

Universidad San Francisco de Quito USFQ

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

Desarrollo de habilidades para la vida dirigido a niños de 12 a 13 años de la Escuela Velasco Ibarra en colaboración con Huertomanías

María Paz Cruz Burneo

PSICOLOGÍA

**TRABAJO DE FIN DE CARRERA PRESENTADO COMO
REQUISITO PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

QUITO, 30 DE DICIEMBRE DE 2023

Universidad San Francisco de Quito USFQ
Colegio de ciencias Sociales y Humanidades

Hoja De Calificación
De Trabajo De Fin De Carrera

Desarrollo de habilidades para la vida dirigido a niños de 12 a 13 años de la Escuela Velasco Ibarra en colaboración con Huertomanías

MARÍA PAZ CRUZ BURNEO

CRISTINA CRESPO, COORDINADORA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

QUITO, 30 DE DICIEMBRE DE 2023

© DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las políticas y manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la política de propiedad intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en la ley orgánica de educación superior del Ecuador.

NOMBRES Y APELLIDOS: MARÍA PAZ CRUZ

CÓDIGO: 00212760

CÉDULA DE IDENTIDAD: 1726831884

LUGAR Y FECHA: QUITO, 30 DE DICIEMBRE DE 2023

ACLARACIÓN PARA PUBLICACIÓN

Nota: el presente trabajo, en su totalidad o cualquiera de sus partes, no debe ser considerado como una publicación, incluso a pesar de estar disponible sin restricciones a través de un repositorio institucional. Esta declaración se alinea con las prácticas y recomendaciones presentadas por el Committee on Publication Ethics cope descritas por Barbour et al. (2017) discussion document on best practice for issues around theses publishing, disponible en <http://bit.ly/copetheses>.

UNPUBLISHED DOCUMENT

Note: the following capstone project is available through Universidad San Francisco de Quito (USFQ) institutional repository. Nonetheless, this project – in whole or in part – should not be considered a publication. This statement follows the recommendations presented by the Committee on Publication Ethics cope described by Barbour et al. (2017) discussion document on best practice for issues around theses publishing available on <http://bit.ly/copetheses>.

RESUMEN

La Unidad Educativa Dr. José María Velasco Ibarra, institución fiscal ubicada al norte de Quito y fundada hace 37 años, reportó problemas en los alumnos respecto a habilidades sociales, comunicación, y agresión después de la pandemia COVID-19. Con el fin de solucionar esto, la escuela recurrió a su alianza con Junior Achievement, cuyo programa se enfoca en dar educación financiera y apoyar el emprendimiento en jóvenes. A su vez, Junior Achievement solicitó soporte a la Universidad San Francisco de Quito (USFQ) para abarcar el problema desde un punto de vista más académico. De esta forma, se creó el Proyecto Integrador de fin de carrera de Psicología, para llevar a cabo un programa de desarrollo de habilidades para la vida para jóvenes de 12 a 14 años en la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra. Este programa fue realizado en conjunto con el apoyo de Huertomanías, un emprendimiento que trata temas de salud mental y que es socio de la USFQ, de forma que se hicieron dos aplicando la metodología Cooltiva de Huertomanías y una propuesta de taller planificada por los estudiantes de la materia de titulación de la USFQ.

En este proyecto se buscó desarrollar las 10 habilidades para la vida propuestas por la Organización Mundial de la Salud, que son herramientas psico-sociales para afrontar los desafíos de la vida diaria, brindan la capacidad de adaptarse a cambios y promueven la salud mental. El proyecto buscó promover el desarrollo y práctica de estas habilidades en los alumnos de octavo de básica de la institución educativa con el objetivo de cambios sociales, económicos y ambientales. Durante los tres talleres se promovió la reflexión, el compromiso, y el interés por la agricultura y la salud mental. Al finalizar, se encuestó a los alumnos para estudiar el impacto de los talleres de formación integral. Este proyecto se realizó en colaboración con Mateo Suarez, Emily Lucero y María Paz Cruz.

Palabras clave: *adolescencia, habilidades para la vida de la OMS, huertos orgánicos, salud mental.*

ABSTRACT

Dr. José María Velasco Ibarra school, a public institution located in the north of Quito founded 37 years ago, through its teaching staff reported problems in students regarding social skills, communication, and aggression after the COVID-19 pandemic. To solve this, the school turned to its alliance with Junior Achievement, whose program focuses on providing financial education and supporting entrepreneurship in young people. In turn, Junior Achievement requested support from Universidad San Francisco de Quito with the problem, to cover it from a more academic point of view. In this way, the Integrative Project for the end of the Psychology degree was created to conduct a program to develop life skills for young people between 12 and 14 years old at the José María Velasco Ibarra high school. This program was conducted in conjunction with the support of Huertomanías, a venture that covers mental health issues and is a partner of the San Francisco University of Quito. In three workshops the Cooltiva methodology of Huertomanías was applied and a workshop proposal was carried out and headed by the students of the degree course at the Universidad San Francisco de Quito

For this project, the 10 life skills proposed by the World Health Organization were applied, since they are psycho-social tools to face the challenges of daily life, give the ability to adapt to changes and promote mental health. The project used this proposal to promote the development and practice of these life skills in the eighth-grade students of the educational institution. During the three workshops, reflection, commitment, and interest in agriculture and mental health were promoted. At the end, a survey was conducted among the students to further study the impact of the comprehensive training workshops. This project was done in conjunction with Mateo Suarez, Emily Lucero Y Maria Paz Cruz.

Keywords: adolescence, WHO life skills, plants, mental health.

TABLE OF CONTENTS

RESUMEN	5
ABSTRACT	6
DESCRIPCIÓN DE LOS INTERESADOS	9
Solicitud de la organización	9
Unidad Educativa Dr. José María Velasco Ibarra	9
Junior Achievement	10
Huertomanías	11
Cooltiva	12
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA O NECESIDAD	13
Naturaleza del problema	13
Afectados por el problema	15
Factores que contribuyen al problema	17
Situación familiar	18
Situación económica	19
Entorno escolar	20
Cambios biológicos	21
Tecnología	22
FACTORES DE PROTECCIÓN	23
Habilidades para la vida según la Organización Mundial de la Salud	23
Empatía	25
Manejo de tensión y estrés	26
Relaciones interpersonales	28
Pensamiento Crítico	31
Autoconocimiento	32
PROPUESTA	33
Objetivos	33
Objetivo general	33
Objetivos específicos	33
Actividades y productos	34
Estrategias aplicadas previamente	35
Plan de implementación	36
EVALUACIÓN DE RESULTADOS	38
CONCLUSIÓN	41
REFERENCIAS	43

ANEXOS	65
Anexo 1: Visita a la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra	65
Anexo 2: Planificación sesión 3	65
Anexo 3: Tabla de bingo	68
Anexo 4: Regalos con dilemas	69
Tema 1	69
Tema 2	69
Tema 3	69
Semáforo	70
Anexos 5: “Jardín de compromisos”	70
Anexos 6: Encuesta	71

DESCRIPCIÓN DE LOS INTERESADOS

Solicitud de la organización

La Unidad Educativa José María Velasco Ibarra, notificó problemas observados por los maestros en alumnos de octavo de básica, entre los cuales se incluye: mala autoestima, agresividad, conflictos entre alumnos, incapacidad de resolver estos conflictos, entre otros. Ante estos problemas la escuela le solicitó apoyo a Junior Achievement, una organización enfocada en crear futuros emprendedores enseñando habilidades a los más jóvenes, con la que ya habían realizado proyectos previos. Esta organización se contactó con la carrera de psicología de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ), que a su vez llamó a Huertomanías para poner en práctica talleres que desarrollen habilidades para la vida en los adolescentes, a través de la metodología Cooltiva de Huertomanías, sumada a los aportes de los alumnos de proyecto integrador de psicología de la USFQ.

Unidad Educativa Dr. José María Velasco Ibarra

La Unidad Educativa Dr. José María Velasco Ibarra es una institución fiscal administrada por el gobierno, localizada en el norte de Quito detrás de la plataforma gubernamental, la entrada se encuentra en la calle El Tiempo. Según los datos ofrecidos por parte del docente de la institución Vicente Escobar (comunicación personal, 6 de diciembre de 2023), la institución se fundó hace 37 años, funciona con programas matutinos y vespertinos, para educación básica y bachillerato respectivamente. La institución cuenta con 1433 estudiantes, 732 son de educación básica, en la sección matutina y 701 corresponden al bachillerato y están en la jornada vespertina. La institución tiene 56 docentes. El objetivo de la institución es educar a niños y jóvenes con base en valores como el respeto, la honestidad, solidaridad, comprensión y fraternidad.

El docente V. Escobar, compartió en la entrevista (comunicación personal, 6 de diciembre de 2023) las preocupaciones y problemas que afectan la institución y sus alumnos. Entre ellos se mencionó la precariedad económica que tienen las familias de los estudiantes, problemáticas en involucramiento y vinculación de las familias con el progreso educativo de los estudiantes, conflicto de relación y comunicación entre pares; también mencionó como factor de riesgo la cuarentena, ya que muchos estudiantes no continuaron su formación integral como debían y los docentes tampoco tuvieron suficientes herramientas para abordar el problema con eficiencia y solvencia. Por estos problemas la escuela expresa su preocupación en tener un plan de formación de educación integral para los estudiantes, y este proyecto es una respuesta, ofreciendo un primer piloto con 122 adolescentes de 8vo de básica, que comprende edades entre 12 y 13 años.

Junior Achievement

Junior Achievement Ecuador (JAE) es un miembro de la Junior Achievement Worldwide, una organización que trabaja en más de cien países dedicándose a educar personas para crear comunidades que se antepongan a los problemas (JA International, 2022). En el 2001 bajo las leyes del Estado ecuatoriano, la JAE empezó su misión para formar emprendedores a través de talleres educativos dictados en varias instituciones con el apoyo de organizaciones nacionales e internacionales. Los enfoques de aprendizaje de la JAE son empleabilidad, educación financiera, y emprendimiento, mismos que se dan a estudiantes de bajos recursos para que con su esfuerzo, conocimientos y vivencias puedan crear un mejor futuro (JAE, 2019).

Huertomanías

Huertomanías es una organización que busca reducir el estigma asociado a los trastornos mentales graves y ser un espacio de autonomía para quienes sufren de ellos y han sido marginados en el ámbito laboral. El crear un espacio horizontal donde no se apliquen tratamientos con orientación a la rehabilitación o que usen metodologías asistenciales, favorece la autodeterminación e integración a las personas sin condicionar los lazos comunitarios (Fernández y Serra, 2020). Huertomanías está activa desde el 2014, en ella participan personas con un diagnóstico de esquizofrenia, bipolaridad, entre otros. Para ser parte del proyecto como socio, existe un proceso de incorporación con estándares bien definidos. Estas personas pertenecientes a la organización son incluidas en actividades que permiten el desarrollo de la auto sustentabilidad (Huertomanías, 2022). Esta integración en la sociedad permite que se genere una cooperación comunitaria en la que las personas puedan reintegrarse después de haber sido estigmatizadas (Madariaga y Yuing, 2014).

Esta organización se encuentra ubicada en Nayón y posee un terreno de 700 metros cuadrados, en el que cultivan plantas, por medio de terrazas. También preparan productos como mermeladas o aderezos que permitan generar ingresos a los socios. Esta organización se ha mantenido económicamente gracias al crowdfunding y obtención de fondos internacionales (Toranzos, 2021); por otro lado, se ha planeado obtener el apoyo de instituciones financieras, que promuevan la sostenibilidad de este proyecto social (Alonso, 2022). Así mismo, Aimée DuBois, la directora de este proyecto quiere expandir esta iniciativa a diversos países (Toranzos, 2021), pues uno de los propósitos que tiene la organización es que, a través de la autonomía que se genera en las personas con estos diagnósticos, se alcance a exponer la realidad sobre la salud mental en el Ecuador.

Adicionalmente a la venta de productos, Huertomanías desarrollan varias actividades, como talleres, visitas guiadas, entre otras, que permiten la des estigmatización de las personas con trastornos mentales en la sociedad y generan ingresos para los socios.

Cooltiva

Cooltiva es un proyecto de Huertomanías destinado a brindar talleres a un público específico de adolescentes. Cooltiva se encarga de promover el desarrollo de las habilidades para la vida en niños y adolescentes, propuestas por la OMS. De acuerdo con esta organización, existen 10 habilidades para la vida, entre las cuales se encuentran el autoconocimiento, la empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problema y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones, manejo de tensiones y estrés (Manuelaraus, 2017). Cada taller refleja un objetivo distinto, lo cual genera un impacto en aspectos, como el social, económico y el ambiental. En su desarrollo se utiliza una metodología de participación reflexiva, en donde se busca que todos los estudiantes contribuyan de forma activa en cada actividad. Este tipo de participación se origina en la convivencia escolar, y mientras esta sea genuina, promueve situaciones de reflexión y una cultura democrática (De la Concepción, 2015). Estas reflexiones que se generan en la participación escolar permiten que formen sus propias opiniones sobre algunos temas y lleguen a tomar decisiones en un grupo (Soto y Kattan, 2019).

El primer taller llamado, “Trabajando la tierra y a nosotros mismos”, se trabajan objetivos dedicados a la reflexión sobre la salud mental, el bienestar y el cuidado colectivo mediante actividades y explicación de ciertos términos. En el segundo taller “Cuidando nos cuidamos”, se busca alcanzar una cultura de consumo consciente y conexión con la naturaleza, a través de la aplicación de conocimientos por parte de los socios de Huertomanías sobre la agricultura urbana. Estos dos talleres fueron dirigidos a través del

equipo técnico, el cual está formado por Mst. Dario Viteri, psicólogo educativo, Tec. Shoana Pavón, creadora de insumos educativos lúdicos y Felipe Paladines, estudioso de la naturaleza y filosofía (Huertomanias, 2022).

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA O NECESIDAD

Naturaleza del problema

La adolescencia es un periodo del desarrollo comprendida entre los 10 y 19 años, se caracteriza por traer varios cambios consigo, de ser una etapa compleja y fundamental para un desarrollo saludable en la vida de las personas (Borrás Santisteban, 2014). Como parte del desarrollo, los aspectos negativos y positivos durante esta etapa van a afectar la futura personalidad y estabilidad emocional, existiendo factores de riesgo y de protección, problemas emocionales, rasgos clínicos, etc (Palacios, 2019). Principalmente en países que están en vías de desarrollo, esta etapa puede llegar a ser muy problemática en la mayoría de los casos, llegando a afectar con secuelas la vida de una persona (Royo-Isach, 2008).

Fisiológicamente es una etapa con muchos cambios corporales a los cuales los adolescentes tienen que adaptarse, pero también es una etapa con varias catarsis de carácter psicológico y social, las cuales pueden ser generadores de crisis, conflictos y contradicciones (López y Castro, 2007). Muchos de los factores críticos y de riesgo en este momento de cambio son el contacto con nuevos problemas como el consumo de drogas, familias disfuncionales, deserción escolar, embarazo, conductas de riesgo y condiciones marginales o poco seguras (Pérez y Santiago, 2002).

Aspectos no cuidados de la salud mental afectan la forma en que un adolescente se relaciona con su entorno social y se desarrolla, el 20% de los adolescentes presentan trastornos clínicos diagnosticables, de los cuales destacan trastornos del desarrollo, emocionales, afectivos y de la conducta (Muñoz, 2018). Uno de los trastornos del estado de

ánimo más común en todas las etapas del desarrollo es la depresión, 3 a 6 de cada 10 niños y adolescentes sufren de depresión (Ezpeleta et. al, 2007). Su apareamiento depende de los rasgos individuales y factores de riesgo o de protección de cada niño y adolescente, si tienen mayor tendencia o no a tener episodios depresivos y otros problemas emocionales (Roehr, 2013).

El temperamento es determinante para estimar el riesgo de tener un problema emocional en un adolescente, no obstante, siempre va a ser regulado y modulado por el aprendizaje y ambiente que tienen durante su desarrollo (Mezulis et al. 2014). Por otra parte, se ha encontrado una relación entre factores de protección de la salud mental como la regulación emocional y síntomas de depresión y otros desórdenes mentales, siendo que en adolescentes mientras menos regulación emocional, autoestima, peor relación con padre y/o madre tengan, se generan más problemas depresivos, conductas ansiógenas y comportamientos disruptivos (Chaqueo-Urizar et. al, 2020).

Específicamente, la depresión y la ansiedad se asocian con problemas de ajuste psicosocial o factores de riesgo como el deterioro en el desarrollo académico, psicológico, familias disfuncionales, etc. Y a su vez estos factores aumentan el riesgo de otros problemas clínicos como consumo de drogas (Morales et al., 2016). Las repercusiones de problemas emocionales y cognitivos como conflictos con ansiedad, dependiendo de la gravedad y la naturaleza del problema puede aumentar la comorbilidad de otros problemas que pueden desarrollarse en el niño o adolescente, por ejemplo, fobias, depresión, problemas emocionales adicionales, interferencias en el funcionamiento y bienestar en la vida diaria, etc. (Orgilés, 2014)

Existen factores de protección que disminuyen las probabilidades de que ocurran conflictos en el desarrollo y emocionales o que estos conflictos evolucionen a ser problemas clínicos como el autocontrol, los valores personales, autoestima, autonomía, habilidades en la

regulación emocional, etc (Páramo, 2011). El desarrollo normativo en habilidades sociales, cognitivas y emocionales es un factor de protección para evitar trastornos y cualquier cuadro clínico en el ámbito de la salud mental y generan una mayor adaptación a diferentes situaciones estresantes en niños y adolescentes de 10 a 19 años (OMS, 2019). Factores de protección como alta autoestima, estabilidad emocional, conducta cooperativa pueden reducir considerablemente el riesgo de sufrir un problema emocional durante el desarrollo de los niños o adolescente y en su futuro (Garaigordobil, 2015). Para un buen desarrollo integral en el ámbito educativo, se ha transformado en una necesidad que se implementen las habilidades para la vida, esto ya que mejora el aspecto socioemocional de niños y alumnos (Fernández-Berrocal y Aranda, 2008).

Afectados por el problema

Para un análisis de las condiciones y factores de riesgo de la salud mental de los adolescentes es necesario considerar las diferentes circunstancias que dejan en una posición vulnerable a los jóvenes en Ecuador. Los problemas emocionales son de gran prevalencia e importancia en adolescentes confirmado por un estudio realizado en España donde se encontró que alrededor del 20% de niños y adolescentes entre 8 y 12 años tienen un conflicto o problema emocional (Rodríguez-Hernandez et. al, 2011). Hay que considerar que, sin factores de protección como una educación integral en habilidades para la vida, estos problemas emocionales evolucionan en conflictos graves para la salud mental (Pardo et al., 2004).

A pesar de que los problemas de salud mental en la población sean prevalentes en la región de las Américas 2013 entre un 18,7% y 24,2% (Zacarías, 2013) existen brechas y deficiencias en el tratamiento, psicoeducación y ayuda en toda la demografía, siendo que hasta 82,2% de niños y adolescentes en la región de las Américas no recibieron ninguna

ayuda (Etienne, 2018). Esto remarca la importancia de implementar un sistema de protección en torno a la salud mental y la psicoeducación.

Las malas condiciones en el campo laboral, condiciones socioeconómicas y académico son factores que están relacionadas fuertemente con un estado mental inestable en niños y adolescentes (Singh et al., 2020). Como primer punto, la precariedad laboral es un factor de riesgo muy estudiado en diferentes países con relación a la ansiedad y depresión, esto ya que la incapacidad de tener un futuro estable afecta además de a los responsables económicos de cada hogar, afecta también directamente a niños y jóvenes. (Marsollier y Aparicio, 2011). Los síntomas depresivos e inestabilidad emocional pueden llegar a intensificarse hasta en el doble cuando existe precariedad laboral y un futuro económico inestable en todos los miembros de las familias. (Sánchez Fuster, 2016).

Sumado a la precariedad, la pandemia del COVID trajo nuevos retos. En Ecuador se tomó una muestra de 600 personas en las cuales mediante una encuesta se midió los riesgos psicosociales relacionados con la pandemia, en la cual el 54,7 % de las personas consideraban que no estaban preparados a las nuevas necesidades que creó la pandemia, el 50% de encuestados no tenía suficientes herramientas como internet y recursos tecnológicos para enfrentar la pandemia y el 55% menciona que sus empresas no tomaron iniciativas proactivas frente a las nuevas necesidades (Párraga et al., 2021).

Como segundo punto a considerar, la pandemia del COVID-19 instauró una crisis en la que por la falta de recursos en el sistema educativo se crearon riesgos psicosociales (Henry, 2022). En Ecuador, solo el 34% de adolescentes disponían de internet en casa, en las zonas rurales el porcentaje baja un 16%, eso significa que en promedio solo 2 de cada 10 niños tenían la disponibilidad de continuar sus estudios en el confinamiento por medios virtuales (Bonilla, 2020). La incertidumbre económica, el aislamiento social, la pausa en la educación,

la preocupación de la salud propia y de familiares elevó los niveles de ansiedad y depresión junto con pensamientos negativos en los últimos años (Nicolini, 2020).

Otro factor de riesgo a tomar en cuenta es la precariedad del sistema educativo del Ecuador, Según Soto, Sánchez, Martillo y Sarmiento (2015), ya antes de la pandemia, 1,9% de niños dejó el preescolar, 1,4 dejó la primaria, 3,7% la secundaria y 8,5% la educación superior y el 49,6% de la población de 15 años o mayor no ha concluido la educación básica y como una de las principales causas de la deserción escolar se encuentra la incapacidad de acceder a oportunidades académicas.

Otros aspectos por considerar son el embarazo adolescente y el consumo de sustancias. En 2022, de 53.847 embarazos, 3384 fueron de niñas de 10 a 14 años y 50.461 de 15 a 19 años. El Ministerio de Salud Pública del Ecuador calcula que hay 2 embarazos por cada 1000 niñas de 10 a 14 años y la cifra aumenta a 54 de cada 1000 en las edades de 15 a 19 años (INEC, 2022). Por otra parte, en una investigación realizada en una muestra de 846 estudiantes de las diferentes sedes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador arrojó los siguientes datos: el 66,8% de estudiantes ha probado fumar cigarrillos en su vida alguna vez y el promedio para empezar a fumar cigarrillo es de 16 años, el 17% de estudiantes ha probado alguna droga ilegal por lo menos una vez y se inicia en promedio a consumir a los 17 años y el 75% de alumnos tienen 2 o más amigos que consumen drogas y el 15,8% tienen un familiar que consume drogas (Guerra y Terán, 2019), esto muestra una importante prevalencia de consumo.

Factores que contribuyen al problema

Durante esta etapa de cambio hay diversos factores de riesgo como: presión de grupo, consumo de sustancias, problemas de salud mental, comportamientos sexuales de riesgo, entorno socioeconómico, violencia (OMS, 2023), los problemas familiares, los problemas

escolares, desafío de identidad, tecnología, y desórdenes alimenticios (Torrado, 2021).

Algunos factores como la pobreza o la falta de recursos terminan afectando a las oportunidades futuras de los adolescentes al aumentar la probabilidad de que se involucren en comportamientos de riesgo

Situación familiar

Para un adolescente, su familia es un apoyo importante, ya que esta es una fuente de soporte emocional, seguridad, cuidado práctico, y financiero. En tal caso, una relación familiar fuerte ayuda a que un adolescente se ajuste bien al mundo que lo rodea para llegar a la adultez (Smart, 2021). Una familia que practique un estilo de crianza positivo y flexible tiene efectos positivos en la autoestima de un adolescente (Tolulope et al., 2019), ya que le permite al individuo enfrentarse los desafíos y crecer con una imagen positiva de sí mismo (Naderi-Lordejani, et al., 2019). Además, los efectos que brinda una buena autoestima también tienden a contribuir en la salud mental de forma positiva (Galletta et al, 2020).

Sin embargo, así como la unidad familiar tiene efectos positivos, se evalúa el efecto negativo de la separación de los padres, y la desunión familiar. En Ecuador, el Instituto Nacional de Estadística y Censos declaró que en el 2022 por cada 10. 000 habitantes había una tasa de divorcio de 13.7, siendo que en la región Sierra ocurren el 43,0 % de los mismos (INEC,2022). La desintegración familiar es producto de diversas causas como la emigración, el abandono, la prostitución y la violencia intrafamiliar. Estas condiciones generan que los menores busquen refugio en elementos y actividades de riesgo (Martínez L., 2018), y puede afectar su negativamente su rendimiento académico (Intriago, 2019). Según un estudio con enfoque cuantitativo, se descubrió que las causas más comunes de la desintegración familiar son la violencia física y psicológica, el abandono familiar cometido generalmente por el progenitor, o la incompatibilidad de valores dentro del núcleo familiar (Silva et al., 2021).

Los adolescentes con padres divorciados presentan más conductas agresivas y ansiedad producto de la incertidumbre e inseguridad (Afshin et al., 2021) Cuando la separación no ha sido aceptada, surgen emociones que no son manejadas ni tienen el apoyo necesario; por el contrario, los adolescentes que comprenden el divorcio tienen mayor cuidado consigo mismos, buscan su bienestar, y con el tiempo la mayoría se recupera del impacto (Subramaniam, 2020).

Situación económica

En estudios recientes se determinó que, en Ecuador, la pobreza por ingresos a nivel nacional es 27.0%, siendo que en el área urbana alcanza un 16,7% (INEC, 2022). Los adolescentes que son parte de este porcentaje experimentan dificultades de acceso a servicios básicos, la discriminación y exclusión (Brooks-Gunn, 1997) y se considera a esta mala situación económica como un factor clave de su desarrollo. El periodo de pandemia ocasionó el aumento del nivel de pobreza afectando a 8 de cada 10 hogares, afectando negativamente la educación y desarrollo de niños y adolescentes (UNICEF, 2021).

A medida que la situación económica disminuye, las conductas de riesgo aumentan, debido al acceso limitado a educación y otros recursos que afectan el desempeño académico, la salud y la nutrición (Bolland, 2003). La carencia de recursos incrementa el estrés familiar y personal, no permite el acceso a tecnología que podría facilitar el desarrollo, implica un mayor riesgo de tener problemas de salud mental, incrementa la desigualdad de oportunidades y la presión para ser miembros contribuyentes de la economía familiar, así como la violencia de su entorno comunitario (McAra y McVie, 2016).

La pobreza también se refleja en el entorno escolar, por tanto, la exposición constante y temprana a la pobreza escolar y del ambiente se refleja en los logros académicos alcanzados; los adolescentes que viven en estas situaciones obtienen los menores índices de

logros académicos (Nieuwenhuis et al., 2021). A su vez, una educación que ofrezca habilidades útiles puede convertirse en un medio para reducir la desesperanza y la pobreza (Mihai, 2015).

Entorno escolar

Otro factor que forma parte importante del desarrollo es la educación. En Ecuador, la tasa de abandono escolar durante el bachillerato está alrededor del 3.3%, habiendo una mayoría de abandono por parte de los hombres (Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2022).

La adolescencia normalmente implica un desapego de los padres y el adolescente da más importancia a los pares, por lo que la escuela cumple un rol vital en la formación de la identidad de los adolescentes al dar mensajes directos o indirectos sobre lo que son o podrían ser (Verhoeven et al., 2019). También los compañeros tienen un rol importante en la formación de la identidad al apoyar o favorecer la exploración del ser (Ragelienè, 2016), y el acoso escolar o bullying tiene un gran impacto en esta y otras áreas de desarrollo. El bullying afecta negativamente el desarrollo de la identidad, el desempeño académico, la salud mental, y el futuro de los involucrados: víctima, bully, y testigos (Sánchez, 2019). Ante esto, y con el propósito de fomentar un mejor ambiente escolar, se han desarrollado programas y políticas contra el acoso escolar. Estas reglas permiten la reducción de la victimización, la depresión y conductas de riesgo, sobre todo en ambientes de secundaria y en la población femenina (Rees et al., 2022).

Estas políticas son parte de un ambiente escolar positivo, que integra el aprendizaje formal e informal para crear ambientes adaptativos que apoyan al individuo (Gros, 2016). Un ambiente escolar que crea oportunidades equitativas da habilidades para la vida, responde a retos sociales de manera proactiva, conecta puntos relevantes, da transiciones suaves para el

aprendizaje vocacional, documenta todo lo relevante y es transparente, tiende a ser más efectivo para el compromiso y desempeño de sus alumnos (Allmendinger, 2016).

Cambios biológicos

En la adolescencia se registran varios cambios a nivel corporal, neuronal, procesos genéticos, fisiológicos y cambios en el ritmo circadiano, el cual se refiere a los horarios en los que se mantiene en vigilia o no un ser humano (Bueno, 2023). Por otro lado, los cambios en la producción de hormonas sexuales empiezan a presentarse y vienen acompañados de cambios físicos, como el cambio de voz, apareamiento de vello púbico y axilar, olor corporal, aumento de sudoración (UNICEF, 2021). Además, el desarrollo del cerebro durante esta etapa no termina, ya que la corteza prefrontal es la última en madurar, esto se da entre los 25 y 30 años. (NIMH, 2023).

Al igual, se puede observar que en las edades tempranas de la adolescencia existe un nivel menor de control cognitivo en tanto a la impulsividad y toma de decisiones influenciadas por este proceso de maduración (Herdoiza-Arroyo y Chóliz, 2019). La impulsividad, lleva consigo la sintomatología prefrontal, tanto cognitiva como emocional (Pedrero-Pérez y De León, 2015). Este rasgo en los adolescentes puede llevar consigo a tomar decisiones como el consumo de sustancias psicotrópicas (Aponte-Zurita y Moreta-Herrera, 2023). Asimismo, la impulsividad influye en el inicio de la vida sexual activa del adolescente y esta pueden tener consecuencias graves (Leonangeli et al., 2021).

En este sentido, resalta un estudio de 549 estudiantes de la ciudad de Salinas (Ecuador), donde se encontró que el inicio de las relaciones sexuales estaba comprendido entre las edades de 13 a 15 años (Saavedra et al., 2020). En otra investigación realizada con 166 adolescente ecuatorianos, se encontró también que los motivos más grandes para tener relaciones sexuales precoces poseen relación con la falta de comunicación familiar, la

educación sexual inadecuada y la presión de la pareja (Anabel, 2023). Esta conducta trae consigo riesgos como la presencia de las ITS (Infecciones de Transmisión Sexual), y el desconocimiento o curiosidad son las causas más representativas del surgimiento de estas enfermedades. Por último, en un estudio de Lima, con una muestra de 100 estudiantes adolescentes, se señaló que el 46% desconoce la existencia y consecuencias con respecto a las ITS (Palacios y Flores, 2020).

Tecnología

La globalización ha traído consigo nuevas tecnologías y con ello la expansión del internet y comunicación dentro de la cultura digital, lo cual produjo nuevas formas de comunicación, relación e interacción (Núñez et al, 2022). En un estudio realizado en Colombia, con una muestra de 170 estudiantes, el resultado arrojó que el tiempo brindado al uso de la TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) tiene influencia negativa en el desempeño académico de los niños (Tania et al., 2022).

A través de un estudio realizado a 746 personas jóvenes en el Salvador, se evidenció que la accesibilidad fácil y la sobreoferta de la tecnología, internet y redes sociales, ha generado una compulsión social y descontrol de su uso (Devoto et al., 2020). Es así como se presenta el abuso o la adicción a la tecnología, donde la falta de control sobre el juego, aumento de prioridad y la continuación de este, han sido causas de la dificultad de comunicación, pérdida de autoridad, distanciamiento familiar, incumplimiento de las normas ante su uso constante (Belijar, 2019). Por otro lado, las redes sociales han transformado nuestra forma de establecer conexiones, y el abuso de estas posee consecuencias como aparición de problemas psicológicos, afectivos, de salud y académicos (Valencia et al., 2021).

En otro aspecto, se evidencia que existe una gran cantidad de información dentro de las plataformas digitales, que genera afectaciones en la salud de los jóvenes, aumentando el

estrés, presencia de trastornos del sueño, influencia de las redes sociales y afectaciones en su forma de relacionarse socialmente (Suárez et al., 2022). La evidencia dentro de la literatura ha marcado que el uso excesivo de estas tecnologías está relacionado con la aparición de trastornos con conductas como la impulsividad, dependencias, escaso apoyo social, baja autoestima y familias disfuncionales (Pinilla Sardón, 2020). La necesidad de aceptación o encajar dentro del grupo de pares, normaliza las conductas que pueden resultar riesgosas para los adolescentes (Alfonso, 2022).

FACTORES DE PROTECCIÓN

Habilidades para la vida según la Organización Mundial de la Salud

A manera de enfrentar estos problemas, en 1993 la Organización Mundial de la Salud (OMS) propuso el concepto de habilidades para la vida, y un año más tarde se definieron diez habilidades que se adquieren a través de la experiencia directa ya sea con un entrenamiento intencional, modelado o la imitación (UNICEF, 2017). Para la OMS se consideran como habilidades para la vida aquellas que promueven un comportamiento positivo y adaptativo que les permite a los individuos lidiar efectivamente con las demandas y obstáculos del día a día lo que conlleva el bienestar y salud de niños y adolescentes (OMS, 1993). En unión con la OMS, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia o UNICEF, aporta su propia definición para las habilidades de vida viéndolas como un desarrollo de comportamiento que está diseñado para balancear tres áreas de la vida: actitudes, conocimiento, y habilidades (UNODOC, 1997). En conjunto, ambas organizaciones promueven el desarrollo de estas cualidades y han creado algunos proyectos para impulsar la educación en el tema.

Las habilidades para la vida pueden ser de tres tipos: a) habilidades de pensamiento, que ayuden a pensar diferente y a medir las consecuencias de sus propias acciones; b)

habilidades sociales o interpersonales (Davis, 2018), que ayuden a llevar relaciones sanas, comunicarse efectivamente e interactuar con otros; por último, c) las habilidades emocionales, que le dan al individuo la confianza para estar cómodos, ya sea consigo mismo o con sus emociones (UNICEF, 2017).

Bajo este marco de componentes la OMS y la UNICEF determinan esta lista de habilidades para la vida: autoconocimiento, toma de decisiones, pensamiento crítico, pensamiento creativo, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, manejo de problemas y conflictos, empatía, manejo de emociones, manejo de tensiones y estrés (OMS, 1993).

Estas habilidades pueden ser enseñadas para empoderar y guiar sobre normas sociales y derechos humanos, dado que se enfocan en cómo se interactúa con los demás, siendo esto clave durante la adolescencia que es un periodo lleno de cambios y experiencias nuevas (Banco Mundial, 2013). La enseñanza de estas habilidades en el entorno escolar tiene un efecto positivo al promover la salud mental y social de adolescentes, por eso el proceso guiado a través de una buena relación con los maestros no solo ayuda al adolescente sino al futuro óptimo de la comunidad (Prajapati et al, 2016).

Las habilidades para la vida son importantes al tener una relación cercana con la promoción de la salud, la capacidad de resiliencia, el desarrollo de aptitudes personales para optar por actitudes, estilos de vida y comportamientos saludables (Gómez y Kotliarenco, 2010). Si bien todas estas habilidades son de suma importancia, en este trabajo solo se tomarán en cuenta cinco: la empatía, manejo de tensión y estrés, el pensamiento crítico, el autoconocimiento, y las relaciones interpersonales.

Empatía

En su definición básica, se entiende a la empatía como: "la capacidad de entender, ser sensible, y experimentar los pensamientos y sentimientos de otros" (Cambridge, 2023). No siempre se usó esta palabra para referirse a esta habilidad, en un inicio los investigadores usaban la palabra "simpatía" para referirse a la habilidad de reflejar las emociones de otros y comprenderlas, cualidades que hoy en día se relacionan con la empatía (Stueber y Karsten, 2019). A partir de estos trabajos, en 1909 el psicólogo Edward Tichener usó a la empatía para describir la capacidad de los humanos de comprender las emociones de otros, el saber, y entender al otro a través de la reflexión y la experiencia (Frankel, 2017).

El interés mostrado a la empatía se basa en su importancia para la sociedad, pues sobre esta recae la moralidad humana, las normas que se ponen en pie para asegurar una cooperación que beneficie a la mayoría, y el altruismo (Krezní, 2015). La fuente de esta habilidad se cree está construida con factores sociales y biológicos, aunque hoy en día se le da más valor a su factor social ya que es parte de un ciclo que invoca el compañerismo y la transparencia (Smith, 2017).

Fuera de los impulsos biológicos la empatía necesita ser desarrollada desde la infancia a través de los lazos, la confianza y el apego seguro, ya que todos estos factores tienen impacto sobre como un niño ve al mundo (Chauvie, 2015). En este sentido, los adultos tienen mucho impacto en el desarrollo de esta habilidad y ese rol se agudiza en la preadolescencia, durante las correcciones disciplinarias cuando se induce un intercambio verbal y la toma de perspectiva de las necesidades ajenas (Zacarías et al, 2017). También se hace notar que, en el ámbito escolar, recibir un entrenamiento de empatía es beneficioso al favorecer conductas afectivas y comprensión, creando un ambiente de apoyo emocional y conductas de ayuda (Nolasco, 2012).

Existen varios tipos de intervenciones para aumentar la empatía, como las intervenciones sociopsicológicas, que se adaptan al grupo de edad para construir empatía, enfocándose en cambiar la percepción de uno mismo, de las normas sociales y cambiando la manera en la que las personas miran las situaciones que producen empatía, al poner atención en los motivos para sentirla (Seppala et al., 2017). Las intervenciones basadas en trabajo grupal sirven al dar objetivos en común, dar nuevas perspectivas cambiando la estructura grupal, e introducir nuevos valores, por ejemplo, una intervención grupal a través de la música y el estudio de letras ayuda no solo a fortalecer el grupo, sino a reducir conductas agresivas y demás (Dos Santos, 2019).

Para dar las primeras bases, también se pueden usar intervenciones basadas en la motivación, que entrenan la habilidad de cambiar perspectiva y la evaluación de motivos relevantes. Estas intervenciones pueden mejorar la capacidad de percibir las emociones ajenas, tener mentalidad abierta, y habilidad de hacer amistades; aunque se debe tomar en cuenta que se necesita reforzarlas para que el efecto sea duradero y es mejor mezclarla con otra intervención (Weisz et al., 2021). Por otro lado, se consideran las intervenciones basadas en el mindfulness, que aumentan la empatía, la compasión a otros, y en el caso de niños y adolescentes, la autocompasión (Cheang, et al, 2019), asimismo esto puede ayudar a disminuir conductas de riesgo y nivel de estrés en el ámbito educativo (Centeno, 2020).

Manejo de tensión y estrés

Según la Organización Mundial de la Salud, se puede definir el estrés como un estado de tensión o preocupación que se produce en respuesta a las amenazas y situaciones difíciles (2023). El estrés es natural y no siempre es dañino, pues dependiendo de su tipo tiene efectos diferentes, por ejemplo, el estrés positivo beneficia a la homeostasis que ayuda con la

protección biológica (Lu et al., 2021). En cambio, el estrés negativo tiene efecto en la salud tanto física como mental, al producir cambios en varios sistemas biológicos para que se adapten y respondan a las demandas ambientales de forma ruda y con efectos negativos para la salud (O'Connor et al, 2021).

El estrés se presenta en diferentes niveles y signos según el grupo de edad, a veces puede ser más notorio en adultos; sin embargo, los niños y adolescentes también muestran ciertos signos que alertan sobre su presencia (Nwachukwu et al., 2020). Estas señales incluyen: problemas para dormir, aislamiento del resto, irritabilidad, rebeldía incrementada, dolores de cabeza y/o de estómago, arrebatos emocionales, y problemas con el rendimiento académico (LaCore, 2022).

Ante esto, se ofrecen diferentes métodos para manejar el estrés, que van desde hacer ejercicio, comer saludablemente, dormir lo necesario y pasar tiempo al aire libre (Yao et al., 2021), o estrategias de control como: manejo de problemas creativo, manejo de tiempo, arteterapia, hasta técnicas de relajación como visualización, terapia musical, relajación muscular, entre otras (Seaward, 2017).

También se consideran otras intervenciones que incluyen: ejercicio regular y actividades que liberen endorfinas, técnicas de relajación y respiración como el mindfulness que ayudan a reducir la ansiedad, socialización, compartir con familiares y ser activo en interacciones sociales (Azofeifa, 2018). Manejar el tiempo para priorizar tareas, organizar el tiempo y establecer un tiempo límite para el uso de tecnología y redes sociales, crear rutinas, dormir el horario adecuado a la edad, y asistir a terapia para ayudar con el manejo de estrés, y más (Taylor, 2007).

Por último, se debe entender que no hay una manera universal de manejar el estrés si no que se varía según situaciones circunstancias y objetivos. Para algunos adolescentes es

mejor estar en situaciones de manejo de problemas, mientras que para otros lo es enfocarse en emociones y manejo de estas, además lo mejor es recibir ayuda de alguien que sepa aplicar diferentes técnicas (Van den Bergh, 2021).

Relaciones interpersonales

La adolescencia es una etapa de desarrollo biológico, psico-social, cognitivo y sexual que engloba entre los 10 o 12 años y los 19 o 20 años, donde se generan cambios que guían a los adolescentes a incrementar sus relaciones sociales como la independencia creciente entre padres e hijos, aprendizaje por pares (Gutiérrez y Expósito, 2014) La calidad de relaciones que tengan los adolescentes con sus compañeros, profesores, familiares, etc., es de importancia para su formación personal y profesional, por lo que las relaciones interpersonales y el hecho de que los adolescentes tengan suficientes herramientas psicológicas y sociales para mantener relaciones saludables va a repercutir a lo largo de su vida (Burgui, 2014).

Las habilidades interpersonales son un grupo de herramientas y capacidades de gran importancia que son usadas por las personas para poder relacionarse en un sistema social usando emociones, deseos y opiniones con respecto a una situación específica (Fermoso et al, 2019). En el caso de adolescentes, las relaciones interpersonales son un factor principal en su desarrollo social y juegan un papel importante al momento de relacionarse con otras personas en la sociedad (Lacunza y Contini, 2016). Según la OMS (2018) las relaciones interpersonales y la empatía les da acceso a los jóvenes a tener relaciones sociales exitosas y saludables.

Las habilidades sociales son fundamentales en las relaciones interpersonales, siendo ellas responsables de que una persona tenga la noción de contenidos y consecuencias sociales

al momento de relacionarse con más personas, es decir, las expresiones, sentimientos y deseos que se perciben en un entorno y el refuerzo sociales al momento de interactuar con estos (Verdugo, 2014). Además, también entran en juego las capacidades personales de los adolescentes para manejar el rechazo, los sentimientos y mantener relaciones saludables a lo largo del tiempo. (Flórez-Madroñero y Prado-Chapid, 2021) Estas relaciones a su vez van a permitir a los adolescentes a desarrollarse de forma social y cognitiva positivamente y ser más eficientes al momento de crear y mantener relaciones saludables. (Fernández-Flores y Castro-Valles, 2020)

La empatía es una de las habilidades para la vida propuestas por la OMS considerada como una herramienta y pieza clave de las relaciones interpersonales, la cual es responsable de dar suficiencia emocional y cognitiva a los adolescentes para tener un buen desarrollo (Arce, 2019). De forma general, la empatía se aprende en ambientes cotidianos en la vida diaria de los adolescentes, formando parte de este desarrollo y construcción el rol de cuidadores como padres y profesores además de amigos y familia (Madrid et al., 2019). De forma que los adolescentes con un buen desarrollo psicosocial tengan la capacidad de actuar de forma respetuosa y genuina con su ambiente y con las personas que están a su alrededor (Saltos et al., 2020).

Es necesario tener habilidades comunicativas necesarias para manejar y mantener relaciones saludables, por lo que la comunicación asertiva es de gran importancia en el desarrollo de los adolescentes (Cueva et al., 2021). La ausencia de asertividad en las relaciones interpersonales puede generar reacciones pasivas o agresivas en el ambiente de los adolescentes (Maluenda-Albornoz et al., 2017). En consecuencia, la comunicación asertiva es un factor en las relaciones interpersonales que debe fomentarse y enseñarse en los ambientes educativos y familiares de los adolescentes para que tengan un buen desarrollo psico-social (Pérez et al., 2017).

Los adolescentes que no experimentan y no tienen un repertorio de herramientas sociales eficientes para relacionarse con su ambiente generan factores negativos en su desarrollo tales como aislamiento y rechazo (González y Jurado, 2022). El tener un bajo nivel de estas herramientas sociales y habilidades interpersonales generan factores de riesgo que a nivel contextual pueden tener gran repercusión negativa en los adolescentes, como una crisis armada, crisis sociales o en una pandemia como con el COVID-19 (Flores-Madroñero y Prado-Chapid, 2021). Por lo tanto, las habilidades sociales son de gran importancia para un buen desarrollo en la adolescencia y para tener relaciones interpersonales sanas (Esteves et al, 2020).

Un programa de enseñanza enfocado en las habilidades sociales tiene una influencia positiva en el desarrollo de adolescentes y niños mejorando las relaciones interpersonales (Llanos, 2006). Un plan de formación integral para adolescentes demanda que sean incluidos factores de desarrollo social y cognitivo como herramientas sociales para tener relaciones interpersonales saludables (Olmedo et al., 2014)

Un factor de protección en los adolescentes vulnerables en presencia de riesgos psicológicos y sociales son los programas psicoeducativos acerca de habilidades sociales, programas en los cuales su enfoque principal sea el control de la ira, autoestima, práctica de valores y la toma de decisiones (Estrada et al, 2020).

El rendimiento académico de niños y adolescentes se mide mediante conocimientos y pruebas de la malla educativa propuesta por la unidad educativa, sin embargo, no se toma en cuenta que el desarrollo de los jóvenes es bio-psico-social y la forma en que ellos valoran el mundo y como desarrollan destrezas y habilidades sociales afecta su rendimiento académico de forma positiva o negativa (Hernández et al, 2018).

Pensamiento Crítico

Esta habilidad para la vida es la forma lógica del pensamiento, sus definiciones en diferentes áreas son siempre asociadas a la racionalidad, desarrollando un impacto en tanto a la seguridad, aceptación, reconocimiento, entre otros valores (Arenas, 2007). Según Richard Paul y Linda Elder, expertos en el desarrollo del pensamiento crítico, mencionan que cada persona adquiere un modo de pensar diferente sobre algún tema o problema (2003). Sin embargo, cabe aludir que el pensamiento no es una forma de fantasear de manera libre y sin guía alguna, sino que a través de conceptos y técnicas se lo va formando (Elder, 2022).

El pensamiento crítico dentro del ambiente escolar posee un aporte de alto valor en el desarrollo de los y las estudiantes, esta habilidad construye una manera de ver y comprender el mundo que los rodea, incluyendo las áreas familiares, económicas, ambientales, políticos, entre otras (Hincapié, 2018). Dentro del ámbito académico, se observó efectos positivos dentro de los estudiantes, ya que se reforzaron destrezas como la solución de problemas, toma de decisiones y razonamiento (Morancho y Rodríguez-Mantilla, 2020). Por otro lado, se incrementa una mejora en conocimientos conceptuales, como otras destrezas metacognitivas, capacidad de memoria de trabajo y motivaciones, sin embargo, el desarrollo del pensamiento crítico requiere que los estudiantes conozcan su forma de pensar, resolviendo las dificultades dentro del aula (Ramada et al., 2021).

Se han empleado técnicas como la lectura crítica en parejas, el diálogo socrático, el trabajo colaborativo, análisis de casos con diálogo participativo. Estas estrategias brindan una activación en los y las estudiantes en las dimensiones de conocimiento, autorregulación, motivación, entre otras, por medio de crear, juzgar, hacer inferencias, razonar y reflexionar ante un suceso o momento que se presente en su vida (Soto y Cueva, 2022). De igual manera, se recomienda el uso de algunas actividades como la lluvia de ideas, analizar la causa y efecto de un problema, realizar mapas mentales y diagramas de afinidad (Muñoz, 2019). En

la actualidad se ha considerado la tecnología como una herramienta de la educación, fortaleciendo las prácticas tradicionales en la educación, dándoles habilidades para el siglo XXI (Picón y Correa, 2021).

El aumento de la tecnología ha permitido que esta sea considerada una habilidad básica para comprender y tener una decisión selectiva con respecto a la cantidad de información (Turan et al., 2019). No obstante, la tecnología también cuando se incluyen aprendizajes y vivencia de la vida que puede brindarte la tecnología, permitiendo que las personas realicen una reflexión profunda ante la información extensa existente en el internet (García-León et al., 2018).

Autoconocimiento

El autoconocimiento es una habilidad que se desarrolla en la mayoría de las personas y se refiere al conjunto de representaciones, ideas y conceptos que puedan representarse al “Yo”. Este se va adquiriendo, almacenando, recuperando y organizando para orientar la socialización en algún sentido con otras personas (Bukowski, 2019). Cuando la psicología describe esta habilidad, se refiere a conocerse uno mismo para poder conocer a los demás y saber cómo interactuar con ellos (Leyva, 2020). Es decir, trae consigo el poder que tiene cada persona de entender su personalidad, sus gustos y disgustos para compartir con su alrededor (Edex, 2023).

La habilidad mencionada permite que las personas sociales y conscientes sientan que están en paz consigo mismos y su entorno, separando al individuo del sentimiento de frustración que puede ser inmanejable (Martínez, 2023). El desarrollo del autoconocimiento puede promover la autoestima, seguridad al hablar y el amor propio. El concepto y valor del respeto puede direccionarse hacia uno mismo y hacia los demás. Por último, en el campo de

las relaciones interpersonales se enfocan en el tipo de amistades, como se lleva la relación con profesores y padres de familia (Covarrubias, et al., 2022).

El explorar y llegar a conocer las metas, aspectos internos y externo, conocer las fortalezas y debilidades que pueden llevar al individuo a estar más cerca de sus logros o poder completarlos, requiere la destreza de ver su mundo interno de manera progresiva (Minsberg y Morales, 2018). Para su desarrollo, se considera que el individuo estará expuesto a experimentar diferentes sentimientos, por lo que se emplean técnicas de regulación emocional, respiración y actividades que permitan que la persona llegue a reconectar con su cuerpo (Solís et al., 2021). En el ámbito académico, desempeña un papel importante la Educación Física, ya que, se establece un trabajo con el cuerpo, el cual permite una conexión con los espacios físicos vitales y logre tomar decisiones conforme a la verdad y su convivencia, para llegar a elevar su autoestima (Arias et al., 2020).

PROPUESTA

Objetivos

Objetivo general

Reforzar el desarrollo y uso de habilidades para la vida en adolescentes de 10 a 12 años, alumnos de la "Unidad Educativa José María Velasco Ibarra", haciendo uso de la metodología propuesta por Huertomanías en su proyecto "Cooltiva".

Objetivos específicos

- Motivar a los jóvenes a poner en práctica las habilidades para la vida en su entorno escolar y familiar.
- Motivar a los alumnos a cuidar su salud mental, física, y emocional, a través del cuidado de plantas en un huerto casero.

- Reflexionar sobre los problemas personales que atraviesan y sobre las herramientas que tienen a su alcance para enfrentarlos
- Crear consciencia sobre la discriminación a personas con problemas mentales, y disminuir el estigma que estas sufren.

Actividades y productos

Para poder obtener información relevante sobre la población y la institución educativa con la cual se iba a trabajar en conjunto con Huertomanías, se generó una reunión previa en la cual se dieron a conocer las instalaciones del colegio (ver Anexo 1), como también las opiniones de los profesores acerca del proyecto. A esta reunión accedieron estudiantes de la Universidad San Francisco de Quito, un representante de Junior Achievement, autoridades y docentes del colegio y dos socios Huertomanías. Desde entonces se mantuvo un contacto con el Líder Administrativo de Huertomanías, Darío Viteri, quien proporcionó las capacitaciones previas para conocer los talleres del proyecto de Cooltiva. La metodología de los talleres requería un trabajo en parejas conformadas por un socio y un estudiante. La población a la cual se dirigían los talleres fueron 120 niños que pertenecían al octavo grado de básica en edades entre 12 y 13 años.

Se realizaron dos sesiones piloto en las cuales se solicitó ejecutar actividades rompehielos por parte de los estudiantes de la Universidad San Francisco de Quito. En cada piloto se implementó la misma metodología y se generaron retroalimentaciones, las cuales fueron aplicadas en las prácticas posteriores. Al finalizar, se acordaron reuniones y se intercambiaron los números de teléfono de cada dupla.

Por último, se organizaron reuniones entre los estudiantes de psicología para realizar el tercer y último taller que estaba a cargo de la Universidad San Francisco de Quito. Se acordó utilizar en el tercer taller la metodología de Cooltiva. Con el transcurso de las

actividades se observó que los estudiantes de la escuela requerían énfasis en ciertas áreas de desarrollo emocional y a través de este análisis del comportamiento de los niños en los dos talleres previos pudimos establecer que el último taller se enfocaría en lo emocional. La propuesta metodológica fue presentada a la tutora del trabajo de titulación y al líder de Huertomanías, para su revisión y aprobación.

Estrategias aplicadas previamente

Se encontró que la implementación de talleres de regulación emocional en situaciones estresantes permite resultados positivos en la salud mental en los niños y los adolescentes (Tirado-Hurtado, 2021). Existen elementos en el proceso de los talleres que influyen en la atención de los niños, por esta razón, se debe trabajar en diversos temas específicos de interés de esta población, que fomenten la creatividad y participación (Llano-Toro et al., 2019).

Un ejemplo de estos talleres es el aplicado por Salinas en una escuela en Zaragoza. El objetivo fue desarrollar actividades creativas que permitan el desarrollo de la inteligencia emocional al momento de usar redes sociales, con 108 niños de segundo grado. En este taller se vieron resultados significativos, ya que el 94% de los participantes logró identificar emociones, el 91% resaltó la consciencia que poseen sobre las expectativas en relación con su información compartida en internet y 79% reflexionó sobre lo que ha sentido en situaciones de comparación en las redes sociales (Salinas, 2021).

En Colombia, se implementó otro taller que busca desarrollar habilidades para la vida en adolescentes, se realizaron encuentros dos veces por ocho semanas, con actividades de introspección, con cuatro ejes de trabajo. El primero, “Estoy bien” se enfocó en las actividades físicas. El segundo eje denominado “Seamos Creativos”, generaba un espacio reflexivo y de pensamiento crítico para los estudiantes. El tercer eje “Caminar juntos es caminar con otros” correspondía a la concientización de la comunicación asertiva, fortaleciendo lazos y relaciones interpersonales. Por último, el eje 4, “Cómo soy, cómo

actúo” plantea la importancia de la autoconciencia a través de la resolución de problemas, conflictos y toma de decisiones; aunque tuvo resultados positivos, este taller fue realizado a una muestra pequeña (Chaves-Oviedo y Dorado-Martínez, 2019).

Por otro lado, el uso de la metodología “acción participativa” determina que el docente es un elemento fundamental para que los niños puedan desarrollar habilidades en cualquier ámbito, sin dejar de lado la participación de los jóvenes como la de los padres de familia, que son cruciales para implementar de mejoras en la calidad de educativa (Rodelo, 2021).

Plan de implementación

Tomando en cuenta la disponibilidad de la escuela se determinó que los 3 talleres serían realizados los lunes del mes de noviembre, cada taller duraría 90 minutos y se realizarían de 15h30 a 17h00. Los participantes serían los alumnos de octavo año de educación general básica superior de la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra. El grupo estaría conformado por 120 alumnos, que se dividiría en grupos de 15 a 20 estudiantes que trabajarían con una de las duplas.

Como se decidió durante la planificación de las primeras sesiones el rol de los alumnos de Proyecto de Integrador de la Universidad San Francisco durante los dos primeros talleres sería el de apoyo y líder de reflexión durante las actividades. Esto sólo sería diferente en el tercer taller, cuya planificación (revisar Anexo 1) estuvo a cargo de los mismos alumnos y por tanto sería el socio de Huertomanías que tomaría el cargo de apoyo y guía de la reflexión.

Los tres talleres buscaban dar información y motivar el aprendizaje de habilidades en los alumnos a través de tres temáticas diferentes. Para ello la prioridad era crear una relación entre el cuidado de las plantas y las personas, propiciando la reflexión de cómo este cuidado

tiene diferentes maneras de verse y de aplicarse para cada persona. Además de introducir temas de salud mental, estigmas, e interés por la agricultura, y sentar las bases de habilidades para la vida.

Como introducción se realizó el primer taller "Trabajando en la Tierra y a nosotros mismos" el día 6 de noviembre, este taller sentó el precedente para hablar de salud mental, cuidado de la tierra y cómo esto se traduce al cuidado personal. En el taller se les enseñó a los alumnos sobre las labores culturales de la agricultura haciendo uso de una cama de tierra con plantas, después se les pidió que reflexionen cómo podían llevar estos cuidados a su propia vida. Los materiales para este taller fueron entregados por Huertomanías y consistieron en camas de tierra con plantas, carteles, marcadores y demás, mientras que la USFQ proporcionó herramientas de agricultura.

El lunes 13 de noviembre se realizó el segundo taller llamado "Cuidando nos cuidamos", tuvo un especial enfoque en las plagas que pueden habitar en las plantas. Durante este taller se realizaron actividades lúdicas para que los niños aprendan sobre plagas, luego se motivó a la reflexión profunda sobre qué áreas de su vida estaban siendo afectadas por una plaga. En esta ocasión los materiales, carteles, tarjetas de juego, etc, fueron proporcionados tanto por Huertomanías como por la USFQ.

El último taller "Forjando compromisos" se realizó el 27 de noviembre. Este taller cuya planificación detallada se encuentra en los anexos (Anexo 2). fue diseñado por los estudiantes de Proyecto Integrador de la USFQ y por tanto su rol cambió a facilitador principal. En este taller se dio un mayor énfasis en el reconocimiento de emociones y la aplicación de estrategias en caso de situaciones de riesgo.

El taller fue planificado observando situaciones que ocurrieron durante los anteriores talleres, de forma que el objetivo era lograr un entendimiento de las emociones y destruir

barreras entre los estudiantes para que puedan comprometerse a mejorar su convivencia en el entorno educativo. Este taller comenzó con un breve recordatorio sobre Huertomanías y salud mental, y para introducir el tema se solicitó a los niños que digan su nombre y una emoción que habían sentido en la mañana. Posteriormente se llevó a cabo un bingo de emociones (diseño de cartilla en Anexo 3), donde los alumnos solo podían marcar el casillero si mencionaban cuándo sentían esta emoción, qué hacían, y cómo podían solucionar esta situación.

Después se llevó a cabo una actividad llamada "dilemas con regalos", que les dio a los alumnos la oportunidad de hablar con otras personas para observar y discutir una imagen, luego se presentó a toda la clase para que analicen cada imagen con la técnica del semáforo: observación, descripción, solución (ver Anexo 4). Para cerrar el taller, se les dio un post it con forma de flor para que escriban su compromiso con la clase y luego lo pegaron en un cartel que llevaron a sus aulas (ver Anexo 5). Antes de finalizar se entregó a cada niño una hoja con cuatro preguntas para evaluar la experiencia: ¿qué me gustó?, ¿qué no me gustó?, ¿qué aprendí?, ¿qué aplicaría en mi vida? (ver Anexo 6) Finalmente, se agradeció a todos los alumnos por su participación y se cerró la sesión. Para este taller todos los materiales, incluyendo premios para cerrar la sesión, estuvieron a cargo de los estudiantes de la USFQ.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados se obtuvieron por medio de una encuesta dada al final del tercer taller en base a 4 preguntas, "¿Qué me gustó?", "¿Qué no me gustó?", "¿Qué aprendí?", "¿Qué aplicaría en mi vida?". Las respuestas se clasificaron en grupos en base al mensaje que querían dar, posteriormente se analizaron los datos y se obtuvieron conclusiones.

N. de respuestas	¿Qué me gustó?
24	La manera de enseñar y las actividades.
17	Valores, emociones, amistad y motivación.
22	Sobre las plantas y cómo cuidarlas.
13	Aprendí mucho más.
76	

Se puede evidenciar de un total de 76 respuestas, lo que más les gustó a los participantes con 24 respuestas positivas fue la metodología y actividades; 17 personas remarcaron el aprendizaje sobre los valores, emociones, amistad y motivación. 22 mencionaron su experiencia con el huerto y acerca de las plantas y sus cuidados, mientras que 13 respondieron otro tipo de aprendizaje.

N. de respuesta	¿Qué no me gustó?
30	Me gustó todo.
8	El ruido, que molesten o no hagan caso mis compañeros y que se expresen mal.
8	Aburrido, que no me hagan participar, que no me hice entender, que el grupo no este junto, que no se fijen en las otras personas, que sea olvidadizos.
9	Hacer equipo o exponer.
17	Premios, actividades y aprender de plantas o las emociones.
3	En blanco y Neutro
1	Todo.
76	

De 76 respuestas se remarca que a 30 no había nada que les disgustara. A 8 les disgustó el ruido y las distracciones por compañeros, 8 se molestaron porque que no estuviera todo el grupo junto, que sean olvidadizos y que les hagan participar, a 9 no les gustó hacer

equipos o exponer, a 17 no les gustó alguna actividad, los premios y aprender acerca de plantas o emociones. 3 estuvieron en blanco o neutro y a 1 persona nada le gustó.

N. de respuesta	¿Qué aprendí?
30	Sobre las plantas y su cuidado.
28	Manejar los sentimientos, cuidar de mí, ser uno mismo, valorarme, ser responsable y estudiar mejor.
16	Respetar, ayudar a mis compañeros y convivir con ellos.
2	Neutro (jugar bingo, las cosas).
76	

De 76 personas, 30 aprendieron sobre las plantas y su cuidado, 28 sobre manejar los sentimientos, cuidado de uno mismo, valoración, ser responsable y estudiar mejor, 16 a respetar, ayudar a compañeros y convivir con ellos y 2 a cosas neutras como jugar bingo.

N. de respuesta	¿Qué aplicaría en mi vida?
29	Los valores que aprendí, manejar mis sentimientos, autocuidado y ser más estudioso (exponer).
15	El cuidado de las plantas.
19	Respetar, ayudar a los demás y ser buen compañero
10	Repuestas generales, todo lo que aprendí y los consejos que me dieron los profes.
2	Neutros (aplicaría en mi vida; mi perro y mi familia).
1	No sé.
76	

29 personas de 76 aplicarían a su vida los valores que aprendieron, manejar sus sentimientos, autocuidado y se más estudioso; 15 participantes quisieran aplicar el cuidado a las plantas; 19 desean respetar, ayudar a los demás y ser un buen compañero; 10 dieron respuestas generales, como “todo lo que aprendí”; “los consejos que me dieron los profes”, 2 neutros (aplicaría en mi vida, mi perro y mi familia) y 1 no sabe.

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, mediante los resultados obtenidos de los talleres que se realizaron en la Unidad Educativa Velasco Ibarra se demuestra que los programas de formación integral psicológica con habilidades para la vida tienen un impacto positivo en los adolescentes de 12 a 13 años y en su formación. En el desarrollo de los talleres se observó apertura de los niños para escuchar y aprender, y la mayoría de los niños participaron activamente durante los 90 minutos de cada taller. Los grupos fueron conformados entre 15 a 20 personas, lo que permitió un trabajo eficiente, ya que al ser grupos pequeños ayudó a que exista un acercamiento más personal, mejorando la interacción y colaboración entre los participantes. Se considera además que las actividades rompehielos al inicio y la presentación individual ayudan mucho a crear una conexión para todos los talleres.

El primer taller enfocado en las tareas agrícolas para cuidar un huerto, creando relación con los cuidados en la salud mental, fue efectivo para ambos puntos de vista, ya que los participantes aprendieron a identificar emociones y a su vez qué se debe hacer para tener un buen cuidado de la salud mental mediante los cuidados de un huerto. En el segundo taller, usando una metáfora con las plagas que afectan a un huerto, se explicó la importancia de cuidar constantemente de la salud mental y de los peligros que pueden afectarla. Los niños lograron relacionar los conceptos y decidir qué plagas no querían en su vida. En estos talleres se demostró un incremento de interés y conocimiento por las tareas agrícolas y las plagas, a su vez de su relación con el cuidado de la salud mental y de los factores de riesgo para la misma.

El tercer taller se enfocó en la regulación emocional e identificación de problemas y maneras saludables de hacerlo mediante estrategias como el semáforo para tomar decisiones y bingo de las emociones, además de generar un compromiso al cambio. El objetivo del

taller fue poner en práctica lo aprendido previamente. Los alumnos mostraron interés por el compromiso, el reconocimiento de las emociones y de una toma de decisiones saludable para los problemas.

En cada taller fueron efectivas las estrategias lúdicas para explicar, y la presentación de premios por participación, que motivaron a los alumnos a estar presentes durante toda la sesión. De la misma manera, cada ayuda visual, cartel, y mensaje entregado se convirtió en un recordatorio para mantener las enseñanzas ofrecidas, como un complemento de la metodología. También fue clave la formación de duplas con los socios de Huertomanías, de forma que cada uno aportaba con su conocimiento y se apoyaba mutuamente para reforzar indicaciones y explicar lo necesario.

Se considera que, para la posterior realización de esta metodología, se incluya otro taller como resumen, y que se realice una evaluación antes de iniciar los talleres y otra después para obtener más información de resultados. Por otro lado, sería oportuno desarrollar actividades para el plan escolar que integren las habilidades para la vida a largo plazo, reforzando lo aprendido.

Para finalizar, a lo largo de estos talleres se encontraron dificultades y oportunidades de mejora, pero los logros alcanzados fueron satisfactorios respecto a los objetivos establecidos. Junto a Huertomanías, se logró dar a los niños bases e información sobre varios temas para que los alumnos integren en su vida, por tanto, se considera el proyecto finalizado positivamente.

REFERENCIAS

- Afshin Salahian, Shahin Rahimyan & Hasan Gharibi (2021) Comparison of Aggression, Anxiety, Stress and Depression between Normal and Divorce Teenagers, *Journal of Divorce & Remarriage*, 62(165-178). Doi: [10.1080/10502556.2021.1871828](https://doi.org/10.1080/10502556.2021.1871828)
- Alfonso, Y. M. L. (2022, 22 noviembre). Factores de riesgo para la afectación en la salud mental del uso de redes sociales en adolescentes.
<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/17539>
- Allmendinger, J. (2016). Good and bad education systems: is there an ideal? In A. Hadjar & C. Gross (Eds.), *Education Systems and Inequalities: International comparisons*: 321–334. Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t892m0.21>
- Alonso, M. (2022). Crowdfunding: qué es y cómo crear tu campaña [2022] • Asana. *Asana*.
<https://asana.com/es/resources/crowdfunding>
- Anabel, S. L. (2023, 14 noviembre). *Factores socioculturales que inciden en la actividad sexual temprana en adolescentes de 13-17 años. Barrio Rafael Correa, La Libertad*, 2023. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/10484>
- Aponte-Zurita, G., & Moreta-Herrera, R. (2023). Impulsividad y consumo de alcohol y problemas asociados en adolescentes del Ecuador. *Revista de psicología de la salud*, 11(1), 70-83. <https://doi.org/10.21134/pssa.v11i1.301>
- Arce, F. (2019). *Tolerancia parental y empatía en padres y madres* [Tesis de pregrado Licenciatura en Psicología, Universidad Argentina de la Empresa] Editorial Institucional. <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/8243/ARCE%20FLORENCIA-TIF.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Arenas, A. C. (2007). *Pensamiento crítico. técnicas para su desarrollo*. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.

Arias, A. E. M., Carucí, M. J. R., & De Muñoz, R. M. (2020). Visión pedagógica del autoconocimiento en educación física y vida saludable. *Compendium*, 44.
<https://www.redalyc.org/journal/880/88064965006/html/>

Azofeifa Mora, C. A. (2018). Revisión de los beneficios de la intensidad y modalidades de ejercicio físico sobre el estrés psicológico. *Pensar en Movimiento: Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 16(1).

Banco Mundial (2013) Life Skills: What are they, why do they matter, and how are they taught? AGI.
https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/Gender/1323447_AGI_LearningFromPracticeSeries.pdf

Belijar, C. R. (2019). Adicción a las tecnologías: adolescencia, familias y trabajo social. Revisión teórica del fenómeno. *Azarbe*, 8, 71-80.
<https://doi.org/10.6018/azarbe.395081>

Bolland, J. (2003) Hopelessness and risk behaviour among adolescents living in high-poverty inner-city neighbourhoods. *Journal of Adolescence*, 26(2): 145-158.
[https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00136-7](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00136-7).

Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>

Borrás Santisteban, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo científico médico*, 18(1), 05-07.

- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children*, 7(2), 55–71. <https://doi.org/10.2307/1602387>
- Bueno, D. (2023). El cerebro adolescente: época de cambio y transformación. • *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 11(2), 78-83. https://www.adolescere.es/revista/pdf/volumen-XI-n2-2023/78_83_conferencia-de-clausura-el-cerebro-adolescente-epoca-de-cambio-y-transformacion.pdf
- Bukowski, H. (2019). Self-Knowledge. En *Springer eBooks* (pp. 1-7). https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_2004-1
- Cambridge (2023) Empathy, Cambridge Dictionary. https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/empathy#google_vignette
- Chaqueo-Urizar, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M., & Irarrázaval, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia psicológica*, 38(2), 203-222.
- Centeno, R. & Fernandez, K. (2020). Effect of Mindfulness on Empathy and Self-Compassion: An Adapted MBCT Program on Filipino College Students. *Behav Sci*, 10(3). doi: [10.3390/bs10030061](https://doi.org/10.3390/bs10030061).
- Chauvie, P. (2015). Empatía: Efectos de los vínculos primarios.
- Chaves-Oviedo, M. L., & Dorado-Martínez, Á. D. (2019). Desarrollo de habilidades para la vida en escuela móvil: Estrategia de empoderamiento de niños y adolescentes como sujetos de derecho. *Universidad y Salud*, 21(3), 205-214. <https://doi.org/10.22267/rus.192103.157>

- Cheang, R., Gillions, A. & Sparkes, E. (2019) Do Mindfulness-Based Interventions Increase Empathy and Compassion in Children and Adolescents: A Systematic Review. *J Child Fam Stud* 28, 1765–1779 <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01413-9>
- CNIG (2022) Abandono escolar. Consejo Nacional para la Igualdad de Género. <https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/01/TASA-DE-ABANDONO-ESCOLAR-SEGUN-NIVEL-EDUCATIVO.pdf>
- Costa, S. M. C., & Armijos, Z. G. M. (2018). La desintegración familiar: impacto en el desarrollo emocional de los niños. *Journal of Science and Research*, 3(9), 10-18. <https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol3iss9.2018pp10-18p>
- Covarrubias, T., Cueva, J., Vazquez, L.& Torre, C., M. M. (2022). El autoconocimiento y educación socioemocional en niños de quinto grado de primaria (México). *Revista Ensino de ciencias e humanidades*, 6(2), 8-37. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/download/10061/7371/27975>
- Cueva, M. R. C., Hernández, Y. L. D., & Regalado, Ó. L. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(4), 315-334.
- Davis, T. (2018) Life Skills: Definition, Examples, & Skills to Build. Berkley wellbeing institute. <https://www.berkeleywellbeing.com/life-skills.html>
- Devoto, J., Raijenstein, G., Contartese, J., Casanova Ferro, J., Serrat, S., & Gutierrez, C. (2020). Incidencia del uso de nuevas tecnologías por jóvenes, en el cambio de hábitos de socialización, como factor de riesgo para la conducta adictiva. *Anuario De Investigación USAL*, (7). Recuperado a partir de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/anuarioinvestigacion/article/view/5231>

Dos Santos, A. (2019) Empathy and Aggression in Group Music Therapy with Teenagers: A Descriptive Phenomenological Study. *Music Therapy Perspectives, Volume 37. (1)*, 14–17. <https://doi.org/10.1093/mtp/miy024>

Edex (2023). *Habilidades para la vida*.

<https://habilidadesparalavida.net/autoconocimiento.php>

Elder, L. (2022). Critical Thinking. *Foundation for Critical Thinking*.

<https://doi.org/10.4324/9781138609877-ree215-1>

Esteves Villanueva, A. R., Paredes Mamani, R. P., Calcina Condori, C. R., & Yapuchura Saico, C. R. (2020). Habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar. *Comuni@ cción, 11(1)*, 16-27.

Estrada Araoz, E. G., Mamani Uchasara, H. J., & Gallegos Ramos, N. A. (2020). Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria. *Revista San Gregorio, (39)*, 116-129.

Etienne, C. F. (2018). Salud mental como componente de la salud universal. *Revista Panamericana de Salud Pública, 42*, e140.

Ezpeleta, L., Guillamón, N., Granero, R., de la Osa, N., Domènech, J. M., & Moya, I. (2007). Prevalence of mental disorders in children and adolescents from a Spanish slum. *Social Science & Medicine, 64(4)*, 842-849.

Fermoso, D. A., Cruzes, G. C., & Ruiz, E. J. C. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(19)*, 191-206.

Fernández, A. M., & Serra, L. (2020). Vida comunitaria para todas: salud mental, participación y autonomía. Informe SESPAS 2020. *Gaceta Sanitaria, 34*, 34-38.

<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.08.001>

- Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436.
- Fernández Flores, A. A., & Castro Valles, A. (2020). DIFERENCIAS DE HABILIDADES PARA LA VIDA ENTRE ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS CONSUMIDORES DE ALCOHOL. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(4).
- Flórez-Madroño, A. C., & Prado-Chapí, M. F. (2021). Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 12(2), 13-26.
- Frankel, R. (2017) The Many Faces of Empathy: Biological, Psychological, and Interactional Perspectives. *J Patient Exp, Jun;4(2)*, 55-56. doi: [10.1177/2374373517699268](https://doi.org/10.1177/2374373517699268)
- Galletta, D., Califano, A., D'Amaro, M., & Celentano, S. (2020). Teenagers today: the point about self-esteem. *European Psychiatry*, 63.
- Garaigordobil, M. (2015). Predictor variables of happiness and its connection with risk and protective factors for health. *Frontiers in Psychology*, 6:1176
- García, M., Tobar, F., Delgado, V., & Gómez, M. (2017). Habilidades sociales. *Revista salud y ciencias*, 1(2), 8-15.
- García-León, F., Mendoza-Montoya, J., & Polo, W. (2018). Pensamiento crítico, tecnologías de la información y calidad de la formación docente. Universidad Nacional. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/336142117>
- Giraldo-Carbo, E. P., Jara-Carreño, J. A., & Zúñiga-Delgado, M. S. (2023). La desintegración familiar, su incidencia en la enseñanza/aprendizaje de los estudiantes. caso: Escuela

Fausto Molina. *MQRInvestigar*, 7(4), 2533-2552.

<https://doi.org/10.56048/mqr20225.7.4.2023.2533-2552>

González, A., & Jurado, M. D. M. M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 15(1), 113-123.

González, C., Ampudia, A. y Guevara, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta colombiana de Psicología*, 5, 44-47.

Gómez, E., & Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de psicología*, 19(2), 103-131.

Gros, B. (2016) The design of smart educational environments. *Smart Learn. Environ.* 3, 15.

<https://doi.org/10.1186/s40561-016-0039-x>

Guasp, J. J. M., Medina, C. P., & Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *PROFESORADO*, 24(1), 96-114.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>

Guerra Páez, V. R., & Terán Portelles, V. E. (2019). Asociación entre disfunción familiar y características de la familia con el consumo de drogas, alcohol y tabaco en estudiantes de Primer Semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sedes Ibarra, Quito, Portoviejo y Santo Domingo en el año 2018.

Gustavsen, G.W., Nayga, R.M. & Wu, X. Effects of Parental Divorce on Teenage Children's Risk Behaviors: Incidence and Persistence. *J Fam Econ Iss* 37, 474–487 (2016).

<https://doi.org/10.1007/s10834-015-9460-5>

Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2014). Habilidades sociales. Análisis de necesidades e intervención formativa para alumnos de un programa de Cualificación Profesional

Inicial (PCPI). *Revista Internacional de Formación Profesional, Adultos y Comunidad*, 1, (1), 11-24.

http://www.researchgate.net/profile/Jorge_Lopez43/publication/272484057

[Habilidadessociales Anlisis de necesidades e intervencin formati](#)

[va para alumnos de un Programa de Cualificacin Profesional inicial %2](#)

[8PCPI%29/links/54e5a4440cf276cec17_470ea.pdf](#)

Herdoiza-Arroyo, P. E., & Chóliz, M. (2019). Impulsividad en la adolescencia: Utilización de una versión breve del cuestionario UPPS en una muestra de jóvenes latinoamericanos y españoles. *Revista iberoamerica de diagnóstico y evaluación psicológica*, 50(4).

<https://doi.org/10.21865/ridep50.1.10>

Henry, M. L. (2022). Cambios en los procesos de trabajo durante la pandemia de Covid-19 y riesgos psicosociales emergentes. *RELET-Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 26(42), 39-61.

Hernández, C. E. N., del Salto, V. S. H., Camino, D. S. J., Flores, D. G. R., & Espinoza, M. W. N. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista de la SEECI*, (47), 37-49.

Hincapié, J. M. M. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Ciencias Sociales en la educación básica secundaria. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 49.

<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.49-64>

Huertomanías. (2022). Propuesta Técnica: Fortalecimiento de habilidades para la vida, a través de del programa Cooltiva.

INEC (2022) Estadísticas Vitales Registro de Estadístico de nacidos Vivos y Defunciones Fetales 2022. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web->

[inec/Poblacion_y_Demografia/Nacimientos_Defunciones/Nacidos_vivos_y_def_fetal_es_2022/Presentacion_ENV_y_EDF_2022.pdf](#)

INEC (2022) Visualizador de Matrimonios y Divorcios. Instituto Nacional de Censos.

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNDQ1YzI4ZDgtNjA4Zi00OWQwLWE3ZGIODI4MDRhN2U1Y2U5IiwidCI6ImYxNThhMmU4LWNhZWMTNDQwNi1iMGFiLWY1ZTI1OWJkYTExMiJ9>

Intriago-Delgado, A. B. (2019). Influencia de la desintegración familiar en el desarrollo escolar de los estudiantes de bachillerato. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*, 2(4), 23-29.

<https://publicacionescd.ulead.edu.ec/index.php/tejedora/article/view/13>

JA International (2022) Our work. Junior Achievement International.

<https://www.jaworldwide.org/home>

JAE (2019) Sobre JA Ecuador. Junior Achievement Ecuador. http://jae.org.ec/?page_id=86

Jurío Burgui, A. (2014). Programa formativo de habilidades sociales en la Escuela Taller de Empleo de Aranzadi.

Kreznai, D. (2015). EMPATHY. *Counterpoints*, 503, 33–54.

<http://www.jstor.org/stable/45136520>

De la Concepción, A. (2015, 15 diciembre). *Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: su importancia en la construcción de la convivencia escolar.*

<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/3113>

LaCore, N. (2022) Stressed out kids? Signs and strategies. Mayo Clinic Health System.

<https://www.mayoclinichealthsystem.org/hometown-health/speaking-of-health/stressed-out-kids>

- Lacunza, A. B., & Contini, E. N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Revista psicodebate: psicología, cultura y sociedad.*, 16(2), 73-94.
- Leonangeli, S., Montejano, G. R., & Michelini, Y. (2021). Impulsividad, consumo de alcohol y conductas sexuales riesgosas en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba*, 78(2), 153-157.
<https://doi.org/10.31053/1853.0605.v78.n2.29287>
- Leyva, M. V. T. (2020). El autoconocimiento como asignatura pendiente de la psicología en tanto ciencia humana. *Cultura*. <https://doi.org/10.24265/cultura.2020.v34.15>
- Llanos Baldivieso, C. C. (2006). Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales.
- Llano-Toro, F. A., Quintero-Quintero, P. A., Soto-Hincapié, E., & Yarce-Vasco, M. (2019). LA CREACIÓN DE TALLERES EN LA UNIVERSIDAD DE LOS NIÑOS EAFIT: UN ANÁLISIS DESDE LA PRÁCTICA. *Encuentros con semilleros*, 1(1), 103.
<https://doi.org/10.15765/es.v1i1.1604>
- López, F., & Castro, A. (2007). Adolescencia. *Límites imprecisos*.
- Lu, S., Wei, F., & Li, G. (2021). The evolution of the concept of stress and the framework of the stress system. *Cell stress*, 5(6), 76–85. <https://doi.org/10.15698/cst2021.06.250>
- Madariaga, J. C., & Yuing, T. (2014). Lo biomédico, lo clínico y lo comunitario: interfaces en las producciones de subjetividad. *Psicoperspectivas*, 13(2).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue2-fulltext-415>
- Madrid, R., Saracosti, M., Reininger, T., & Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración

familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13.

- Maluenda-Albornoz, J., Navarro Saldaña, G. y Varas Contreras, M. (2017). Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación-REXE*, 16(31), 55-68. □ <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243152008004>
- Manuelaraus. (2017, 3 mayo). *10 habilidades para la vida según la OMS*. Educación para la solidaridad. <https://educacionparalasilididad.com/2017/05/03/10-habilidades-para-la-vida-segun-la-oms/>
- Martínez, E. (2023, 25 octubre). *Autoconocimiento y Salud Mental: La importancia de conocerse a uno mismo*. PsicoActiva.
- Marsollier, R., & Aparicio, M. (2011). El bienestar psicológico en el trabajo y su vinculación con el afrontamiento en situaciones conflictivas. *Psicoperspectivas*, 10(1), 209-220.
- Martínez Lara, e. (2018). *Delincuencia juvenil: Causas y análisis*. Editorial Seguridad y Defensa. Recuperado 17 de diciembre de 2023, de <https://elibro-net.universidadviu.idm.oclc.org/es/ereader/universidadviu/119411?page=28>
- McAra, L. & McVie, S. (2016) Understanding youth violence: The mediating effects of gender, poverty, and vulnerability. *Journal of Criminal Justice*, 45: 71-77. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.011>
- Mezulis, A., Salk, R. H., Hyde, J. S., Priess-Groben, H. A., & Simonson, J. L. (2014). Affective, biological, and cognitive predictors of depressive symptom trajectories in adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 42, 539-550.

- Mihai, M., Țițan, E. & Manea, D. (2015) Education and Poverty. *Procedia Economics and Finance*. 32: 855-860. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)01532-4](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01532-4).
- Minsberg, L. C., & Morales, E. R. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *DIDAC*, 72, 29-37.
<https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/6.pdf>
- Morales, A., Espada, J. P., Orgilés, M., & Méndez, F. X. (2016). Ansiedad social en la infancia y adolescencia. In M. I. Comeche & M. Á. Vallejo (Eds.), *Manual de conducta en la infancia* (pp. 189-209). Madrid: Dykinson.
- Moranco, M. V., & Rodríguez-Mantilla, J. M. (2020). Pensamiento crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>
- Muñoz Sánchez, J. (2018). Efectividad de un programa de educación emocional y habilidades interpersonales sobre la capacidad de resiliencia en adolescentes con trastorno mental. *Proyecto de investigación*.
- Muñoz, R., J. (2019, 25 junio). *El pensamiento crítico para la solución a un problema*. Revista de Marina. Recuperado 17 de diciembre de 2023, de <https://revistamarina.cl/es/articulo/el-pensamiento-critico-para-la-solucion-a-un-problema>
- Naderi-Lordejani, M., Golshiri, P. & Nobakht, R (2019) Is there any relationship between self-esteem and mental health status in teenagers. *Journal of Isfahan Medical School*, 37(517) pag 161-168. <https://doi.org/10.22122/jims.v37i517.11041>
- Nicolini, H. (2020). Depresión y ansiedad en los tiempos de la pandemia de COVID-19. *Cirugía y cirujanos*, 88(5), 542-547.

- Nieuwenhuis, J., Kleinepier, T. & van Ham, M. (2021) The Role of Exposure to Neighborhood and School Poverty in Understanding Educational Attainment. *J Youth Adolescence* **50**, 872–892. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01427-x>
- NIMH. (2023). *El cerebro de los adolescentes: 7 cosas que usted debe saber*. Instituto Nacional de la Salud Mental. Recuperado 17 de diciembre de 2023, de <https://www.nimh.nih.gov/>
- Nolasco, A., (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *11*(22), 35-54.
- Núñez, R. P., Castro, W. R. A., & Suárez, C. A. H. (2022). Globalización y cultura digital en entornos educativos. *Boletín Redipe*, *11*(1), 262-272. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1641>
- Nwachukwu I, Nkire N, Shalaby R, Hrabok M, Vuong W, Gusnowski A, Surood S, Urichuk L, Greenshaw AJ, Agyapong (2020) VIO. COVID-19 Pandemic: Age-Related Differences in Measures of Stress, Anxiety and Depression in Canada. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(17). <https://doi.org/10.3390/ijerph17176366>
- O'Connor, D., Thayer, J. & Vedhara, K. (2021). Stress and health: A review of psychobiological processes. *Annual review of psychology*, *72*, 663-688.
- Olmedo, E., Olmos, M. C., Berrocal, E., & Expósito, J. (2014). The adjustment process of tool “The evaluation of intercultural secondary classrooms” through model SEM. *Revista Suma Psicológica*, *21*(2), 1074115.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1993) Life skills education for children and adolescents in schools.

https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2018). *Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023) La salud de los adolescentes y los adultos jóvenes. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023) Stress: questions and answers. <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2014). Health for the world's adolescents: a second chance in the second decade. <https://apps.who.int/adolescent/second->

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2019). Situation of child and adolescent health in Europe (9289053488).

Orgilés, M. (2014). *Tratando... fobia a la oscuridad en la infancia y adolescencia*. Madrid: P

Palacios, G. V. L., & Flores, M. M. (2020). Nivel de conocimiento sobre infecciones de transmisión sexual en adolescentes. *Revista de investigación científica y tecnológica alpha centauri*, 1(3), 57-70. <https://doi.org/10.47422/ac.v1i3.19>

Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8.

Palma, M. G. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de estudios socioeducativos*, 7, 27-41.

https://doi.org/10.25267/rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02

- Páramo, M. D. L. Á. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia psicológica*, 29(1), 85-95.
- Pardo, G., Sandoval, A., & Umbarila, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista colombiana de psicología*, (13), 17-32.
- Párraga, L. E. V., Párraga, V. M. V., Cevallos, L. M. C., & Gómez, D. T. P. (2021). Riesgos psicosociales y la educación pública en la Pandemia. Caso Ecuador. *Centro Sur*, 5(1), 90-99
- Paul, R., & Elder, L. (2003). La mini guía-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Pérez, A., León, N. & Coronado, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e investigación en psicología*, 22(1), 58-65.
- Pérez, S. P., & Santiago, M. A. (2002). El concepto de adolescencia. *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*, 2(3), 15-23.
- Pedrero-Pérez, E. J., & De León, J. M. R. S. (2015). Neuropsicología de la personalidad: implicaciones clínicas de la impulsividad funcional y disfuncional. *ResearchGate*.
<https://www.researchgate.net/publication/339721402>
- Picón, P. E. C., & Correa, L. J. H. (2021). La tecnología educativa como catalizador del pensamiento crítico en la escuela. *Educare*, 25(3), 187-209.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1496>
- Pinilla Sardón, L. (2020). Nuevas tecnologías, era digital y salud mental [Tesis]. Universidad Pontificia Comillas.

Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2016). Significance Of Life Skills Education.

Contemporary Issues in Education Research (CIER), 10(1), 1–6.

<https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9875>

Ragelienė T. (2016). Links of Adolescents Identity Development and Relationship with

Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child*

and Adolescent Psychiatry = Journal de l'Académie canadienne de psychiatrie de

l'enfant et de l'adolescent, 25(2), 97–105.

Ramada, J. P., Portolés, J. J. S., & López, V. S. (2021). Disposición hacia el pensamiento

crítico, nivel académico, género y resolución de problemas en educación secundaria.

Sophia, 17(1), e1040. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1040>

Rees, D., Sabia, J. & Kumpas, G. (2022) Anti-Bullying Laws and Suicidal Behaviors Among

Teenagers. *Journal of Policy Analysis and Management*, 41 (3) :787-823.

<https://doi.org/10.1002/pam.22405>

Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 3(1), 94-101.

Rodelo, M. K., Montero, P. M., JayVanegas, W., y Martelo, R. (2021). Metodología de

investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad

educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII (3), 287-298.

Roehr, B. (2013). American psychiatric association explains DSM-5. *Bmj*, 346.

Rodríguez-Hernández, A., Cruz-Sánchez, E. D. L., Feu, S., & Martínez-Santos, R. (2011).

Sedentarismo, obesidad y salud mental en la población española de 4 a 15 años de

edad. *Revista española de salud pública*, 85(4), 373-382.

- Royo-Isach, J. (2008). Adolescentes y drogas: nuevos factores y comportamientos de riesgo asociados al consumo. *Humanitas: Humanidades Médicas: Tema del mes on-line*, (30), 1-27.
- Saavedra, C. J., García Ruiz, A., & Hernández, O., A. F. (2020). Inicio de la vida sexual y reproductiva en la adolescencia - Unidad Educativa UPSE. *Revista Estudiantil CEUS.*, 3(1), 19-24.
<https://ceus.ucacue.edu.ec/index.php/ceus/article/download/51/35/>
- Salinas, A. C. (2021). Aprendizaje socioemocional en la comunicación online a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio en Adolescentes. *Eduotec*, 78, 196-210.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2193>
- Saltos, E. R. R., Martínez, M. E. M., & Gámez, M. R. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 23-50.
- Sánchez Fuster, A. (2016). Depresión en función del desempleo, precariedad y satisfacción laboral en Jóvenes.
- Sánchez, F. R. (2019) "The Effects of Bullying on Identity". *Counselor Education Capstones*. 98.
<https://openriver.winona.edu/counseloreducationcapstones/98>
- Seaward, B. (2017) *Managing Stress*. Jones & Bartlett Learning.
- Seppala, E., Simon-Thomas, E., Brown, S., Worline, M., Cameron, D. & Dory, J. (2017). *The Oxford Handbook of Compassion Science*. Oxford Library of Psychology.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eYY0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA205&dq=intervention+to+increase+empathy&ots=9WDcNhgdGC&sig=L14ofghePKu>

[xVLorIygjAQM2FI#v=onepage&q=intervention%20to%20increase%20empathy&f=false](https://doi.org/10.37955/cs.v4i3.181)

- Silva, A. J. R., Neyra, J. M. M., Vilca, M. J. G., & Mejía, J. N. (2021). La desintegración familiar y el rendimiento académico de los estudiantes del VII ciclo de secundaria en el área de matemáticas. *Rev. Centro Sur*. <https://doi.org/10.37955/cs.v4i3.181>
- Singh, S., Roy, M. D., Sinha, C. P. T. M. K., Parveen, C. P. T. M. S., Sharma, C. P. T. G., & Joshi, C. P. T. G. (2020). Impacto de COVID-19 y bloqueo en la salud mental de niños y adolescentes: una revisión narrativa con recomendaciones. *Investigación en psiquiatría*, 113429.
- Smart, D. (2021) Relationships with parents and families: pre-teens and teenagers. Raising Children: Australian Parenting Website. <https://raisingchildren.net.au/pre-teens/communicating-relationships/family-relationships/relationships-with-parents-teens#:~:text=Relationships%20with%20parents%20and%20families%20give%20pre%2Dteens%20and%20teenagers,%2C%20meetings%2C%20rituals%20and%20responsibilities>.
- Smith, J. (2017). What is empathy for? *Synthese*, 194(3), 709–722. <http://www.jstor.org/stable/26166286>
- Solís, C., A. M., Velasco, D., M. L., & Ortiz, G., M. (2021). La corporeidad en el proceso de autoconocimiento, identificación de emociones, conciencia social y de género. Una experiencia de intervención en educación superior en México [Ebook]. En *Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina* (1.ª ed., pp. 39-69). Sello Editorial Universidad de Medellín. https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6593/Cartograf%C3%ADas%20corporales_ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=39

- Soto, I. P., & Kattan, N. S. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. una revisión teórica. *Sociedad e infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Soto, S., Sánchez, T., Martillo, E., & Sarmiento, C. (2015). Calidad educativa en Ecuador. *Calidad Educativa*, 11.
- Soto, U., D. D., & Cueva, C., J. J. (2022). Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en los estudiantes. *Ciencia Latina*, 6(3), 3006-3021. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2434
- Stueber & Karsten (2019) "Empathy". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/empathy/>
- Suárez, N., Requeiro, R., Heredia, S. A., & Lara, D. G. (2022). Salud mental y usos de la tecnología en el contexto universitarios. Una revisión de la literatura. *Publicaciones*, 52(3), 187–205. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22272>
- Subramaniam, S., Sumari, M. & Khalid, N. (2020) Surviving the break-up: teenagers' experience in maintaining wellness and well-being after parental divorce, *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 11:1, 60-75, DOI: [10.1080/21507686.2019.1702069](https://doi.org/10.1080/21507686.2019.1702069)
- Tania, T. L. G. L., Castillo, M. A. S., & Estrada, D. Y. R. (2022). Uso problemático de la tecnología, motivación y rendimiento académico en escolares. *Revista propulsión*, 4(1), 92-106. <https://doi.org/10.53645/revprop.v4i1.78>
- Taylor, S. E. (2007). *Psicología de la salud*.
- Tirado-Hurtado, B. C. (2021). Salud mental de los niños y adolescentes en tiempos de pandemia. *Revista Hispanoamericana de Ciencias de la Salud*, 6(4), 161-165. <https://doi.org/10.56239/rhcs.2020.64.445>

- Tolulope, A., Yetunde, J. & Adeyiminika, D. (2019) Relationship Between Parenting Styles and Adolescents' Self-Esteem. *International Quarterly of Community Health Education*. 39(2):91-99. doi:[10.1177/0272684X18811023](https://doi.org/10.1177/0272684X18811023)
- Toranzos, M. (2021, 7 abril). Huertomanías, una opción frente a la exclusión laboral. www.expreso.ec.
<https://www.expreso.ec/quito/huertomanias-opcion-frente-exclusion-laboral-101512.html>
- Torrado, O., Hernández, A., Calvete, E. & Prada, E. (2021). Factores protectores y de riesgo asociados a las conductas delictivas en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista Criminalidad*, 63(1): 105-122
- Turan, U., Fidan, Y., & Yildiran, C. (2019). Critical thinking as a qualified decision-making tool. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*.
<https://doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2316>
- UNICEF (2017) Habilidades para la vida. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia. UNICEF, Venezuela.
<https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades%20para%20la%20vida.%20Herramientas%20para%20el%20>
- UNICEF (2017) Basic life skills. UNICEF, Azerbaijan.
<https://www.unicef.org/azerbaijan/media/1541/file/basic%20life%20skills.pdf>
- UNICEF (2021) 8 de cada 10 hogares con niños en Ecuador cuentan con menos ingresos como consecuencia de la pandemia. UNICEF Ecuador.
<https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/8-de-cada-10-hogares-con-ni%C3%B1os-en-ecuador-cuentan-con-menos-ingresos-como>

UNICEF. (2021). *Características de la adolescencia*. Recuperado 17 de diciembre de 2023, de <http://www.unicef.org/uruguay>

UNODOC (1997) Module 7: Life Skills. United Nations Office on Drugs and Crime. https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap_peers_07.pdf

Valencia Ortiz, R., Cabero Almenara, J., Garay Ruiz, U. y Fernández Robles, B. (2021).

Problemática de estudio e investigación de la adicción a las redes sociales online en jóvenes y adolescentes. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, 99-125.

<https://hdl.handle.net/11441/104915>

Van den Bergh, O. (2021). *Principles and practice of stress management*. Guilford Publications.

Verdugo, M. (2014). *Habilidades sociales*. V. E. Caballo (Ed.). Fundación VECA.

Verhoeven, M., Poorthuis, A.M.G. & Volman, M. The Role of School in Adolescents'

Identity Development. A Literature Review. *Educ Psychol Rev* **31**, 35–63 (2019).

<https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>

Weisz, E., Ong, D. C., Carlson, R. W., & Zaki, J. (2021). Building empathy through motivation-based interventions. *Emotion*, 21(5), 990–999.

<https://doi.org/10.1037/emo0000929>

Yao, W., Zhang, X. & Gong, Q (2021) The effect of exposure to the natural environment on stress reduction: A meta-analysis. *Urban Forestry & Urban Greening*, 57.

<https://doi.org/10.1016/j.ufug.2020.126932>.

Zacarías, F. (2013). Salud en las Américas Edición de 2012 Panorama regional y perfiles de país. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 12(24), 271-275.

Zacarías, S., Aguilar, V. & Andrade, P. (2017). Efectos de las prácticas parentales en la empatía y la conducta prosocial de preadolescentes. *Informes Psicológicos*, 17(1), pp. 71-86. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a04>

ANEXOS

Anexo 1: Visita a la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra**Anexo 2: Planificación sesión 3**

TALLER 3				
Entendiendo nuestras emociones				
Descripción de la actividad	Responsable Duración	Guion	Ideas Base	Materiales
Bienvenida Dar stikers donde van a poner su nombre y la emoción con la que se levantaron ese día. Actividad Rompehielos El baile de la Papaya: se canta una canción y los niños deben seguir	Socio y Estudiantes USFQ 10 min	Saludo y presentación Indicaciones de la actividad. Preguntar si se entendieron las instrucciones.	Actitud positiva. Energía. Optimismo.	Etiquetas Marcadores

el movimiento con el cuerpo				
<p>Bingo de emociones Se entregará a cada estudiante una tabla de bingo en el que, en lugar de números habrá emociones. El moderador debe mencionar una emoción a la vez, los estudiantes que tengan esa emoción en su tabla deben levantar la mano y exponer una situación que desate esa emoción, además de una propuesta de cómo mejorar/resolver esa situación. Quienes realicen esto pueden marcar la emoción y seguir jugando.</p>	30 minutos	<p>Vamos a comenzar con un bingo sobre las emociones. A continuación, les vamos a entregar una tabla de bingo de las emociones y les voy a decir una situación, como por ejemplo (dar ejemplo) y ustedes tienen que levantar la mano y contestar que emoción sentirían en esa situación (cuando se trata de enojo, tristeza y miedo) y que acciones realizarían para mejorar o resolver esas situaciones.</p> <p>A quien responda las preguntas, se le pondrá un sello en esa emoción. Gana quien logre completar todos los sellos en todas las emociones. Si la emoción es alegría (¿qué haces tu cuando estás feliz?)</p> <p>Recuerden que su participación es muy importante, así no logren marcar sus respuestas en el tablero.</p>	<p>Reconocimiento de emociones Gestión de emociones Búsqueda de soluciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sellos - Contenedor con las palabras a llamar.
<p>Regalos con dilemas. Se divide la clase en 3 grupos y tienen que elegir</p>	USFQ 10 min	Nos vamos a dividir en grupos de 5 a 6 personas. Se tienen que agrupar de acuerdo con el color	<p>Resolver problemas Trabajo en equipo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 3 sobres - 2 imágenes de cada caso - Marcadores - Lápices

<p>1, en el cual viene incluida una imagen de una situación.</p> <p>Los estudiantes deben dividir roles (secretario, líder, moderador) y elegir el nombre de un grupo.</p> <p>Los estudiantes se disponen a sentarse en un círculo para que puedan rotar la imagen y observarlas.</p>		<p>del sticker de su nombre.</p> <p>Cada grupo debe elegir un representante para que elija un sobre.</p> <p>Luego se reunirán entre grupos para comentar que está pasando en la imagen, y cómo podrían solucionarlo (5 minutos)</p> <p>Luego del tiempo asignado los estudiantes deben volver a sentarse en círculo y cada grupo pasará por 3 círculos de colores que estarán puestos en la mesa, habrá 3 colores del semáforo, estos significan:</p> <p>ROJO: <u>Detenerse y observar</u> (aquí observar quienes no han visto la imagen)</p> <p>AMARILLO: <u>Pienso</u> El grupo a cargo describe que está pasando en la imagen.</p> <p>VERDE: <u>Propongo ideas</u> El grupo propone soluciones para esos casos.</p>	Toma de decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas bond - Post its - Círculo verde, amarillo y rojo.
		Estudiante USFQ hace una pequeña reflexión al final de esta actividad		
Jardín de compromiso	USFQ y socio 15 minutos	Cada estudiante tendrá una flor en la que deberá escribir		

Pegar en un cartel de	Socio lee algunas ideas de las flores. Estudiante hace la reflexión y el cierre.	a que se compromete para mejorar sus relaciones con sus compañeros, familia y amigos. Al poner sus flores estaremos formando un jardín de compromisos.		
Cierre	USFQ y socio 15 minutos	Se les entregará una hoja en donde deben completar las preguntas con relación a los tres talleres.	Reflexión final Finalizar el taller	<ul style="list-style-type: none"> - Posts de colores/forma de flores - Marcadores - Pliego de cartulina

Anexo 3: Tabla de bingo



Personajes de "Intensamente" y su imagen son propiedad de Disney. Fueron usados para que los niños entiendan mejor.

Anexo 4: Regalos con dilemas

Tema 1: Acoso escolar



Tema 2: Desobediencia en el aula



Tema 3: Chismes



Semáforo:



Observar e interpretar la imagen

Pienso y describo en grupo





Propongo ideas en grupo

En esta actividad se requirió la participación y análisis en grupos para solucionar problemas dentro del ambiente escolar que se suscitaron anteriormente.

Anexos 5: “Jardín de compromisos”



Anexos 6: Encuesta

<p>¿QUÉ ME GUSTÓ? </p> <p>Todo los talleres me gustaron todos</p>	<p>¿QUÉ NO ME GUSTÓ? </p> <p>Me gusto todo</p>
<p>¿QUÉ APRENDÍ? </p> <p>Aprendi a sacar las cosas malas en la vida y a cuidar las plantas.</p>	<p>¿QUÉ APLICARÍA EN MI VIDA? </p> <p>todo lo que aprendi y los compromisos que hice.</p>

Muchas Gracias ☺