

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

Desarrollo de habilidades para la vida con estudiantes de 12 a 13 años de la Unidad Educativa Velasco Ibarra, con la metodología Cooltiva

Edith Jhannely González Sauca

Psicología PR

Trabajo de fin de carrera presentado como requisito

para la obtención del título de

Licenciatura en Psicología

Quito, 21 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 con estudiantes de 12 a 13 años de la Unidad Educativa Velasco Ibarra, con la metodología Cooltiva

Edith Jhannely González Sauca

María Cristina Crespo Andrade, Doctora en Humanidades y Artes

Quito, 21 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: Edith Jhannely González Sauca

Código: 00212774

Cédula de identidad: 1950034262

Lugar y fecha: Quito, 21 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UNPUBLISHED DOCUMENT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 José María Velasco Ibarra es una institución fiscal ubicada en la ciudad de Quito, cuyos docentes han identificado problemas en relación a las habilidades sociales y de comunicación en algunos estudiantes tras la pandemia por COVID-19. Con el fin de responder a esta problemática la institución solicitó el apoyo de Junior Achievement (JA), quienes se unen a la carrera de psicología de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ) y esta a su vez a Huertomanías. De este modo, se puso en marcha el Proyecto Cooltiva ideado por Huertomanías; el cual consta de tres talleres enfocados en la promoción de habilidades para la vida propuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a través del trabajo en el huerto urbano. Estos talleres estuvieron dirigidos a 120 estudiantes de octavo grado de educación básica superior de la U.E Velasco Ibarra y fueron dictados por una dupla conformada por un socio de Huertomanías y un estudiante de la USFQ, estos últimos estuvieron a cargo del diseño del tercer taller. Al final se realizó una encuesta para conocer el impacto del proyecto en los estudiantes, en general se encontró que a los estudiantes les agradó la metodología, aprender sobre las plantas y emociones, entre otros. Por ello, se concluye que la metodología de los talleres, los materiales y las duplas fueron efectivas para promover las habilidades planteadas. Luego de analizar los resultados del presente proyecto se propone que para futuras ocasiones se diseñen programas con una duración más amplia y con metodologías específicas para la evaluación de las habilidades logradas.

Este trabajo se realizó en colaboración con: Yudy Nicolle Almeida Tulcanaza, Edith Jhannelly González Sauca y Jennifer Estefanía Narváez Vinueza.

Palabras clave: *adolescencia, habilidades para la vida, huerto urbano.*

ABSTRACT

The school Unidad Educativa José María Velasco Ibarra is a fiscal education institution located in the city of Quito, whose teachers have identified problems in relation to social and communication skills in some students after the Covid-19 pandemic. To respond to this problem, the institution requested the support of Junior Achievement (JA), who joined forces with the psychology program of the Universidad San Francisco de Quito (USFQ) and with Huertomanías. Afterwards, the Cooltiva Project, designed by Huertomanías, was launched, which consists of three workshops focused on the development of life skills proposed by the World Health Organization (WHO) through work in an orchard. These workshops were directed to 120 students of eighth grade of higher basic education of the Velasco Ibarra School and were instructed by a duo formed by a partner of Huertomanías and a student of the USFQ. The latter oversaw the design of the third workshop. At the end, a survey was conducted to determine the impact of the project on the students. In general, it was found that they liked the methodology, learning about plants and emotions, among other elements. Therefore, it concluded that the methodology of the workshops, the materials, and the pairs were effective in promoting the proposed skills. After analyzing the results of the present project, the authors propose that for future occasions programs be designed with a longer duration and with specific methodologies for the evaluation of the skills achieved.

This work was carried out in collaboration with: Yudy Nicolle Nicolle Almeida Tulcanaza, Edith Jhannely González Sauca and Jennifer Narváez Estefanía Vinueza.

Keywords: *adolescence, life skills, urban garden.*

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	5
ABSTRACT	6
DESCRIPCIÓN DE LOS INTERESADOS	10
Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra”	10
Junior Achievement	11
Huertomanías	11
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA O NECESIDAD	12
Adolescencia	12
Estadísticas de la población	17
Factores que contribuyen al problema	20
Factores personales	20
Factores familiares	21
Factores escolares	23
Factores del entorno.....	25
MARCO TEÓRICO PARA LA PROPUESTA	29
Habilidades para la vida	29
Pensamiento creativo	31
Toma de decisiones	32
Comunicación asertiva	33
Manejo de emociones y sentimientos	34
Manejo de conflictos y problemas	35
Estrategias aplicadas previamente	36
PROPUESTA	37
Objetivo general	37

Objetivos específicos	37
Productos o actividades	37
Reuniones/capacitaciones previas	37
Proceso de talleres.....	38
RESULTADOS	41
CONCLUSIONES	44
REFERENCIAS.....	47
ANEXOS	72
ANEXO A.....	72
ANEXO B.....	74
ANEXO C.....	76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de los resultados de la primera pregunta de la encuesta realizada a los estudiantes.....	42
Tabla 2. Resumen de los resultados de la segunda pregunta de la encuesta realizada a los estudiantes.....	42
Tabla 3. Resumen de los resultados de la tercera pregunta de la encuesta realizada a los estudiantes.....	43
Tabla 4. Resumen de los resultados de la cuarta pregunta de la encuesta realizada a los estudiantes.....	43

DESCRIPCIÓN DE LOS INTERESADOS

Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra”

La Unidad Educativa Dr. José María Velasco Ibarra es una institución fiscal ubicada en la ciudad de Quito, desde el momento de su fundación hasta el momento presente la institución lleva funcionando 37 años. Esta institución desde hace algunos años se fusionó con la escuela República del Paraguay y cuentan con todos los cursos de educación básica y bachillerato, se estima que esta institución cuenta con 1433 estudiantes, de los cuales 732 corresponden a la sección matutina y 701 a la sección vespertina. La planta docente está conformada por un total de 56 profesionales, de los cuales 25 trabajan en la sección matutina y 31 en la sección vespertina. La Unidad Educativa Velasco Ibarra tiene como misión educar a los jóvenes a través del raciocinio y con un servicio de calidad y calidez. Así también, algunos de los valores primordiales del centro educativo son el respeto, la solidaridad, la fraternidad y la comprensión (V. Escobar, comunicación personal, 6 de diciembre de 2023).

Dentro de esta institución se visibilizan problemáticas como discusiones o conflictos entre pares y dificultades para resolverlas, esto ocurre como consecuencia de conflictos intrafamiliares, situaciones económicas precarias, falta de vinculación entre la familia y la escuela, embarazos adolescentes, el rol de los estudiantes como cuidadores de sus hermanos menores, entre otros. Es por eso que los docentes se encuentran implementando planes de acompañamiento integral a los estudiantes, mecanismos de comunicación e involucramiento de los padres y la enseñanza de los valores (V. Escobar, comunicación personal, 6 de diciembre de 2023). La población en la que se enfoca el presente trabajo son 120 estudiantes de octavo grado de educación general básica superior de la modalidad vespertina de esta institución.

Junior Achievement

Junior Achievement Ecuador es una fundación educativa internacional que opera en el país desde enero de 2001. Su principal objetivo es formar emprendedores a través de programas educativos empresariales complementarios impartidos en escuelas, colegios, universidades y otras instituciones. Estos programas se desarrollan con el respaldo de organizaciones locales e internacionales (Junior Achievement, 2019).

La organización se enfoca en tres pilares fundamentales: emprendedurismo, empleabilidad y educación financiera. Su misión es combatir problemas como la pobreza, el desempleo y el bajo crecimiento económico proporcionando a los estudiantes, especialmente a aquellos de recursos económicos limitados, conocimientos y experiencias necesarias para forjar un futuro mejor a través de su propio esfuerzo. La colaboración con actores locales e internacionales es clave para ampliar el alcance de sus programas educativos y contribuir al desarrollo económico y laboral de Ecuador (Junior Achievement, 2019).

Huertomanías

Huertomanías es un emprendimiento ubicado en Nayón (nororiente de Quito) y fundado en el año 2014. Se trata de propuesta diferente para las personas que son diagnosticadas con un trastorno mental, la misma va en contra de la institucionalización, los modelos tradicionales de las instituciones psiquiátricas públicas del Ecuador y lucha contra la estigmatización de la sociedad, en cuanto a la idea de incapacidad total de las personas con trastornos mentales (Huertomanías, 2021). Este emprendimiento social funciona por medio del trabajo de todos los socios (personas que tienen una enfermedad mental, mayormente esquizofrenia), que se dedican al cultivo de verduras y frutas orgánicas, además de darles un valor agregado a su producto final, para luego venderlos (Huertomanías, 2020), buscado así, una autonomía de cada socio a través de su trabajo y habilidades.

Cooltiva, un proyecto que nace de Huertomanías y propone un programa que se adapta a diferentes edades de poblaciones estudiantiles. Se trata de una serie de talleres enfocados en fortalecer y/o fomentar habilidades para la vida, esto se pretende lograr mediante la creación de un huerto urbano. Los estudiantes se sumergen en un proceso de continuo aprendizaje y reflexión acerca de sus principales retos, a su vez, estos tienen que elegir un producto y trabajar para desarrollarlo. Con esto se espera fomentar la autonomía de los estudiantes, manejo de emociones, resolución de conflictos, propósito de vida, entre otros (D, Viteri, comunicación personal, 10 de octubre de 2023).

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA O LA NECESIDAD

Adolescencia

Adolescencia es un término que proviene del latín *adolescere*, cuyo significado implica cambios en el crecimiento y la madurez (Moreno, 2015). De acuerdo con la World Health Organization (OMS) la adolescencia comienza aproximadamente a los 10 años y termina a los 19 (2021). Se trata de una etapa del desarrollo que actúa como puente entre la niñez y la adultez (Bayer et al., 2021). Algunos autores denominan a la adolescencia como “tormenta hormonal, emocional y de estrés”, dados los cambios hormonales, psicosexuales, sociales, emocionales y físicos que ocurren durante esta etapa (Güemes-Hidalgo et al., 2017). Durante la adolescencia los asuntos relacionados a los valores, ideales e identidad toman mayor fuerza, lo que a su vez influye en las relaciones sociales (Coleman, 2010). Los adolescentes a menudo se enfrentan con situaciones complejas en las que deben mediar con sus perspectivas individuales y la necesidad de formar parte de un grupo, esto implica la conformidad frente a la posturas o demandas exteriores diferentes u opuestas y la capacidad de ser flexible ante los mismos (Hacer et al., 2020).

La adolescencia comienza con la maduración del eje hipotalámico-hipofisario-gonadal, lo cual está sujeto a influencias genéticas, ambientales, condiciones de vida, entre otros, por lo cual las características presentes durante esta etapa pueden hacerse visibles en diferentes momentos (Özdemir et al., 2016). Algunos cambios que se presentan a nivel físico son: la maduración sexual y fertilidad, incremento en la estatura en hombres y mujeres y características sexuales secundarias, tales como: crecimiento de vello, cambio de voz y acné (Best y Ban, 2021). Durante esta etapa también existen riesgos en el desarrollo y problemas en el equilibrio hormonal, que generan consecuencias como la obesidad y trastornos menstruales en el caso de las mujeres adolescentes (Agarwal et al., 2020).

Así también, la adolescencia se divide en varias etapas cuyos rangos de edad pueden variar dependiendo de los autores u organizaciones que las definen, en el presente trabajo se mencionan las siguientes etapas: adolescencia temprana, la cual ocurre aproximadamente desde los 10 a los 13 años; adolescencia media, desde los 14 hasta los 18 años y la adolescencia tardía, que ocurre desde los 17 hasta los 21 años (Allen y Waterman, 2019).

En la adolescencia temprana o preadolescencia, por lo general se comienzan a hacer visibles en las mujeres algunos cambios físicos como el crecimiento de los pechos y también la menstruación. En el caso de los hombres, los cambios físicos pueden hacerse notorios más adelante, además, los cambios no surgen de acuerdo a una norma estricta, ya que varios factores generan diferencias individuales (Moreno, 2015). Como consecuencia de los posibles cambios de esta etapa los adolescentes pueden dirigir su atención a su aspecto corporal (Holmqvist y Frisén, 2019), como consecuencia pueden surgir inconformidades acerca del aspecto físico ya sea por no sentirse atractivos o guapos, como en el caso de los chicos o por el peso y aspecto corporal, en el caso de las chicas (Topciu, 2020). Estas percepciones en torno a la imagen corporal pueden acarrear consigo problemas de autoestima en los adolescentes, lo cual merece recibir la suficiente atención y ayuda, dado que la imagen

corporal negativa puede extenderse hasta etapas posteriores (Holmqvist y Frisé, 2019). Además, se debe considerar que el grupo que atraviesa esta etapa conforma la mitad de la población mundial de adolescentes, por lo cual se requiere darle mayor atención (Mmari et al., 2021).

En la preadolescencia se manifiestan muchos cambios a nivel cognitivo y emocional, dado que se comienza la transición de la niñez hacia la adolescencia, lo cual acarrea desafíos, cambios y nuevos intereses (Gfrörer et al, 2021). Los intereses con respecto al grupo de amigos, actividades, o las fijaciones con respecto a los cambios físicos y aspecto corporal pueden generar a su vez cambios en la relación entre el adolescente y sus padres y otros miembros de su entorno, lo cual desencadena reacciones emocionales. Así también, se evidencia una división notable de roles de género de acuerdo a lo que la sociedad espera (Mmari et al., 2021), además, comienzan a despertar ciertos intereses vocacionales que reciben influencia de la cultura y su entorno (Gfrörer et al, 2021).

Por su parte, durante la adolescencia media las mujeres completan su desarrollo físico y los hombres se acercan al final de su crecimiento físico, existe un incremento en el interés por la experimentación sexual (Centers for Disease Control and Prevention, 2021). Aquí también existen mejores procesos de pensamiento y toma de decisiones, lo cual incluye pensar en los planes a futuro, en la ética y su identidad (University of Rochester Medical Center, 2023), esto último abarca la intención de cómo quieren verse y cómo esperan que el resto los vea (UNICEF, 2020).

La adolescencia tardía, también conocida como adultez emergente (Tambelli et al., 2021), incluye muchos desafíos y cambios orientados a la transición hacia la adultez, que a su vez involucra el desarrollo de la autonomía en cuanto a estudios y/o vivienda (Wang et al., 2017), estos cambios varían de acuerdo a factores demográficos, sexo, etnia, clase social entre otros (State Adolescent Health Resource, 2021). Se trata de una etapa en donde las

personas requieren de mucho apoyo social dados los grandes y constantes cambios (Wang et al., 2017).

En la actualidad, hay aproximadamente 1.800 millones de personas con edades entre 10 y 24 años en todo el planeta (ONU, s. f.). Debido a hechos alarmantes en la salud pública, a causa de hábitos, condiciones y conductas de estos individuos, la OMS desde 1993 considera necesario la implementación de educación sanitaria fundamentada en la formación de habilidades para la vida, las cuales mejoran el comportamiento adaptativo y positivo que ayudan a que las personas puedan hacerle frente a las situaciones o dificultades que existen en la vida cotidiana, de una manera efectiva (Carrillo, et al., 2018).

El desarrollo de habilidades socioemocionales es importante para diferentes áreas, especialmente la educación. Del mismo modo, estas habilidades podrían ayudar a prevenir o abordar los déficits socioemocionales en los niños (Abrahams, et al., 2019). Aquellos adolescentes que están menos integrados tienen menores niveles de empatía, autocontrol, más impulsividad, más elementos familiares disfuncionales, y más conductas antisociales (Cardozo, et al., 2011).

Diversos estudios han encontrado que ciertos grupos de adolescentes tienen deficiencias en una serie de habilidades para la vida, incluyendo la asertividad, la comunicación, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, el manejo del estrés, el pensamiento crítico y la empatía.

En un estudio realizado en Perú (Cáceres y Anicama, 2020) se encontró que los adolescentes que tienen una baja asertividad (siendo esta la capacidad de expresar los propios pensamientos, sentimientos y necesidades de manera clara, respetuosa y directa), eran más propensos a ser víctimas de acoso escolar. Otra habilidad esencial en la vida es la comunicación, permitiéndonos expresar ideas y comprender las de los demás. Por esto, en un análisis realizado por Betina y Contini de González (2011), se encontró que los adolescentes

con baja capacidad de comunicación llegaban a tener más problemas de aprendizaje y menor manejo dentro de sus relaciones interpersonales.

En la vida cotidiana siempre se presentan situaciones que requieran que se manejen conflictos de manera constructiva. Por esta razón, la resolución de conflictos es otra de las habilidades necesarias para la vida. En un estudio realizado en España (Camps-Bansell, et al., 2019) se encontró que los adolescentes que tienen una baja capacidad de resolución de conflictos eran más propensos a participar en conductas de riesgo, tanto hacia sí mismos y otros individuos.

Así mismo, es necesario desarrollar la capacidad de elegir entre distintas opciones, lo cual va a ser esencial en las distintas áreas de la vida como el trabajo, las relaciones personales y el estudio. Una investigación realizada por Valiente-Barroso, et al. (2021) encontró que los adolescentes que no cuentan con habilidad de toma de decisiones desarrollada tienen más posibilidades de experimentar ansiedad o depresión.

Así mismo, en el estudio realizado Romero-Martin y Chávez-Angulo se encontró que los adolescentes con baja capacidad de pensamiento crítico, la cual es la capacidad de analizar y evaluar la información que se nos presenta de manera objetiva, eran más propensos a participar en comportamientos de riesgo (2021). Por último, en la tesis realizada por Freire (2019) en Ecuador, se encontró que los adolescentes con baja capacidad de empatía e inteligencia emocional poseen limitaciones que no les permiten comprender tanto las emociones propias como ajenas y compartir los sentimientos de los demás, por ende, son más propensos a participar en violencia de género.

Es por esta razón que se considera importante que los adolescentes desarrollen las habilidades para la vida necesarias para tener éxito en la vida adulta. Para ello, los padres, los maestros y los demás adultos que trabajan con adolescentes pueden proporcionarles oportunidades para aprender y practicar estas habilidades.

Estadísticas de la población

En Ecuador, se considera que una persona es adolescente cuando pertenece a un rango de edad que oscila entre los 12 y 17 años (Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, s.f.). Se estima que esta población constituye el 33% de la población total del país, un 50% de la población total de adolescentes se encuentra en la Región Costa, el 47% en la Sierra y el 3% restante se encuentra en la Amazonía. Además, el 70% de los adolescentes residen en zonas urbanas y el 30% restante en zonas rurales (Observatorio Social del Ecuador, 2018).

La población adolescente se enfrenta a varios desafíos y dificultades que influyen en su desarrollo y progreso, a continuación, se mencionan algunas problemáticas como: embarazo adolescente, estructura familiar, problemas de salud mental, consumo de sustancias, dificultades y deserción escolar (Avci & Korur, 2022).

En relación con el embarazo adolescente, el año 2017, 2 470 niñas y adolescentes menores a 14 años resultaron embarazadas como consecuencia de violación sexual. Por su parte, el porcentaje de embarazo en jóvenes de 15 a 19 años corresponde al 18% del total de la población ecuatoriana (Ministerio de Educación, 2019). El embarazo adolescente se suscita mayormente en países con ingresos medianos y bajos (Valcarcel, 2018), a su vez esto acarrea una serie de consecuencias negativas, tales como: deserción escolar, matrimonio forzado, deterioro de la salud física de la madre, pobreza, entre otros (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2020).

Por otro lado, el 29% de niños y adolescentes de 0 a 18 años viven en hogares sin un padre y, el 6% viven en un hogar sin madre, la razón principal es la separación de los padres (Observatorio social del Ecuador, 2016); esta ausencia de los padres, falta de apoyo y otras posibles disfunciones familiares son factores que contribuyen a conductas riesgosas, como el consumo de drogas en adolescentes (Loor et al., 2018). Además, se estima que el 37% de

jefes o jefas de hogar han culminado la primaria, un 39% ha culminado la secundaria y solo el 16% posee estudios universitarios y de posgrado (Observatorio social del Ecuador, 2016). Es importante mencionar que el nivel educativo de los padres es un factor determinante tanto para el rendimiento académico, como para las expectativas, habilidades y motivación de sus hijos dentro del colegio (Espejel y Jiménez, 2020).

En cuanto a salud mental, en una encuesta realizada en las 24 provincias del Ecuador a una muestra de 247.102 niños y adolescentes, se encontró que el 20 % de los encuestados poseen dificultad para reconocer y gestionar emociones como la ira, tristeza y estrés (World Vision Ecuador, 2023). Además, desde el 2001 hasta el 2014 se han registrado 4.855 suicidios en jóvenes y adolescentes: quienes poseen mayor riesgo de cometer suicidio son los varones entre los 15 y 24 años, además, las tasas de mortalidad por suicidio en los varones parecen ser más elevada debido a la gravedad de los métodos usados como el envenenamiento, ahorcamiento, disparos, entre otros (Gerstner et al., 2018). Las provincias pertenecientes a la Amazonía y Sierra presentan tasas más elevadas de suicidio; en el caso de adolescentes y preadolescentes entre 10 y 19 años, los suicidios ocurren con más frecuencia en las zonas rurales (Ministerio de Salud Pública, 2021). Así también, la depresión es una de las causas más comunes del suicidio en adolescentes, y está presente en el 30% de estudiantes de secundaria, estos datos han sido obtenidos de un estudio transversal basado en información registrada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (Gerstner et al., 2018). Dado que Ecuador es un país multicultural y plurinacional, las diferencias culturales, discriminación, falta de oportunidades y perspectivas o desconocimiento de la salud mental pueden contribuir al suicidio. En un escenario más amplio, las desigualdades socioeconómicas, disfunción familiar y limitaciones para acceder a la salud pública y servicios de salud mental, son factores que contribuyen al riesgo de cometer o considerar el suicidio (Gerstner et al., 2018).

Por otro lado, durante la adolescencia ocurre el descubrimiento y formación de la identidad, establecimiento de relaciones sociales y emocionales y la necesidad de ser parte de grupos, por lo cual, los adolescentes son vulnerables al consumo de sustancias con objetivos de celebración, pertenencia y/o escape (Rivadeneira y Paccha, 2021) En una encuesta realizada a adolescentes entre 12 y 15 años de una institución fiscal ecuatoriana, se encontró que más del 50% ha consumido drogas y las disfunciones familiares y el consumo de drogas como medio de socialización con amigos son factores que motivan la experimentación o hábitos de consumo (Cango y Suárez, 2021). La marihuana es una de las drogas más consumidas, seguidas por el alcohol (Loor et al, 2018), por otro lado, el consumo de drogas en edades entre los 14 y 17 años parece ser mucho más común en varones (Baquerizo, et al., 2020).

En relación al ámbito educativo, durante la pandemia COVID-19 el Ecuador atravesó por muchas crisis educativas, de tal modo que en el 2021 se estima que 90.000 estudiantes abandonaron la escuela, a esto se suma la angustia, tensión y falta de interacción entre compañeros y con los docentes (UNICEF, 2021a). Por otro lado, en 2022 4,1% de niños y adolescentes abandonaron la escuela o colegio y hubo una disminución del 3% de matriculados, la principal razón, que abarca el 24,5% de los casos es la falta de recursos económicos seguido de un 23% que no tiene interés por estudiar (Zevallos, 2022). Si bien antes de la pandemia 7 de cada 10 niños tenían un nivel elemental de lenguaje y matemática, estos niveles se vieron más afectados luego del confinamiento. Estos factores a su vez ubican a los adolescentes frente a nuevos riesgos, como el trabajo infantil, mendicidad, explotación sexual o reclutamiento para actividades ilícitas (UNICEF, 2021b).

Factores que contribuyen al problema

Factores Personales.

En el área personal se puede observar la necesidad de independencia de los jóvenes, la cual va de la mano con la búsqueda de una identidad, para esto los adolescentes pasan por diferentes facetas para encontrar su estilo, lo cual no es posible sin la búsqueda de "libertad", que en óptimas condiciones debería ser guiada por padres, cuidadores y profesores (Tettey et al., 2023). Sin embargo, en la mayoría de los casos se asocia esta búsqueda de identidad con "libertinaje", que puede generar etiquetas negativas constantes hacia esta población tanto en el hogar como en la escuela, detonando en los jóvenes un rechazo hacia las normas, rebeldía y un autoconcepto negativo (Ngwokabuenui, 2015). Por tal motivo, los jóvenes recurren a la ayuda de pares, que probablemente estén en su misma situación. Es por esta razón que, si bien los pares pueden ser una línea de apoyo para un joven, también pueden constituir una influencia que puede llevar a actividades negativas para su salud física, emocional y mental (Homel et al., 2020).

Adicionalmente, los adolescentes buscan "encajar en un grupo" y en algunos casos, donde el adolescente no siente a su familia como un lugar seguro, buscará la aceptación de sus pares, pero permanecerá el miedo de ser rechazado (Escobar et al., 2020). Además, el adolescente atravesará un "camino de incertidumbre" hasta encontrar un grupo donde se sienta aceptado y se verá en situaciones que lo retaron a probar que se merece ser parte de un grupo en específico, adoptando conductas riesgosas o mal adaptativas (Ciranka y van den Bos, 2021). Sumado a esto, se ha encontrado que la exclusión social en el entorno educativo va de la mano con la soledad, problemas de salud mental y el bienestar percibido de sí mismos (Arslan, 2021).

Algunos de los problemas de salud mental más comunes en la etapa de adolescencia son la depresión y la ansiedad (Feiss et al., 2019). En el caso de la depresión, puede pasar

desapercibida en los jóvenes cuando está en sus primeras fases, ya que es subestimada y asociada con un "mal humor", sin embargo, es importante detectarla a tiempo, ya que es una de las causas principales de suicidios en adolescentes (Petito et al., 2020). En adición, los adolescentes son vulnerables a sufrir más estrés permanente y por ende a desarrollar ansiedad; uno de los factores que puede contribuir es el perfeccionismo en los jóvenes, al querer alcanzar estándares poco realistas tanto en lo social como en lo académico (Lunn et al. 2023). Así mismo la ansiedad también puede ser confundida con un comportamiento rebelde y desobediente, el cual si no se trata a tiempo puede provocar un deterioro mental y físico en la persona (García y O'Neil, 2021).

Factores Familiares.

La familia se configura como un sistema de individuos en el cual todas sus integrantes participan activamente en interacciones recíprocas, siendo influenciadas por los roles y expectativas que desempeñan cada uno (Kashani et al., 1992). Para los adolescentes, los padres representan una fuente fundamental de cuidado, soporte emocional y seguridad, elementos cruciales para navegar las complejidades propias de esta etapa (Smart, 2021). Dada la naturaleza crítica de la adolescencia, donde las experiencias tienen un impacto significativo en el futuro de las personas, se ha observado que las familias caracterizadas por relaciones positivas y comprensivas y límites claros se asocian con niveles superiores de autoestima, esperanza y felicidad subjetiva (Price-Robertson et al., 2010).

La influencia positiva que emana de familias cohesionadas, con expectativas claras y un respaldo entre sus miembros, fortalece la salud general y el bienestar del individuo (Anthony y Rankin, 2013). Se ha constatado que el estilo de crianza influye directamente en la autoestima y, consecuentemente, impacta significativamente en los logros a lo largo de la vida del individuo (Aremu et al., 2018). Un estudio llevado a cabo por Francis et al. (2020) sugiere que el estilo autoritativo mejora el bienestar psicológico, mientras que el estilo

autoritario reduce la autonomía del adolescente. Asimismo, el estilo permisivo interfiere con el crecimiento personal, y el estilo negligente afecta el bienestar psicológico del individuo.

En el caso de familias donde los padres han decidido separarse, esta decisión conlleva cambios sustanciales en la dinámica y estructura de la vida familiar, afectando áreas cruciales como el rendimiento académico, el bienestar emocional y psicológico de niños y adolescentes. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) de Ecuador, en 2021 se registró un aumento del 54.4% en casos de divorcio, pasando de 14 568 a 22 488 casos (INEC, 2021). Este incremento plantea desafíos adicionales, ya que los conflictos interparentales derivados del divorcio pueden afectar negativamente la calidad de las relaciones familiares, limitando las oportunidades de los adolescentes para desarrollar efectivamente habilidades de resolución de problemas y comprometerse en estrategias de resolución efectivas (Melo y Pinheiro, 2014).

Asimismo, los conflictos interparentales disminuyen la percepción de apoyo parental y habilidades de comunicación de los adolescentes, fomentando el establecimiento de vínculos disfuncionales con sus padres y reduciendo la comprensión de la familia como un sistema de apoyo cohesivo (Melo y Pinheiro, 2014). Un estudio cualitativo de Deshpande y Pandey (2014) revela que los niños de familias divorciadas a menudo expresan sentimientos de soledad, abandono, miedo intenso y ansiedad. Además, suelen recurrir a mecanismos de afrontamiento negativos como el aislamiento, la represión y la negación.

La naturaleza incierta y volátil de las relaciones en las familias de padres divorciados los lleva a experimentar preocupación e intriga hacia su entorno (Deshpande y Pandey, 2014). Simultáneamente, el divorcio en las familias incrementa el riesgo de conductas perjudiciales como el tabaquismo, el consumo de alcohol, la malnutrición y una disminución de la actividad física. Esta vulnerabilidad se traduce en un mayor riesgo de desarrollar trastornos internos y externos, dificultades en las interacciones sociales, supervisión parental inadecuada

y una reducción en los estándares de vida debido a la carga económica post-divorcio (Schumaker y Kelsey, 2020).

Por otro lado, un estudio de Escapa (2017) destaca que el divorcio impacta negativamente en el rendimiento escolar de los hijos, especialmente cuando existe conflicto entre los padres. En estas situaciones, hay una mayor probabilidad de que los hijos obtengan resultados académicos más bajos. Cuando el divorcio ocurre sin conflicto, los hijos tienen aproximadamente la mitad de las probabilidades de suspender materias en comparación con los hijos de familias que viven con sus dos padres. Factores adicionales, como la precarización económica debido a un único sustento familiar, la interrupción de la rutina y la disminución de recursos, también contribuyen a la disminución del rendimiento académico (Mejías-Leiva y Moreno, 2023).

Otro factor importante es la migración que existe dentro del contexto ecuatoriano, actualmente, “entre octubre del 2021 y agosto del 2023, 205.649 ecuatorianos dejaron el país hacia Colombia, [...] en este mismo período, solo 141.423 ecuatorianos ingresaron por estos mismos pasos fronterizos. Es decir, hay una diferencia de 64.226 migrantes que no volvieron al país” (González, 2023). La mayoría de estos procesos migratorios son producidos por factores económicos, que han ido perjudicando a los ciudadanos, que salen en busca de mejorar las condiciones de vida de su familia y suyas (Paladines, 2018). Para un niño o adolescente que migra, es imprescindible que siga teniendo una educación pertinente a su edad. La migración requiere que se adapten a nuevos contextos educativos, sociales y culturales, en los cuales pueden encontrarse con desafíos como desigualdad social, procesos de identificación y racialización (Vega et al., 2017).

Factores Escolares.

En el área educativa existen cambios en la etapa de la adolescencia y por ende aumenta la dificultad o exigencia, ya que pasan a un modelo de educación secundaria que si

no se maneja con una buena transición podría generar un deterioro académico y dificultades de adaptación (Green et al., 2021). Como por ejemplo el cambio que se da al tener varios profesores en vez de uno, ya que el nivel de apoyo recibido por parte del profesor/a de cada materia se convierte en punto clave si lo interrelacionamos con el esfuerzo del estudiante (Dietrich et al., 2015).

Además, se debe tomar en cuenta que las dinámicas con cada profesor (de aula, de materias complicadas o no complicadas) van a ser distintas y por ende su rendimiento no será lineal en todas las materias (Roorda et al., 2019). Sumado a que en esta etapa se comienza a visualizar más las preferencias y perseverancia que se le dará a una materia en específico (matemática, ciencia, historia), mas no a un conjunto de todos los temas (Muenks et al., 2017). Por otro lado, hay que tomar en cuenta que las relaciones sociales toman más importancia e influyen en el aprendizaje y la participación activa en las aulas, por esta razón la enseñanza con un enfoque experiencial y participativo se convierte en una herramienta importante para los maestros (Wang y Hofkens, 2019).

Por otro lado, hoy en día uno de los materiales más importante para la obtención de conocimiento de los adolescentes es la tecnología y el internet (Szymkowiak et al., 2021), que se implementa en varias instituciones como un medio educativo, colaborativo y para mejorar el desarrollo personal de cada estudiante (Hietajärvi et al., 2019). Sin embargo, esta es una herramienta de doble filo que se la debe manejar con responsabilidad, ya que existen distractores como las redes sociales, juegos en línea (que no tengan un fin educativo) y videos sin una enseñanza de por medio (Vázquez et al., 2020). En la investigación realizada por Bergdahl et al. (2020) que analiza a un grupo de jóvenes de segundo y tercer año de secundaria, observaron que los estudiantes de alto rendimiento implementaron estrategias de estudio donde la tecnología no es un distractor; no obstante, en el grupo de estudiantes con un nivel medio – bajo de rendimiento se pudo ver que la tecnología sí es un distractor en el aula.

Ahora bien, en cuanto al cambio de horario matutino a vespertino si bien no existe una diferenciación significativa en el rendimiento e inteligencia de los estudiantes (Arrona y Díaz, 2018), sí puede influir en el ámbito de la higiene del sueño y el descanso de los jóvenes de una forma positiva (Vollmer et al., 2017). Ya que en la adolescencia el ciclo circadiano biológico hace que este grupo de personas tienda a dormir a altas horas de la noche, pero igualmente necesitan despertarse más tarde, por ende, el horario vespertino ayuda a esta población a tener un mejor descanso y rendimiento (Dunster et al., 2018).

Factores del entorno.

Dados las complejas y amplias redes sociales que pueden formar los seres humanos, existen diversos factores del entorno que pueden incidir durante la adolescencia, a continuación, se describen varios factores del entorno relacionados a aspectos familiares, consumo de sustancias, acoso escolar, TICs y aspectos socioeconómicos.

Como ya se ha mencionado previamente, la adolescencia envuelve un gran conjunto de cambios y dificultades, para las cuales, el consumo de tabaco y drogas como el alcohol y marihuana puede ser una respuesta de afrontamiento evitativa. De este modo, las costumbres y problemas familiares (Ministerio de Educación, 2017), la influencia de los pares, la percepción con respecto al consumo de sustancias y la influencia y características del vecindario son factores que en algunos casos motivan el consumo de sustancias (Trucco, 2020). Así también, algunos factores estresantes de carácter social, cultural, personal e interpersonal constituyen vulnerabilidades para el consumo y/o abuso de sustancias, es por ello que se observa un alto nivel del consumo en poblaciones minoritarias privadas de muchos derechos (Amaro et al., 2021). Otros factores ambientales como la publicidad sobre el tabaco constituyen vulnerabilidades para su consumo (Bozzoni et al, 2021).

Otro factor importante es el *bullying* o acoso escolar, el cual ocurre con frecuencia durante la adolescencia. En el Ecuador, el 60% de adolescentes entre 11 y 18 años alguna vez

han sido víctimas de acoso escolar, siendo la modalidad verbal y psicológica la más común, estos resultados se obtuvieron a partir un estudio de 126 escuelas públicas y privadas de la Costa, Sierra y Oriente ecuatoriano de zonas urbanas y rurales (UNICEF, 2017). Esto constituye un problema alarmante, dado que, a un nivel más amplio, América Latina es la región con mayor incidencia de acoso escolar a nivel mundial, alcanzando una prevalencia del 70% (Mendieta et al, 2019). A su vez, Ecuador es el segundo país con mayores casos de acoso (Ricardo et al., 2021).

En la escuela algunas diferencias individuales pueden ser objeto de vulnerabilidad o desigualdad de poder (Postigo et al., 2019) a esto se suman otros factores personales y sociales, tales como: factores de presión de grupo, comparación social, dificultades para ajustarse a las demandas sociales, influencia de problemas familiares, incapacidad para defenderse o reportar, predisposiciones culturales, entre otras (Sabramani et al., 2001). De esta forma, el *bullying* es el resultado de las “diferencias, vulnerabilidades y estatus” de los estudiantes (De Oliveira et al., 2015).

Por otro lado, el alto impacto y uso de las redes sociales y Tecnologías de la Información (TICs) constituyen nuevas formas de relacionarse e interactuar, así como fuentes de información discriminante, sexualizada, adictiva y otra información dañina que afecta las relaciones en la escuela y, como consecuencia provoca el ciberacoso, una modalidad del *bullying* (Brighi et al., 2019). El ciberacoso ocurre por acciones repetitivas y malintencionadas en el “ciberespacio” mediante el uso de computadoras, teléfonos y otras tecnologías, esta forma de acoso no distingue fronteras (Zhu et al., 2021). y puede ir desde mensajes o llamadas amenazantes (Ferrara et al., 2018) o invasión de la privacidad de los usuarios (Zhu et al., 2021). La creciente accesibilidad y conectividad en la actualidad hacen que este tipo de acoso sea un gran problema de salud pública, por lo cual se requiere de intervenciones urgentes (Ferrara et al., 2018).

Como consecuencia del acoso escolar en sus varias presentaciones, las víctimas experimentan graves consecuencias como: cambiarse de escuela o abandonarla (Sarzoza y Urzua, 2021), cambios en las habilidades sociales (Ricardo et al., 2021), bajo rendimiento escolar, alteraciones del sueño, ansiedad, depresión (Wolke y Lereya, 2015) e inclusive ideación e intentos suicidas (Koyanagi et al., 2019).

Existen otros aspectos del entorno educativo que también juegan un rol importante en el desempeño y progreso de los adolescentes; en Ecuador algunas situaciones negativas en torno a la educación pública como la infraestructura del establecimiento, el tiempo de movilidad entre la escuela y la casa, la disponibilidad de materiales, el ambiente del aula y los bajos esfuerzos de las entidades gubernamentales constituyen causas principales para el bajo rendimiento de los estudiantes (Madrid, 2019). Así también, a pesar de los intentos del gobierno por elevar los estándares educativos, no existe una correcta evaluación y diagnóstico de las debilidades y fortalezas, a esto se suman varias creencias de los docentes sobre su rol y la falta de compromiso de los mismos en algunos casos, los cuales influyen en la experiencia de sus estudiantes (Barrera et al., 2017)

Así también, los entornos y familias con desventajas socioeconómicas o en situación de pobreza (Manhica, 2020) se enfrentan a varios riesgos de salud física como el retraso en el crecimiento y obesidad, este último ocurre con mayor frecuencia en mujeres adolescentes y adultas de la costa (Ramírez-Luzuriaga et al., 2020); a nivel cerebral se observa una disminución de conexiones neuronales relacionadas al área ejecutiva y de regulación emocional (Brody et al., 2019). Además, algunos factores como la pobreza o vulnerabilidades del vecindario influyen en las funciones fisiológicas de control inhibitorio y de planificación, las cuales son importantes para la elección de conductas enfocadas en la salud y bienestar futuros (Tomlinson et al., 2020).

Otro factor determinante en la adolescencia es la presencia de violencia intrafamiliar; al momento de estar presente en el entorno de una persona, aumenta la probabilidad de que existan niveles elevados de ansiedad, depresión y autolesiones no suicidas (Sharratt et al., 2023). Por otra parte, en varias de las sociedades conservadoras aún se sigue viendo a la violencia intrafamiliar como "asuntos de familia", donde es normal que el hombre le pegue a su esposa e hijos (Su et al., 2022). Esto sucede con más frecuencia en los espacios rurales, en los que se puede observar una construcción social de silencio, comunidad y violencia (Little, 2017).

Lo antes mencionado tomó mayor fuerza en el confinamiento por el COVID- 19 y se le dio una mayor importancia, ya que la frase de "El hogar es un refugio" no aplicaba para las víctimas que tuvieron que permanecer con su agresor todo ese tiempo (Kofman y Garfin, 2020). Además, aumentaron las llamadas de emergencia sobre estos casos, sin embargo, hay que tomar en cuenta que no todos llaman a pedir ayuda y hay una gran parte que se queda en silencio (Richards et al., 2021). Esta problemática de permanecer en silencio va de la mano directamente con el nivel de empoderamiento que tenga la mujer, como por ejemplo si tiene un nivel de educación alto, tiene trabajo y genera ingresos para el hogar, ya que de esta forma no depende al cien por ciento de su esposo y tiene una mayor autonomía (Haq et al., 2020).

Por esta razón, el prevenir la violencia doméstica es fundamental, esto se puede lograr dando autonomía a las madres, pero también con ayuda de las instituciones educativas para la detección de patrones de alarma en los estudiantes (Lloyd, 2018); un patrón de alarma son las conductas adictivas: Kim et al (2018) mencionan que la adicción al celular permite a los adolescentes que están en una situación de violencia evadir la realidad que viven a diario. Además, la detección temprana de patrones previene que los jóvenes caigan en una cadena de réplica donde ahora los adolescentes toman el lugar de agresores o víctimas como es el caso de "abuso en el noviazgo" (Stonard et al., 2017).

Otra realidad que está presente durante esta etapa y es cada vez más común, es el embarazo en la adolescencia, que tiene importantes consecuencias negativas a largo plazo, ya que aumenta la posibilidad de vivir en la pobreza, no tener un empleo estable, ya que en la mayoría de los casos estas jóvenes no pueden completar estudios secundarios, ni universitarios (Cook y Cameron, 2020). Los factores que más contribuyen con esta problemática es el bajo nivel de educación en la familia y el no trabajar una concientización sobre el uso de anticonceptivos en los centros educativos (Serván et al., 2022). Pero principalmente es el abuso sexual intrafamiliar ya que es un tema que permanece en la mayoría de los casos en silencio por el mismo entorno familiar que trata de ocultar estos casos (Tener, 2018).

Ante estas problemáticas que atraviesan los adolescentes, existe evidencia de que el desarrollo de habilidades para la vida puede ser una intervención preventiva. Esta propuesta se describe con mayor profundidad a continuación.

MARCO TEÓRICO PARA LA PROPUESTA

Habilidades para la vida

Las “habilidades para la vida” o “competencias psicosociales” han sido descritas por la World Health Organization (Organización Mundial de la Salud) como la capacidad que poseen las personas para afrontar y adaptarse a los distintos desafíos que presentan en la vida (1997). Se trata de habilidades que fomentan el desarrollo del pensamiento positivo, habilidades de análisis, fijación de metas, entre otras; su presencia permite el fortalecimiento del sentimiento comunitario y la cooperación dentro de la comunidad o comunidades en las que residen las personas (International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies, 2013).

Frente a los constantes cambios físicos, emocionales y sociales que acompañan la adolescencia, las habilidades para la vida proveen herramientas que garantizan una interacción eficiente entre el adolescente y sus pares y padres (Singla et al., 2020), la predisposición para trabajar en equipo, responsabilidad social e iniciativa para interactuar con su cultura y comunidad (As'ad y Hakim, 2022). Gracias a estas habilidades los adolescentes se equipan de herramientas que aseguran la efectiva gestión de metas y el uso de conocimientos y habilidades para alcanzarlas, gestión de emociones, resolución de conflictos, adaptación y flexibilidad ante los cambios (Vroom et al., 2019) y planificación de metas a futuro (Sikand y Saini, 2022).

Como ya se mencionó, durante la esta etapa los adolescentes pueden afrontar varias consecuencias relacionadas a conductas o decisiones riesgosas a lo que se enfrentan los adolescentes, entre ellos: embarazo adolescente (Rohmanh et al., 2020), infecciones de transmisión sexual (Rámirez-Villalobos et al., 2021), consumo de sustancias, violencia (Nasheeda et al., 2018), entre otras. Dados estos riesgos, las habilidades para la vida se constituyen como una herramienta útil de prevención y afrontamiento ante situaciones riesgosas y conflictivas (Mojarro, 2017).

Es por ello que la OMS plantea que la escuela es un espacio adecuado y necesario para el desarrollo de estas diez habilidades, lo cual se puede lograr mediante el aprendizaje colaborativo, participativo y experiencial (1996). Algunas experiencias de aprendizaje que pueden contribuir a este logro son: debates, lluvia de ideas, juego de roles, simulaciones, análisis de situaciones/estudios de caso, *storytellings*, entre otras (Prajapati et al., 2017). De esta forma, la escuela contribuirá a la formación de niños y jóvenes empoderados (Chetri, 2020) que actúan con responsabilidad, resuelven conflictos y toman iniciativa ante las circunstancias (Kalita et al., 2022).

En el presente trabajo se realizará un énfasis especial en cinco de las diez habilidades para la vida, estas son: pensamiento creativo, toma de decisiones, comunicación asertiva, manejo de emociones y sentimiento y, por último, manejo de conflictos y problemas.

Pensamiento creativo.

El pensamiento creativo es considerado una habilidad esencial frente a los constantes cambios y avances del presente. Se trata de una habilidad que implica la resolución de conflictos o toma de decisiones partiendo desde diferentes perspectivas (Gafour y Gafour, 2021). Este proceso incluye considerar y explorar conceptos, conocimientos, ideas y experiencias previas para generar ideas innovadoras y útiles (Suherman y Vidakovich, 2022). Es una habilidad sujeta a procesos cognitivos que incorporan a la memoria de trabajo, la creación de categorías y manipular objetos/información mentalmente, por lo cual se requiere de un correcto entrenamiento y fortalecimiento (Ritter y Mostert, 2016), pues, si bien desde pequeños podemos poseer pensamiento creativo, este puede verse limitado por comentarios o influencias del entorno (Türkmen y Sertkahya, 2015).

El pensamiento creativo es imprescindible en el entorno educativo, puesto que, mediante esta habilidad estudiantes comparten y reflexionan acerca de diferentes puntos de vista, desarrollan pensamiento flexible, realizan conexiones significativas entre el conocimiento previo y los nuevos aprendizajes (Eragamreddy, 2013), cuestionan la veracidad los argumentos, realizan preguntas y exploran en nuevos desafíos (Khoiriyah y Husamah, 2018). Así también, es esencial en metodologías de enseñanza como el Aprendizaje Basado en Problemas, el cual puede aplicarse a varias áreas académicas (Birgili, 2015) como las matemáticas, dado que se requiere de análisis, reflexión y creatividad para resolver los distintos problemas o ejercicios (Yayuk et al., 2020) de igual manera se puede aplicar en el arte, ciencias, filosofía, entre otras áreas (Birgili, 2015).

En un panorama más amplio, el pensamiento creativo les proporciona a los adolescentes un sentido de control interno y autoestima frente a los retos que se presentan (Yang y Zhao, 2021), a esto se suma la capacidad de resolver problemas que surgen en las relaciones interpersonales, y la conexión entre conocimientos e ideas cuando se asumen roles de liderazgo (Ritter et al., 2020).

Toma de decisiones.

La toma de decisiones es una habilidad que implica la reflexión y evaluación acerca de posibles riesgos, desafíos u oportunidades ante determinadas situaciones o problemas (Cokely et al., 2016), para así poder elegir la mejor alternativa (Metas, 2011). Esta forma parte de las habilidades de pensamiento superior que hoy en día son relevantes ante las demandas sociales (Orhan, 2022). El desarrollo de esta habilidad es importante al momento de resolver problemas interpersonales e incluso contribuye a la disminución de comportamientos destructivos (Yurtseven et al., 2021).

Es importante destacar que la toma de decisiones va de la mano de la resolución de problemas, de ahí su importancia para el entorno educativo (Yurtseven et al., 2021), dado que uno de los componentes de esta habilidad es la autoconfianza, la cual al ser fortalecida contribuye a la construcción de relaciones sociales sanas y trabajo colaborativo, así como al crecimiento individual (Karakullukçu et al., 2019). Además, la metacognición juega un papel importante, por lo cual, mediante actividades que se enfocan en el desarrollo de estos procesos también se logran mejoras en la toma de decisiones (Loureiro, 2020).

La promoción y fortalecimiento de esta habilidad motiva la independencia de las adolescentes y la capacidad de pensar en consecuencias al momento de orientarse a una decisión (Ulrich et al., 2021). Dado que los adolescentes son susceptibles a la influencia social, la capacidad de tomar decisiones contribuirá a evitar estar envueltos en actividades riesgosas (Ciranka y van den Bos, 2019) por ende el desarrollo de esta habilidad contribuye a

menores riesgos para los adolescentes y menores conflictos entre pares y otros miembros (Bentivegna et al., 2023).

Comunicación asertiva.

La comunicación asertiva es un término que no solo abarca el saber compartir una idea, también incluye cómo nos expresamos verbal y gesticularmente, tomando en cuenta las emociones de la/las personas que reciben nuestro mensaje (Nikel, 2020). Así también, Pipas y Jaradat (2010) mencionan que la comunicación asertiva consiste en dar a conocer un determinado punto de vista que defiende los ideales de una persona, sin la necesidad de cruzar el límite de los derechos de los demás.

Los adolescentes viven una transición en cuanto a sus relaciones sociales. Esto se debe al cambio de mentalidad de niño a joven, especialmente en el aspecto de madurez sexual, en su deseo de pertenecer a un grupo en específico y no ser rechazados (Andrews et al., 2021). En estas etapas de transición los adolescentes no siempre saben cómo comunicarse y en su mayoría tienen un lenguaje agresivo o hiriente hacia las demás personas, sin ser esa su intención (Mei et al., 2022). Además, es esencial saber que los adolescentes conforman una nueva generación y por ende se comunican de diferentes formas, lo cual puede generar choques de opiniones generacionales entre los estudiantes y educadores (Miller y Mills, 2019). Como es el caso de la Generación alfa (nacidos entre el año 2010 y 2025), quienes prefieren una comunicación por un medio escrito, sobre un medio verbal, ya que han crecido en un mundo digitalizado y no tienen las herramientas para una socialización presencial asertiva (Jukić y Škojo, 2021).

Por esta razón, la asertividad es importante ya que es una habilidad social que ayuda a una mayor adaptación a los cambios que se pueden presentar en el ámbito académico y a tener un mayor autodesarrollo, aceptándose a sí mismo, pero también aceptando a los demás como son (Parmaksiz, 2019). Existen actividades para fomentar la comunicación asertiva en

el aula, estas implican que los estudiantes tengan la confianza de expresarse, intercambiar puntos de vista y ser ellos mismos de una forma respetuosa (Anisa et al., 2019). Pero para lograr esta habilidad en los estudiantes, se necesita que el centro educativo tenga un buen ambiente laboral que pueda dar el ejemplo, en aspectos como analizar, internalizar, aceptar, refutar, dar retroalimentación y llegar a los sentimientos del receptor (Rofiki et al., 2022).

Manejo de emociones y sentimientos.

Las emociones son un conjunto de reacciones psicofisiológicas que generan cambios comportamentales, expresivos y fisiológicos, como una manera de respuesta a estímulos de nuestro medio ambiente (Pereira, 2019). La regulación emocional es el proceso de modular la ocurrencia, duración e intensidad de los estados internos emocionales, ya sean estos negativos o positivos, y así mismo de los procesos fisiológicos relacionados a la emoción (Morris et al., 2017).

El manejo de estas emociones tiene que ver con una promoción de salud emocional y social en niños y adolescentes desde edades tempranas. Cuando existe un déficit en estas habilidades, suelen ser acompañadas de dificultades comportamentales, así como retrasos del desarrollo (Pears et al. 2015). Es necesario que dentro de las instituciones educativas se pueda brindar un aprendizaje social y emocional. Las personas que tienen un mejor manejo de sus relaciones sociales y su mundo emocional pueden relacionarse mejor con sus pares, tener un mejor rendimiento en la escuela, tener carreras exitosas y tener mejor salud mental y física cuando sean adultos (Jones et al., 2017).

Dentro de los procesos del aprendizaje socioemocional está la adquisición y correcta aplicación del conocimiento, actitudes, y habilidades para entender y manejar las emociones, sentir empatía por los demás, establecer y lograr metas positivas, desarrollar y mantener relaciones positivas con los demás, y tomar decisiones responsables (Schonert-Reichi, 2017).

Manejo de conflictos y problemas.

Los conflictos son situaciones que pueden originarse desde los diversos cambios en las áreas de desarrollo, desde los cambios biológicos, psicológicos y sociales. Por esta razón es necesario contar con las habilidades sociales y emocionales para hacerle frente a estos conflictos (Morales, 2021). Éste es una variable constante dentro de la vida de las personas, debido a que cada individuo es distinto; esta diversidad de intereses, creencias, personalidades, cultura, valores, entre otros, hace inevitable encontrarnos con situaciones donde choquemos con otro individuo y se deba resolver algún tipo de problema (Fakhry y El Deep, 2020). Cuando nos encontramos frente a una situación de conflicto, no solo debemos detectar la disparidad, sino también poder tomar decisiones rápidas referente a cómo se debe reaccionar de acuerdo con las metas actuales para poder seleccionar una respuesta adecuada (Rey-Mermet et al., 2019).

Si los niños son expuestos a agresión familiar y una insana resolución de conflictos, está en amenaza la seguridad emocional del niño, llevándolo a ser más reactivo comportamental y emocionalmente al conflicto (Lee et al., 2022). Para resolver conflictos se requiere de control cognitivo ya que permite adaptarse a los cambios ambientales de manera rápida y flexible, esta adaptabilidad requiere de cambiar el foco de atención a la información relevante, así como inhibir alternativas competentes o respuestas habituales. (Rey-Mermet et al., 2019). En la niñez y adolescencia, los conflictos y problemas se dan en distintas áreas de la vida, tanto en la familiar, escolar, entre sus pares, con sus padres, hermanos, creencias, etc. Es de esta manera, que se vuelve necesario aprender a lidiar con conflictos de distintos niveles. Cuando los conflictos no se manejan de manera sana y eficiente, se ha encontrado que estos pueden ir asociados a un pobre bienestar y ajustamiento psicosocial durante la adolescencia (Moed et al., 2015).

Existen maneras de mejorar estas habilidades, a través de la resolución creativa de problemas, utilizando herramientas que mantienen un proceso modulado top-down. Dentro de estas herramientas más localizadas está la supresión directa o una sesión de lluvia de ideas dirigida, al mismo tiempo puede haber herramientas más generales como el entrenamiento en mindfulness y meditación (Beda, Smith, y Orr, 2020).

Estrategias aplicadas previamente

En la actualidad nos enfrentamos a cierta falta de evidencia con relación a la medida de efectividad de la enseñanza de habilidades para la vida (Kirchhoff y Keller, 2021) dado que no se han elaborado métodos sistemáticos de medición, los resultados se miden con muestras poco representativas o en otros casos los efectos son medidos mayormente a corto plazo luego de programas de una corta duración (Nasheeda et al., 2018).

A pesar de esta limitación, existen estudios que se han realizado sobre esta temática. Es así que un estudio realizado con jóvenes iraníes con una edad promedio de 13 años, se encontró que los resultados luego de un programa de talleres de dos horas a la semana durante cuatro ocasiones fueron mejores que antes de la implementación del mismo (Jamali et al., 2016).

Así también, en un estudio realizado en Perú, los participantes completaron una prueba antes y después de un programa educativo, en donde si bien se encontraron mejoras en algunas habilidades como la comunicación y asertividad, no ocurrió lo mismo con la autoestima y toma de decisiones, lo cual motiva a continuar implementando mejoras en el diseño, duración y evaluación de los programas (Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres, 2009). En cuanto a este último, en un estudio realizado en adolescentes alemanes e italianos, se encontró que después de un año y medio de la implementación de un programa de habilidades para la vida los jóvenes redujeron su consumo de vino y alcohol. En este caso, se

pudo observar el potencial de prevención que poseen estos tipos de programas (Giannotta y Wheichold, 2016).

PROPUESTA

Objetivo general

Fortalecer las habilidades para la vida de los adolescentes de 10 a 12 años de la Unidad Educativa "José María Velasco Ibarra", mediante la metodología "Cooltiva" de Huertomanías.

Objetivos específicos

1. Promover la reflexión y un espacio seguro donde los adolescentes puedan expresarse en las actividades de los tres talleres que se realizarán con los estudiantes.
2. Utilizar la metáfora del huerto casero o urbano para enseñar la importancia del cuidado del medio ambiente (especialmente la agricultura) y el cuidado personal tanto físico, como mental y emocional.
3. Promover la inclusión y disminuir el estigma, gracias a la colaboración con Huertomanías, quienes luchan contra el estigma social asociado a los problemas de salud mental.

Productos o actividades

Reuniones / capacitaciones previas.

Antes de dar los talleres en la institución educativa, se debía conocer a los Socios de Huertomanías y las actividades de los dos primeros talleres que fueron diseñados por ellos. Para comenzar, se mantuvo una reunión vía Zoom con Darío Viteri (Líder Administrativo de Huertomanías), el propósito fue conocer la estructura de los dos talleres llamados "Trabajando la tierra y a nosotros mismos" y "Cuidando nos cuidamos". Además, el 20 de septiembre del 2023 se realizó la visita presencial a la "Unidad Educativa José María Velasco

Ibarra" con el fin de conocer las instalaciones que se iban a utilizar para dar los talleres y el huerto donde se podía dejar la tierra y plantas que se utilizarían en las actividades.

Adicionalmente, como preparación a los talleres, se realizaron tres reuniones presenciales en Huertomanías con los Socios de la organización y los seis estudiantes de la Universidad San Francisco de Quito. Las dos primeras reuniones se llevaron a cabo los días 6 y 13 de octubre del 2023. En estas sesiones de 3 horas de duración, se realizaron los pilotos de los dos talleres antes mencionados, se pudo conocer la dinámica, dar retroalimentación o sugerencias de mejora en cada una de las actividades y se organizaron las duplas de trabajo que consisten en un Estudiante de la USFQ y un Socio de Huertomanías.

El tercer taller fue diseñado por los estudiantes de la USFQ, para ser ejecutado también de manera conjunta con los socios de Huertomanías. El piloto de este taller se realizó el 21 de noviembre del 2023, se recibió retroalimentación para realizar mejoras en el taller de cierre. Este taller tiene como nombre "Entendiendo nuestras emociones". El producto final fue presentado en un documento PDF a Cristina Crespo (Supervisora del proyecto de grado) y a Darío Viteri (Líder Administrativo de Huertomanías), que en primera instancia revisaron y mandaron sus correcciones.

En adición, existieron más reuniones virtuales individuales entre cada dupla (un estudiante de la USFQ y un socio de Huertomanías) con la finalidad de hacer repasos previos a las fechas establecidas para dar los talleres presenciales en la "Unidad Educativa José María Velasco Ibarra".

Proceso de los talleres.

Para la ejecución de los talleres se dispusieron tres días lunes del mes de noviembre del presente año. Estos talleres tuvieron una duración de 90 minutos y se realizaron entre 15h30 y 17h00 con los estudiantes del octavo curso de educación general básica superior de la U.E Velasco Ibarra. Para esto, los estudiantes fueron divididos en grupos de entre 15 y 20

integrantes, que estaban a cargo de una dupla (un socio de Huertomanías y un estudiante de la Universidad San Francisco de Quito). En los primeros dos talleres los estudiantes USFQ cumplen el rol de ser un apoyo para los socios y dirigir actividades de reflexión para los estudiantes a partir de las actividades realizadas durante el taller, mientras que en el tercer taller los roles se invirtieron y los estudiantes USFQ lideraron el proceso, con el apoyo de los socios de Huertomanías.

Los talleres se dividen en tres temas principales, en los cuales se incluye información relacionada a los valores y labores de Huertomanías. Mediante estos talleres se pretende compartir costumbres e información relevante en torno a la agricultura y, a través de ello se transversaliza la enseñanza y aplicación de habilidades para la vida, esto bajo la metodología Cooltiva se denomina “Hablar sin hablar”. De este modo, los talleres están diseñados para realizar una conexión entre las plantas y las personas, dadas las similitudes en cuanto a cuidados entre ambos. Además, se realiza un énfasis especial en el significado de salud mental, los estigmas y etiquetas.

Es así que, el primer taller llamado “Trabajando la tierra y a nosotros mismos” se llevó a cabo el día 06 de noviembre de 2023. Durante este taller los estudiantes pudieron conocer y experimentar las labores culturales de la agricultura, para luego conectar este tema con los cuidados o labores que deseen aportar en su vida. Para este taller se usaron recursos didácticos como carteles, camas de tierra, herramientas de agricultura, entre otras, con el fin de garantizar un aprendizaje experimental y enriquecedor.

Por su parte, el segundo taller llamado “Cuidando nos cuidamos” se realizó el día 13 de noviembre de 2023. En este taller se compartió información acerca de las plagas que acechan a las plantas, para luego pasar a identificar las plagas que invaden la vida de los humanos. El taller finalizó con un enfoque en aquello que los estudiantes desean fomentar en sus vidas, para lograr su bienestar en distintas áreas.

El tercer y último taller estuvo a cargo de los estudiantes de la clase de Proyecto Integrador de la USFQ, en este caso, los estudiantes en lugar de ser co-facilitadores fueron planificadores y facilitadores principales. Este taller llamado "Entendiendo nuestras emociones" estuvo enfocado en el reconocimiento de emociones y creación de posibles soluciones ante situaciones o conflictos identificados en los talleres previos. Así también, se diseñaron experiencias para que los estudiantes creen compromisos para mejorar la convivencia dentro y fuera de su entorno educativo. A continuación, se detalla en qué consiste cada etapa del taller "Entendiendo nuestras emociones".

Como parte de la iniciación del taller se realizó la bienvenida y un recuento sobre lo aprendido en el primer y segundo taller, luego se les preguntó a los estudiantes con qué emoción se levantaron ese día (Ejemplos: aburrido, cansado, alegre, motivado, etc., posteriormente se realizó un rompehielos con el "Baile de la papaya". Una vez terminada esta parte se realizó la actividad "Bingo de emociones" para ello se les proporcionó a los estudiantes una cartilla como en el bingo (reemplazando los números por emociones); para llenar esta cartilla, la dupla (un alumno de la USFQ y un socio de Huertomanías) se encargaron de decir una emoción y los primeros tres estudiantes que levantaran la mano debían mencionar qué acción o situación les hacía sentir dicha emoción. De igual forma, si la dupla mencionaba una acción (ejemplo: tener un examen sorpresa) los estudiantes debían mencionar cómo se sentían (enojo, tristeza o miedo). Después de cada participación, el estudiante podía tapar la emoción con un sticker, este juego se termina cuando un estudiante logra tapar todas las emociones.

La actividad 2 denominada "Regalos con dilemas" consiste en dividir la clase en 3 grupos, los estudiantes de cada grupo deben elegir el nombre de su grupo y a una persona que seleccionaría un sobre de entre tres posibles. Cada sobre contiene dos imágenes repetidas de una situación como: bullying, molestar en clase y hablar mal de una persona o "contar

chismes". Los grupos tendrán 5 minutos para hablar sobre qué miran, cómo se llama la situación y cuáles son sus soluciones para disminuir estas problemáticas. Para finalizar regresan todos a la plenaria y cada grupo expondrá al frente su caso: qué ven en la imagen, cómo lo catalogaron y qué soluciones acordaron.

Por otro lado, para la actividad 3 "El jardín de compromisos" se proporcionó a cada estudiante un *post-it* en forma de flor, con la finalidad de que escriban un compromiso que quieran hacer para mejorar sus relaciones con sus compañeros, maestros, familiares o consigo mismos. Al terminar todos, cada alumno los pegará en un cartel que tendrá espacios para cada flor-compromiso y lo dirá en voz alta si así lo desea. Este cartel se quedará pegado en una de las paredes del aula para que los estudiantes puedan tenerlo presente. Por último, en la "actividad de cierre" se les entregó a los estudiantes una hoja, donde deberían completar las preguntas de evaluación sobre su experiencia en los tres talleres.

La estructura de este último taller se encuentra detallada en el ANEXO A y, algunas fotografías de los talleres 2 y 3 se encuentran adjuntas en el ANEXO B.

RESULTADOS

Para conocer el impacto y satisfacción de estos talleres se realizó una encuesta con cuatro preguntas abiertas a los estudiantes de la U.E Velasco Ibarra, esta encuesta es de carácter anónimo para salvaguardar la identidad de los estudiantes. La encuesta fue respondida por 76 de 120 estudiantes y sus respuestas fueron clasificadas tomando en cuenta la similitud entre las temáticas; a continuación, se detallan las tablas con sus respectivas preguntas y resultados:

Tabla 1. Resumen de los resultados de la primera pregunta de la encuesta realizada a los estudiantes

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

Tabla 2. Resumen de los resultados de la segunda pregunta de la encuesta realizada a los estudiantes

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

Tabla 3. Resumen de los resultados de la tercera pregunta de la encuesta realizada a los estudiantes

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	

Tabla 4. Resumen de los resultados de la cuarta pregunta de la encuesta realizada a los estudiantes

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	Respuestas 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	

Los resultados de los 76 estudiantes presentes el día del taller de cierre mostraron que a gran parte de los alumnos les gustó la metodología, las actividades, la estructura de los talleres y temas como: cuidar las plantas, la importancia del autocuidado, las emociones y cuidar a los demás. Por otro lado, aunque a 30 estudiantes no les disgustó nada de los 3 talleres, existió otra parte (46 personas) a la que no les gustó alguna actividad o metodología como, por ejemplo: que existieran momentos en los que algunos estudiantes molestaran o hicieran bulla; actividades que les aburrieron o les parecían incómodas (como el baile de la papaya, exponer frente a todos o hacer grupos con personas con quienes no eran afines) y que en ocasiones sintieran que los moderadores no les tomaban atención o no dejaban que participen.

Los resultados muestran que los estudiantes sí adquirieron nuevos conocimientos y se logró cumplir con los objetivos planteados, ya que a largo plazo los alumnos están dispuestos a aplicar en sus vidas algunos aprendizajes relacionados a temas de: cuidado de las plantas o la naturaleza, cuidar de sí mismos y apoyar a los demás, trabajar en su salud mental y emocional, y por último respetar o aceptar a los demás como son, para tener una mejor relación. Los resultados de esta encuesta se presentan con mayor detalle en el ANEXO C.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos de los talleres realizados en la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra durante el mes de noviembre del presente año nos demuestran que la realización de los talleres con los estudiantes son una herramienta efectiva para abordar temas clave relacionados con la agricultura, valores, salud mental y habilidades para la vida. A lo largo de tres días, los estudiantes de octavo año de educación general básica superior participaron activa y dinámicamente en talleres de 90 minutos cada uno. Estos talleres se

estructuraron con grupos de 15 a 20 miembros, lo que resultó ser eficaz para promover la interacción y la colaboración entre los participantes.

En el primer taller se presentaron tareas agrícolas que se relacionaban con habilidades de autocuidado de los estudiantes; durante este taller se destacó la importancia de utilizar recursos didácticos como herramientas agrícolas y carteles para el aprendizaje experiencial.

Los participantes durante el segundo taller profundizaron en las muchas similitudes entre las plagas de las plantas y los aspectos negativos de la vida humana. Esto provocó una profunda contemplación sobre el bienestar personal y las cosas nocivas que pueden impedirlo. Como resultado, los individuos expresaron sus aspiraciones y objetivos de cuidarse mejor y priorizar su propia felicidad. Durante el tercer taller, encabezado por alumnos de la USFQ, la generación más joven mostró un notable empoderamiento al hacerse cargo de la planificación y la facilitación.

En el tercer taller se profundizó en la importancia del bienestar emocional, la identificación de emociones y la búsqueda de soluciones ante situaciones conflictivas que se presentan en la vida cotidiana de los estudiantes.

El desarrollo personal, social y emocional de los adolescentes se vio impactado positivamente por los compromisos concretos que asumieron para mejorar la convivencia dentro y fuera del entorno educativo. Estos talleres no sólo transmitieron conocimientos sobre agricultura y valores, sino que también contribuyeron notablemente al crecimiento integral de los participantes, significando un importante cruce entre la práctica y la teoría educativa.

En general, los resultados muestran la eficacia de esta metodología y, el haber utilizado las duplas entre los socios de Huertomanías y los estudiantes de la USFQ permitió que exista una simbiosis entre los temas tocados dentro de los talleres debido a los conocimientos que cada uno tenía anteriormente, siendo acerca de valores de la agricultura en el caso de los socios y recursos de salud mental en el caso de los estudiantes.

Por último, se considera que para futuras ocasiones se tomen en cuenta factores como: la duración del proyecto, puesto que se trata de promover 10 habilidades para la vida, estas deben fortalecerse a lo largo del tiempo; implementar la metodología de "Hablar sin hablar" en los programas educativos, es decir, aprovechar los temas y actividad de clase para promover las habilidades para la vida; por último, diseñar un proceso de seguimiento y acompañamiento para los niños y sus profesores, de tal manera que puedan seguir trabajando en el desarrollo de estas habilidades de manera transversal durante su educación.

Referencias

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Ptimi, R., Santos, D., Kyllonen, P., & Filip De Fruyt, O. (2019). Social-Emotional Skill Assessment in Children and Adolescents: Advances and Challenges in Personality, Clinical, and Educational Contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460-473. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000591>
- Agarwal, S., Srivastava, R., Jindal, M., & Rastogi, P. (2020). Study of Adolescent Stage and Its Impacts on Adolescents. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine, 7*(6), 1369-1375. https://www.researchgate.net/publication/362646945_Study_of_Adolescent_Stage_and_Its_Impacts_on_Adolescents
- Allen, B., y Waterman, H. (March 18th, 2019). *Stages of Adolescence*. American Academy of Pediatrics. <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/teen/Pages/Stages-of-Adolescence.aspx>
- Amaro, H., Sánchez, M., Bautista, T & Cox, R. (2020). Social vulnerabilities for substance use: Stressors, socially toxic environments, and discrimination and racism. *Neuropharmacology, 188*. <https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2021.108518>
- Andrews, J., Ahmed, S., & Blakemore, S. (2021). Navigating the social environment in adolescence: The role of social brain development. *Biological Psychiatry, 89*(2), 109-118. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2020.09.012>
- Anisa, R., Mustadi, A., & Wibowo, U. (2019). Facilitator and Explaining in Improving Student Social Skills: Assertive Behavior in Opinion and Communication. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 323*, 309-315.

- Anthony, E., & Rankin, L. (2015). A Model of Positive Family and Peer Relationships Functioning. *Journal of Children and Family Studies*, 24(3), 658-667.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013-9876-1>
- Aremu, T., John-Akinola, Y., & Desmennu, A. (2018). Relationship Between Parenting Styles and Adolescent's Self-Esteem. *International Quarterly of Community Health Education*, 39(2). <https://doi.org/10.1177/0272684X18811023>
- Arrona, A., & Díaz, J. (2018). Morningness–eveningness is not associated with academic performance in the afternoon school shift: Preliminary findings. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 480-498. <https://doi.org/10.1111/bjep.12196>
- Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 70-80.
<https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1904499>
- As'ad, M & Hakim, L. (2022). NURTURING LIFE SKILL EDUCATION IN AN ENVIRONMENT-BASED PESANTREN. *Journal Pendidikan Islam*, 8(1), 15-25.
<https://doi.org/10.15575/jpi.v8i1.18253>
- Avci, D., & Korur, F. (2022). Evaluation of the Life Skills of Students in Adolescence: Scale Development and Analysis. *Indonesian Society for Science Educators*, 225-241.
<https://doi.org/10.17509/jsl.v5i2.41071>
- Baquerizo, M., Quinde, M., Acuña, M., y Zambrano, A. (2020). Drogadicción en la juventud estudiantil una epidemia en la actualidad. *Revista científica de investigación actualización del mundo de las ciencias*, 4(1).
<https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/434/695>
- Barrera, H., Barragán, T., y Ortega, G. (2017). La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 9-20.
<https://doi.org/10.35362/rie7522629>

- Bayer, A., Gilman, R., Tsui, A., & Hindin, M. (2010). What is adolescence? Adolescents narrate their lives in Lima, Peru. *Journal of adolescence*, 33(4), 509-520.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.002>
- Beda, Z., Smith, S. M., & Orr, J. (2020). Creativity on demand – Hacking into creative problem solving. *Neuroimage*, 216. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116867>
- Bentivegna, F., Flouri, E. & Papachristou, E. (2023). Reciprocal associations between affective decision-making and mental health in adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02096-2>
- Bergdahl, N., Nouri, J., Fors, U., & Knutsson, O. (2020). Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school. *Computers & Education*, 149, 1-28. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103783>
- Best, O., y Ban, S. (2021). Adolescence: physical changes and neurological development. *British Journal of Nursing*, 30(5). <https://doi.org/10.12968/bjon.2021.30.5.272>
- Betina, A., y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Birgili, B. (2015). Creative and Critical Thinking Skills in Problem-based Learning Environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 71-80.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563985.pdf>
- Bozzoni, A., Bauer, A., Maruyama, J., Simões, R., & Matijasevich, A. (2021). Factors associated with risk behaviors in adolescence: a systematic review. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 43(2). <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2019-0835>

- Brighi, A., Menin, D., Skrzypiec, G., & Guarini, A. (2019). Young, Bullying, and Connected. Common Pathways to Cyberbullying and Problematic Internet Use in Adolescence. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01467>
- Brody, G., Yu, T., Nusslock, R., Barton, A., Miller, G., Chen, E., & Sweet, L. (2019). The Protective Effects of Supportive Parenting on the Relationship Between Adolescent Poverty and Resting-State Functional Brain Connectivity During Adulthood. *Psychological Science, 30*(7), 1040-1049. <https://doi.org/10.1177/0956797619847989>
- Cáceres, I., y Anicama, J. (2020). *Acoso escolar y asertividad en adolescentes escolares de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo*. [Tesis de pregrado]. Universidad Autónoma del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/1007>.
- Camps-Bansell, J., Selvam, R. M., y Sheymardanov, S. (2019). Resolución de conflictos en la adolescencia: aplicación de un cuestionario en centros escolares coeducativos y diferenciados por sexos en España. *Páginas de Educación, 12*(2). <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1833>.
- Cango, A y Suárez, N. (2021). Consumo de droga en estudiantes ecuatorianos. Una alternativa de prevención y desarrollo resiliente del alumnado desde la escuela. *Revista de estudios y experiencias en educación, 20*(44), 364-383. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243169780022/html/#B15>
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe (28)*, 107-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758006>
- Carrillo, S., Rivera, D., Nuván, I., Forgiony, J., Bonilla, N., y Arenas, V. (2018). Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en los

- adolescentes y jóvenes. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 567-572. <https://www.redalyc.org/journal/559/55963207022/55963207022.pdf>
- Centers for Disease Control and Prevention. (February 22, 2021). *Teenagers (15-17 years of age)*.
<https://www.cdc.gov/ncbddd/childdevelopment/positiveparenting/adolescence2.html>
- Chetri, K. (2020). Educación en habilidades para la vida para adolescentes: sus necesidades y estrategias.. *Revista de Arqueología de Egipto/Egiptología de PalArch* , 17 (7), 6111-6117. <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/2918>
- Choque-Larrauri, R., y Chirinos-Cáceres, J. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11(2), 169-181.
<http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Huancavelica.pdf>
- Ciranka, S., & van den Bos, W. (2019). Social Influence in Adolescent Decision-Making: A Formal Framework. *Frontiers in Psychology*, 10.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01915>
- Ciranka, S., & van den Bos, W. (2021). Adolescent risk-taking in the context of exploration and social influence. *Developmental Review*, 61, 1-14.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100979>
- Cokely, E.T., Feltz, A., Ghazal, S., Allan, J.N., Petrova, D., & Garcia-Retamero, R. (2016) Decision making skill: From intelligence to numeracy and expertise. *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 475-505.
https://www.researchgate.net/profile/Saima-Ghazal/publication/330727397_Decision_Making_Skill_From_Intelligence_to_Numeracy_and_Expertise/links/5c51590d92851

[c22a39a4356/Decision-Making-Skill-From-Intelligence-to-Numeracy-and-Expertise.pdf](https://doi.org/10.1016/j.ogrm.2020.07.006)

Coleman, J.C. (2010). *The Nature of Adolescence* (4th ed.). Routledge.

Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional. (s.f.). *Estado de situación de la adolescencia*. <https://www.igualdad.gob.ec/estado-de-situacion-de-la-adolescencia/>

Cook, S., & Cameron, S. (2020). Social issues of teenage pregnancy. *Obstetrics, Gynaecology & Reproductive Medicine*, 30(10), 309-314.
<https://doi.org/10.1016/j.ogrm.2020.07.006>

Deshpande, A., & Pandey, N. (2014). Psychological impact of parental divorce on children: A qualitative study. *Indian Association of Health, Research and Welfare*, 5(10), 1201-1205. https://www.iahrw.com/index.php/home/journal_detail/19#list

De Oliveira, W. A., Silva, M. A., de Mello, F. C., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C., & Malta, D. C. (2015). The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Revista latino-americana de enfermagem*, 23(2), 275–282.
<https://doi.org/10.1590/0104-1169.0022.2552>

Dietrich, J., Dicke, A., & Noack, P. (2015). Teacher support and its influence on students' intrinsic value and effort: Dimensional comparison effects across subjects. *Learning and Instruction*, 39, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.007>

Dunster, G., De la Iglesia, L., Ben, M., Nave, C., Fleischer, J., Panda, S., & De la Iglesia, H. (2018). Sleepmore in Seattle: Later school start times are associated with more sleep and better performance in high school students. *Science advances*, 4(12), 1-7.
<https://doi.org/10.1126/sciadv.aau6200>

Eragamreddy, N. (2013). Teaching creative thinking skills. *International Journal of english language & translation studies*, 1(2), 124-14. ISSN: 2308-5460

- Escapa, S. (2017). Los efectos del conflicto parental después del divorcio sobre el rendimiento educativo de los hijos. *Centro de Investigaciones Sociológicas*(158), 51-57.
<https://www.jstor.org/stable/26382353>
- Escobar, D., Ferreira de Jesús, T., Silva, P., & Noll, M. (2020). Family and School Context: Effects on the Mental Health of Brazilian Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-13.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17176042>
- Espejel, M., y Jiménez, M. (2020). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 18(19).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672019000200026#:~:text=Tal%20como%20indican%20Rodr%C3%ADguez%20y,tener%20un%20mejor%20desempe%C3%B1o%20escolar
- Fakhry, S., & El Deep, S. (2020). Predominant Conflict Types and Resolution Strategies among Nursing Students of Different Cultures. *Egyptian Journal of Nursing and Health Sciences*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.21608/ejnhs.2020.115932>
- Feiss, R., Dolinger, S., Merritt, M., Reiche, E., Martin, K., Yanes, J., Thomas, C., & Pangelinan, M. (2019). A systematic review and meta-analysis of school-based stress, anxiety, and depression prevention programs for adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 48, 1668-1685. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01085-0>
- Ferrara, P., Ianniello, F., Villani, A., y Corsello, G. (2018). Cyberbullying a modern form of bullying: let 's talk about this health and social problem. *Italian Journal of Pediatrics*, 44(14). <https://doi.org/10.1186/s13052-018-0446-4>

- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2020). *Consecuencias socioeconómicas del embarazo en la adolescencia en Ecuador*.
https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2020/12/consecuencias_socioeconomicas_del_embarazo_adolescente_en_ecuador_1.pdf
- Francis, A., Shivananda, M., & Badagabettu, S. (2020). Psychological Well-being and Perceived Parenting Style among Adolescents. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 44(2). <https://doi.org/10.1080/24694193.2020.1743796>
- Freire, M. (2019). *LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN PAREJAS*. Universidad Internacional SEK.
<https://repositorio.uisek.edu.ec/bitstream/123456789/3502/1/inteligencia%20emocional.pdf>
- Gafour, O. W., & Gafour, W. A. (2021). Creative thinking skills—A review article. *Journal of Education and e-Learning*, 4, 44-58.
https://www.researchgate.net/profile/Walid-Gafour/publication/349003763_Creative_Thinking_skills_-_A_Review_article/links/601aa8bf299b1cc269e39b1/Creative-Thinking-skills-A-Review-article.pdf
- Garcia, I., & O’Neil, J. (2021). Anxiety in adolescents. *The Journal for Nurse Practitioners*, 17(1), 49-53. <https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2020.08.021>
- Gerstner, R., Soriano, I., Sanhueza, A., Caffè, S., & Kestel D. (2018). Epidemiología del suicidio de adolescentes y jóvenes en Ecuador. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 42. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.100>
- Gfrörer, T., Stoll, G., Rieger, S., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2021). The Development of Vocational Interests in Early Adolescence: Stability, Change, and State-Trait Components. *European Journal of Personality*.
<https://doi.org/10.1177/08902070211035630>

- Giannotta, F., and Weichold, K. (2016). Evaluation of a Life Skills Program to Prevent Adolescent Alcohol Use in Two European Countries: One-Year Follow-Up. *Child Youth Care Forum*, 45. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9349-y>
- González, M. A. (20 de septiembre de 2023). 64.000 ecuatorianos salieron del país por tierra y no volvieron. *Primicias*.
<https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/migrantes-ecuatorianos-frontera-rumichaca-darien-estados-unidos/#:~:text=Entre%20octubre%20de%202021%20y,por%20esos%20mismos%20pasos%20fronterizos.>
- Green, A., Ferrante, S., Boaz, T., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1056-1069.
<https://doi.org/10.1002/pits.22487>
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M., y Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244.
<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>
- Hacer, K., McCormick, E., & Telzer, E. (2020). La sensibilidad neuronal a las actitudes conflictivas respalda una mayor conformidad hacia la influencia positiva sobre la negativa en la adolescencia temprana. *Neurociencia cognitiva del desarrollo*, 45.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100837>
- Haq, W., Raza, S., & Mahmood, T. (2020). The pandemic paradox: domestic violence and happiness of women. *PeerJ*, 8. <https://doi.org/10.7717/peerj.10472>
- Hietajärvi, L., Salmela-Aroa, K., Tuominena, H., Hakkarainenena, K., & Lonkaa, K. (2019). Beyond screen time: Multidimensionality of socio-digital participation and relations

- to academic well-being in three educational phases. *Computers in Human Behavior*, 93, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.049>
- Holmqvist, K., y Frisén, A. (2019). From negative to positive body image: Men's and women's journeys from early adolescence to emerging adulthood. *Body Image*, 28, 53-65. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.12.002>
- Homel, J., Thompson, K., y Leadbeater, B. (2020). Changes in positive and negative peer influences and depressive symptoms from adolescence to young adulthood. *Journal of Adolescence*, 84, 113-122. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.08.009>
- Huertomanías. (9 de noviembre de 2020). *HUERTOMANÍAS CROWDFUNDING 2020* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-TQ40iHYyNg>
- Huertomanías. (7 de diciembre de 2021). *Huertomanías + Ember.org* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fFa8E59pDKs&t=31s>
- INEC. (2021). *Registro Estadístico Matrimonios y Divorcios*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Poblacion_y_Demografia/Matrimonios_Divorcios/2021/Boletín%20técnico_MYD_2021.pdf
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies. (2013). *Life Skills – Skills for Life: A handbook*. (1st ed.). Paramedia 1662. <https://pscentre.org/wp-content/uploads/2018/02/Life-Skills.pdf>
- Jamali, S., Sabokdast, S., Sharif, H., Hossein, A., Beik, S., & Allen, K.A. (2016). The Effect of Life Skills Training on Mental Health of Iranian Middle School Students: A Preliminary Study. *Iranian Journal of Psychiatry*, 11(4), 269-272. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5206331/>
- Jukić, R., y Škojo, T. (2021). The Educational Needs of the Alpha Generation. *IEEE Xpore*, 564-569. <https://doi.org/10.23919/MIPRO52101.2021.9597106>
- Junior Achievement. (2019). *Sobre JA Ecuador*. http://jae.org.ec/?page_id=86

- Kalita, P., Anchalik, N., & Guwahati, A. (2022). Importance of Life Skills Education in Present Day. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 10(11), 939-945. <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2211453.pdf>
- Karakullukçu, A., Öcalan, M., & Pelin, A. (2019). Identification of decision-making skills of the high school students participating in school sports activities. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 21(1), 110-116. <https://doi.org/10.15314/tsed.491662>
- Kashani, J., Daniel, A., Dandoy, A., & Holcoomb, W. (1992). Family Violence: Impact on Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(2), 181-189. <https://doi.org/10.1097/00004583-199203000-00001>
- Khoiriyah, A. J. & Husamah, H. (2018). Problem-based learning: Creative thinking skills, problem-solving skills, and learning outcome of seventh grade students. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, 4(2), 151-160. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v4i2.5804>
- Kim, H., Min, J., Min, K., Lee, T., & Yoo, S. (2018). Relationship among family environment, self-control, friendship quality, and adolescents' smartphone addiction in South Korea: Findings from nationwide data. *PloS one*, 13(2),1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190896>
- Kirchhoff, E., y Keller, R. (2021). Educación en habilidades para la vida específica por edades en la escuela: una revisión sistemática. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.660878>
- Kofman, Y., & Garfin, D. (2020). Home is not always a haven: The domestic violence crisis amid the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 199–201. <https://doi.org/10.1037/tra0000866>
- Koyanagi, A., Oh, H., Carvalho, A., Vancampfort, D., Stubbs, B., & DeVylder, J. (2019). Bullying Victimization and Suicide Attempt Among Adolescents Aged 12–15 Years

- From 48 Countries. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(9). <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.10.018>
- Lee, J.K., Marshall, A. D., & Feinberg, M. E. (2022). Parent-to-child aggression, intimate partner aggression, conflict resolution, and children's social-emotional competence in early childhood. *Family Process*, 61, 823-840. <https://doi.org/10.1111/famp.12701>
- Little, J. (2017). Understanding domestic violence in rural spaces: A research agenda. *Progress in Human Geography*, 41(4), 472-488. <https://doi.org/10.1177/0309132516645960>
- Lloyd, M. (2018). Domestic violence and education: Examining the impact of domestic violence on young children, children, and young people and the potential role of schools. *Frontiers in psychology*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02094>
- Loor, W., Hidalgo, H., Macías, J., García, E., & Scrich, A. (2018). Causas de las adicciones en adolescentes y jóvenes en Ecuador. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 2(22), 130-138. <https://www.redalyc.org/journal/2111/211159713003/html/>
- Loureiro, R. (2020). Decision making in adolescents: A multifaceted construct. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 30(2). <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.v30.10362>
- Lunn, J., Greene, D., Callaghan, T., & Egan, S. (2023). Associations between perfectionism and symptoms of anxiety, obsessive-compulsive disorder and depression in young people: a meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 52 (5), 460-487. <https://doi.org/10.1080/16506073.2023.2211736>
- Madrid, T. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1). <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/651>
- Manhica, H., Straatmann, V., Lundin, A., Agardh, E., & Danielsson, A.K. (2020). Association between poverty exposure during childhood and adolescence, and drug

use disorders and drug-related crimes later in life. *Addiction*, 116(7), 1747-1756.

<https://doi.org/10.1111/add.15336>

Mei, E., Etika, A., Sulistyoning, I. & Nurseskasatmata, S. (2020). Analysis of assertive communication skills in adolescents' health with aggressive behavior. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 473, 232-236.

<https://doi.org/10.2991/assehr.k.201014.050>

Mejías-Leiva, M., y Moreno, A. (2023). Divorcio de los padres y logro educativo de los niños a largo plazo en España: heterogeneidad según la educación de los padres. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(183), 57-76.

<https://doi.org/10.5477/cis/reis.183.57>

Melo, O., & Pinheiro, C. (2014). Interparental Conflicts and the Development of Psychopathology in Adolescents and Young Adults. *Paidéia*, 24(59), 283-293.

<https://doi.org/10.1590/1982-43272459201402>

Mendieta, L., Arteaga, F., y Chamba, J. (2019). El acoso escolar en la educación general básica, institución Santo Domingo de los Tsáchilas. *PANORAMA*, 13(25).

<https://www.redalyc.org/journal/3439/343963314010/html/>

Metas, A. (2011). The Development of Decision-Making Skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7(1), 63-73.

<https://doi.org/10.12973/ejmste/75180>

Miller, A., & Mills, B. (2019). 'If They Don't Care, I Don't Care': Millennial and Generation Z Students and the Impact of Faculty Caring. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(4), 78-89. <https://doi.org/10.14434/josotl.v19i4.24167>

Ministerio de Educación. (2017). *Prevención en Familias del Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco*. Educando en Familia.

https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/2-Guia-Prevencion-Drogas_DT.pdf

Ministerio de Educación. (2019). *Guía metodológica para la PREVENCIÓN DEL EMBARAZO ADOLESCENTE*.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/11/Guia-prevencion-embarazo-adolescente-segunda-edicion.pdf>

Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2021). *Lineamientos Operativos para la Atención a Personas con Intención y/o Intentos suicidas en Establecimientos del Ministerio de Salud Pública del Ecuador*.

<https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2021/09/Lineamiento-de-intencion-e-intentos-de-suicidio.pdf>

Mmari, K., Cooper, D., Moreau, C., Koeanig, L., Martinez, M., Mafuta, E., Kayembe, P., De Meyer, S., Michielson, K., Yu, C., Zuo, X., & Blum, R. (2021). The Social Context of Early Adolescents in the Global Early Adolescent Study. *Journal of Adolescent Health, 69*(1).

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X21000562>

Moed, A., Gershoff, E. T., Eisenberg, N., Hofer, C., & Losoya, S. (2015). Parent-Adolescent Conflict as Sequences of Reciprocal Negative Emotion: Links with Conflict Resolution and Adolescents' Behavior Problems. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(8), 1607-1622. <https://doi.org/10.1007%2Fs10964-014-0209-5>

Mojarro, A. (2017). Entrenamiento en habilidades para la vida como estrategia para la atención primaria de conductas adictivas. *Psicología Iberoamericana, 25*(2), 63-69.

<https://www.redalyc.org/journal/1339/133957572008/>

- Morales Rodríguez, M. (2021). Promotion of socio-emotional skills for the resolution of conflicts and risk behaviors in adolescents in conditions of social vulnerability. *Religación*, 6(30). <https://doi.org/10.46652/rgn.v6i30.851>
- Moreno Fernández, A. (2015). *La adolescencia*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://www-digitaliapublishing-com.ezbiblio.usfq.edu.ec/a/43960>
- Morris, A., Criss, M., Silk, J., & Houlberg, B. (2017). The impact of Parenting on Emotion Regulation During Childhood and Adolescence. *Child Development Perspective*, 11(4), 233-238. <https://web-s-ebshost-com.ezbiblio.usfq.edu.ec/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=70c31975-54a1-43ed-a77d-907cc998c4b8%40redis>
- Muenks, K., Wigfield, A., Yang, J.S., & O'Neal, C. (2017). How true is grit? Assessing its relations to high school and college students' personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 599–620. <https://doi.org/10.1037/edu0000153>
- Nasheeda, A., Binti, H., Krauss, S., & Binti, N. (2018). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 14(3), 362-379. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>
- Ngwokabuenui, P. (2015). Students' Indiscipline: Types, Causes and Possible Solutions: The Case of Secondary Schools in Cameroon. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 64-72. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079558.pdf>
- Nikel, L. (2020). Submissiveness, assertiveness and aggressiveness in school-age children: The role of self-efficacy and the Big Five. *Children and youth services review*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104746>

Observatorio Social del Ecuador (2018). *Situación de la niñez y adolescencia en el Ecuador; una mirada a través de los ODS.*

https://www.unicef.org/ecuador/media/496/file/SITAN_2019.pdf

Observatorio Social del Ecuador. (2016). *NIÑEZ Y ADOLESCENCIA desde la intergeneracionalidad.*

<https://plan.org.ec/wp-content/uploads/2017/03/ninez-adolescencia-ecuador.pdf>

Organización de las Naciones Unidas . (s/f). *Los jóvenes marcan el camino hacia un mundo más conectado y sostenible.*

<https://www.un.org/es/chronicle/article/los-jovenes-marcan-el-camino-hacia-un-mundo-mas-conectado-y-sostenible>

Orhan, A. (2022). Disposiciones de pensamiento crítico y toma de decisiones como predictores de las habilidades percibidas en resolución de problemas de los estudiantes de secundaria. *La revista de investigación educativa*, 115(4).

<https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2113498>

Özdemir, A., Utkualp, N., & Pallos, A. (2016). Physical and Psychosocial Effects of the Changes in Adolescence Period. *International Journal of Caring Sciences*, 9(2), 717-723.

https://internationaljournalofcaringsciences.org/docs/39_Ozdemir_special_9_2.pdf

Paladines, L. (2018). La migración internacional en Ecuador: sus causas, consecuencias y situación actual. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*(14).

<https://www.redalyc.org/journal/5819/581967819004/html/#:~:text=Los%20grandes%20motivos%20para%20el,del%20país%20en%20esos%20años>

- Parmaksiz, Í. (2019). Assertiveness as the Predictor of Adjustment to University Life amongst University Students. *International Journal of Instruction*, 12(4), 131-148.
<https://doi.org/10.29333/iji.2019.1249a>
- Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C. V., Yoerger, K., & Fisher, P. A. (2015). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. *Prevention Science*, 16, 222-232. <https://doi:10.1007/s11121-014-0482-2>
- Pereira, S. (2019). Emociones, intencionalidad y racionalidad práctica. Un contraste entre las teorías de William James y Antonio Damasio. *Ideas y Valores*, 68(170), 13-36.
<https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v68n170.77686>
- Petito, A., Pop, T., Namazova, L., Mestrovic, J., Nigri, L., Vural, M., Sacco, M., Giardino, I., Ferrara, P., & Pettoello, M. (2020). The burden of depression in adolescents and the importance of early recognition. *The Journal of pediatrics*, 218, 265-267.
<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2019.12.003>
- Pipas, M., & Jaradat, M. (2010). Assertive communication skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 649-656.
<http://dx.doi.org/10.29302/oeconomica.2010.12.2.17>
- Postigo Zegarra, S. P., Schoeps, K., Ordonez, A., y Montoya-Castilla, I. (2019). ¿Qué dicen los adolescentes sobre el acoso escolar?. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 35(2), 251–258. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.301201>
- Prajapati, R., Sharma, B., y Sharma, D. (2017). Significance of Life Skills Education. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(1).
<https://www.clutejournals.com/index.php/CIER/article/view/9875/9972>
- Price-Robertson, R., Smart, D., y Bromfield, L. (2010). Family is for life. *Australian Institute of Family Studies*(85). https://aifs.gov.au/sites/default/files/fm85b_0.pdf

- Ramírez-Luzuriaga, M., Belmont, P., Waters, W., & Freire, W. (2020). Malnutrition inequalities in Ecuador: differences by wealth, education level and ethnicity. *Public Health Nutrition*, 23(1). <https://doi.org/10.1017/S1368980019002751>
- Ramírez-Villalobos, D., Monterubio-Flores, E., Gonzalez-Vazquez, T., Molina-Rodríguez, F., Ruelas-González, M., & Alcalde-Rebanal, J. (2021). Delaying sexual onset: outcome of a comprehensive sexuality education initiative for adolescents in public schools. *BMC Public Health* 21(1439). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11388-2>
- Rey-Mermet, A., Steinhauser, M., & Gade, M. (2019). Sequential conflict resolution under multiple concurrent conflicts: An ERP study. *Neuroimage*, 188, 411-418. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.12.031>
- Ricardo, D., Ortiz, M., Vidal, B., y Ortiz, M. (2021). Comportamiento del acoso escolar en adolescentes de 14 a 17 años del Preuniversitario Saúl Delgado de La Habana. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(2). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/444/4442245032/index.html>
- Richards, T., Nix, J., Mourtgos, S., & Adams, I. (2021). Comparing 911 and emergency hotline calls for domestic violence in seven cities: What happened when people started staying home due to COVID-19? *Criminology & Public Policy*, 20(3), 573-591. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12564>
- Ritter, S. M., y Mostert, N. (2017). Enhancement of Creative Thinking Skills Using Cognitive-Based Creativity Training. *Journal of Cognitive enhancement*, 1, 243-253. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41465-016-0002-3>
- Ritter, S. M., Gu, X., Crijns, M., and Biekens, P. (2020). Fostering students' creative thinking skills by means of a one-year creativity training program. *PloS one*, 15(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229773>

- Rivadeneira, Y., y Paccha, B. (2021). El consumo de alcohol en estudiantes de educación básica superior de una ciudad en Ecuador. *Revista de Investigación de Ciencias de la Educación, Horizontes*, 5(20). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.256>
- Rofiki, M., Diana, E., & Amin, M. (2022). Assertive Behavior of School Principals in Creating Excellent School. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 4025-4034. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2788>
- Rohmah, N., Yusuf, A., Hargnono, R., Dwi, A., Hasyim, M., Ibrahim, I., & Walid, S. (2020). Determinants of Teenage Pregnancy in Indonesia. *Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology*, 14(3), 2080-2085. <http://dx.doi.org/10.37506/ijfmt.v14i3.10736>
- Romero-Martin, G., y Chávez-Angulo, B. (2021). El Pensamiento Crítico en el Desarrollo Personal de los Adolescentes. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 127. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8384052>
- Romero, C., Montilla, C., Lemos, I., Hernando, Á., y Ayala, L. (2017). Calidad de vida y competencias sociales: un estudio comparativo entre adolescentes nativos e inmigrantes de España y Portugal. *Universitas Psychologica*, 16(3). <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.cvcv>
- Roorda, D., Jorgensen, T., y Koomen, H. (2019). Different teachers, different relationships? Student-teacher relationships and engagement in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 75, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101761>
- Sabramani, V., Idris, I. B., Ismail, H., Nadarajaw, T., Zakaria, E., y Kamaluddin, M. R. (2021). Bullying and Its Associated Individual, Peer, Family and School Factors: Evidence from Malaysian National Secondary School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph18137208>

- Sarzosa, M., & Urzua, S. (2021). Bullying among adolescents: the role of skills. *Journal of the Econometric Society*, 12(3). <https://doi.org/10.3982/QE1215>
- Serván, E., Cerecero, D., Morales, M., Sosa, S., Heredia, I., & Hernández, M. (2022). The Role of Effective Knowledge on Contraceptive Methods Use in the Replication of Mother-Daughter Adolescent Pregnancy in Mexico. *Archives of Sexual Behavior*, 51, 4035–4046. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-02272-6>
- Schonert-Reichi, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://www.jstor.org/stable/44219025>
- Schumaker, D., & Kelsey, C. (2020). The existencial impact of high-conflict divorce on children. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 19(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/14779757.2020.1717985>
- Sharratt, K., Mason, S., Kirkman, G., Willmott, D., McDermott, D., Timmins, S., & Wager, N. (2023). Childhood abuse and neglect, exposure to domestic violence and sibling violence: profiles and associations with sociodemographic variables and mental health indicators. *Journal of interpersonal violence*, 38(1-2), 1141-1162. <https://doi.org/10.1177/08862605221090562>
- Sikand, D., y Saini, J. (2022). Life Skill Based Education: A systematic-narrative review. *Journal of Educational Studies Trends & Practices*, 12(2), 202-218. https://www.researchgate.net/publication/365280655_Life_Skill_Based_Education_A_Systematic_Narrative_Review
- Singla, D., Wagas, A., Hamdani, S., Suleman, N., Zafar, S., -e-Huma, Z., Saeed, Servili, C., y Rahman, A. (2020). Implementation and effectiveness of adolescent life skills programs in low- and middle-income countries: A critical review and meta-analysis. *Behavior Research and Therapy*, 130. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.04.010>

Smart, D. (2021) Relationships with parents and families: pre-teens and teenagers.

raisingchildren.net.au.

<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>

State Adolescent Health Resource. (2021). *Late Adolescence/Young Adulthood (Ages 18 – 24 years)*.

https://sahrc.umn.edu/sites/sahrc.umn.edu/files/2021-01/late_adol_stage-eng.pdf

Stonard, K., Bowen, E., Walker, K., & Price, S. (2017). “They’ll always find a way to get to you”: Technology use in adolescent romantic relationships and its role in dating violence and abuse. *Journal of interpersonal violence*, 32(14), 2083-2117.

<https://doi.org/10.1177/0886260515590787>

Su, Z., McDonnell, D., Cheshmehzangi, A., Ahmad, J., Chen, H., Šegalo, S., & Cai, Y.

(2022). What “Family Affair?” Domestic Violence Awareness in China. *Frontiers in public health*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.795841>

Suherman, S., & Vidákovich, T. (2022). Assessment of mathematical creative thinking: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 44.

<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101019>

Szymkowiak, A., Melovic, B., Dabić, M., Jeganathan, K., & Kundi, G. (2021). Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society*, 65, 1-10.

<https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101565>

Tambelli, R., Cimino, S., Marzilli, E., Ballarotto, G., & Cerniglia, R. (2021). Late

Adolescents’ Attachment to Parents and Peers and Psychological Distress Resulting

from COVID-19. A Study on the Mediation Role of Alexithymia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20).

<https://doi.org/10.3390%2Fijerph182010649>

Tener, D. (2018). The secret of intrafamilial child sexual abuse: Who keeps it and how? *Journal of child sexual abuse*, 27(1), 1-21.

<https://doi.org/10.1080/10538712.2017.1390715>

Tettey, E., Sarfo, A., & Agyekumwaa, E. (2023). Probable Causes And Strategies to Address The Issue of High Rate of Debauchery Among The Youth: With Reference to Erik Erikson's Fifth Stage of Psychosocial Theory of Personality Development. *Britain International of Humanities and Social Sciences Journal*, 5(2), 93-99.

<https://doi.org/10.33258/biohs.v5i2.898>

Tomlinson, R., Burt, A., Waller, R., Jonides, J., Miller, A., Gearhardt, A., Peltier, S., Klumb, K., Lumeng, J., & Hyde, L. (2020). Neighborhood poverty predicts altered neural and behavioral response inhibition. *NeuroImage*, 209.

<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116536>

Topciu, S. (2020). Early Adolescence Today: A Theoretical Approach to Particularities and Challenges. *Open Journal for Sociological Studies*, 4(3), 153-160.

<https://doi.org/10.32591/coas.ojss.0403.03153t>

Trucco, E. (2020). A review of psychosocial factors linked to adolescent substance use. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 196.

<https://doi.org/10.1016/j.pbb.2020.172969>

Turkmen, H., & Sertkahya, M. (2015). Creative thinking skills analyzes of vocational high school students. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5(10), 74-84.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=0460dc1683918fb9954f28b53fc825330318fd8e>

Ulrich, J., Kunz, R., & Rolf, P. (2021). Effects of decision training on individuals' decision-making proactivity. *European Journal of Operational Research*, 29(1), 264-282. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2021.01.010>

UNICEF. (2017). *Violencia entre pares en el sistema educativo: Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*.
<https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/violencia-entre-pares-en-el-sistema-educativo-una-mirada-en-profundidad-al-acoso>

UNICEF. (2020). *¿Qué es la adolescencia?*
<https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia#:~:text=Adolescencia%20media,f%C3%A1cilmente%20en%20situaciones%20de%20riesgo>

UNICEF. (2021a). Los niños no pueden seguir sin ir a la escuela, afirma UNICEF.
<https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/los-ni%C3%B1os-no-pueden-seguir-sin-ir-la-escuela-afirma-unicef>

UNICEF. (2021b). Priorizar la educación para todos los niños y niñas es el camino a la recuperación.
<https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/priorizar-la-educaci%C3%B3n-para-todos-los-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-es-el-camino-la-recuperaci%C3%B3n>

University of Rochester Medical Center. (2023). *Cognitive Development in the Teen Years*.
<https://www.urmc.rochester.edu/encyclopedia/content.aspx?ContentTypeID=90&ContentID=P01594>

Valcarcel, C., Jatziri, M., Borbor, J., & Santiesteban, Y. (2018). Calidad de vida de adolescentes embarazadas atendidas en el hospital de la Junta de Beneficencia de

Guayaquil. *Revista Ciencia Unemi*, 11(27), 87-96.

<https://www.redalyc.org/journal/5826/582661256008/html/>

Valiente-Barroso, C., Marcos-Sánchez, R., Arguedas-Morales, M., y Martínez-Vicente, M.

(2021). Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*, 8(1), 1-19.

<https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7077>

Vázquez, E., Gómez, J., Infante, A., y López, E. (2020). Incidence of a Non-Sustainability

Use of Technology on Students' Reading Performance in Pisa. *Sustainability*, 12 (2),

1-15. <https://doi.org/10.3390/su12020749>

Vega, C., Gómez, C., y Monteros, S. (2017). Jóvenes ecuatorianos, movilidad y educación

superior en España y Ecuador. Trayectorias desiguales durante la crisis. *Athenea*

Digital, 17(3), 173-198. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1815>

Vollmer, C., Jankowski, K., Díaz, J., Itzek, H., Wüst, P., & Randler, C. (2017).

Morningness–eveningness correlates with sleep time, quality, and hygiene in secondary school students: a multilevel analysis. *Sleep Medicine*, 30, 151-159.

<https://doi.org/10.1016/j.sleep.2016.09.022>

Vroom, E., Massey, O., Yampolskaya, S., & Levin, B. (2020). The impact of implementation

fidelity on student outcomes in the life skills training program. *School Mental Health*,

12, 113-123. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09333-1>

Wang, A., Davis, O., Wootton, R., Mottershaw, A., & Haworth, C. (2017). Social support and

mental health in late adolescence are correlated for genetic, as well as environmental,

reasons. *Scientific Reports*, 7. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-13449-2>

- Wang, M., y Hofkens, T. (2019). Beyond Classroom Academics: A School-Wide and Multi-Contextual Perspective on Student Engagement in School. *Adolescent Research Review*, 5, 419–433. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>
- Wolke D., Lereya ST (2015). Long-term effects of bullying. *Disease in Childhood*, 100, 879–885. <http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- World Health Organization. (1996). *Life skills education. Planning for research as an integral part of life skills education development, implementation and maintenance.* <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/338491/MNH-PSF-96.2.Rev.1-eng.pdf>
- World Health Organization. (1997). *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?sequence=1&isAllowed=y
- World Health Organization. (2021). *Mental health of adolescents.* https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health/?gclid=Cj0KCCQjw4bipBhCyARIsAFsieCyNG8JIDaWFwBi6sMocWnCHbxuWNW6aeNMACQilmSsco9SfqldDLf8aAvcGEALw_wcB
- World Vision Ecuador. (2023). *Salud mental en niños, niñas y adolescentes en Ecuador: 7 de cada 10 se sienten felices, pero el 20% enfrenta dificultades para identificar tristeza y estrés.* <https://www.worldvision.org.ec/sala-de-prensa/salud-mental-en-ninos-ninas-y-adolescentes-en-ecuador-7-de-cada-10-se-sienten-felices-pero-el-20-enfrenta-dificultades-para-identificar-tristeza-y-estres>
- Yang, J., & Zhao, X. (2021). The effect of creative thinking on academic performance: Mechanisms, heterogeneity, and implication. *Thinking Skills and Creativity*, 40. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100831>

- Yayuk, E., Purwanto., Rahman, A., & Subanji, (2020). Primary School Students' Creative Thinking Skills in Mathematics Problem Solving. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1282-1295. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1281>
- Yurtseven, R., Akkaş Baysal E., & Ocak, G. (2021). Analysis of the relationship between decision making skills and problem-solving skills of primary school students. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(3). 2117-213. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1308060.pdf>
- Zeballos, S. (2022). Deserción escolar: una realidad que destruye el futuro. *Revista Forbes*. <https://www.forbes.com.ec/columnistas/la-transformacion-educativa-era-inteligencia-artificial-impacto-presente-futuro-laboral-n42215>
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>

ANEXOS

ANEXO A: ESTRUCTURA DEL TALLER 3 DE CIERRE “ENTENDIENDO NUESTRAS EMOCIONES” REALIZADO POR LOS ESTUDIANTES DE PROYECTO INTEGRADOR.

Nota: No se presentará la estructura de los dos primeros talleres, ya que son propiedad intelectual del proyecto Cooltiva perteneciente a Huertomanías.

TALLER 3 "Entendiendo nuestras emociones"				
Descripción de la actividad	Responsable y Duración	Guión	Ideas Base	Materiales
<p>Bienvenida. Dar stickers donde van a poner su nombre y la emoción con la que se levantaron ese día.</p> <p>Actividad Rompehielos. El baile de la Papaya: se canta una canción y los niños deben seguir el movimiento con el cuerpo.</p>	<p>Socio y Estudiante USFQ</p> <p>10 min</p>	<p>Saludo, presentación y recuento de los dos primeros talleres.</p> <p>Indicaciones de la actividad.</p> <p>Preguntar si entendieron las instrucciones.</p>	<p>Actitud positiva.</p> <p>Energía.</p> <p>Optimismo</p> <p>.</p>	<p>Etiquetas</p> <p>Marcadores</p>
<p>Bingo de emociones Se entregará a cada estudiante una tabla de bingo en el que, en lugar de</p>	<p>Estudiante de USFQ y Socio.</p> <p>30 minutos</p>	<p>Vamos a comenzar con un bingo sobre las emociones.</p> <p>A continuación, les vamos a entregar una tabla de bingo de las emociones yo les voy a decir una situación, como por ejemplo (dar ejemplo) y</p>	<p>Reconocimiento de emociones.</p> <p>Gestión de emociones.</p>	<p>Stickers.</p> <p>Tarjetas del Bingo de emociones.</p>

<p>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. Quienes realicen esto pueden marcar la emoción y seguir jugando.</p>		<p>ustedes tienen que levantar la mano y contestar qué emoción sentirán en esa situación (cuando se trata de enojo, tristeza y miedo).</p> <p>A quien responda las preguntas, se le pondrá un sticker en esa emoción. Gana quien logre tapar todas las emociones. Si la emoción es alegría (¿qué haces tú cuando estás feliz?)</p> <p>Recuerden que su participación es muy importante, así no logren marcar sus respuestas en el tablero.</p>	<p>Búsqueda de soluciones.</p>	
<p>Regalos con dilemas. Se divide la clase en 3 grupos y tienen que elegir 1 sobre (de tres sobres), en el cual viene incluida una imagen de una situación. Los estudiantes deben elegir el nombre de su grupo. Los estudiantes se disponen a sentarse en un círculo para que puedan rotar la imagen y observarlas.</p>	<p>Estudiante de USFQ y Socio. 10 min</p>	<p>Nos vamos a dividir en grupos de 5 a 6 personas. Se tienen que agrupar de acuerdo al color del sticker de su nombre. Cada grupo debe elegir un representante para que elija un sobre. Luego se reunirán entre grupos para comentar que está pasando en la imagen, y cómo podrían solucionarlo (5 minutos) Luego del tiempo asignado los estudiantes deben volver a un solo grupo y cada grupo pasará al frente y seguirán el orden de los colores para explicar su caso. ROJO: <u>Detenerse y observar</u> Aquí observan quienes no han visto la imagen. AMARILLO: <u>Pienso</u></p>	<p>Resolver problemas. Trabajo en equipo. Toma de decisiones.</p>	<p>3 sobres. 2 imágenes de cada caso. Círculo verde, amarillo y rojo.</p>

		El grupo a cargo describe qué está pasando en la imagen. VERDE: <u>Propongo ideas</u> El grupo propone soluciones para esos casos.		
Reflexión.		Estudiante USFQ hace una pequeña reflexión al final de esta actividad		
Jardín de compromiso Pegar en un cartel de papel bond.	Estudiante de USFQ y Socio. 15 minutos El socio lee algunas ideas de las flores. Estudiante hace la reflexión y el cierre.	Cada estudiante tendrá una flor en la que deberá escribir a que se compromete para mejorar sus relaciones con sus compañeros, familia y amigos. Al poner sus flores estaremos formando un jardín de compromisos.	Reflexión.	1 cartel de papel bond. Post-it en forma de flores. Marcadores .
Cierre	Estudiante de USFQ y Socio. 15 minutos	Se les entregará una hoja en donde deben completar las preguntas en relación a los tres talleres.	Reflexión final. Finalizar el taller.	Hojas de encuesta. Marcadores .

ANEXO B: FOTOGRAFÍAS DE LOS TRES TALLERES “TRABAJANDO LA TIERRA Y A NOSOTROS MISMOS”, “CUIDANDO NOS CUIDAMOS” Y “ENTENDIENDO NUESTRAS EMOCIONES”





**ANEXO 3: TABLA COMPLETA DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA
REALIZADA A LOS ESTUDIANTES.**

Respuestas sobre las evaluaciones de los estudiantes					
N	¿Qué me gustó?	¿Qué no me gustó?	¿Qué aprendí?	¿Qué aplicaría en mi vida?	Mensajes adicionales
1	La manera de enseñar	Me gustó todo	Sobre las plantas	Los valores de la actividad	
2	Me gustó como nos incentivan en la vida	Me gustó todo	Aprendí a cómo controlar nuestros sentimientos	A controlar mis sentimientos	
3	Sí, porque aprendí mucho más	Nada	Aprendí sobre las plantas	Ser responsable	
4	La planta	Todo	No hacer bullying	Ser muy estudioso	
5	Todo	Nada	A manejar mis emociones	Todo lo que aprendí	Chao
6	Me gustó la forma en la que explican y su personalidad	No, todo me gustó	El proceso de cómo cuidar las plantas y los sentimientos	El proceso del cuidado de las plantas	Los extrañaremos
7	Me gustó aprender más de las plantas	Nada	A ser responsable	El proceso de las plantas	

8	Todos los talleres, me gustaron todos	Me gustó todo	Aprendí a sacar las cosas malas en mi vida y a cuidar las plantas	Todo lo que aprendí y los compromisos que hice	Muchas gracias
9	Me gustó todo, fue muy chevere	Nada	De los sentimientos y las plantas	El proceso de las plantas	Me caen muy bien
10	Me gustó las actividades	No se sabe	A mejorar mucho más mi aprendizaje	Que a pesar de los obstáculos siempre hay que seguir nuestro sueño	
11	Aprender sobre las plantas	Nada	Aprendí cómo cuidar las plantas	Ser más estudioso	
12	Participar y convivir con todos Y conocer a Alicia y Edith, muy buenas personas	El ruido.	Aprendí sobre las plantas y cómo gestionar mis emociones	Todo lo que aprendí, ya que me enseñaron sobre los valores y hacer buenas cosas	Mil gracias, las aprecio mucho. Las voy a extrañar.
13	Aprender sobre las plantas	Algunas personas se expresaron mal.	Que tengo que valorarme.	Ponerme en los zapatos de los demás.	
14	Muchas cosas	Nada	Ser más estudioso (a)	Todo lo que aprendí	
15	La forma en la que nos trataban las profes.	Que todo el grupo no esté junto.	Valores, cosas que me afectan a mí y al resto.	Cuidarme y valorarme para ser alguien exitoso.	
16	Aprender sobre las plantas	Nada.	Ser más responsable.	Quitar las malas vibras de mi vida.	
17	Aprender sobre las plantas	Nada.	Que a las plantas se les quitan las hojas malas.	Cuidar las plantas.	
18	Aprender sobre las plantas	Que no me hagan participar.	Sobre las plantas y a expresarme mejor.	Sus consejos y palabras.	
19	Todo	Nada	Hay personas que nos hacen bien y otras no.	Ayudar a otras personas.	
20	La forma de dar los talleres.	Nada	A cuidar las plantas y respetar a los demás.	Todo lo que me enseñaron.	

21	La forma de enseñanza de las profes y su paciencia.	Que regalen plantas en lugar de caramelos.	A valorarme y ayudar a los demás. No importan las críticas hay que ser uno mismo.	Valorarme y ser mejor persona.	
22	La forma en la que nos enseñan.	Nada	A convivir con mis compañeros.	Todo lo que me enseñaron.	
23	Aprendí a no reírme de mis compañeros	Me aburrió a veces	Cómo cuidar las plantas y darle alimentos	Tener más responsabilidades y aplicar respeto	
24	Que aprendí a no hacer bullying y no reírme de compañeros	Me aburrí a veces	aprendí a no reírnos de nuestros compañeros y no hacer bullying	ser buen compañero, ser responsable con mis deberes y notas.	
25	Al momento de exponer	Ser equipo del pardo	Yo aprendí a saber distinguir el bullying	Para hacer mejor equipo	
26	A mí me gustó que aprendí a ser más observador y más pensante	No me gustó ser equipo del Yair porque es muy desatento	Yo aprendí a ser más observador y ser más responsable	Aplicaría ser equipos para ser más amable y ser más observador.	
27	Lo que me gustó fue el bingo de emociones por las situaciones que nos mencionaron	Hacer grupo y que no se pudiera escuchar nada por los que molestaban	Que hay que mejorar y ayudar a los otros	El ayudar a otro con situaciones que no pueden resolver por sí mismo	
28	Que jugamos bingo con las emociones	Eso de pasar y exponer con los del grupo	Que tenemos varias emociones para cada situación de la vida	Aprender a respetar a todos	
29	Me gustó jugar e interactuar más con mis compañeros	Que molesten, griten y no hagan caso al licenciado	A ser muy muy amigable y convivir con todos	Todo ya que ser amable te lleva a muchas cosas buenas	
30	Me gustó lo que aprendí	Lo que no me gustó es que mis compañeros no hacían caso	Aprendí cuáles son los bichos de las plantas y cómo sembrarlas	Ayudar a las demás personas a que aprendan mejor	
31	Las emociones de todos y que es mejor	Que casi todos no quisieron participar e	A cómo reaccionar con las emociones	que las emociones las	

	aprender todas las emociones	hicieron mucho ruido		podemos controlar	
32	a que no debo criticar	los niños molestos	A no juzgar a una persona	A no juzgar a las personas	
33	Me gustó todo	Nada	Aprendí a poner emociones a pensar	A escoger bien mis emociones	
34	El bingo	Cuando expuse	Jugar bingo	a exponer	
35	Jugar al bingo de las emociones	hubo un niño molesto y estuvo un poco aburrido	Las emociones y cómo solucionar los problemas familiares o escolares	Yo aplicaría en mi vida un poco de paciencia	
36	Cuando me enseñaron sobre las plantas	Nada, todo estaba bueno	A plantar árboles y plantas	Lo de sembrar plantas	
37	Me gustó la parte cuando aprendimos de las plantas	Sin respuesta.	A cuidar las plantas	Aplicaría en mi vida	
38	Aprender sobre las plagas	Sobre las emociones	Aprendí a cómo cuidar una planta	Aplicaría en mi vida sobre la tierra fértil, aplicaría las emociones	
39	Todo	Nada	Aprender a ser más responsable y tener más cuidado con las cosas y aprender de las plantas	Todo lo que me enseñaron porque nos enseñaron cosas muy importantes	
40	Me gustó la parte en que aprendimos las plagas	No me gustó cuando aprendimos que algunas plagas pueden matar a las plantas	Aprendí a cuidar las plantas y cuidarlas de las plagas	Yo aplicaría en mi vida a sacar las plagas de mi vida	
41	Todo lo del segundo taller porque aprendí mucho de los bichos	Nada, porque estaba bien todo lo que nos enseñaron	A ser tolerante	A ser tolerante	
42	Los juegos que hacen	No me gustó las plantas que me dan	Aprender a respetar a mis compañeros	Los mensajes que me dan los lic.	

43	Me gustó el trabajo de me propongo mucho participaron y me gustó todo lo que dijeron del propongo	No me gustó el trabajo de 4 porque no quería participar	Aprendí a que es propongo me gustó las ideas de mis compañeros y compañeras	Aplicaría en mi vida paz y armonía	
44	Todo	Nada, porque todo es muy divertido	Muchas cosas, plantas y actividades	Casi todo porque yo hago casi todo	
45	Como explican bien	No me gusta que a veces sean olvidadizos	Sobre las plagas y mis emociones	Si para controlar mis emociones	
46	El bingo de las emociones	Hacer la dinámica de la papaya	Sobre las plagas	A cuidar las plantas y saber que son un ser vivo	
47	Las dinámicas	Que no salimos mucho	Sobre las plantas	Más plantas y aprender más de ellas	
48	Cuando aprendimos a plantar	Me gustó todo	Cómo cultivar las plantas	Todo	
49	Compartir con mis amigos	Que tuve que llevarme con personas que no me caen bien	A ser mejor persona	Lo de las plantas, para poder sembrar	
50	Lo que aprendí de las emociones, y el bingo	Nada	A cuidar bien una planta	A como solucionar problemas por mi cuenta	
51	Aprender sobre agricultura y emociones	Que no me hice entender mucho	Sobre agricultura	A controlarme	
52	Como nos tratan	Sentare en el piso	Como sembrar	Voy a hacer jardines	
53	Las plantas	Aprender de plagas	A cuidar mi salud mental	Controlar mis emociones	
54	Todo sobre las emociones	Poner en un papel lo que siento	Plantar correctamente	Saber cómo controlar mis emociones	
55	Lo de ser humilde con las personas	Ver lo del bullying a las personas	A ser respetuoso y no hacer bullying	Ayudar las personas	

56	Aprender sobre las plantas	Aprender de plagas	Que no debo ignorar a nadie si me necesitan	Ser buena persona	
57	Los mensajes que dieron	Nada	A que hay que cuidarnos	Todos los mensajes	
58	Lo de Huertomanías	Que se vayan	A no ser violento con los demás	A ser mejor estudiante	
59	Compartir con mis compañeros	Nada	Las emociones de mis compañeros	Las emociones	
60	Saber más sobre plantas	No poder responder	A poder relajarme y ayudar de la huerta y plantación	Ayuda y reflexión	
61	Compartir con mis compañeros	Que tuve que llevarme con personas que no me caen bien	A llevarme bien conmigo y medir mis emociones	El cuidado a las plantas y mis emociones	
62	Jugar en el último taller	Hablar con los que me caen mal	Cuidar las plantas y no molestar a mis compañeros	Aceptar a los profesores, tener paciencia con mis compañeros	
63	Aprender de emociones	Me gusto todo	A ser feliz	Ser feliz	
64	Las labores naturales sobre las plantas	Si me gusto todo	Las labores naturales y no excluir y hablar detrás de las espaldas	Tener un poco más el cuidado de las plantas	
65	Todo	No hubo nada que me disgustara	Labores naturales	Más cuidado a las plantas	
66	Me gusto que aprendí nuevas cosas sobre las plantas	Que no se fijen en las otras personas	Aprendí cosas sobre plantas, y como controlar mis emociones	Yo aplicaría calmándome y pensar 2 veces antes de hacer una acción	
67	El cuidar a las plantas	El tocar la tierra	Cuidar plantas, como ayudarlas, etc.	No se	
68	Me gusto todo eso de las emociones	Que no hay que hacer cosas malas a otras personas	Aprendí a cómo controlar las emociones	Calmándome, pensando con lo que voy a hacer, etc.	

69	Me gusto toda esta actividad	No me gusto las imágenes del caso de bullying	Aprendí a controlar mis emociones	Aplicaría a no molestar a mis compañeros	
70	Me gusto que me divertí y me dieran premios	No me gusto que no gane nada	Aprendí a respetar	Respetar a todos y no faltar el respeto	
71	Me gusto aprender sobre cómo controlar las emociones	No me gusto que hagan esos bailes	Aprendí sobre las plantas	Respetar a nuestros maestros y familiares y no hacer bullying	
72	A mí me gusto que aprendí de la planta a ser paciente y a controlar mis emociones	Me gusto todo	A controlar emociones, plantas, plagas y cómo eliminarlos	Puedo aplicar cuando cuido a mi planta	
73	Por qué hacen actividades muy buenas y por qué aprendemos más sobre las plantas y emociones	No me gusto porque me cambiaron de sitio y no estoy con las licenciadas	Aprendí las emociones y las plantas y todo lo que aprendimos	Aplicaría a estudiar y a mejorar mi letra a ayudar en mi casa y aprender, a controlar mis emociones y a cuidar las plantas	
74	Un poco de las emociones	Haber sacado bajo	Las cosas	Aprender	
75	Mi celular y mi perro	las materias	A no pelear	Mi perro y mi familia	
76	Aprender sobre la naturaleza	me gustó todo	Aprendí cómo sembrar una planta	Sembrando más plantas para el huerto de mi abuelita	