información basada en el análisis de la información y la codificación axial de la misma, concentrando los hallazgos por categoría, mediante procesos de asociación y reconocimiento de la información asociada a cada una de ellas.

En este sentido, se logra configurar la matriz de análisis que destaca los hallazgos y permite presentar en forma descriptiva, la interpretación de la realidad del contexto asociada a la problemática principal definida en la investigación, para lo cual, se privilegió nuevamente el resultado de la triangulación de los instrumentos, que a su vez permite presentar los hallazgos y resultados de la investigación en una escritura intertextual y gráfica que de manera complementaria es presentada a manera de resultado de la presente investigación.

CAPÍTULO IV

4.1 Reconocimiento de Hallazgos y Presentación de resultados

Desde el procesamiento de la información logrado y descrito anteriormente, es posible dar cuenta de los alcances del objetivo específico inicial, desde el cual se abordó metodológicamente un proceso de revisión documental que permitió realizar una inmersión en la documentación institucional para comprender la forma en la que la institución educativa declara y a su vez reconoce el desarrollo humano y promueve las habilidades para la vida en el marco institucional.

Es preciso decir que el análisis de la información desde la metodología basada en la codificación y análisis abierto y, codificación axial, permitió alcanzar una saturación de categorías principales que bajo contraste de cada una de ellas permiten Reconocer desde las prácticas pedagógicas la promoción de las habilidades para la vida y el desarrollo humano en el contexto escolar.

De tal forma, las características del proceso de investigación y el desarrollo de esta primera fase en el proceso de investigación permitieron comprender lo siguiente:

4.2 La educación y el desarrollo humano

La institución educativa declara en la generalidad de sus documentos institucionales el sentido que tiene la educación desde el fomento y desarrollo de la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de una manera contextualizada.

Es así como los documentos institucionales principales que representan las cartas de navegación para la comunidad educativa, tales como: PEI, SIEE, Manual de Convivencia y Plan área de Ciencias Sociales (área de formación privilegiada en la presente investigación) permiten evidenciar claramente dicha declaratoria, como sentido principal que se articula con la estructura curricular como horizonte de formación y desarrollo de la práctica académica.

Desde lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional, la institución educativa se articula también desde el sentido formativo declarado, invocando el desarrollo humano y el despliegue de las habilidades para la vida a través de la consecución de los proyectos transversales con los que se proyecta el desarrollo de diferentes habilidades en los estudiantes como: liderazgo, comunicación asertiva, trabajo en equipo entre otros. Estos marcados en los alcances y metas de cada uno de los proyectos que se promueven en la institución educativa

No obstante, el desarrollo de habilidades cognitivas y el despliegue intelectual, parecen estar inmersos en las interpretaciones y sentido que los documentos institucionales como el PEI realizan intrínsecamente, pues la revisión en profundidad de cada uno de los documento y el reconocimiento de cada una de las categorías permitió comprender que existe una ausencia formal en el discurso que contienen los documentos institucionales frente a una declaración

tácita relacionada con el desarrollo de las habilidades intelectuales específica, sin embargo se redunda en los propósitos formativos, pero nunca se logra establecer en forma de desempeños o habilidades concretas el despliegue intelectual y cognitivo que un estudiante puede lograr a través de su inmersión académica y su paso por cada uno de procesos académicos que la institución ha logrado definir.

Así mismo, los documentos institucionales carecen también de una definición de habilidades relacionadas con la parte de la emocionalidad y la sociabilidad de los estudiantes como seres humanos, por tanto, no se establece una relación intencionada con el currículo, más bien se plantea como algo intrínseco que puede estar presente en la perspectiva de “currículo oculto” que, en la labor docente, los maestros logran concebir y promover.

Desde la revisión documental de la planeación de las clases que los maestros permitieron bajo consentimiento informado revisar, fue posible reconocer como los profesores aplican y promueven el desarrollo de habilidades cognitivas de diferentes formas, siendo este aspecto privilegiado en el desarrollo curricular y la elaboración de las planeaciones de clase; no obstante se hace evidente en cada una de las planeaciones de clase revisadas, alrededor de 32, en total, la ausencia de promoción y desarrollo de problemas asociados a la vida cotidiana, a las habilidades emocionales, sociales, entre otras que si se declaran en el PEI y los documentos institucionales, pero que en las planeaciones de los profesores se encuentran ausentes, siendo esta uno de los primeros hallazgos encontrados en el desarrollo de la presente investigación.

Los maestros por su parte al indagar sobre sus comprensiones, emiten opiniones que permiten comprender cierto grado de desarticulación frente a los propósitos y sentido que declara la institución y la interpretación que poseen sus profesores, lo que afecta directamente el cumplimiento de los objetivos misionales de la institución:

“Me gusta mucho el modelo pedagógico constructivista donde el niño construye a partir de lo que sabe y de lo que conoce teniendo en cuenta sus saberes previos y de una manera muy activa y práctica va desarrollando nuevos conocimientos”. (profesor)

“Yo entiendo mi deber para preparar a los muchachos para que sepan y apropien el conocimiento, pero tenemos que tener algunas nociones básicas que nos permiten desarrollarnos en lo cotidiano y en lo social. Se hace lo que se puede” (profesor)

Es evidente que, al contrastar los testimonios de estos maestros, la relación teórica declarada con el desarrollo de la práctica docente presenta una brecha importante de interpretación y aplicación que, sin duda alguna, afecta y genera un distanciamiento cada vez mayor frente a la intencionalidad de la formación orientada al desarrollo de una formación orientadas al desarrollo de habilidades para la vida y el desarrollo humano.

Al reconocer la opinión de los profesores sobre la responsabilidad de formar a los estudiantes para la realización de sus propios proyectos de vida, los maestros de manera generalizada logran argumentar que la responsabilidad no les atañe sino en la parte intelectual, los aspectos sociales,

emocionales y psico afectivos son de responsabilidad de la familia y de ellos mismos, afirmando por ejemplo que:

“la responsabilidad para mí es un principio fundamental que tiene que haber en el estudiante porque ellos tienen que irse preparando para la vida, entonces si no tienen responsabilidad, si no aprenden a ser responsables en sus cosas no van a llegar a ningún lado.” (Profesor)

A partir del reconocimiento y análisis documental por su parte, fue posible reconocer que desde la categoría de Desarrollo Humano los documentos institucionales hacen referencia al desarrollo humano secuencialmente, en diferentes apartados del PEI y el manual de convivencia

Así:

En el apartado 6.2 del PEI, se declara:

“Un servicio social pensando desde el desarrollo humano, supone que éste debe mediar la generación de unas condiciones pedagógicas que promuevan en el joven el desarrollo de capacidades humanas a través de técnicas que posibiliten la relación del joven con el conocimiento, la creación de espacios de reflexión y la oportunidad de desarrollar acciones a favor de sí mismo y la comunidad, es decir, donde lo individual y lo colectivo se conjuguen e interactúen creando espacios para la vivencia, una vivencia donde lo racional y lo sensible sea posible”. (pág. 61)

En consecuencia, la perspectiva pedagógica de la institución debería reconocerse bajo esta intencionalidad y servicio, lo que resulta antagónico al reconocer la interpretación ambigua y desconocedora que presentan los docentes frente a su papel en el proceso de formación en la institución educativa.

Por su parte el Manual de Convivencia en el apartado 2.7 y, 2.7.2 hace referencia a la categoría desarrollo humano al afirmar:

“Los Docentes y las docentes son fuente de formación en el proceso de desarrollo humano. El maestro se convierte en un facilitador, orientador y acompañante en el proceso de aprendizaje para dar oportunidades de construir el conocimiento. El docente de la Institución Educativa Guarinocito se caracteriza por: estar comprometido con la Institución, tener sentido de pertenencia, conocer la realidad de cada uno de sus estudiantes. Ser abierto a la crítica y dispuesto a reflexionar y asumir alternativas que puedan mejorar su práctica pedagógica. Entre otros”.

Contratado con algunas interpretaciones de los maestros es posible decir que en su mayoría los maestros logran comprender los propósitos del Desarrollo Humano, por ejemplo:

En una definición corta es potenciar ese desarrollo en cada una de los estudiantes aumentando sus posibilidades para que puedan vivir la vida que valoran disfrutando de una libertad para saber tomar buenas decisiones y así poder satisfacer sus necesidades como lo

describe Maslow en su pirámide que va desde suplir las necesidades básicas hasta la autorrealización. (profesor)

Los docentes respecto al tema de desarrollo humano evidencian nociones y conceptos asociados al desarrollo humano tales como:

“la forma de desarrollarse de la persona cuando uno, a un estudiante por ejemplo lo empieza a preparar para la vida, cuando se le dan las bases para enfrentarse al mundo” (profesor)

“desde mi punto de vista yo no puedo encasillar el concepto de desarrollo humano a un solo concepto sino que yo como socióloga veo varias opciones, esa mentira que nos vendieron a nosotros democracia dentro del concepto de desarrollo humano es una falacia, porque están diciendo, una sociedad democrática es una sociedad igualitaria, es una sociedad equitativa y es muy diferente ser igual a ser equitativo; una sociedad democrática debería ser equitativa y todo eso tiene que ver con el desarrollo humano entonces es un concepto demasiado amplio y yo le definiría a usted un concepto amplio, me puedo parar desde las ciencias políticas, desde las ciencias políticas esa ciencia política va amarrada hacia la constitución política, cuál es el concepto de desarrollo humano, entonces el libre desarrollo de la personalidad, la libre expresión, el derecho a la educación, el derecho de tener un buen nombre, pero ojo que desde la sociología ese desarrollo humano va muchísimo más interno; Marx dice la fuerza de trabajo, la fuerza productiva del trabajo tiene que ver con el desarrollo humano ese ser humano es feliz la felicidad entra dentro del desarrollo humano y no lo está contemplando la constitución política, entonces por eso es un concepto tan amplio que yo no se lo podría definir así a simple vista. Si

nosotros no conocemos el conocimiento del desarrollo humano entonces no somos maestros porque un maestro es formador y para usted poder formar un estudiante usted debe saber cómo piensa, porque piensa así, por ejemplo tenemos un niño con discalculia (miedo a las matemáticas), un niño con dislexia, si yo desconozco el proceso biológico de ese niño no lo voy a poder formar porque yo no puedo generalizar y esas son las falencias que tenemos en el sistema educativo no entendemos el desarrollo humano”. (profesor)

Importantes testimonios dan respuesta de diversas comprensiones y declaraciones que sin duda, permiten comprender nociones que acompañan el pensamiento de los docentes, que desde su propia formación y relación interdisciplinar con la educación demuestran interpretaciones asociadas al concepto de desarrollo humano, no obstante también es claro que si bien sus comprensiones están asociadas con la categoría de hacer docente y la práctica cotidiana de muchos de ellos no es consecuente con el pensamiento de los pedagogos, por tanto las características de la práctica pedagógica distan de la forma en que se declara y se piensa el desarrollo humano por los integrantes y responsables de la formación de la institución educativa.

“el desarrollo humano es un proceso que se da en la vida de toda persona, desde que inicia, desde la gestación hasta el momento en que muere, ya que todo en ese proceso de vida siempre se está formando de alguna u otra manera no sólo en el campo del conocimiento sino en su vida emocional, espiritual en su quehacer como persona, en su comportamiento aunque las personas no dimensionen el desarrollo humano como tal o ese campo, en todo momento lo están practicando, lo que pasa es que al desconocer sus dimensiones o el concepto que se maneja de una forma más técnica, pues lo van a ser implícitamente, es decir basado en un

desconocimiento pero esto no indica que no lo practiquen de alguna forma, desde que están en el vientre sus mamás los empieza a formar a través de las caricias, la música, la emocionalidad que ella pueda presentar a través de su embarazo y en el contexto en el que se desarrolla ya que éste le va a transmitir emociones, a su vez van a ir al bebé así que cuando nace ya tiene indirectamente una emocionalidad transmitida posteriormente en su desarrollo, van incluyendo todo lo que está en su contexto y no sólo lo del contexto en sí el medio, sino lo que también está dirigido por culturas y las dinámicas sociales, el consumismo, la economía, el ambiente de alguna manera están influyendo sobre la persona así sea de forma indirecta, a eso se deben los comportamientos que se asumen, por lo tanto a veces las personas ni siquiera identifican su ser ya que no lo entienden de tal manera no lo he mencionado, los docentes ya juegan un papel muy importante ya que no solamente son transmisores de conocimiento sino que a su vez tratan de dimensionar y que ellos entiendan las otras dimensiones o culturas, su entorno y como los están afectando en realidad, lastimosamente al estas personas tener emociones y tener diferentes concepciones sentimientos y percepciones de lo que quieren en su momento no lo comprenden de esa manera indiferentemente lo que suceda bueno o malo para su vida se van desarrollando personalmente y ahí va incluido su desarrollo humano aunque la persona no estudie como tal se desarrolla humanamente, así sea sólo viendo canales de internet, YouTube, revistas, porque esto va influyendo sobre ellos cómo le dicho anteriormente de forma indirecta hasta una persona digamos ya adulta que esté en su época de la vejez si sigue leyendo, viendo noticias, hablando con los demás seres humanos, está transmitiendo y se está comunicando y sigue formándose en su desarrollo humano, los abuelitos cuando hablan con sus nietos los están formando de igual manera cuando hablan entre ellos porque están comunicándose sus experiencias de vida sus

sentimientos sus anhelos en sí todo lo que enmarca a una persona tanto intrínseca como extrínsecamente”.

En lo concerniente al desarrollo de las Habilidades para la vida, los documentos institucionales como el manual de convivencia y el plan área de ciencias sociales presente definiciones acerca de las habilidades para la vida, dentro de tres grandes partes como lo son lo cognitivo, lo emocional y lo social.

En el apartado 9.4 de dicho manual referente al comité escolar de convivencia y las funciones del comité escolar de convivencia de la Institución Educativa Guarinocito permite reconocer la siguiente declaratoria:

“articular el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas orientados a fortalecer un clima escolar y de aula positivos que aborden como mínimo temáticas relacionadas con la clarificación de normas, la definición de estrategias para la toma de decisiones, la concertación y la negociación de intereses y objetivos, el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia escolar, entre otros”. (pág. 56)

Por su parte el apartado 2.7 perfiles, 2.7.1 perfil del estudiante del manual de convivencia de la Institución Educativa Guarinocito referente a la categoría habilidades para la vida hace referencia a lo siguiente:

“...dentro de las características de los estudiantes de la institución están: Ser consciente de sus potencialidades y de la realidad que lo rodea, con un manejo adecuado de las habilidades para vivir, protagonista de su propio desarrollo, con habilidades y actitudes para administrar su proyecto de vida, abierto al cambio y que busque ser innovador y creador, con sensibilidad social, sentido de solidaridad y facilidad para el diálogo, tener confianza en sí mismo y capacidad de autoevaluarse y de combinar el conocimiento y la ética”(pág. 72)

Otras declaraciones encontradas en los documentos institucionales, se presentan en el apartado capítulo 5, 5.1 deberes de los estudiantes 5.1.1 normas generales del comportamiento del manual de convivencia de la Institución Educativa Guarinocito referente a la categoría capacidades se logra encontrar que se hace relación desde la cotidianidad al desarrollo de habilidades cognoscitivas así:

“Asistir, diariamente y con puntualidad, a todas las actividades académicas e institucionales programadas, según el calendario escolar que tengan asignado, y cumplir con las exigencias necesarias para desarrollar las capacidades cognoscitivas, avanzar en la construcción del pensamiento y conocer las ciencias y las humanidades”. (pág. 92)

Desde la estructura funcional de la institución educativa el apartado del capítulo 8, y su numeral subsiguiente 8.1 funciones de los directivos, docentes, administrativos y personal de servicios generales y el numeral sucesivo 8.1.2 perfil del manual de convivencia de la Institución Educativa Guaranicito se encuentra que:

“el coordinador, se caracteriza por ser humano, líder, autónomo, responsable, organizado, coherente en la planeación, organización y aplicación de las actividades. Con grandes capacidades mediadoras y comunicativas que posibilitan el diálogo y el trabajo en equipo, en la comunidad educativa”. (Pág. 91)

La institución presenta argumentos y sustentos teóricos que dan cuenta de una declaratoria intencionada que reconoce las categorías de desarrollo humano y el desarrollo de habilidades para la vida como ejes de la formación al interior de la institución educativa.

El perfil de formación y las características definidas en la institución presumen y advierten un despliegue de razones, conceptos y nociones que definen la orientación de los procesos formativos.

Por su parte el Plan área ciencias sociales permite comprender en su apartado 9 estrategias de evaluación que:

“las estrategias evaluativas están dirigidas a estimular el afianzamiento de valores y actitudes, favorecer en cada estudiante el desarrollo de capacidades y habilidades, ofrecer la posibilidad de aprender del acierto o del error y permitir al docente reorientar y afirmar su quehacer pedagógico”.

(Pág. 118).

En contraste, los docentes respecto a las habilidades para la vida argumentan desde su comprensión entre la relación existente sobre desarrollo humano y las habilidades para la vida, responden:

“la relación se ve en la escuela se viene uno a desarrollar unas habilidades es el complemento al hogar hay unas cosas que uno desarrolló o sabe sin haber asistido a la escuela de pronto la calle te enseña otras cosas que son como para la vida el desarrollo humano involucra esa interacción con los demás hay cosas que no lo vas a aprender en una clase, pero la relación de la escuela sí la escuela tiene un aporte bastante importante que uno aparte que diría yo sé aprendería más en el descanso sobre el desarrollo humano que en una clase de matemáticas, la interacción con el otro el conocimiento que llega por historia por cuento del otro la vivencia del que está al lado eso es lo que da el desarrollo y que todos buscan cuando hay un común entonces todos buscamos todos queremos todos queremos vivir mejor todos queremos vivir más tranquilos y más libres entonces uno cree que entonces la relación entre habilidades y desarrollo humano es la escuela cuando uno trata de encontrarse y ver qué sabe y en qué es bueno y que lo hace feliz”
(profesor)

Consideraciones diversas que presentan intencionalidades diferentes frente al desarrollo de las habilidades para la vida y su relación con el desarrollo humano, uno de los testimonios por su parte, presenta la iniciativa de generar desde la práctica pedagógica el fomento de liderazgos en los estudiantes, testimonio de ello se presenta:

“para mí es de que haya un buen desarrollo humano en la persona eso puede generar un buen liderazgo y otras cosas con las que puede por ejemplo cuando se enfrenta al mundo, en mi caso fue así en el colegio, yo era muy callado y por la misma educación me fui formando y aprendí a dirigirme a hablar en el público, yo era un estudiante que le daba pena pedirle

permiso al profesor de que me dejara ir al baño entonces pienso que si existe una relación”.

(profesor)

Finalmente, entre los testimonios logrados en el proceso de investigación se destaca el reconocimiento que los profesores realizan a la importancia del desarrollo humano y el desarrollo de habilidades para la vida en los procesos de formación de los estudiantes, así:

“el desarrollo humano y las habilidades para la vida son una parte integral aunque se quiera tratar de pronto por aparte, pero la una está inmersa en la otra, cuando uno habla de desarrollo humano igual en la parte emotiva, en las habilidades, también ahí se está tratando del conocimiento y del proceso que el estudiante hace para llegar a un determinado, lograr algo, algún desempeño, destreza, habilidad, cuáles son los pasos que los llevan para esto, entonces explícitamente y si hay relación y si están integradas la una con la otra”. (profesor)

4.2 HALLAZGOS DE LA INVESTIGACION

Si bien es cierto que los documentos institucionales promueven y declaran el desarrollo humano y el desarrollo de habilidades para la vida, estos carecen de condiciones asociadas al despliegue de las mismas y la forma en que estas se llevan a cabo dentro de los procesos pedagógicos y mucho menos presentan relaciones con las formas en las que a través de desempeños, competencias o habilidades se llevan a cabo en cada uno de los escenarios y aspectos formativos que realiza la institución.

Los documentos institucionales no tienen plasmados aportes valiosos para potenciar las habilidades para la vida en cada uno de los estudiantes de la institución educativa y son recurrentes las múltiples interpretaciones que los maestros y funcionarios realizan sobre las habilidades para la vida y el desarrollo humano desde la práctica docente y la relación cotidiana de la formación en la institución educativa.

Aunque en los documentos institucionales no estén declarados en su totalidad las habilidades para la vida; los docentes promueven intrínsecamente el desarrollo de algunas de las habilidades para la vida sin saber el significado y sin tener un factor de recurrencia favorable en su proceso pedagógico que permita comprender este despliegue como incentivos propios de la formación.

La relación pedagógica y de gestión del conocimiento promueve desde su declaración el desarrollo de las habilidades para la vida.

Dentro de los documentos institucionales no hay evidencia concreta de su desarrollo categorial en los procesos formativos y en la práctica pedagógica que desarrollan los profesores, por tanto, aunque se encuentren declaratorias, los procesos no son consecuentes, recurrentes ni presentan concordancias afines que promuevan los alcances de una formación pensada desde el despliegue de condiciones asociadas a la teoría del desarrollo humano y al desarrollo de habilidades para la vida.

No existe una teoría argumentada que sustente epistemológicamente las nociones y conceptos sobre desarrollo humano y desarrollo de habilidades para la vida, son citas básicas y referentes de diversos autores que de manera aislada no han sido apropiados y no han permeado las características de los procesos formativos que se desarrollan en la institución educativa. El PEI y los demás documentos institucionales brindan orientaciones básicas donde se justifica el perfil de formación de los estudiantes, lo que sugiere una inadecuada apropiación y comprensión del marco institucional de formación.

4.3 CONCLUSIONES

La presente investigación muestra una observación directa, donde se utilizó un diario de campo durante un tiempo prolongado tanto dentro de las aulas de clase como fuera de ellas, anotando sucesos, elementos, charlas, descripción del contexto.

La investigación permitió conocer y entender un poco sobre la comprensión de habilidades para la vida en la institución educativa desde diferentes visiones, apuntado a tener mayor percepción de lo que sucede en el entorno sin dejar llevarnos por una percepción a simple vista.

La institución educativa debe promover de manera directa el despliegue de las habilidades para la vida dentro de la misma, plasmar dentro de los documentos institucionales todo lo relacionado con el tema de desarrollo humano y las habilidades para la vida ya que son un componente esencial para la formación integral, así mismo los docentes deben apropiarse en su discurso y en su práctica el despliegue de las habilidades para la vida y estar en constante diálogo con los autores que se refieren a estos temas.

5. BIBLIOGRAFÍA

Abella, C. L. B. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Memorias*, 8(13), 277-288.

Angulo, A. (2018). Reseña: Habilidades para la vida. Aprender a ser y aprender a convivir en la escuela. Giráldez, A; Prince, E.-S. madrid. SM, 2017 (Biblioteca innovación Educativa). *Guix: Elements d'acció educativa*, (446), 81-81.

Arnau, M. A. R. (2002). *Diseño e implementación de un programa de habilidades de vida en la enseñanza primaria*(Doctoral dissertation, Universitat Jaume I).

ACOSTA Wilson, Carreño Clara. *Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy*. Revista de la Universidad de la Salle.

AMADOR, Luis Hernando, Arias Gustavo, Cardona Silvio, García Luz Helena, Tobón Gloria. (2004). *Educación, Sociedad y Cultura: Lecturas Abiertas; Críticas y Complejas*. Universidad Católica de Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

BERNARD, O. y Zambrano, F. (1993). Ciudad y Territorio. El proceso de poblamiento de Colombia. Bogotá, D.C.: Tercer Mundo Editores.

CAMPO V., Rafael y RESTREPO J., Mariluz. FORMAS EN EDUCACIÓN.

Formación Integral, Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Capítulo Segundo.

Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, junio de 1999.

CASAS. Rosalba. *Las nuevas formas de producción de conocimiento:*

Reflexiones En torno a la interdisciplina en las Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.

EISLER, Riane. (1998). El Cáliz y La Espada. La mujer como fuerza de la historia. Santiago, Chile: Editorial Pax México.

ESCOBAR, A. (2012). Más allá del desarrollo: Postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, (21), 23-62.

GARCÍA Colina Fernando, Javier Juárez, Hernández Saúl, Crispín salgado,

García Lorenzo. (2018). *Gestión escolar y calidad educativa.* *Revista Cubana Educación Superior*, pp. 206-216.

GIBBONS Michael, Limoges Camille, Nowotny Helga, Schwartzman Simon,

ScottPeter, TrowMartin. (1997). *La nueva producción del conocimiento, La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares – Corredor S.A: Barcelona.

GIROUX, Sylvain. (2004). Metodología de las ciencias humanas: La Investigación en acción/Sylvain Giroux, Ginette Tremblay; traducción de Beatriz Álvarez Klein, 1era. Edición, México: Fondo de Cultura Económica.

JOVER, Gonzalo y THOILLIEZ, Bianca, (2010). CUATRO DÉCADAS DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN: ¿UNA ECUACIÓN IMPOSIBLE? Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. pp. 43-64.

KLAUS RUNGE PEÑA, Andrés; GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe. Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. Revista Guillermo de Ockham, [S.l.], v. 9, n. 2, dic. 2011. ISSN 2256-3202. Disponible en: <<http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/577>>. Fecha de acceso: 14 mayo 2018 doi:<http://dx.doi.org/10.21500/22563202.577>.

KINDER, T. (2002). “Are schools learning organisations? Technovation, Vol.22, No. 6, pp. 385–404

KLEYSSEN, R.F., STREET, C.T. (2001). "Toward a multi-dimensional measure of individual innovative behavior", *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 2, N° 3, pp. 284-296.

MARTÍN-GORDILLO, M.; CASTRO-MARTÍNEZ, E. (2014). Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación 1 ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 1672 Educar para innovar, innovar para educar. Buenos Aires Argentina. 12, 13 y 14 de noviembre de 2014.

MORÍN, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

MORÍN Edgar, Roger Emilio, Motta. (2003). *Educar en la era planetaria*. Editorial Gedisa: Barcelona.

OROZCO Cruz Juan Carlos, Olaya Toro Alfredo Villate Duarte Vivian. (2009). *¿Calidad de la educación o educación de calidad? una preocupación más allá del mercado*. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 51, septiembre-diciembre, pp. 161- 181 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura España.

RUNGE Peña, A., & Garcés Gómez, J. (2011). Educabilidad, formación y Antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9 (2), 13-25.

SÁEZ, Alonso Rafael. (2016). TEORÍA DE LA EDUCACIÓN: CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, DISCIPLINA ACADÉMICA. Universidad Complutense de Madrid rasaez@ucm.es. EDITORIAL Revista Virtual Redipe: Año 5 Volumen 8.

SAVATER, F., & Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Cátedra Alfonso Reyes. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

TEDESCO, J. C. (2005). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 11.

TRIGO, E., Gil, H., Pazos, J. (2013). *Procesos creativos en Investigación Cualitativa I*. España

Beltrán, J. M. G., & Arnau, M. A. R. (1998). Aproximación teórica de las habilidades de vida en la LOGSE. *Bordón. Revista de pedagogía*, 50(3), 301-312.

Bortolotti, B., Fernández, D., & Alemán, C. E. L. M. (2013). Convivencia escolar y habilidades sociales. *Revista científica electrónica de psicología*, 7(1), 159-165.

Beltrán, G., & Manuel, J. (2003). Enseñanza de las habilidades de vida en la educación primaria.

Chelala, R. M. F., & Pérez, I. R. (2011). El desarrollo de habilidades en el trabajo con magnitudes para la vida. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (28).

Cruz, R. G. (2008). *Una propuesta de profesionalización docente para el abordaje de las habilidades para la vida*(Doctoral dissertation, Universidad de Oviedo).

Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., & Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, (28), 107-132.

Gil, L. A. C. (2010). TIC: habilidades y aprendizaje de edición no lineal. *Revista Luciérnaga-Comunicación*, 2(3), 43-66

Bravo, A. (2005). La iniciativa de habilidades para la vida en el ámbito escolar. *Revista del Instituto de investigaciones Educativas*, 9(16), 25-34.

Hernández, O. D. (2006). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Rev. Internal Crecemos.(Puerto Rico)*, 6(1-20), 1-31.

Macedo, B. (2006). Habilidades para la vida: contribución desde la educación científica en el marco de la Década de la educación para el desarrollo sostenible. *revista educación*, 119, 2-7.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida* (Vol. 40). Graó.

Papalia, D. E. (2009). *Desarrollo humano*. Bogotá [etc.]: McGraw-Hill, 2005..

Pérez, N. P. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario.

Mora, M. G. C. (1999). Calidad de vida y capacidades humanas. *Revista Geográfica Venezolana*, 40, 247-citation_lastpage.

Remolar Arnau, M. Á., Beltrán, G., & Manuel, J. (2004). Estudio de la influencia de los profesores y los padres en la eficacia de un programa de habilidades de vida en la enseñanza primaria.

Sen, A. 1983. "Development: Which Way Now?", *Economic Journal*93.

Sen, A. 1985. *Commodities and Capabilities*, North Holland, Amsterdam.

Smith, A. 1975. *The Theory of Moral Sentiments*, 1790, editada por Rapahael, D. y Macfie, A., vol. 4, 24, Clarendon, Oxford.

Smith, A. 1976. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, 1776, Campbell, R. y Skinner, S., editores, vol. 1,2, Clarendon, Oxford.

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

Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: OPS.

Villarreal González, M. E., Sánchez Sosa, J. C., & Musitu Ochoa, G. (2010). Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa para adolescentes: manejo del estrés, resolución de problemas, autoestima, asertividad, proyecto de vida y administración del tiempo libre.

Castro, M. E., & Llanes, J. (2009). Desarrollo de habilidades para la vida= prevención. *Liberaddictus*, 97, 113-116.

Castro, M. E. (2016). Habilidades para la vida en una comunidad de jóvenes escolares de un plantel semi-rural en Malinalco Estado de México. *Adicción y Ciencia*, 4(1), 4.

Choque-Larrauri, R., & Chirinos-Cáceres, J. L. (2009). Eficacia del Programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud pública*, *11*, 169-181.

Ruíz, V. M. (2014). Habilidades para la vida:: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, *28*(63), 61-89.

Domínguez, T. D., & Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, *1*(23).

Navarro, R. (2004). La educación y el desarrollo de habilidades cognitivas. *Extraído el día*, *31*.

Nussbaum, M. C. y Sen, A. (1998). *La calidad de vida*, México, Fondo Cultura Económica.

Ocampo, E. (2008). *Perspectivas del desarrollo humano, socialización política y construcción de subjetividades* [módulo de desarrollo humano, 2009], Manizales, pp. 6-13.

Pedrajas, M. (2006). “El desarrollo humano en la economía ética de Amartya Sen” [en línea], disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0302107-131313/index_cs.html, recuperado: 15 de noviembre del 2009.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (pnud) (1990). “Informe desarrollo humano” [en línea], disponible en: <http://www.undp.org/spanish/about/basics.shtml>, recuperado: 25 de octubre de 2009.

— (2004). *Informe de desarrollo humano* [en línea], disponible en: <http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/informes/>, recuperado: 13 de diciembre de 2009.

— (2009). “Acerca del pnud” [en línea], disponible en: <http://www.undp.org/spanish/about/basics.shtml>, recuperado: 11 de diciembre de 2009.

Rodas, P. (2000). “La medición del desarrollo humano: una tarea interminable y polémica” [en línea], disponible en: <http://www.eclac.cl/deype/mecovi/docs/TALLER5/27.pdf>, recuperado: 12 de noviembre de 2009.

Sen, A. (1998). *Bienestar, justicia y mercado*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

— (2000). *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Ediciones Planeta.