



UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo de Integración Curricular
previo a la obtención del Grado
Académico de Licenciada en
Psicopedagogía

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**“COACHING PSICOPEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES DE VIDA EN PREADOLESCENTES DE NOVENO AÑO DE
EDUCACIÓN BÁSICA”**

AUTORA

KAREN DAYANA SANCHEZ BRIONES

DIRECTORA DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Dra. REGINA VENET MUÑOZ, PhD.

QUEVEDO – LOS RÍOS – ECUADOR

2025



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, **KAREN DAYANA SANCHEZ BRIONES**, declaro que la investigación aquí descrita es de mi autoría; que no ha sido previamente presentado para ningún grado o calificación profesional; y, que he consultado las referencias bibliográficas que se incluyen en este documento.

La Universidad Técnica Estatal de Quevedo, puede hacer uso de los derechos correspondientes a este documento, según lo establecido por la Ley de Propiedad Intelectual, por su Reglamento y por la normatividad institucional vigente.

KAREN DAYANA SANCHEZ BRIONES

C.I: 1724135585



CERTIFICACIÓN DE CULMINACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La suscrita, **Regina Venet Muñoz**, Docente de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, certifica que la estudiante **Karen Dayana Sanchez Briones**, realizó el Proyecto de Investigación de grado titulado “**COACHING PSICOPEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE VIDA EN PREADOLESCENTES DE NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA**”, previo a la obtención del título de **Licenciada en Psicopedagogía**, bajo mi dirección, habiendo cumplido con las disposiciones reglamentarias establecidas para el efecto.

DRA. REGINA VENET MUÑOZ, PhD.

DIRECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



CERTIFICADO DEL REPORTE DE LA HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DE COINCIDENCIA Y/O PLAGIO ACADÉMICO

La suscrita, **Regina Venet Muñoz**, mediante el presente cumpro en presentar a usted, el informe de Proyecto de Investigación titulado **“COACHING PSICOPEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE VIDA EN PREADOLESCENTE DE NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA”** Presentado por la estudiante, **Karen Dayana Sanchez Briones**, egresada de la Carrera de Psicopedagogía, que fue revisado bajo mi dirección según resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación, que se ha desarrollado de acuerdo al Reglamento de la Unidad de Integración Curricular de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo y cumple con el requerimiento de análisis del sistema COMPILATIO el cual avala los niveles de originalidad en un 92% y similitud 8%, del trabajo investigativo. Valido este documento para que el estudiante siga con los trámites pertinentes, de acuerdo como lo establece el Reglamento.

 CERTIFICADO DE ANÁLISIS <i>magister</i>	<p style="margin: 0;">PROYECTO DE INVESTIGACIÓN KAREN</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>8%</p> <p>Textos sospechosos</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>5% Similitudes</p> <p>0% similitudes entre comillas 0% entre las fuentes mencionadas</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>3% Idiomas no reconocidos</p> </div> </div>	
Nombre del documento: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN KAREN.docx ID del documento: f7ddd6e2a89ab7157c7e3fc1bde262ca779e5121 Tamaño del documento original: 95,9 KB Autores: []	Depositante: REGINA VENET MUÑOZ Fecha de depósito: 21/3/2025 Tipo de carga: Interface fecha de fin de análisis: 21/3/2025	Número de palabras: 13.968 Número de caracteres: 94.686

DRA. REGINA VENET MUÑOZ, PhD.
DIRECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título:

“COACHING PSICOPEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE VIDA EN PREADOLESCENTE DE NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA”

Presentado al Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación como requisito previo a la obtención del título de Licenciada en Psicopedagogía

Aprobado por:

PRESIDENTA DEL TRIBUNAL

Lic. Juana Esther Franco Rivadeneira, MSc.

MIEMBRO DEL TRIBUNAL

Lic. Kimberly Pierina Gallardo Peñaherrera, MSc.

MIEMBRO DEL TRIBUNAL.

Lic. María Belén Ramón Aldaz, MSc.

QUEVEDO – LOS RIOS – ECUADOR

2025

DEDICATORIA

El presente proyecto de investigación se lo dedico a los niños que he visto crecer en mi barrio, ya que desde la necesidad que se observa en competencias para la vida, las cuales se propone potenciar mediante esta investigación, surge la inspiración de este estudio, también va dedicado a mi madre quien ha luchado incansablemente para que yo pueda crecer profesionalmente, y por último pero no menos importante se lo dedico a la adolescente que un día fui, quién tuvo muchos modelos de inspiración para hoy haber elegido este tema de investigación.

Karen Dayana Sanchez Briones.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por haberme permitido llegar hasta donde me encuentro hoy, y ser mi guía en cada paso de este camino, por darme las fuerzas, la sabiduría y la perseverancia para alcanzar mis metas. A mis padres, quienes con su amor incondicional han sido mi mayor inspiración; en especial a mi madre, Rocío, cuya lucha incansable, apoyo y perseverancia han sido un pilar fundamental en mi vida. A mi hermana Jaidy por creer en mí y recordarme con su cariño que los sueños pueden cumplirse con esfuerzo y dedicación.

A mi tutora, la Dra. Regina Venet Muñoz. PhD, por su orientación y por brindarme su conocimiento con paciencia y compromiso. A mis docentes quienes con su enseñanza y acompañamiento han sido parte esencial de mi formación, y en especial a Licenciada Karla Carrera Salinas. MSc, mi mentora, por su incondicional apoyo, por darme motivación en momentos complicados y por creer en mi capacidad en cada etapa de este proceso.

A mis amigos y compañeros, por su apoyo emocional, por ser parte de este viaje y por demostrarme que juntos podemos superar cualquier desafío. Y, por último, pero no menos importante, le agradezco a la persona que ha estado y siempre estará conmigo, yo, me agradezco el esfuerzo, agradezco haber sido optimista, el no saber rendirme y por demostrarme diariamente que con perseverancia y determinación los sueños pueden convertirse en realidad.

Karen Dayana Sanchez Briones.

RESUMEN

El presente estudio analizó el desarrollo de habilidades para la vida en preadolescentes, identificando deficiencias en autonomía, pensamiento crítico, resolución de conflictos, comunicación asertiva y gestión emocional, lo que afecta su desempeño académico y bienestar socioemocional. Se planteó como objetivo general Elaborar un programa de coaching psicopedagógico para el desarrollo de habilidades de vida en preadolescentes. La investigación adoptó un enfoque mixto, descriptivo no experimental, aplicando un test de habilidades para la vida, entrevistas semi estructuradas y un grupo focal, permitiendo triangular la información y obtener una visión integral de las dificultades de los estudiantes. Los resultados evidenciaron una marcada dependencia de figuras de autoridad en la toma de decisiones, dificultades para analizar información de manera crítica, tendencia a la confrontación o evitación de la resolución de conflictos, así como estrategias poco efectivas para regular emociones. En respuesta a estos hallazgos, se diseñó un programa de coaching psicopedagógico con actividades estructuradas, basado en el aprendizaje experiencial, la educación emocional y el modelo GROW Whitmore (2018). Se concluyó que la implementación de este programa puede favorecer la autorreflexión, el desarrollo de estrategias de afrontamiento y la mejora de la interacción social, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes. Se recomendó su aplicación con seguimiento sistemático, formación docente en coaching psicopedagogo, garantizando su sostenibilidad y efectividad a largo plazo. La educación emocional y el coaching demostraron ser herramientas clave para fortalecer las habilidades de vida en preadolescentes, preparándolos para enfrentar de manera autónoma los desafíos de su entorno.

Palabras clave: Coaching, habilidades, preadolescentes, psicopedagogía.

ABSTRACT

The present study analyzed the development of life skills in preadolescents, identifying deficiencies in autonomy, critical thinking, conflict resolution, assertive communication, and emotional management, which affect their academic performance and socioemotional well-being. The general objective was to develop a psych pedagogical coaching program for the development of life skills in preadolescents. The research adopted a mixed approach, applying a life skills test, semi-structured interviews, and a focus group, allowing for the triangulation of information and obtaining a comprehensive view of the students' difficulties. The results evidenced a marked dependence on authority figures in decision-making, difficulties in critically analyzing information, a tendency towards confrontation or avoidance in conflict resolution, as well as ineffective strategies for regulating emotions. In response to these findings, a psych pedagogical coaching program was designed with structured activities, based on experiential learning, emotional education, and Whitmore's GROW model (2018). It was concluded that the implementation of this program may foster self-reflection, the development of coping strategies, and the improvement of social interaction, contributing to the comprehensive education of students. Its application was recommended with systematic follow-up for teaching information in psych pedagogical coaching, ensuring its sustainability and long-term effectiveness. Emotional education and coaching were shown to be key tools for strengthening life skills in pre-adolescents, preparing them to independently face the challenges of their environment.

Keywords: Coaching, competencies, preadolescents, psychpedagogy.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	ii
CERTIFICACIÓN DE CULMINACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	iii
CERTIFICADO DEL REPORTE DE LA HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DE COINCIDENCIA Y/O PLAGIO ACADÉMICO.....	iv
DEDICATORIA.....	vi
AGRADECIMIENTO	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE DE TABLAS.....	xii
ÍNDICE DE ANEXOS	xiii
CÓDIGO DUBLÍN.....	xiv
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Planteamiento del problema	2
1.2. Justificación	3
1.3. Objetivos	4
1.3.1. Objetivo general	4
1.3.2. Objetivos específicos	4
2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1. Fundamentación conceptual	5
2.2. Fundamentación teórica	8
3. METODOLOGÍA.....	23
3.1. Diseño de investigación	23
3.2. Técnicas de investigación	24

3.3. Análisis de los datos	26
4. RESULTADOS	50
5. DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	51
6. CONCLUSIONES.....	53
7. RECOMENDACIONES	54
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
9. ANEXOS.....	59

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorización inicial de entrevista semiestructurada.....	27
Tabla 2. Análisis de respuestas de entrevista semiestructurada.....	28
Tabla 3. Codificación Axial (Categorías emergentes) de entrevista semiestructurada.....	33
Tabla 4. Categorías iniciales del grupo focal.....	36
Tabla 5. Categorías Emergentes del grupo focal	39
Tabla 6. Categorías iniciales del test de habilidades para la vida.....	41
Tabla 7. Autonomía	45
Tabla 8. Comunicación asertiva.....	46
Tabla 9. Resolución efectiva de conflictos	47
Tabla 10. Pensamiento crítico.....	48
Tabla 11. Gestión emocional	49

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Toma de test de Habilidades para la vida.....	59
Anexo 2. Grupo focal	60
Anexo 3. Entrevistas a estudiantes	60
Anexo 4. Vlidación de instrumentos	62
Anexo 5. Test aplicado	65
Anexo 6. Validación de propuesta	67
Anexo 7. Propuesta del programa de coaching	72

CÓDIGO DUBLIN

Título:	COACHING PSICOPEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES VIDA EN PREADOLESCENTES DE NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA.		
Autor:	Karen Dayana Sanchez Briones.		
Palabras claves:	Coaching psicopedagógico	Habilidades.	Preadolescentes.
Fecha de publicación:	Mayo, 2025		
Editorial:	Quevedo- UTEQ – 2025		
Resumen: (hasta 300 palabras)	<p>Este estudio aborda la necesidad de fortalecer las habilidades para la vida en preadolescentes, dado que presentan dificultades en autonomía, pensamiento crítico, resolución de conflictos, comunicación asertiva y gestión emocional. A través de un enfoque mixto se aplicaron instrumentos que evidenciaron una marcada dependencia de figuras de autoridad, escasas estrategias de afrontamiento y una baja capacidad de análisis y toma de decisiones. Como respuesta a estos hallazgos, se diseñó un programa de coaching psicopedagógico con actividades estructuradas, orientado a mejorar estas competencias mediante el aprendizaje experiencial el establecimiento de metas y la autorreflexión. La educación emocional y el coaching emergen como herramientas clave para potenciar el bienestar y rendimiento de los estudiantes, preparándolos para enfrentar con éxito los desafíos de su entorno.</p>		
Abstract: (hasta 300 palabras)	<p>This study addresses the need to strengthen life skills in preadolescents, given that they face difficulties in autonomy, critical thinking, conflict resolution, assertive communication, and emotional management. Through a mixed approach, instruments were applied that evidenced a marked dependence on authority figures, limited coping strategies, and a low capacity for analysis and decision-making. In response to these findings, a psychopedagogical coaching program was designed with structured activities aimed at improving these competencies through experiential learning, goal setting, and self-reflection. Emotional education and coaching emerge as key tools to enhance the well-being and performance of students, preparing them to successfully face the challenges of their environment.</p>		
Descripción:	113 hojas: dimensiones, 29 x 21 cm + CD-ROM 6162		
URI:			

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de habilidades para la vida es un componente esencial en la formación de los preadolescentes, ya que influye en su bienestar, rendimiento académico y capacidad para enfrentar desafíos cotidianos. Sin embargo, estudios recientes han evidenciado que los estudiantes carecen de autonomía, pensamiento crítico, comunicación asertiva, resolución de conflictos y gestión emocional, lo que puede afectar su integración social y desempeño académico (Bisquerra, 2008). En este contexto, el coaching psicopedagógico ha surgido como una metodología de intervención orientada al acompañamiento y fortalecimiento de estas habilidades mediante estrategias personalizadas que fomentan la autorreflexión y el aprendizaje autónomo (Whitmore, 2018)

A pesar de sus múltiples beneficios, el coaching psicopedagógico ha sido objeto de críticas en el ámbito académico. Autores como Grant y Cavanagh (2011) han señalado que la falta de evidencia empírica sólida limita su aplicación en entornos educativos formales, ya que muchos de sus enfoques y orígenes provienen de metodologías empresariales. Además, estudios como los de Garvey et al. (2014) argumentan que la efectividad del coaching depende en gran medida de la relación entre el coach y el estudiante, lo que dificulta su estandarización como modelo educativo. Sin embargo, investigaciones recientes han demostrado que, cuando se aplica de manera estructurada y con objetivos claros el coaching puede generar mejoras significativas en la autonomía y la regulación emocional de los estudiantes (Serrat, 2020)

El presente estudio tiene como objetivo diseñar e implementar un programa de coaching psicopedagógico para fortalecer las habilidades para la vida en preadolescentes de noveno año de educación básica. Para ello, se empleó un enfoque mixto, combinando análisis cuantitativo y cualitativo a través de un test de habilidades para la vida entrevista semi estructurada y un grupo focal. Los resultados obtenidos proporcionarán una visión integral del estado actual de estas

competencias en los estudiantes y permitirán validar la pertinencia del coaching como estrategia de intervención.

1.1.Planteamiento del problema

Un desarrollo óptimo en habilidades para la vida es esencial para el bienestar integral del ser humano. El coaching psicopedagógico emerge como una herramienta clave para potenciar competencias personales y profesionales (Bisquerra, 2008). La carencia de aptitudes esenciales en habilidades para la vida puede dificultar el óptimo desempeño en la vida adulta y desencadenar en problemas para las personas y para la sociedad.

A nivel mundial, existen programas que promueven el desarrollo de habilidades para la vida, como los impulsados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que vinculan la educación con el mundo laboral en constante evolución. Estos programas buscan equipar a los jóvenes con las competencias necesarias para encontrar empleo decente y contribuir a un mundo pacífico y sostenible (UNESCO, 2022). Las habilidades para la vida han sido un tema que la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha propuesto en el ámbito de la salud y la educación desde la década de los 90's, como iniciativa para el desarrollo vital del ser humano. (OMS, 2001).

En Latinoamérica, se observa un interés creciente en implementar programas que fomenten habilidades para la vida, especialmente en contextos educativos. Aunque no hay programas específicos ampliamente documentados a nivel regional, la región enfrenta desafíos similares a los globales, como la necesidad de mejorar la empleabilidad y el bienestar de los jóvenes. Iniciativas como las del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el 2017 quién propició un programa en habilidades para la vida en Venezuela titulado “Habilidades para la vida. Herramientas para el #BuenTrato y la prevención de la violencia” que tiene como objetivo ofrecer

herramientas fundamentales para alcanzar y mantener un estilo de vida saludable a través de la práctica de estrategias de comunicación asertiva.

A nivel nacional en Ecuador, existen esfuerzos por mejorar la educación y el desarrollo integral de los estudiantes, aunque no siempre se enfocan específicamente en habilidades para la vida. En provincias como Los Ríos, donde se encuentra la Unidad Educativa Municipal Ciudad de Quevedo, la implementación de programas que promuevan habilidades para la vida podría ser especialmente beneficiosa para abordar las necesidades locales y mejorar el desarrollo de los preadolescentes. Sin embargo, la disponibilidad de programas específicos en esta área es limitada, lo que sugiere una oportunidad para desarrollar intervenciones personalizadas que atiendan las necesidades específicas de esta población.

Partiendo de esta premisa el problema de esta investigación es el “Insuficiente nivel en el desarrollo de habilidades para la vida en preadolescentes de noveno año paralelo “C” de la Unidad Educativa Municipal Ciudad de Quevedo del cantón Quevedo”

1.2. Justificación.

Los cambios rápidos y constantes en el entorno social, económico y tecnológico que los adolescentes enfrentan exigen que estén preparados no solo académicamente, sino también emocional y socialmente para enfrentar los desafíos futuros. A pesar de los esfuerzos realizados en el ámbito educativo, existe una insuficiencia en el nivel de habilidades para la vida en los preadolescentes. Esta investigación se justifica en la necesidad de elaborar un programa efectivo de coaching psicopedagógico que aborde esta deficiencia y contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes. La intención es proporcionar un modelo que no solo mejore las competencias académicas, sino que también fortalezca habilidades como la autonomía, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la gestión emocional. Este enfoque

no solo beneficiará a los preadolescentes en su etapa escolar, sino que también les proporcionará herramientas valiosas para su vida adulta, promoviendo así una sociedad armoniosa, resiliente y eficiente.

1.3.Objetivos.

1.3.1. Objetivo general.

Elaborar un programa para el desarrollo de habilidades de vida y autonomía para preadolescentes a través del coaching psicopedagógico.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Analizar los fundamentos psicopedagógicos del coaching para el desarrollo de habilidades de vida.
- Determinar el nivel de desarrollo de habilidades de vida que poseen los preadolescentes.
- Estructurar un programa de coaching psicopedagógico para el desarrollo de habilidades de vida en preadolescentes.
- Validar el programa mediante la revisión y aprobación de expertos, respaldado por evidencia obtenida de investigaciones similares que sustenten su eficacia y aplicabilidad.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1.Fundamentación conceptual.

Coaching psicopedagógico.

El coaching es un procedimiento, un viaje que se recorre en soledad e introspección por decisión personal, pero no quiere decir que no requiera de influencias externas, debido a que proviene de la interacción en conversaciones, de la creación de dudas en el individuo y la visualización de cambio genuino, bajo esta premisa se requieren dos agentes en este proceso, la primera persona es el coachee y quien tiene el papel protagónico ya que es quien desea conseguir objetivos y lograr cambios, y tenemos la segunda parte esencial el coach, aquel que acompaña para que el primer agente cumpla con los objetivos que se ha planteado conseguir, el coach debe ayudar tanto en motivación como en aceptación del parámetro real en el que se encuentra el individuo. (ASESCO, 2018)

Habilidades para la vida.

Las habilidades para la vida son un conjunto de competencias psicosociales que permiten a las personas enfrentar con éxito los desafíos y exigencias de la vida diaria. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), estas habilidades son esenciales para el desarrollo personal y social, así como para la promoción de una vida saludable. La OMS enfatiza que estas destrezas no solo ayudan a las personas a manejar situaciones difíciles, sino que también son fundamentales para prevenir problemas psicosociales y fomentar el bienestar general (Edex, 2011).

La OMS en la década de los 90 determinó diez habilidades para la vida que son: Autoconocimiento, manejo de emociones y sentimientos, manejo de la tensión y el estrés, comunicación asertiva, empatía, relaciones interpersonales, manejo de conflictos, toma de

decisiones, pensamiento creativo, pensamiento crítico. En esta investigación se ha considerado trabajar con siete de estas habilidades; Autoconocimiento, toma de decisiones, manejo de emociones y sentimientos, manejo de la tensión y el estrés, comunicación asertiva, manejo de conflictos, pensamiento crítico. Tomando en cuenta la interrelación de algunas de ellas tiene entre sí, como decisión final se estableció manejar cinco términos, que van de la siguiente manera. *Autonomía (Autoconocimiento, toma de decisiones); Gestión emocional (Manejo de emociones y sentimientos, manejo de la tensión y el estrés); comunicación asertiva; resolución efectiva de conflictos; pensamiento crítico.*

➤ **Autonomía:** Es la capacidad de tomar decisiones propias y actuar de manera independiente, considerando las consecuencias de esas decisiones y asumiendo la responsabilidad por ellas, para esto es necesario que el individuo se conozca a sí mismo, que pueda identificar cuáles son sus capacidades, limitaciones e intereses, ya que el autoconocimiento es el primer paso hacia la autonomía. Según Díaz Posada et al. (2013), la autonomía está relacionada con la habilidad para dirigir el curso de la vida, controlar las acciones personales y establecer metas en función de los valores y objetivos individuales, lo que permite vivir y convivir en un entorno determinado.

➤ **Gestión emocional:** La gestión emocional, definida como la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, es fundamental para el bienestar personal y social. Según Díaz Posada et al. (2013), esta habilidad permite a las personas enfrentar situaciones difíciles al identificar emociones negativas y buscar soluciones para superarlas. Además, resalta que la gestión emocional no solo implica controlar las emociones, sino también utilizarlas de manera constructiva para adaptarse a diferentes contextos y promover relaciones saludables.

➤ **Comunicación asertiva:** La comunicación asertiva es la habilidad para expresar ideas, sentimientos y necesidades de manera clara, respetuosa y efectiva, sin dañar a los demás ni permitir que se vulneren los propios derechos. Díaz Posada et al. (2013) destacan que esta habilidad facilita el fortalecimiento de relaciones interpersonales saludables al promover un intercambio respetuoso entre las partes involucradas.

➤ **Resolución efectiva de conflictos:** La resolución efectiva de conflictos implica un proceso en el que las partes involucradas trabajan juntas para encontrar soluciones pacíficas y mutuamente aceptables. Este proceso puede incluir métodos como la negociación, la mediación y la conciliación, donde un tercero neutral ayuda a las partes a comunicarse efectivamente y a identificar soluciones que satisfagan sus necesidades e intereses (Torres, 2021)

➤ **Pensamiento crítico:** El pensamiento crítico es la capacidad de analizar, evaluar y reflexionar sobre la información disponible para tomar decisiones fundamentadas y resolver problemas de manera lógica y objetiva. Según Facione (2023), el pensamiento crítico implica habilidades como la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, que permiten a las personas cuestionar supuestos, identificar sesgos y llegar a conclusiones razonadas basadas en evidencia.

La preadolescencia.

La preadolescencia es la etapa de transición entre la infancia y la adolescencia, caracterizada por cambios físicos, emocionales y conductuales significativos. Generalmente, se extiende entre los 9 y 13 años, aunque puede variar según el desarrollo individual.

A nivel físico los preadolescentes experimentan cambios como el crecimiento del vello, cambios en la voz y el desarrollo de características sexuales secundarias; a nivel emocional comienzan a sentir un aumento del sentido del pudor, una búsqueda de la identidad, fluctuaciones

del estado de ánimo y nuevos miedos; a nivel conductual los cambios se presentan con un mayor deseo de la intimidad y privacidad, un deseo de autonomía y una mayor influencia del grupo de iguales; a nivel cognitivo su pensamiento empieza ser más abstracto y a desarrollar la capacidad de evaluar méritos y debilidades. (ClubFamilias, 2023)

2.2.Fundamentación teórica

Fundamentos del Coaching Psicopedagógico.

El coaching psicopedagógico resulta ser una herramienta valiosa que combina principios de la psicología y la pedagogía que busca potenciar y acompañar el desarrollo integral de los individuos. Este enfoque se basa en la idea de que los estudiantes pueden aprender y crecer a través de un proceso de autodescubrimiento guiado, donde el coach realiza las veces de facilitador del aprendizaje a través de la reflexión personal. (Sánchez Mirón & Boronat Mundina,2020). Según Bisquerra (2008), el coaching educativo puede ser una técnica altamente efectiva en el campo de la orientación, ya que permite a los estudiantes generar conciencia de su situación actual y llevarlos a la adquisición de competencias y hábitos de estudio que mejoran su rendimiento académico y personal.

Esta metodología se basa en el constructivismo y el coaching ontológico, lo que permite a los individuos adquirir nuevos conocimientos y habilidades a través de la reflexión y el autoanálisis (Coach psicopedagógico, 2014). Además, el coaching psicopedagógico promueve un enfoque colaborativo y no directivo, donde el coach ayuda a los estudiantes a descubrir soluciones por sí mismos, utilizando técnicas como el diálogo socrático (Sánchez Mirón & Boronat Mundina,2020). El papel del coach en este proceso es fundamental, ya que actúa como guía que motiva y apoya al estudiante en su camino hacia el cambio y el crecimiento personal (ASESCO, 2018). El coaching psicopedagógico no sólo se centra en el desarrollo individual, sino que también considera el

contexto familiar y educativo, lo que permite una intervención más integral y efectiva (Coach Psicopedagógico, 2014). Al combinar estas influencias externas con la reflexión personal, el coaching psicopedagógico se convierte en una herramienta poderosa para mejorar la calidad de la educación y promover un desarrollo más equilibrado en los estudiantes.

En el contexto del coaching educativo, Gómez et al. (2022) destacan su efectividad en el desarrollo profesional docente, especialmente en la mejora de competencias pedagógicas, tecnológicas y emocionales. Este enfoque innovador permite a los docentes fortalecer sus habilidades para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y colaborativo, lo que a su vez fomenta la motivación y la autoeficacia en el aula. Además, el coaching educativo se adapta a las necesidades específicas de cada contexto educativo, lo que lo hace especialmente valioso para abordar los desafíos contemporáneos en la educación. En resumen, el coaching educativo emerge como una herramienta poderosa para impulsar el crecimiento profesional de los docentes y mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Enfoque en el Desarrollo Integral: El coaching psicopedagógico busca potenciar el desarrollo integral de los individuos, abarcando aspectos intelectuales, sociales, emocionales y profesionales. Este enfoque se alinea con la orientación psicopedagógica, que apunta a mejorar la inclusión escolar y solventar dificultades de aprendizaje, basándose en la empatía, la comunicación efectiva y el establecimiento de metas claras, con el objetivo de potenciar el crecimiento personal y académico. (Bisquerra Alzina, 2008)

Principio de Prevención: Basado en principios de la psicopedagogía, este fundamento implica proporcionar a las personas estrategias que los ayude en la confrontación de dificultades durante el proceso de aprendizaje. Esto conlleva a la prevención y la rectificación de problemas antes de que se conviertan en dificultades más significativas (Bisquerra, 2008)

Desde una perspectiva psicopedagógica, la prevención implica la implementación de estrategias de acompañamiento que refuercen el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales en los estudiantes. Esto incluye la enseñanza de técnicas de estudio, el fortalecimiento de la autorregulación emocional y la promoción del pensamiento crítico, permitiendo a los estudiantes anticiparse a posibles dificultades y afrontarlas de manera efectiva.

El **Principio de Empatía y Responsabilidad Compartida** en el coaching educativo implica una conexión genuina entre docentes y estudiantes, basada en la comprensión, el respeto y la escucha activa. Según Sánchez Mirón & Boronat Mundina (2014), la empatía no solo favorece un ambiente de confianza y seguridad en el aula, sino que también promueve un sentido de corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Cuando los docentes adoptan una actitud empática, logran identificar mejor las necesidades individuales de sus estudiantes, adaptando su acompañamiento y metodologías para potenciar el desarrollo personal y académico. A su vez, esta relación de confianza motiva a los estudiantes a asumir un rol más activo en su propio aprendizaje, fomentando su autonomía, autoestima y compromiso con sus objetivos. Asimismo, la responsabilidad compartida implica que tanto docentes como estudiantes trabajen en conjunto para establecer metas claras, definir estrategias de mejora y evaluar progresos de manera colaborativa. Este enfoque fortalece las relaciones interpersonales dentro del aula y crea una comunidad de aprendizaje donde el respeto mutuo y la cooperación son valores fundamentales.

El **Desarrollo de Competencias Socioemocionales** es un pilar fundamental del coaching psicopedagógico, ya que permite fortalecer habilidades esenciales para el bienestar y el éxito personal. Según Yarza (2021), este enfoque se centra en potenciar la inteligencia emocional, la

resiliencia y otras competencias que facilitan la autorregulación y la interacción positiva con los demás.

Con relación a lo expuesto por Yarza (2021), el enfoque de competencias socioemocionales es un impulsador efectivo para distintas áreas, por ende, dentro del contexto del coaching psicopedagógico, puede ser de mucha utilidad ya que este se centra en el acompañamiento a la mejora de estas áreas. El desarrollo de estas competencias permite a los individuos reconocer, comprender y gestionar sus emociones de manera saludable, promoviendo la toma de decisiones consciente y la resolución efectiva de problemas. Además, fortalece la capacidad de adaptación ante situaciones adversas, fomentando estrategias de afrontamiento que les permitan mantener la motivación y el equilibrio emocional en distintos contextos.

El **Enfoque en la Autonomía y el Autoaprendizaje** es un principio clave en el coaching psicopedagógico, ya que promueve el desarrollo de individuos capaces de aprender de manera independiente y autorregular su propio proceso de aprendizaje. Inspirado en el método socrático, este enfoque se basa en el uso de preguntas estratégicas y una retroalimentación constructiva que guían a los aprendices a reflexionar, analizar y descubrir soluciones por sí mismos.

A través de este proceso, se fomenta el pensamiento crítico, la capacidad de cuestionamiento y la toma de decisiones fundamentada, aspectos esenciales para un aprendizaje significativo y duradero. En lugar de proporcionar respuestas directas, el coach o docente acompaña y desafía a los estudiantes a explorar diferentes perspectivas, evaluar sus propias creencias y generar estrategias efectivas para enfrentar retos académicos y personales. (Sánchez Mirón & Boronat Mundina, 2014)

Orígenes del coaching.

La mayéutica socrática

El coaching psicopedagógico se sustenta en varias teorías, si realizamos un viaje al pasado y analizamos las reflexiones de grandes filósofos acerca de la enseñanza, ya se acuñaba el término *mentoría*, por ejemplo Sócrates fue el mentor de Platón y es desde donde nace una de las teorías más destacadas, la **mayéutica socrática** que promueve el aprendizaje a través de preguntas reflexivas que ayudan al individuo a encontrar respuestas por sí mismo, buscando un discernimiento del saber que subyace en su mente. (Sánchez Mirón & Boronat Mundina, 2014)

La teoría humanista de Carl Rogers

La teoría humanista de Carl Rogers proporciona una base sólida para el coaching psicopedagógico, ya que enfatiza la importancia de un entorno seguro, empático y libre de juicios para el desarrollo personal. En este enfoque, el coach psicopedagógico actúa como un facilitador que promueve la autoexploración y el crecimiento del preadolescente, respetando su individualidad y fomentando su autonomía en el aprendizaje y la toma de decisiones. Siguiendo los principios de la aceptación incondicional, la empatía y la congruencia, el coaching psicopedagógico permite que los estudiantes desarrollen habilidades para la vida, fortaleciendo su autoestima y su capacidad para enfrentar desafíos de manera autónoma. De acuerdo con Rogers (1961), el proceso de convertirse en persona se da cuando el individuo se siente comprendido y valorado, lo que le permite desplegar su potencial y lograr un aprendizaje significativo.

El modelo de GROW de John Whitmore.

El coaching psicopedagógico como metodología de acompañamiento y desarrollo personal se fundamenta en la creación de un espacio de aprendizaje donde el individuo puede descubrir su potencial y mejorar su desempeño. En este contexto, el modelo de GROW, propuesto por

Whitmore (2018), representa una de las herramientas mas efectivas para estructurar procesos de coaching, ya que se basa en cuatro fases fundamentales: (*Goal*) meta, (*Reality*) realidad, (*Options*) opciones, (*Will*) voluntad o plan de acción. Este modelo permite guiar al individuo en la clarificación de sus objetivos, el análisis de su situación actual, la exploración de alternativas y la toma de decisiones concretas para el alcance de sus metas.

Aplicado a la psicopedagogía el coaching basado en el GROW ofrece una metodología práctica para fortalecer la autonomía del estudiante, mejorar su capacidad de autorregulación y fomentar estrategias de aprendizaje eficaces. Desde la perspectiva de Whitmore el coaching no se limita a la simple transmisión de conocimiento, si no que impulsa un proceso de transformación personal, en el que la persona que convierte en protagonista de su propio desarrollo. (Whitmore, 2018). De esta manera la praxis psicopedagógica se ve enriquecida al integrar un enfoque que promueve la toma de conciencia, la responsabilidad y la acción, favoreciendo aprendizajes significativos y sostenibles en el tiempo.

Las habilidades para la vida.

Las habilidades para la vida son un conjunto de competencias psicosociales que permiten al individuo enfrentar con éxito desafíos y exigencias de la vida diaria, logrando un desarrollo integral. Las habilidades para la vida que se analizan y busca potenciar en el presente proyecto son: Autonomía, gestión emocional, comunicación asertiva, resolución efectiva de conflictos y pensamiento crítico.

En el contexto educativo, las habilidades para la vida se han convertido en un marco para inspirar a docentes en la creación de programas que promuevan el bienestar psicológico y el desarrollo saludable de los estudiantes. Esto incluye habilidades como el autoconocimiento, la empatía y la resolución de conflictos (García, 2022). La integración de estas habilidades en la

educación busca equipar a los estudiantes con las competencias necesarias Para prosperar en un mundo cada vez más complejo y en constante cambio.

En la India, la política educativa nacional 2020 (NEP 2020) ha destacado la importancia de las habilidades para la vida al integrarlas en el currículum escolar. Esta política busca hacer que el sistema educativo sea más holístico y flexible, enfocándose en el desarrollo cognitivo y de carácter de los estudiantes (Bora, 2020). Al incluir habilidades para la vida, la NEP 2020 pretende equipar a los estudiantes con las competencias del siglo XXI necesarias para enfrentar los desafíos modernos. Esto refleja un cambio significativo hacia un enfoque más inclusivo y centrado en el aprendizaje.

Investigaciones recientes han explorado el impacto del entorno familiar y escolar en el desarrollo de habilidades para la vida. Un estudio encontró que el entorno socioeconómico y la calidad de la educación influyen significativamente en el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y creativo, la resolución de problemas y la comunicación asertiva (Singh & Lal, 2020). Esto sugiere que los programas educativos ya deben considerar estos factores al diseñar intervenciones para mejorar las habilidades para la vida de los estudiantes.

La educación en habilidades para la vida también ha demostrado ser efectiva en contextos de crisis. Un informe de UNICEF destaca como los programas de habilidades para la vida pueden ayudar a los jóvenes a manejar desafíos y participar activamente en la sociedad, incluso en situaciones de emergencia (UNICEF, 2020). Estos programas promueven la resiliencia y las relaciones sociales positivas, lo que es crucial para el bienestar emocional y el desarrollo saludable en entornos desafiantes.

Estudios recientes han resaltado la importancia de la teoría de la autodeterminación en el desarrollo de habilidades para la vida en contextos deportivos. Un estudio encontró que los

comportamientos de coaching que apoyan la autonomía están positivamente asociados con el desarrollo de habilidades para la vida en jóvenes deportistas, como el liderazgo y la gestión emocional (Cronin et al.,2022). Esto sugiere que los enfoques educativos que promueven la autonomía pueden ser particularmente efectivos para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes.

Teoría del Autoconocimiento y Autonomía

El autoconocimiento es un pilar fundamental en el desarrollo de la autonomía, ya que permite a los individuos reconocer sus fortalezas, debilidades y motivaciones. Esta comprensión es esencial para tomar decisiones informadas y asumir el control sobre el propio aprendizaje y vida. Según estudios, el autoconocimiento es clave para el éxito personal y profesional, ya que facilita la identificación de metas realistas y el desarrollo de estrategias efectivas para alcanzarlas (Bisquerra, 2008)

Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan.

El autoconocimiento es fundamental para el desarrollo de la autonomía, ya que permite a los individuos tomar decisiones responsables basadas en sus valores personales. Según la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000), la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencias y relación es esencial para la motivación intrínseca y el bienestar, cuando las personas comprenden sus propias necesidades y deseos, están mejor equipadas para autorregular su comportamiento y perseguir metas que reflejen sus intereses auténticos, lo que conduce a una mayor autodeterminación y satisfacción personal.

Teoría de la Gestión Emocional.

La gestión emocional implica la capacidad de reconocer y regular las propias emociones, lo que es crucial para mantener un bienestar psicológico óptimo. Técnicas como la meditación y la respiración profunda pueden ayudar a reducir el estrés y mejorar el autocontrol emocional, permitiendo a los individuos responder de manera más constructiva a situaciones desafiantes (Goleman, 1995)

El autoconocimiento y la autorregulación emocional son componentes fundamentales de la inteligencia emocional, concepto ampliamente desarrollado por Daniel Goleman en su obra *La inteligencia emocional* (1995). Goleman destaca que la capacidad de reconocer y gestionar nuestras propias emociones es esencial para el bienestar personal, ya que influye directamente en como manejamos el estrés, nos relacionamos con los demás y tomamos decisiones. Al ser conscientes de nuestras emociones, podemos identificar patrones de comportamiento, comprender nuestras reacciones y adoptar estrategias más efectivas para enfrentar desafíos cotidianos, lo que contribuye a una vida más equilibrada y satisfactoria.

Teoría de la Resolución Efectiva de Conflictos.

La resolución efectiva de conflictos requiere habilidades como la comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de analizar situaciones desde diferentes perspectivas. Estas habilidades permiten a los individuos abordar conflictos de manera pacífica y encontrar soluciones que beneficien a todas las partes involucradas (OMS, 1993)

David W. Johnson y Roger T. Johnson, en su obra *Conflicts Resolution and Peer Mediation in Schools* (1994), enfatizan que la habilidad de transformar conflictos en oportunidades a través del dialogo es esencial para el desarrollo de relaciones constructivas en entornos educativos. Los programas de resolución de conflictos y mediación entre pares enseñan a los estudiantes procedimientos de negociación integradora y mediación, promoviendo estrategias que conducen a

resultados constructivos. Además, el éxito de los estudiantes en resolver sus conflictos de manera constructiva tiende a reducir el número de conflictos entre estudiantes que se remiten a maestros y administradores, lo que, a su vez, tiende a reducir las suspensiones. (MediacionEscolar, 2024)

Teoría de la Comunicación Asertiva.

Marshall B. Rosenberg, en su obra *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida* (2003), enfatiza que expresar nuestras ideas de manera respetuosa y clara, es fundamental para cultivar relaciones saludables. Este enfoque de comunicación promueve la empatía y la comprensión mutua, permitiendo que las personas se conecten de forma más auténtica y efectiva. Al centrarse en la identificación y expresión de necesidades, la comunicación no violenta facilita la resolución de conflictos y fortalece los vínculos interpersonales, contribuyendo al bienestar individual y colectivo.

Una de las teorías más famosas sobre la comunicación asertiva es la desarrollada por autores como Robert Alberti y Michael Emmons, quienes enfatizan que el asertividad es un comportamiento que permite expresar sentimientos, necesidades y opiniones de manera directa y respetuosa, sin ser agresivo ni pasivo (Alberti & Emmons, 2008). Esta teoría destaca que la comunicación asertiva es un equilibrio entre defender los propios derechos y respetar los de los demás, lo que facilita la resolución de conflictos y el establecimiento de relaciones saludables. Según Alberti y Emmons, el asertividad implica ser consciente de los propios derechos y estar dispuesto a defenderlos sin violar los derechos de los demás, promoviendo un ambiente de respeto mutuo y colaboración (Alberti & Emmons, 2008). Esta teoría ha sido ampliamente utilizada en programas de entrenamiento para fomentar el asertividad como una herramienta clave para mejorar las interacciones interpersonales y el bienestar psicológico.

Teoría del Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico implica la capacidad de analizar información, evaluar argumentos y tomar decisiones informadas. Esta habilidad es esencial para resolver problemas complejos y adaptarse a situaciones cambiantes. El coaching educativo puede fomentar el pensamiento crítico mediante el uso de preguntas poderosas y la promoción de la reflexión y el análisis (Brookfield, 2012)

El pensamiento crítico, implica analizar la información de manera objetiva para tomar decisiones fundamentadas. Esta habilidad permite evaluar argumentos, identificar sesgos y reconocer suposiciones subyacentes, lo que conduce a conclusiones más precisas y racionales. Al aplicar el pensamiento crítico, las personas pueden mejorar su capacidad para resolver problemas complejos y tomar decisiones informadas en diversos contextos. Este enfoque promueve una reflexión profunda y una evaluación rigurosa de la información, esenciales para el aprendizaje autónomo y el desarrollo personal. (Paul & Elder, 2014)

La autonomía en la preadolescencia.

La autonomía en la preadolescencia se refiere a la capacidad de los jóvenes para tomar decisiones responsables, realizar tareas por sí mismo y asumir las consecuencias de sus acciones. Según la subsecretaria de Educación Parvularia (2020), esta etapa implica un proceso gradual de construcción de la conciencia de sí mismo como un individuo único, con habilidades, gustos y opiniones propias. La autonomía permite a los preadolescentes desenvolverse en su entorno de manera independiente, mientras desarrollan confianza y responsabilidad hacia su aprendizaje y relaciones sociales. Este proceso se fundamenta en el conocimiento de sí mismo, que es clave para diferenciarse de los demás y actuar con independencia. (Muñoz & Sandes, 2020)

La gestión emocional en la preadolescencia.

Un preadolescente puede gestionar sus emociones mediante el desarrollo de habilidades como la autorregulación emocional, el reconocimiento de sus sentimientos y el uso de estrategias para mantener el equilibrio emocional. Según la Fundación Meniños (2020), enseñarles técnicas como la respiración profunda, la visualización y la expresión emocional en un entorno seguro les ayuda a manejar el estrés y la tensión. Además, modelar comportamientos emocionalmente saludables por parte de los adultos es esencial para que los jóvenes aprendan cómo enfrentar situaciones difíciles con respeto y empatía hacia los demás.

La comunicación asertiva en la preadolescencia.

Un preadolescente se comunica asertivamente cuando expresa sus ideas, sentimientos y necesidades de forma clara, respetuosa y efectiva, sin vulnerar los derechos propios ni los ajenos. Según Barrera Andrade et al. (2023), la comunicación asertiva se evidencia en relaciones interpersonales donde hay aceptación mutua, calidez y satisfacción en el intercambio comunicativo. Además, el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal, junto con una postura proactiva frente a las exigencias sociales, demuestra que el joven está desarrollando habilidades comunicativas que fortalecen su autonomía y seguridad personal.

La resolución efectiva de conflictos en la preadolescencia.

Un preadolescente resuelve conflictos efectivamente cuando identifica el problema, reconoce las emociones involucradas y genera soluciones colaborativas que beneficien a todas las partes implicadas. Según Logos International School (2025), técnicas como el diálogo respetuoso, la empatía y la creatividad son fundamentales para manejar conflictos pacíficamente. Además, enseñarles a disculparse cuando sea necesario refuerza su capacidad para reparar relaciones afectadas y fomentar un ambiente propicio para resolver problemas futuros con mayor eficacia.

Pensar de forma crítica en la preadolescencia.

Pensar críticamente en la preadolescencia implica analizar información objetivamente, cuestionar supuestos y tomar decisiones fundamentadas basadas en evidencia lógica y razonada. Esta habilidad se desarrolla mediante estrategias lúdicas que estimulan el pensamiento crítico-creativo, como juegos colaborativos y actividades reflexivas que promuevan soluciones innovadoras a problemas cotidianos. Durante esta etapa, el desarrollo cognitivo permite a los jóvenes evaluar las implicaciones sociales y éticas de sus decisiones mientras fortalecen su capacidad para argumentar con claridad. (Linares, 2022)

Contribución del coaching psicopedagógico al desarrollo de las habilidades para la vida.

El coaching psicopedagógico contribuye significativamente al desarrollo de las habilidades para la vida en preadolescentes, ya que fomenta la autorreflexión y el aprendizaje autónomo, esenciales para adquirir competencias como la autonomía, comunicación asertiva y gestión emocional. Según Silva (2022), esta metodología permite personalizar las estrategias educativas, adaptándolas a las necesidades individuales de cada estudiante. A través del diálogo socrático y el aprendizaje experiencial, los preadolescentes son guiados para identificar sus fortalezas y áreas de mejora, establecer metas claras y desarrollar habilidades prácticas que les permitan enfrentar los desafíos cotidianos con éxito. Este enfoque no solo mejora su rendimiento académico, sino también su capacidad para interactuar de manera efectiva en contextos sociales y emocionales.

El coaching psicopedagógico también potencia el desarrollo integral al promover habilidades socioemocionales clave, como el manejo del estrés, la resolución efectiva de conflictos y el pensamiento crítico. Según Pilozo & Vargas (2025), los programas de intervención psicopedagógica basados en coaching han demostrado ser efectivos para mejorar la motivación,

participación y convivencia escolar. Este enfoque multidisciplinario facilita que los estudiantes aprendan a gestionar sus emociones y a tomar decisiones responsables mediante actividades prácticas que integran elementos tecnológicos y colaborativos. Además, se genera un ambiente educativo positivo donde los preadolescentes adquieren herramientas para convertirse en individuos autónomos y resilientes, capaces de enfrentar los retos de su entorno con confianza y creatividad.

La preadolescencia.

La preadolescencia es una etapa de transición entre la infancia y la adolescencia que abarca aproximadamente entre los 10 y 14 años, dependiendo del grado de maduración individual. Durante este período ocurren cambios físicos (inicio de la pubertad), emocionales (mayor sensibilidad) y cognitivos (desarrollo del pensamiento abstracto) (Pixpay, 2024). Además, Erik Erikson en su teoría del desarrollo psicosocial nos dice que el ser humano a lo largo de su vida va atravesando diferentes etapas, a las que llamó *dilema psicosocial*, un dilema psicosocial es un conflicto entre los impulsos personales y el entorno social, al resolver cada dilema en las diferentes etapas del desarrollo se crea un equilibrio entre una persona y la sociedad. Erikson, señala que, el dilema psicosocial en la preadolescencia es “identidad vs confusión de roles” puesto que en esta etapa la principal tarea del individuo es responder a la pregunta del ¿Quién soy?, de la misma manera en el inicio de la pubertad el individuo comienza a formar una imagen de sí mismo nueva y más madura, puesto que en esta etapa el adolescente enfrenta cambios a nivel mental y físico, obtendrá nuevos sentimientos, un cuerpo y actitudes nuevos. La confusión a la que se enfrentan puede reflejarse también con interrogantes como ¿Son adultos o niños? ¿Deberían ser autónomos o dependiente? ¿Deberían trabajar o jugar? (Erikson, 1968)

El cerebro en la preadolescencia.

Según investigaciones sobre cuáles son las principales características del desarrollo cerebral en la preadolescencia. Tenemos a, Esteban (2023) quien destaca que el cerebro preadolescente está en una etapa de alta plasticidad, lo que significa que es muy susceptible a las influencias del entorno y a los cambios internos. Además, en Psiquiatria.com (2023) nos dice que la corteza prefrontal, responsable de funciones ejecutivas como la planificación y el control de impulsos, aún no está completamente desarrollada, lo que puede llevar a dificultades en la regulación emocional y en el control de acciones. Así mismo, el sistema emocional tiende a ser más dominante que el cognitivo en esta etapa, lo que puede resultar en acciones impulsivas y una búsqueda constante de emociones intensas.

Desarrollo cognitivo y psicosocial en la preadolescencia.

Según la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget, durante la preadolescencia, los individuos ingresan en la etapa de las operaciones formales, caracterizada por la capacidad de pensar de manera abstracta y resolver problemas complejos. Este desarrollo cognitivo permite a los preadolescentes formular hipótesis, considerar múltiples variables simultáneamente y aplicar el pensamiento lógico a situaciones hipotéticas. Esta habilidad es crucial para el aprendizaje avanzado en áreas como la matemática y las ciencias, y también influye en la formación de valores y la toma de decisiones éticas. (Piaget, 1970)

La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky.

La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky destaca la influencia crucial del entorno social en el aprendizaje y desarrollo cognitivo, especialmente durante la preadolescencia. Vygotsky introdujo conceptos como *la Zona de Desarrollo Próximo* (ZPD), que se refiere a la distancia entre

lo que un individuo puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la guía de otros mas experimentados. Este enfoque resalta que el aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje y la interacción con el entorno, lo que facilita la internalización de conocimientos y habilidades. Por lo tanto, la calidad de las interacciones sociales y el contexto cultural son determinantes en el desarrollo cognitivo del individuo. (Vygotsky, 1978)

3. METODOLOGÍA.

3.1. Diseño de investigación.

El presente estudio tiene como objetivo elaborar un programa de coaching psicopedagógico para el desarrollo de habilidades de vida en preadolescentes del noveno año de educación básica, quienes enfrentan un insuficiente nivel de desarrollo en estas habilidades. La investigación adopta un **enfoque mixto**, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más profunda del problema y desarrollar un programa efectivo.

Diseño Cuantitativo

El componente cuantitativo se basa en un diseño **no experimental** de tipo **descriptivo**, ya que se busca describir el nivel actual de desarrollo de las habilidades para la vida en los preadolescentes. Este enfoque implica la recopilación de datos numéricos a través de un test diseñado para evaluar las habilidades de vida, como la autonomía, la gestión emocional la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y el pensamiento crítico.

Diseño Cualitativo

El componente cualitativo utiliza un diseño **exploratorio**, ya que busca profundizar en las percepciones y experiencias de los preadolescentes respecto al desarrollo de habilidades para la

vida. Este enfoque se implementa mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo focal, lo que permite explorar las dinámicas grupales y las interacciones entre los participantes.

Diseño Mixto

El diseño mixto combina los componentes cuantitativos y cualitativos en una secuencia **secuencial explicativa**. Primero, se recopiló y analizaron los datos cuantitativos para identificar patrones y tendencias en el desarrollo de las habilidades para la vida. Luego, se utilizaron los resultados cuantitativos para guiar la recopilación y análisis de datos cualitativos, que proporcionaron una comprensión más profunda de las necesidades y experiencias de los preadolescentes. Finalmente, los hallazgos de ambos componentes se integraron para desarrollar un programa de coaching psicopedagógico que aborda las necesidades específicas de los participantes.

Tipo de investigación.

Este estudio es de tipo mixto, ya que combina la recopilación y análisis de datos cuantitativos con la profundización cualitativa de los hallazgos. Esta aproximación permite identificar patrones y tendencias numéricas, así como explorar las percepciones y experiencias subjetivas de los participantes (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014).

3.2. Técnicas de investigación.

Instrumentos de Recolección de Datos

Se utilizaron tres instrumentos para recopilar datos:

Test: Este instrumento cuantitativo se tomó de una investigación previa realizada para medir la eficacia de un test de las 10 habilidades para la vida propuestas por la OMS, el test de nombre “Test de habilidades para la vida” consta de 80 ítems que corresponden a 8 ítems por

habilidad. (Díaz, Rosero, Melo & Aponte, 2013). Debido a que en la presente investigación se establece trabajar únicamente cinco áreas que son planteados como habilidades, se tomó del test original siete de las habilidades que en él se miden, las cuales son: “*Conocimiento de sí mismo*” “*Comunicación efectiva o asertiva*” “*Toma de decisiones*” “*Solución de conflictos y problemas*” “*Pensamiento crítico*” “*Manejo de sentimientos y emociones*” “*Manejo de las tensiones y el estrés*”. Finalmente, los ítems que en este estudio se consideran son 56, los correspondientes a las habilidades ya mencionadas.

Entrevista Semiestructurada: Se realizaron entrevistas individuales con la muestra de estudiantes de la investigación para obtener información cualitativa sobre sus percepciones y experiencias relacionadas con el desarrollo de habilidades para la vida. Las preguntas se centraron en aspectos como los desafíos que enfrentan y las estrategias que utilizan para manejar situaciones difíciles.

Grupo Focal: Se organizó un grupo focal con un subconjunto de estudiantes para discutir en profundidad sus opiniones y experiencias sobre las habilidades para la vida. Este método permitió explorar las dinámicas grupales y las interacciones entre los participantes, proporcionando una visión más amplia de sus necesidades y expectativas.

Fuentes de recolección de información.

Fuentes primarias: Las fuentes primarias son aquellas que se toman de primera mano de los participantes de la investigación, en este caso de la muestra estudiantil seleccionada para la investigación mediante un test de habilidades para la vida, una entrevista semiestructurada y un grupo focal.

Fuentes secundarias: Son fuentes elaboradas y publicadas previamente por otros autores, que le dan sostenibilidad al estudio, se realizará una revisión de la literatura académica, incluyendo

libros, artículos científicos indexados en bases de datos especializadas, tesis de grado y documentos oficiales relacionados con la eficacia del coaching psicopedagógico en el desarrollo de habilidades para la vida en los preadolescentes.

3.3. Análisis de los datos.

Población y muestra.

La población del proyecto de investigación está conformada por los estudiantes de la Unidad Educativa Municipal “Ciudad de Quevedo”. Se tomó la muestra de un aula completa de noveno año de educación básica con **43 estudiantes**, de los cuales 5 son fueron considerados muestras inaccesibles, debido a que 3 estudiantes desertaron a mitad del año lectivo, 1 presenta una discapacidad auditiva y fonoarticulatoria, y 1 una discapacidad intelectual. En conclusión, la muestra final estuvo conformada por 38 estudiantes del curso seleccionado.

El análisis de los datos se realizó mediante:

Cualitativo: Se utilizará estadística descriptiva para comprobar los resultados de la Escala del nivel de desarrollo en las habilidades para la vida en los preadolescentes, mediante un test llamado “Test de habilidades para la vida” en el que se utiliza una escala tipo Likert, los ítems con direccionalidad positiva van de 5 a 1, es decir, (siempre 5) (casi siempre 4) (a veces 3) (casi nunca 2) (nunca 1) y para los ítems con direccionalidad negativa van en sentido contrario de 1 a 5.

Cuantitativo: Se aplicará un análisis de contenido de las entrevistas y el grupo focal, identificando categorías y patrones emergentes en la percepción de las cinco áreas que se establecen en el estudio.

Codificación y análisis de entrevistas y grupo focal.

Simbología: Inicial de estudiante y número de entrevistado, ejemplo E2 (Estudiante N°2)

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA:

Tabla 1.

Categorización inicial de entrevista semiestructurada

Categoría Inicial	Subcategoría	Pregunta
Apertura	Autoconocimiento	¿Cómo te describirías a ti mismo/a? ¿Qué cosas sientes que haces bien y en cuáles crees que podrías mejorar?
Autonomía	Toma de decisiones	¿Qué haces cuando tienes que completar una tarea importante y no tienes ayuda inmediata?
Autonomía	Priorización de tareas	Imagina que tienes varias cosas por hacer, como estudiar para un examen, limpiar tu cuarto y jugar con tus amigos. ¿Cómo decides cuál hacer primero? ¿Piensas en lo que es más urgente, en lo que te gusta más o en lo que tus papás te han pedido?
Pensamiento Crítico	Búsqueda de información	Si alguien te dice algo que no tiene sentido o parece injusto, como “los niños no pueden opinar porque no saben nada importante,” ¿qué harías? ¿Intentarías buscar información para comprobar si eso es verdad? ¿O preguntarías a alguien de confianza para entender mejor? Cuéntame cómo lo manejarías.
Pensamiento Crítico	Consideración de opciones	Piensa en algo que decidiste hacer hace poco, como elegir entre estudiar para un examen o salir a jugar. ¿Qué pasos seguiste para decidir? Por ejemplo, ¿pensaste en las consecuencias, pediste un consejo o comparaste las opciones? Cuéntame qué hiciste y por qué.
Resolución de Conflictos	Estilos de manejo de conflictos	¿Qué haces si tienes un desacuerdo con un amigo o compañero de clase? ¿Cómo lo resuelves?
Resolución de Conflictos	Intervención en conflictos	¿Alguna vez has tenido que mediar entre dos personas que estaban discutiendo? ¿Qué hiciste?
Comunicación Asertiva	Estrategias de comunicación	Si necesitas decirle algo importante a alguien, como pedirle a tu maestro más tiempo para una tarea, pero piensas que tal vez no lo entenderá o no estará de acuerdo, ¿cómo se lo explicarías? ¿Tratarías de hablar con respeto y claridad, usarías ejemplos o buscarías otra forma para que te entienda mejor?
Comunicación Asertiva	Reacción ante lo incómodo	¿Qué haces si alguien te habla de una manera que te hace sentir incómodo o molesto?

Gestión Emocional	Mecanismos de afrontamiento	Cuando sientes emociones fuertes, como enojo porque algo no salió como querías, o tristeza porque tus padres te regañaron, ¿qué haces para sentirte mejor? Por ejemplo, ¿respiras profundo, hablas con alguien, escuchas música o haces otra cosa?
Cierre	Identificación de necesidades	¿Consideras que es importante mejorar alguna de estas habilidades: tomar decisiones, resolver conflictos, comunicarte mejor o manejar tus emociones ¿Por qué crees que sería útil para ti mejorar esa habilidad en particular?

Nota: *Elaboración propia*

Tabla 2.

Análisis de respuestas de entrevista semiestructurada

Categoría Inicial	Categoría Emergente	Análisis	Interpretación
Apertura	Percepción de sí mismo	<p>Enfoque en Mejoras (E1, E3, E6, E7, E13, E15, E21, E23, E29, E31, E33, E35, E37): Estos estudiantes se centran en aspectos que desean mejorar, como calificaciones, comportamiento o responsabilidad.</p> <p>Balance Positivo/Negativo (E2, E4, E5, E14, E17, E22, E25, E30, E32, E34, E36): Estos estudiantes destacan tanto cualidades positivas como áreas donde pueden crecer.</p> <p>Descripción de Características (E8, E9, E10, E11, E12, E16, E18, E19, E20, E24, E26, E27, E28, E38):</p>	<p>Refleja diferentes niveles de autoconciencia y honestidad sobre sus fortalezas y debilidades. Algunos estudiantes se enfocan más en lo que perciben como deficiencias, mientras que otros tienen una visión más equilibrada o descriptiva de sí mismos. Algunos ejemplos concretos son: E1, E3, E7 desean mejorar en sus calificaciones, mientras que E5 quiere controlar mejor lo que dice cuando está molesta. Por otro lado, E2, E4, E14 reconocen ser alegres y sociables, pero también identifican la necesidad de controlar su enojo. Finalmente, E8, E9, E11 se describen a sí mismos como tranquilos, obedientes o amables.</p>

		Estos estudiantes se centran en describir sus características personales, valores y gustos.	
Autonomía	Estrategias de resolución	<p>Búsqueda Independiente (E1, E2, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E25, E26, E27, E31, E33, E35, E36, E38): Buscan soluciones por sí mismos, mostrando iniciativa al investigar, experimentar o aplicar conocimientos previos.</p> <p>Reflexión y Culminación (E3, E32): Reflexionan sobre la tarea, pero siempre la completan. Apoyo Externo (E4, E34, E37, E29, E30, E16, E18, E24): Preguntan a compañeros o consultan a otros. Evitación (E7 E20, E21, E22, E14, E15, E23): Prefieren no hacer la tarea si no tienen ayuda inmediata.</p>	Refleja diferentes enfoques para la autonomía. La mitad son proactivos buscando soluciones, algunos buscan apoyo, y otra parte evita la tarea. Por ejemplo, E2, E5, E11 siempre buscan soluciones por sí mismos, mientras que E4 prefiere preguntar a sus compañeros y E7 simplemente evita la tarea si no puede resolverla solo.
Autonomía	Priorización de tareas	<p>Prioridad a Padres (E1, E3, E11, E12, E13, E14, E16, E21, E23, E24, E26, E27, E28, E29, E31, E33, E38): Priorizan las órdenes de los padres sobre otras actividades. Prioridad a Estudios (E2, E5): Priorizan las tareas escolares.</p> <p>Procrastinación (E7 E18, E19, E20 E34, E36, E37): A veces procrastinan sus tareas.</p>	Indica la fuerte influencia de las figuras de autoridad en la toma de decisiones, pero también cierta capacidad de organizar su tiempo según sus propias prioridades. La mayoría de los estudiantes, como E1, E3, E11, dan prioridad a lo que sus padres les piden, mientras que E2, E5 se enfocan en sus tareas escolares. E7 admite que a veces procrastina, mientras

		<p>Prioridad al Bienestar (E15, E30 E4, E6, E10, E35): Priorizan sus necesidades como dormir o relajarse.</p>	<p>que E15 prioriza su descanso.</p>
<p>Pensamiento Crítico</p>	<p>Búsqueda de información</p>	<p>Recurso a Adultos (E1, E3, E4, E6, E8, E9, E11, E12, E14, E16, E18, E19, E20, E21, E23, E24, E25, E27, E29, E31, E33, E34, E36, E37, E38): Recurren a adultos de confianza como padres o profesores. Investigación (E2, E5, E7, E10, E13, E15, E17, E22, E26, E28, E30, E32, E35): Investigan por su cuenta en internet, libros, etc.</p>	<p>Muestra una tendencia a buscar validación externa o información para formar sus propias opiniones. Los estudiantes como E1, E3, E11 prefieren preguntar a un adulto de confianza, mientras que E2, E5, E10 optan por investigar por su cuenta para formarse su propia opinión.</p>
<p>Pensamiento Crítico</p>	<p>Consideración de opciones</p>	<p>Análisis de Consecuencias (E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E13, E14, E15, E25, E26, E27, E28, E29, E30, E31, E32, E33, E34, E35): Comparan opciones y piensan en las consecuencias antes de tomar una decisión. Evasión de la toma de decisiones. (E16, E18, E20, E21, E23, E24, E36, E37, E38) Prefieren evadir la toma de decisiones, dejándose guiar por el azar. Búsqueda de Apoyo (E10, E11, E12, E9): Piden ayuda para tomar decisiones.</p>	<p>Sugiere una capacidad general para evaluar situaciones, aunque algunos todavía necesitan apoyo externo. La mayoría de los estudiantes, como E1, E3, E5, demuestran cierta capacidad de analizar las consecuencias de sus decisiones antes de actuar, sin embargo, debido a la dependencia de los padres las decisiones siempre están influenciadas por ellos. Por el contrario, otro grupo significativo prefiere no tomar una decisión y que los factores externos tomen su curso. En contraste, E9 prefiere pedir ayuda a otros para tomar una decisión, lo que sugiere una menor</p>

			confianza en su propio juicio.
Resolución	Estilos de manejo de conflictos	Diálogo y Soluciones (E1, E2, E3, E6, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E20, E21, E23, E24, E25, E26, E27, E29, E30, E31, E32, E33, E34, E35, E36, E37, E38): Buscan el diálogo y soluciones. Evitación (E5, E7, E9): Evitan el conflicto. Reacción a la Agresión (E15, E16, E18, E20, E21, E23E4): Responden de manera similar si la otra parte es grosera.	Indica una variedad de enfoques, desde la colaboración hasta la evitación, influenciados por la intensidad del conflicto y las habilidades de comunicación. Estudiantes como E1, E2, E3, E8 prefieren resolver los conflictos a través del diálogo y la búsqueda de soluciones, mientras que E5, E7, E9 tienden a evitar los conflictos por completo. E4, por su parte, muestra una respuesta más reactiva, respondiendo con agresividad si es provocado.
Resolución	Intervención en conflictos	Mediación y Apoyo (E2, E3, E4, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E19, E21, E23, E24, E25, E26, E27, E28, E29, E30, E31, E32, E33, E34, E35, E36, E37, E38): Han mediado o tratado de ayudar. No Intervención (E5, E7, E9, E20, E22): Prefieren no intervenir.	Sugiere diferentes niveles de participación en la resolución de conflictos de otros, influenciados por la relación con las partes involucradas y la confianza en sus habilidades. Un gran número de estudiantes, como E2, E3, E4, han intentado mediar en conflictos entre otros, ofreciendo apoyo y buscando soluciones. En contraste, E5, E7, E9 prefieren mantenerse al margen y no involucrarse en los problemas de los demás.
Comunicación	Estrategias de comunicación	Comunicación Respetuosa (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E19, E20, E21, E23,	Muestra una conciencia de la importancia de la comunicación respetuosa, pero también diferentes niveles de persistencia y flexibilidad. La mayoría de

		<p>E24, E25, E26, E27, E28, E29, E30, E31, E32, E33, E34, E35, E36, E37, E38): Tratan de explicar sus razones con respeto.</p> <p>Resignación (E1, E5, E6, E8, E11): Se resignan si no obtienen una respuesta positiva.</p> <p>Persistencia (E10): Insisten. Interpretación:</p>	<p>los estudiantes, como E1, E2, E3, reconocen la importancia de comunicarse con respeto para lograr sus objetivos. Sin embargo, algunos, como E1, E5, E6, se dan por vencidos fácilmente si no obtienen una respuesta positiva, mientras que E10 muestra una mayor persistencia en la comunicación.</p>
Comunicación	Reacción ante lo incómodo	<p>Confrontación (E2, E5, E10, E13, E15, E16, E17, E18, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E27, E28, E29, E30, E31, E32, E33, E34, E35, E36, E37, E38): Enfrentan la situación. Evitación (E1, E4, E6, E7, E9, E11, E12, E14, E19): Ignoran o callan.</p>	<p>Refleja una variedad de estrategias para lidiar con situaciones incómodas, desde la confrontación directa hasta la evitación, influenciadas por la confianza en sí mismos y las habilidades de afrontamiento. Un número significativo de estudiantes, como E2, E5, E10, optan por enfrentar las situaciones incómodas y expresar su opinión. Sin embargo, un grupo considerable, como E1, E4, E6, prefiere evitar la confrontación y callar para evitar problemas.</p>
Gestión Emocional al crecer	Mecanismos de afrontamiento	<p>Estrategias Variadas: Hay una variedad de estrategias: llorar y dormir (E1, E2, E17, E30, E34), aislarse (E3, E9, E12, E19, E22, E24, E27, E29, E33, E38), hablar con alguien (E4, E6, E10, E11, E14, E16, E18, E20, E21, E23, E25, E26, E28, E31, E32, E35, E36, E37),</p>	<p>Indica una variedad de enfoques para regular las emociones, desde la búsqueda de apoyo social hasta el aislamiento y la autorregulación. Los estudiantes utilizan diferentes mecanismos para afrontar sus emociones. Algunos, como E1, E2, E17, recurren al llanto y al sueño para aliviar el estrés, mientras que otros, como E3, E9, E12, prefieren</p>

		escuchar música (E5, E7, E13, E15).	aislarse para reflexionar y calmarse. Un gran número de estudiantes, como E4, E6, E10, buscan el apoyo de otras personas para gestionar sus emociones, y algunos, como E5, E7, E13, escuchan música para distraerse y relajarse.
Cierre	Conciencia de necesidades	Identificación de Áreas de Mejora: La mayoría identifica áreas de mejora, como calificaciones, autonomía, toma de decisiones, gestión emocional y comunicación.	Muestra una conciencia de sus propias limitaciones y un deseo de en diferentes áreas de sus vidas. La mayoría de los estudiantes reconocen la necesidad de mejorar en áreas como sus calificaciones, su autonomía, su capacidad de tomar decisiones, su gestión emocional y su comunicación. Esto demuestra una conciencia de sus propias limitaciones y un deseo genuino de crecer y desarrollarse en diferentes aspectos de sus vidas.

Nota: *Elaboración propia.*

Tabla 3.

Codificación Axial (Categorías emergentes) de entrevista semiestructurada

Categoría emergente.	Origen (Categoría Inicial)
Autoconciencia y Reflexión.	Apertura (Autoconocimiento), Cierre (Identificación de necesidades)
Iniciativa y Autogestión.	Autonomía (Toma de decisiones), Autonomía (Priorización de tareas)
Búsqueda de Información y Análisis	Pensamiento Crítico (Autorreflexión, toma de decisiones), pensamiento crítico (Análisis de información)

Enfoque en la Resolución Pacífica	Resolución de Conflictos (Construcción de acuerdos), Resolución de Conflictos (Mediación), Comunicación Asertiva (Expresión)
Reacción ante la incomodidad.	Comunicación Asertiva (Establecimiento de límites), Comunicación Asertiva (Expresión de ideas y sentimientos)
Mecanismos de Afrontamiento.	Gestión Emocional (Autorregulación), Gestión Emocional (Identificación y expresión de emociones)

Nota: Elaboración propia.

Análisis de entrevistas.

El análisis de la codificación de las entrevistas semiestructuradas revela una variedad de percepciones y estrategias entre los estudiantes, quienes en su mayoría tienen bajo rendimiento académico a continuación se presentan los hallazgos clave:

Autoconciencia y reflexión:

Los estudiantes muestran diferentes niveles de autoconciencia, enfocándose en áreas de mejora como calificaciones y comportamiento. Algunos estudiantes tienen una visión equilibrada de sus fortalezas y debilidades, mientras que otros se centran más en describir sus características personales. Esto refleja una conciencia de sus limitaciones y un deseo de crecer en diferentes áreas de su vida.

Iniciativa y autogestión:

En cuanto a la autonomía, los estudiantes utilizan estrategias variadas para tomar decisiones y priorizar tareas. Algunos buscan soluciones por sí mismos, mostrando iniciativa al investigar o aplicar conocimientos previos. Sin embargo, otros prefieren el apoyo externo o evitan las tareas si no tienen ayuda inmediata. Esto indica diferentes enfoques para la resolución de problemas, desde la independencia hasta la dependencia de figuras de autoridad. Notablemente, muchos estudiantes responden en relación con lo que se debería hacer más que a lo que realmente hacen, debido a que su rendimiento académico comportamiento dentro del aula denotaba otra realidad, lo que sugiere una desconexión entre sus aspiraciones y su comportamiento real.

Búsqueda de información y análisis:

En el ámbito del pensamiento crítico, los estudiantes tienden a buscar información principalmente a través de adultos de confianza o mediante investigación personal en fuentes no confiables como redes sociales. Sin embargo, muchos prefieren recurrir a figuras de autoridad en lugar de analizar

críticamente la información por sí mismos. Esto sugiere una necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico más autónoma. Además, en las preguntas sobre pensamiento crítico los estudiantes se les dificultaba responder sin recurrir a los ejemplos proporcionados en las preguntas lo que indica una dependencia significativa de guías externas para formar sus propias opiniones.

Enfoque en la resolución pacífica:

En cuanto a la resolución de conflictos, la mayoría de los estudiantes busca el diálogo y soluciones pacíficas, aunque algunos prefieren evitar los conflictos o reaccionar de manera agresiva. Sin embargo, cuando se les preguntó sobre cómo manejan los conflictos, muchos estudiantes titubeaban o mostraban incomodidad en su lenguaje corporal, lo que sugiere que, aunque verbalmente afirmaban saber cómo resolver conflictos en realidad no estaban seguros de cómo hacerlo.

Reacción ante la incomodidad:

Los estudiantes muestran diferentes estrategias para lidiar con situaciones incómodas, desde la confrontación directa hasta la evitación, influenciados por la confianza en sí mismos y las habilidades de afrontamiento. Un número significativo de estudiantes optan por enfrentar situaciones incómodas y expresar su opinión mientras que otros prefieren evitar la confrontación y callar para evitar problemas.

Mecanismos de afrontamiento:

En cuanto a la gestión emocional los estudiantes utilizan una variedad de estrategias para regular sus emociones como hablar con alguien, aislarse o escuchar música. Sin embargo, en las preguntas sobre gestión emocional, algunos estudiantes se quedaban callados durante mucho tiempo antes de responder, lo que sugiere dificultades para expresar sus emociones o identificar mecanismos efectivos de afrontamiento.

En general los estudiantes muestran una variedad de enfoques para regular sus emociones y enfrentar desafíos, pero también una dependencia significativa de figuras de autoridad y una necesidad de desarrollar habilidades más autónomas para enfrentar desafíos. Además, la desconexión entre sus aspiraciones y su comportamiento real, junto con las dificultades para responder a preguntas que requieren pensamiento crítico o gestión emocional, sugiere áreas importantes para el desarrollo de habilidades para la vida.

GRUPO FOCAL

Tabla 4.

Categorías iniciales del grupo focal

Categoría inicial	Subcategoría.	Preguntas.
Apertura	Mecanismos de afrontamiento.	¿Puedes contarme un poco sobre ti y cómo sueles resolver situaciones en tu vida diaria?
Autonomía	Toma de decisiones	¿Qué haces cuando tienes que tomar una decisión importante por ti mismo?
Autonomía	Autogestión del aprendizaje	¿Cómo organizas tus responsabilidades escolares o personales sin ayuda de un adulto?
Autonomía.	Independencia personal.	¿En qué situaciones sientes que puedes hacer las cosas por tu cuenta, y en cuáles necesitas ayuda?
Pensamiento Crítico	Análisis de la veracidad de la información	¿Cómo decides que información que ves en internet es verdad?
Pensamiento Crítico	Cuestionamiento y reflexión.	¿Puedes contarme sobre un momento en el que cuestionaste una idea o una decisión y por qué lo hiciste?
Resolución Efectiva de Conflictos	Estrategias de manejo de conflictos.	Cuando tienes un conflicto con un amigo o compañero, ¿cómo sueles resolverlo?
Resolución Efectiva de Conflictos	Gestión de diferencias.	¿Qué haces si no estás de acuerdo con la opinión de alguien en tu grupo?
Resolución Efectiva de Conflictos	Experiencias de Resolución.	¿Has participado en una situación donde tuviste que negociar para llegar a un acuerdo? ¿Qué hiciste?

Comunicación asertiva.	Expresión de necesidades y opiniones	¿Cómo te comunicas con alguien cuando necesitas expresar algo importante pero no estás seguro de cómo lo tomarán?
Comunicación Asertiva.	Escucha activa y clarificación	¿Qué haces cuando alguien no entiende lo que estás tratando de decir?
Comunicación Asertiva.	Manejo de interacciones difíciles.	¿Cómo reaccionas si alguien te habla de una manera que te hace sentir incómodo?
Gestión Emocional	Identificación de emociones	¿Qué haces cuando sientes emociones fuertes como enojo, tristeza o miedo?
Gestión Emocional	Afrontamiento y Adaptabilidad	¿Puedes compartir un ejemplo de cómo manejaste una situación en la que estabas muy nervioso o ansioso?
Identificación de necesidades	Identificación de Oportunidades de Mejora.	¿Qué te gustaría mejorar sobre cómo enfrentas los problemas, como manejas tus emociones, como analizas la información o cómo te comunicas con los demás?

Nota: *Elaboración propia.*

Análisis de respuestas de grupo focal desde las categorías iniciales.

Autoconocimiento: Mecanismos de afrontamiento.

Los estudiantes muestran diferencias en su forma de afrontar problemas diarios. Un tercio opta por resolverlos de manera independiente, lo que sugiere una posible sensación de autonomía o falta de confianza en los adultos para ayudar. Otro tercio recurre a sus padres o tutores, lo que indica una dependencia en la toma de decisiones. Sin embargo, el tercio restante usa estrategias conflictivas como discutir o pelear, lo que refleja dificultades en el manejo de conflictos y emociones. Este hallazgo resalta la necesidad de fortalecer habilidades de regulación emocional y resolución pacífica de problemas.

Autonomía: Organización y Toma de Decisiones.

La toma de decisiones es influenciada principalmente por la opinión materna, lo que indica que aún no han desarrollado una autonomía plena. En la organización de responsabilidades, la mayoría de los estudiantes carece de estructura y prioriza el entretenimiento sobre las tareas escolares, lo que puede estar relacionado con su bajo rendimiento académico. Además, cuando enfrentan

problemas, buscan ayuda solo cuando la situación se ha complicado demasiado, lo que denota falta de estrategias preventivas de afrontamiento.

Pensamiento Crítico: Análisis y Cuestionamiento.

Cuando buscan información en internet, algunos confían en la opinión de adultos, mientras que otros investigan en redes sociales, lo que sugiere una falta de criterio para validar fuentes confiables. En cuanto al cuestionamiento de ideas, solo reflexionan sobre sus decisiones cuando las consecuencias ya han ocurrido, como obtener malas calificaciones o perder la confianza de sus padres. Esto evidencia una tendencia reactiva en lugar de un pensamiento crítico proactivo, lo que podría estar limitando su aprendizaje y toma de decisiones responsables.

Resolución de Conflictos: Estrategias y Respuestas.

La violencia verbal o física es una respuesta común ante conflictos, lo que refleja una escasa capacidad de autorregulación y manejo de la ira. Solo una cuarta parte resuelve problemas mediante el diálogo, lo que indica que los modelos pacíficos de resolución no son predominantes en su entorno. Cuando no están de acuerdo con otros, simplemente ignoran las opiniones ajenas, lo que denota una baja tolerancia a la diversidad de pensamientos. En situaciones de negociación, algunos intervienen para mediar, pero otros fomentan el conflicto, lo que evidencia una falta de estrategias de resolución constructiva.

Comunicación Asertiva: Expresión y Recepción de Mensajes.

Más de la mitad de los estudiantes manipula o suaviza la verdad para evitar problemas con sus padres, lo que indica miedo a las consecuencias y una comunicación basada en la evasión. En la explicación de ideas, algunos hacen esfuerzos por ser claros, pero otros prefieren desistir si la otra persona no entiende, reflejando poca paciencia y habilidades de comunicación efectiva. Frente a interacciones incómodas, las respuestas varían entre evitación y agresividad, lo que indica falta de habilidades para manejar situaciones incómodas de manera equilibrada.

Gestión Emocional: Regulación y Afrontamiento.

Cuando experimentan emociones intensas como enojo o miedo, su respuesta más común es aislarse o distraerse en redes sociales. No mencionan estrategias de autorregulación como respiración o mindfulness, lo que sugiere una falta de herramientas para gestionar sus emociones. Al enfrentar momentos de ansiedad, como informar a sus padres sobre bajas calificaciones, sus reacciones

varían entre el llanto, la ira o el bloqueo total, evidenciando una dificultad en la regulación del estrés y la ansiedad.

Cierre: Áreas de Mejora Identificadas.

Las principales áreas de mejora que los estudiantes mencionan incluyen la toma de mejores decisiones, el control de impulsos y la gestión emocional. También hay un interés en desarrollar estrategias de resolución de conflictos más efectivas. Esto muestra una autoconciencia sobre sus dificultades, lo que representa una oportunidad para implementar estrategias de intervención que refuercen su desarrollo personal.

Tabla 5.

Categorías Emergentes del grupo focal

Categoría Emergente	Categoría Inicial.
Dependencia en la toma de decisiones y falta de planificación.	Autonomía: "¿Qué haces cuando tienes que tomar una decisión importante por ti mismo?" / "¿Cómo organizas tus responsabilidades escolares o personales sin ayuda de un adulto?"
Pensamiento reactivo y escasa validación de información.	Pensamiento Crítico: "¿Cómo decides qué información que ves en internet es verdad?" / "¿Puedes contarme sobre un momento en el que cuestionaste una idea o una decisión y por qué lo hiciste?"
Conflictos resueltos con confrontación o evasión.	Resolución de Conflictos: "Cuando tienes un conflicto con un amigo o compañero, ¿cómo sueles resolverlo?" / "¿Qué haces si no estás de acuerdo con la opinión de alguien en tu grupo?"
Dificultades en comunicación honesta y manejo de desacuerdos.	Comunicación Asertiva: "¿Cómo te comunicas con alguien cuando necesitas expresar algo importante pero no estás seguro de cómo lo tomarán?" / "¿Cómo reaccionas si alguien te habla de una manera que te hace sentir incómodo?"

Poca regulación emocional y afrontamiento evasivo.

Gestión Emocional: "¿Qué haces cuando sientes emociones fuertes como enojo, tristeza o miedo?" / "¿Puedes compartir un ejemplo de cómo manejaste una situación en la que estabas muy nervioso o ansioso?"

Nota: *Elaboración propia.*

Análisis de categorías emergentes.

El análisis que arroja el grupo focal revela patrones significativos en la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la comunicación asertiva, y la gestión emocional de los estudiantes. En términos de **dependencia en la toma de decisiones y de planificación**, se observa que la mayoría de los estudiantes aún recurren a figuras de autoridad, especialmente sus madres, para tomar decisiones importantes. Además, su falta de organización y priorización de actividades académicas y personales sugiere una carencia en hábitos de estudio estructurados y de autonomía en la gestión del tiempo, lo que puede estar influyendo directamente en su bajo rendimiento escolar.

En cuanto al pensamiento crítico se visualiza la poca prevalencia de un **pensamiento reactivo y de la escasa validación de información**, los estudiantes no presentan estrategias sólidas para discernir la veracidad de la información en internet, dependiendo de la opinión de adultos o de redes sociales sin criterios analíticos definidos. Así mismo, su reflexión sobre errores y decisiones suele darse en cuando las consecuencias negativas ya han ocurrido, lo que indica un procesamiento tardío de sus acciones y una baja capacidad de análisis anticipado, lo que puede repercutir en la toma de decisiones impulsivas y poco reflexivas.

En la **resolución de conflictos**, predominan respuestas impulsivas basadas en confrontación verbal o física, con un bajo porcentaje de estudiantes que optan por el diálogo, no obstante, en cuanto a la mediación un grupo si recurre a la mediación externa y también ha hecho las veces de mediador en conflictos. Esto sugiere dificultades en la regulación de la frustración y ausencia de modelos efectivos para gestionar desacuerdos de manera pacífica. Además, la intolerancia hacia opiniones distintas refuerza la rigidez en sus posturas y la falta de habilidades de negociación, lo que podría influir en su integración social y su capacidad de resolver problemas de manera colaborativa.

En el ámbito de la **comunicación asertiva**, muchos estudiantes recurren a la tergiversación de la verdad o a la evasión para evitar problemas con figuras de autoridad, cómo los padres, lo que

refleja inseguridad y miedo a las consecuencias de una comunicación transparente. Así mismo, su impaciencia al explicar ideas y su tendencia a responder con evasión o agresividad cuando se sienten incómodos sugieren una necesidad de fortalecer habilidades de escucha activa, empatía y expresión efectiva de pensamientos y emociones.

Por último, en la **regulación emocional y afrontamiento evasivo**, se evidencia que los estudiantes carecen de estrategias para gestionar emociones intensas. La mayoría prefiere aislarse o distraerse en redes sociales, en lugar de aplicar técnicas de autorregulación. Frente a la ansiedad, el miedo o el estrés, sus respuestas son principalmente reacciones impulsivas, como llanto, enojo o bloqueo total, lo que dificulta su capacidad para enfrentar situaciones de depresión de manera saludable.

En general, el grupo focal refleja una tendencia a la reactividad y evasión en diversas áreas de su vida, lo que sugiere la necesidad de intervenciones enfocadas en fortalecer la autonomía, el pensamiento crítico, la resolución efectiva de conflictos, la comunicación asertiva y la gestión emocional. Estos hallazgos pueden servir de base para diseñar estrategias psicopedagógicas que promuevan habilidades para la vida más funcionales y adaptativas en los estudiantes.

Test de habilidades para la vida.

Tabla 6.

Categorías iniciales del test de habilidades para la vida

Categorías iniciales.	Ítems.
Autonomía.	1-16
Comunicación asertiva.	17-24
Resolución efectiva de conflictos.	25-32
Pensamiento crítico.	33-40
Gestión emocional.	41-56

Nota: *Elaboración propia*

HABILIDADES PARA LA VIDA

Nombre: _____

Fecha: 31 de enero del 2025.

Curso: Noveno año de educación básica.

Paralelo: "C"

Items.	S	CS	AV	CN	N
Me considero una persona alegre y sociable.					
Me consideran una persona explosiva y de mal genio.					
Identifico y utilizo mis fortalezas en los distintos contextos					
Me cuesta identificar en qué tareas me desempeño mejor.					
Expreso con facilidad aquello que me gusta.					
Prefiero no expresar lo que me disgusta para no generar conflicto con otros.					
Identifico hacia dónde voy y cuáles son mis metas.					
A menudo me siento desorientado (a) pues no identifico cuáles son mis talentos.					
Prefiero no pensar mucho cuando tengo que tomar decisiones, sino vivir el momento.					
Me gusta tomarme el tiempo para reflexionar sobre mis necesidades e intereses.					
En el momento de tomar decisiones evaluo las alternativas considerando las emociones, sentimientos y criterios.					
Las decisiones más importantes de mi vida no han tenido los frutos esperados.					
Prefiero organizar mis ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones.					
No me gusta que los otros me digan lo que debo o no hacer.					
Tomo las decisiones considerando el beneficio propio y de los demás.					
Prefiero que otros tomen las decisiones importantes por mí para evitarme problemas.					
Me cuesta expresar mis ideas y opiniones a los demás.					
Considero que me expreso adecuadamente con respecto a las situaciones de los otros.					
Se me facilita acercarme a otros y hacer parte de un grupo social.					

Me cuesta expresar a través de gestos lo que estoy sintiendo.					
No me avergüenza pedir consejos cuando es necesario.					
Considero que es mejor estar solo que mal acompañado.					
Sé decir “no” cuando no quiero hacer o pensar algo.					
Comunico mis ideas de manera adecuada buscando no hacer daño a otras personas.					
Tengo en cuenta las causas de los problemas para darles solución definitiva.					
Considero que los problemas son obstáculos y no oportunidades.					
Me siento mal pidiendo ayuda porque van a creer que no soy capaz de hacer las cosas.					
Me gusta que otros se ocupen de lo que tengo que hacer y estar tranquilo.					
Pienso que la negociación es un elemento fundamental en la solución de conflictos.					
Me gusta hacer las cosas por mí mismo (a) porque como yo nadie las hace.					
Me caracterizo por mi recursividad y flexibilidad en el momento de tomar decisiones.					
Tengo dificultades para crear estrategias y resolver los problemas que se me presentan.					
Suelo analizar la información y las experiencias de manera objetiva.					
Prefiero no cuestionar lo que otros me dicen, ni discutir al respecto.					
Me gusta analizar y hacer críticas a la realidad social.					
Me intereso por realizar críticas al contenido de la publicidad y la información brindada por los medios de comunicación.					
Suelo hacerme preguntas de todo lo que me rodea, veo y escucho.					
Cuando no comprendo algo prefiero dejar así que investigar o preguntar.					
Me baso en argumentos para discutir cuando no estoy de acuerdo con algún asunto.					

No soy bueno participando en clase, en el trabajo y/o en casa, sino que espero a que otros intervengan.					
Me cuesta reconocer lo que siento por otras personas.					
En momentos de dificultad reconozco cuando tengo emociones negativas y busco soluciones para superarlas.					
Reconozco fácilmente las emociones y sentimientos de los demás.					
Suelo malinterpretar las expresiones emocionales de otros y reaccionar de forma inadecuada.					
Mi estado de ánimo varía con mucha frecuencia y eso me genera dificultad en las relaciones.					
Me suelen llamar la atención por mi impulsividad.					
Prefiero no mostrar debilidad ante otros.					
Cuando siento rabia expreso mis ideas de manera imprudente e incluso agresiva.					
Soy consciente de que el estrés me hace daño y que debe controlarse cuando empieza a interferir con mi desempeño.					
Me estreso fácilmente en situaciones en que tengo poco tiempo para realizar una tarea.					
En situaciones difíciles me siento decepcionado de mí mismo (a), carencia de control sobre mi propia vida.					
Cuando me encuentro en situaciones de estrés siento dolores de cabeza o de espalda.					
Cuando me siento presionado busco soluciones rápidas tratando de tomar el control de las situaciones.					
Hago esfuerzos por reducir fuentes de estrés cambiando mi estilo de vida.					
En momentos difíciles trato de tener pensamientos saludables y positivos.					
En situaciones de estrés trato de respirar profundamente hasta sentirme más tranquilo (a).					

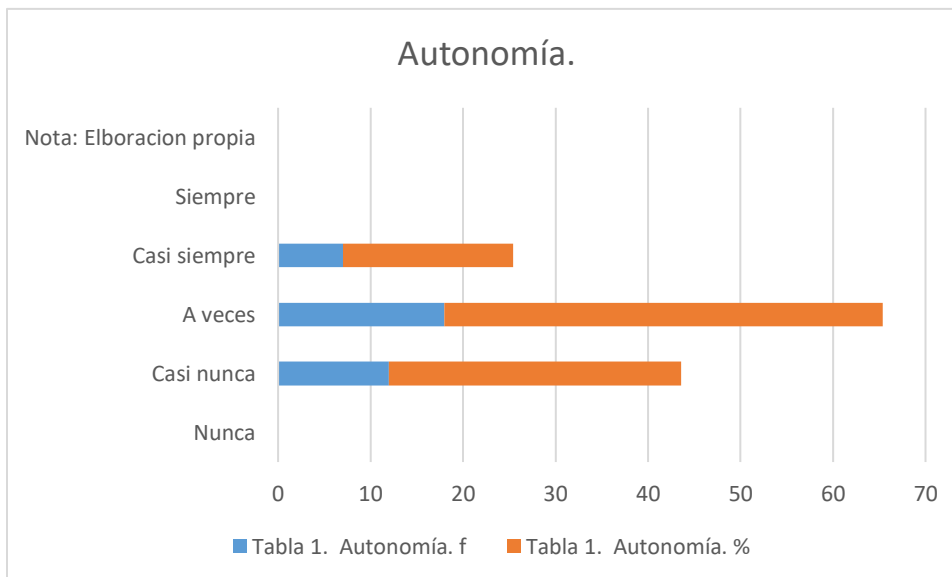
Tablas del test “Habilidades para la vida”

Tabla 7.

Autonomía

Alternativas	f	%
Nunca	0	0
Casi nunca	12	31,58
A veces	18	47,37
Casi siempre	7	18,42
Siempre	0	0

Nota: *Elaboración propia*



Análisis:

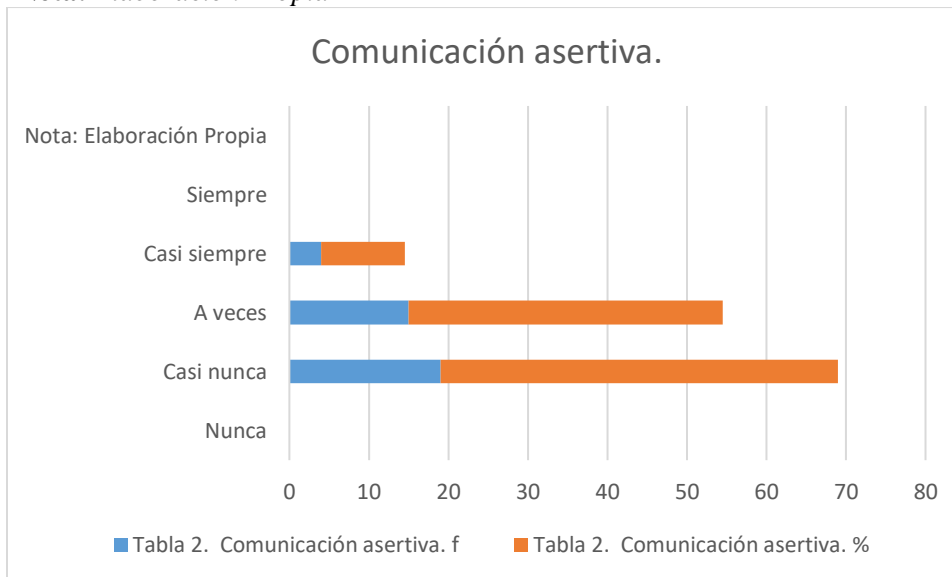
La autonomía es crucial para que los estudiantes puedan tomar decisiones informadas y asumir responsabilidad hoy sus acciones. En la tabla presentada se puede visualizar que, el 47,37 % de los estudiantes indicó que “a veces” es autónomo, mientras que un 31,58% respondió “casi nunca”. Sólo un 18,42% reportó “casi siempre” ejercer autonomía, y hubo respuestas en los extremos “siempre” o “nunca”. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes aún depende de otros para tomar decisiones y organizar sus responsabilidades, lo que podría estar afectando su rendimiento académico y su capacidad de enfrentar desafíos de forma independiente.

Tabla 8.

Comunicación asertiva

Alternativas	f	%
Nunca	0	0
Casi nunca	19	50,00
A veces	15	39,47
Casi siempre	4	10,53
Siempre	0	0

Nota: *Elaboración Propia*



Análisis:

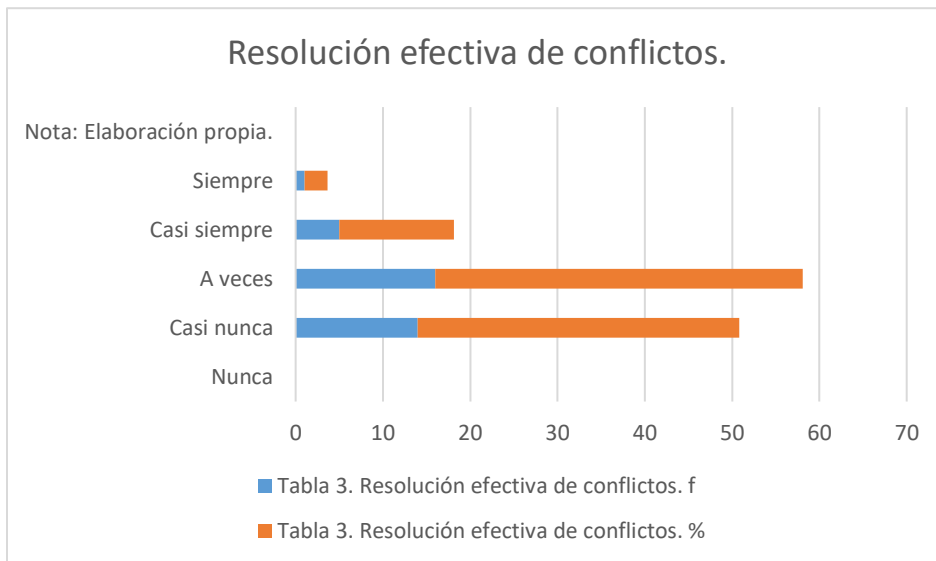
La comunicación asertiva es esencial para expresar sentimientos y necesidades de manera respetuosa. En la tabla número 2 con su respectiva gráfica podemos observar que, el 50% de los estudiantes respondió “casi nunca”, mientras que un 39,47% seleccionó “a veces”. Sólo un 10,53% reportó “casi siempre” comunicarse de manera asertiva. No hubo respuestas en los extremos “nunca” ni “siempre”. Estos resultados indican que la comunicación asertiva es una de las habilidades más débiles en el grupo, lo que puede traducirse en dificultades para expresar ideas, resolver conflictos y establecer relaciones interpersonales efectivas.

Tabla 9.

Resolución efectiva de conflictos

Alternativa	F	%
Nunca	0	0
Casi nunca	14	36,84
A veces	16	42,11
Casi siempre	5	13,16
Siempre	1	2,63

Nota: *Elaboración propia.*



Análisis:

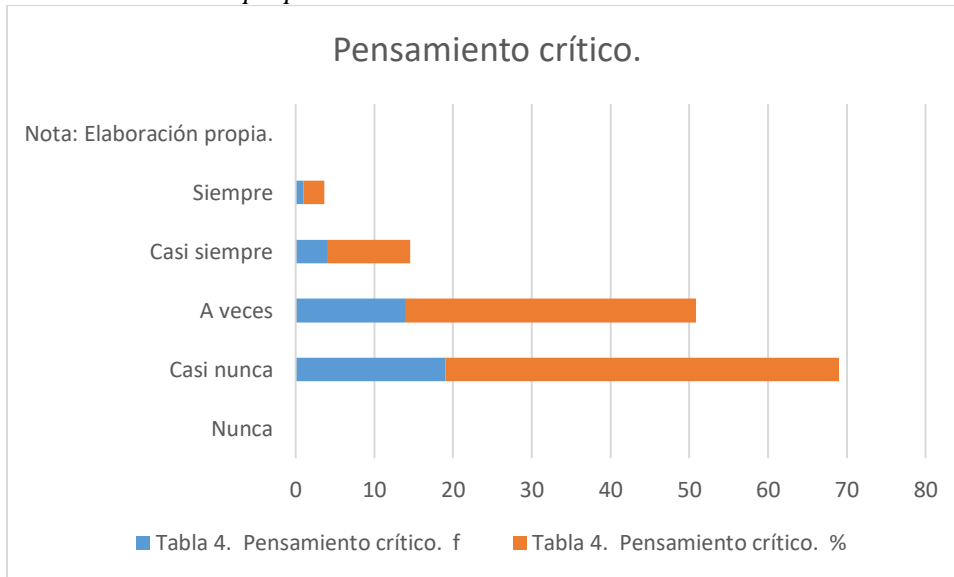
Esta habilidad es fundamental para manejar situaciones incómodas de manera pacífica y constructiva. Un 36,84% de los estudiantes respondió “casi nunca” mientras que el 42,11% indicó “a veces”. Sólo un 13,16% mencionó “casi siempre” y un 2,63% respondió “siempre” la predominancia de respuesta en niveles bajos sugiere que la mayoría de los estudiantes no cuenta con estrategias adecuadas para manejar conflictos de manera efectiva, lo que puede derivar en respuestas impulsivas, confrontaciones o evitación de problemas en lugar de resolución constructiva.

Tabla 10.

Pensamiento crítico

Alternativa	f	%
Nunca	0	0
Casi nunca	19	50,00
A veces	14	36,84
Casi siempre	4	10,53
Siempre	1	2,63

Nota: Elaboración propia.



Análisis:

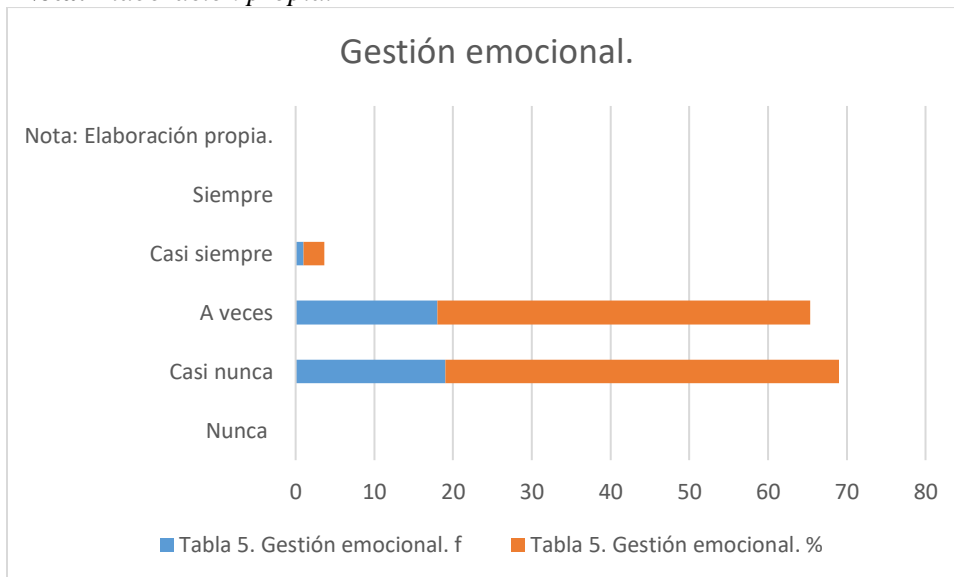
El pensamiento crítico permite a los estudiantes analizar información, evaluar argumentos y tomar decisiones informadas. En la tabla número 4 con su gráfica podemos observar que el 50% de los estudiantes indicó que casi nunca aplica el pensamiento crítico, y un 36,34% respondió a veces. Sólo un 10,53% mencionó casi siempre y un 2,63% siempre. Esto refleja una baja capacidad de análisis, cuestionamiento y toma de decisiones fundamentadas, lo que puede afectar su rendimiento académico y su habilidad para discernir información en un contexto donde la sobrecarga de datos es una realidad.

Tabla 11.

Gestión emocional

Alternativa	f	%
Nunca	0	0
Casi nunca	19	50,00
A veces	18	47,37
Casi siempre	1	2,63
Siempre	0	0

Nota: *Elaboración propia.*



Análisis:

La gestión emocional es esencial para reconocer irregular las emociones de manera efectiva. En cuanto a la gestión emocional el 50% de los estudiantes indicó que “casi nunca” manejar” adecuadamente sus emociones, y un 47,37% respondió “a veces”. Sólo un 2,63% indicó “casi siempre” y ningún estudiante respondió “siempre”. Este es uno de los resultados más preocupantes, ya que muestra una deficiencia crítica en la regulación emocional, lo que podría estar afectando el bienestar general de los estudiantes, su capacidad para manejar el estrés y su desempeño en el ámbito escolar y social.

4. RESULTADOS

Correlación y triangulación de los instrumentos.

El análisis conjunto de los 3 instrumentos aplicados (test, entrevistas y grupo focal) permite identificar patrones consistentes en las dificultades de los estudiantes, tales como: La toma de decisiones, la gestión del tiempo, la comunicación pacífica, la confrontación, estrategias de manejo de conflictos, la autorregulación emocional, y el análisis de información de manera crítica, lo que refuerza la validez de los hallazgos.

Correlación entre el test y el grupo focal.

Los resultados cuantitativos del test muestran que la mayoría de los estudiantes se encuentran en niveles bajos de autonomía comunicación asertiva pensamiento crítico resolución de conflictos y gestión emocional, que en su mayoría vienen de contextos sociales vulnerables o familias disfuncionales.

Estos hallazgos coinciden con las respuestas obtenidas en el grupo focal donde los estudiantes expresaron que suelen depender de sus padres para la toma de decisiones, tienen dificultades para cuestionar información y reaccionan impulsivamente en situaciones de conflicto.

Triangulación con la entrevista semiestructurada:

En la entrevista, los estudiantes mencionaron que sienten inseguridad al expresar sus ideas ya que muchos docentes y figuras de autoridad les manifestaban ser un grupo problemático, en muchas ocasiones, evitan los conflictos en lugar de resolverlos o tienden a reaccionar de manera agresiva.

Esto refuerza lo encontrado en el test, donde la comunicación asertiva la gestión emocional y la resolución de conflictos fueron las habilidades con puntajes más bajos.

Interrelación de los resultados:

La tendencia a evitar la confrontación y la falta de estrategia de autorregulación y manejo del estrés se evidenció tanto en los datos cuantitativos como en los testimonios de las entrevistas y el grupo focal de los participantes, lo que sugiere que estos problemas no son aislados, sino parte de un patrón de comportamiento más amplio. Así mismo la falta de planificación en la organización de actividades académicas también fue mencionada en las entrevistas y se reflejó en el bajo desempeño en el área de autonomía en el test. Esto debido al contexto de vulnerabilidad y disfunción familiar que manifestaron los preadolescentes en las entrevistas y en el que muchos se están desarrollando.

En conclusión, la triangulación de los resultados confirma la existencia de deficiencias significativas en las habilidades para la vida de los estudiantes, lo que refuerza la necesidad de implementar un programa de coaching para mejorar su autonomía pensamiento crítico comunicación asertiva, resolución de conflictos y gestión emocional. Estos hallazgos respaldan la pertinencia de una intervención estructurada que aborde de manera integral las áreas identificadas como críticas.

5. DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de esta investigación evidencian deficiencias significativas en el desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes evaluados en el ámbito de autonomía los datos reflejan que los preadolescentes aún dependen de figuras de autoridad para la toma de decisiones y presentan dificultades en la planificación de sus actividades diarias. Esta dependencia coincide con lo señalado por Deci y Ryan (2000) en su teoría de la autodeterminación, donde se destaca que la autonomía es un proceso gradual que debe ser promovido mediante la autoexploración y la autorregulación.

En cuanto al pensamiento crítico, la mayoría de los estudiantes carecen de estrategias para analizar la veracidad de la información y tiende a aceptar opiniones externas sin cuestionamiento, opiniones que en la mayoría de los casos son proporcionadas por la figura de autoridad. Esto confirma los hallazgos de Faccione (2023), quién sostiene que el pensamiento crítico es una habilidad que debe formarse desde edades tempranas mediante el análisis de fuentes confiables y el desarrollo del razonamiento lógico. Sin embargo, la falta de estímulos adecuados en el entorno educativo y familiar podría estar limitando este proceso.

Respecto a la resolución de conflictos, los datos muestran que muchos estudiantes recurren a la confrontación o a la evasión en lugar de estrategias de negociación y diálogo. Johnson y Johnson (1994) argumentan que la enseñanza de habilidades para la resolución pacífica de conflictos es fundamental en la adolescencia, ya que permite mejorar la convivencia y reducir la agresividad en el entorno escolar. No obstante, los resultados sugieren que los estudiantes no han desarrollado plenamente estas habilidades, lo que evidencia la necesidad de intervención específica en esta área.

En el ámbito de la comunicación asertiva, se identificó que una proporción de estudiantes evita expresar sus pensamientos de manera honesta por temor a las reacciones de los demás, lo que coincide con los planteamientos de Alberti y Emmons (2008), quienes afirman que la asertividad es una competencia clave para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables. La falta de estas habilidades podría estar afectando la confianza de los estudiantes en sus interacciones diarias, reforzando patrones de evitación o agresión pasiva.

Finalmente, la gestión emocional se presenta como una de las áreas más críticas, ya que en la mayoría de los estudiantes recurre a estrategias evasivas como el aislamiento o el uso excesivo de redes sociales para manejar sus emociones. Goleman (1995) destaca que la regulación emocional es fundamental para el bienestar psicológico y debe ser trabajada desde la infancia para prevenir

problemas de ansiedad y depresión. La ausencia de mecanismos efectivos de afrontamiento en los estudiantes refuerza la necesidad de implementar estrategias específicas para mejorar esta habilidad.

6. CONCLUSIONES.

En base al análisis teórico de los fundamentos del coaching, se corroboró la efectividad del coaching para el desarrollo de habilidades para la vida. El presente estudio evidenció deficiencias significativas en el desarrollo de habilidades para la vida en preadolescentes, afectando su autonomía, pensamiento crítico, resolución de conflictos, comunicación asertiva y gestión emocional. A través de la triangulación de resultados obtenidos en el test de habilidades para la vida las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal, se identificó que los estudiantes dependen en gran medida de figuras de autoridad para la toma de decisiones, muestra dificultades en la regulación emocional y presentan una tendencia a la evasión o confrontación en la resolución de conflictos. Estas carencias no sólo limitan el desempeño académico, sino que también pueden impactar su bienestar socioemocional y su capacidad de adaptación a entornos cambiantes.

Como respuesta a esta problemática, se diseñó un programa de coaching psicopedagógico estructurado por varias secciones con múltiples actividades, orientado a fortalecer las habilidades identificadas como deficitarias. Este programa se fundamenta en principios de educación emocional aprendizaje basado en la experiencia y metodologías de coaching, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes herramientas efectivas para la toma de decisiones, el manejo de emociones y la interacción social. Según Bisquerra (2020), la educación emocional es un pilar esencial en la formación integral, ya que permite a los estudiantes desarrollar competencias que favorecen su bienestar y su rendimiento académico. Así mismo Passarelli y Van Oosten (2023)

destacan que el coaching educativo es una estrategia eficaz para promover la autoconciencia y la regulación emocional, facilitando el aprendizaje y la adaptación a los desafíos cotidianos.

La implementación de este programa busca convertir el aprendizaje en un proceso significativo y autónomo, donde los estudiantes puedan reflexionar sobre sus habilidades, identificar áreas de mejora y aplicar estrategias concretas para su desarrollo personal. Los hallazgos de este estudio refuerzan la pertinencia de intervenciones psicopedagógicas basadas en el coaching, no sólo como un complemento a la formación académica, sino como una necesidad urgente para fortalecer la inteligencia emocional y social en la educación básica.

El análisis a través de expertos afianzó la validez y aplicabilidad del programa de Coaching Psicopedagógico para el desarrollo de habilidades de vida en preadolescentes, considerando el programa, oportuno, aplicable y comprensible para todo profesional en Ciencias de la Educación.

7. RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se recomienda la implementación y evaluación continua del programa de coaching psicopedagógico diseñado, asegurando su alineación con las necesidades identificadas en los estudiantes. Para ello, es fundamental establecer un seguimiento sistemático que permitirá medir el impacto del programa en la autonomía, el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, la comunicación asertiva y la gestión emocional, dicho seguimiento se establece en la estructura del programa de coaching psicopedagógico propuesto. Se sugiere la aplicación de evaluaciones pre y post intervención que permitan valorar los cambios en las habilidades de vida y realizar ajustes según las necesidades emergentes.

Además, es crucial capacitar a los docentes en estrategias de coaching psicopedagógico, brindándoles herramientas para acompañar a los estudiantes en su proceso de desarrollo personal. La formación de educación emocional y metodologías de coaching favorecerá la sostenibilidad del

programa, permitiendo que los docentes actúen como facilitadores del aprendizaje y del crecimiento socioemocional. De acuerdo con Bisquerra (2020) la formación del profesorado en competencias emocionales es clave para generar entornos de aprendizaje efectivos y favorecer la adaptación de los estudiantes a los desafíos de la vida escolar y personal.

Finalmente, se sugiere la expansión del programa a otros niveles educativos dentro de la institución, permitiendo que más estudiantes puedan beneficiarse de esta intervención. La incorporación de sesiones de coaching en el currículo escolar o como complemento a la tutoría académica puede contribuir a una formación más integral y sólida. Asimismo, sería pertinente establecer alianzas con instituciones y profesionales especializados en coaching y psicopedagogía para enriquecer el programa y garantizar su efectividad a largo plazo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASESCO. (2018). *El libro blanco del coaching*. España: Circulo rojo.
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2008). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships*.
- Barrera-Andrade, B.-A., Espinosa-Cevallos, P. A., & Chamorro-Benavide, N. (2023). La comunicación asertiva en el proceso del desarrollo de habilidades comunicativas en las niñas y niños de educación inicial. *Dominio De Las Ciencias*, 1126-1142.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). COACHING EDUCATIVO. *Revista de Orientación Psicopedagogica*.
- Bisquerra, A. R. (2008). COACHING: UN RETO PARA LOS ORIENTADORES. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 19, num. 2, 163-170.
- Bisquerra, R. (2020). *Psicopedagogía y educación emocional: Enfoques para el desarrollo integral*. Editorial Síntesis.
- Bora, I. (2020). *The Status of Life Skills Education in the National Education Policy 2020*. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 10.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.

- ClubFamilias. (2023, Marzo 21). *Preadolescencia: Cuándo llega y cómo gestionarla*. Retrieved from ClubFamilias: <https://www.clubfamilias.com/es/preadolescencia?rating=1>
- Cronin, L., et al. (2022). *A Self-Determination Theory-Based Investigation of Life Skills Development in Youth Sport*. Youth Rex.
- Díaz Posada, L. E., Rosero Burban, R. F., Melo Sierra, M. P., & Aponte López, D. (2013). HABILIDADES PARA LA VIDA: ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UN TEST CREADO PARA SU MEDICIÓN. *Revista Colombiana de Ciencias sociales*, 181-200.
- Díaz Posada, L. E., Rosero Burban, R. F., Melo Sierra, M. P., & Aponte López, D. (2013). HABILIDADES PARA LA VIDA: ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UN TEST CREADO PARA SU MEDICIÓN. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales. Vol. 4, num. 2*, 181-200.
- Edex. (2011). *Habilidades para la vida*. Retrieved from Edex: <https://habilidadesparalavida.net/edex.php>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Nueva York: Norton.
- Esteban Ruíz, F. J. (2023, Noviembre 12). *Así cambia el cerebro preadolescente con la depresión*. Retrieved from The conversation: <https://theconversation.com/asi-cambia-el-cerebro-preadolescente-con-la-depresion-217385>
- Facione, P. (2023). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. *Insight Assessment*, 1-2.
- García, J. B. (2022, Junio 22). *jblasgarcia*. Retrieved from LAS HABILIDADES PARA LA VIDA: UN ENTORNO EDUCATIVO Y RELACIONAL PARA LA SALUD MENTAL: <https://www.jblasgarcia.com/2022/07/las-habilidades-para-la-vida-un-entorno.html>
- Garvey, B., Stokes, P., & Megginson, D. (2014). *Coaching and mentoring: Theory and practice* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Grant, A.M., & Cavanagh, M.J. (2011). Coaching psychology: A meta-theoretical perspective. *International Coaching Psychology Review*, 6(2), 1125-143.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gómez y Alamargo (2022). *Efectividad del coaching educativo en el desarrollo profesional de los docentes*. Revista Invecom.
- Linares, W. (2022). Estrategias lúdicas para el pensamiento crítico-creativo en niños de cinco años. *Revista Innova Educación, Vol 4. Núm. 3*, 168-184.
- Marshall B. Rosenberg, P. (2006). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- MediacionEscolar. (2024). *El programa de Johnson & Johnson para enseñar mediación escolar y técnicas de negociación en las escuelas*. Retrieved from Mediacion Escolar: https://mediacionescolar.org/programa-johnson-johnson/?utm_source=chatgpt.com
- meninos. (2024, marzo 25). *Educación emocional infantil: cómo trabajarla*. Retrieved from Meninos: <https://meninos.org/es/educacion-emocional-infantil/>

- Muñoz, G. C., & Sandes, P. J. (2020, Marzo). *IDENTIDAD Y AUTONOMÍA*. Santiago de Chile: SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA. Retrieved from <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Identidad-y-autonomia.pdf>
- OMS. (2001). *Salud mental: Nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Francia: Organización Mundial de la Salud 2001.
- Passarelli, A.M., & Van Oosten, E.B. (2023). *Coaching for development: The role of emotional intelligence and self-awareness in learning processes*. *The Journal of Positive Psychology*, 18(3), 257-275.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *CRITICAL THINKING: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Upper Saddle River: Prentice Hall. New Jersey : Pearson Education.
- Piaget, J. (1970). *La epistemología genética*. México: Siglo XXI Editores.
- Pilozo Intriago, L. F., & Vargas Salazar, A. J. (2025). EFECTIVIDAD DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN NIÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. vol. 9, Núm. 1, 5489-5499.
- Pixpay. (2024). *Preadolescencia: el comienzo del cambio*. Retrieved from Pixpay: <https://www.pixpay.es/preadolescencia-el-comienzo-del-cambio/>
- psiquiatria.com. (2023, Noviembre 11). *Así cambia el cerebro preadolescente con la depresión*. Retrieved from psiquiatria.com: <https://psiquiatria.com/depresion/asi-cambia-el-cerebro-preadolescente-con-la-depresion--1>
- Rogers, C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *Psychological Inquiry*, 227–268.
- Sánchez Mirón, B., & Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo Para El Desarrollo De Competencias Intra E Interpersonales. *Educación XXI*, 221-242.
- Sánchez Mirón, B., & Boronat Mundina, J. (2020). *Coaching educativo: Un enfoque para el desarrollo de competencias*. *Revista de Educación*, 23(1), 1-15.
- Serrat, O. (2020). *Knowledge solutions: Tools, methods, and approaches to drive organizational performance*. Springer.
- School., L. I. (2020, junio 29). *Resolución de conflictos en niños: 5 claves para solucionarlo*. . Retrieved from Logos International School. : <https://logosinternationalschool.es/resolucion-de-conflictos-en-ninos-5-claves-para-solucionarlo/>
- Silva, Y. (2022). *El coaching educativo: una estrategia clave para el docente innovador*. Retrieved from Instituto Raimon Gaja: <https://institutoraimongaja.com/el-coaching-educativo-una-estrategia-clave-para-el-docente-innovador/>

- Singh, M. K., & Lal, H. (2020). A Study of Effectiveness of Life Skill Module for Secondary School Students. *Journal of Emerging Technologies and Innovate Research*,7 (10).
- Torres, E. (2021). Alternativas de resolución de conflictos desde una perspectiva holística en los entornos universitarios colombianos. *Hallazgos*, 371-399.
- UNESCO. (2022). *Competencias para la vida y para el trabajo*. Retrieved from UNESCO: <https://www.unesco.org/es/skills-work-life>
- UNICEF, V. (2017, MAYO). *UNICEF*. Retrieved from UNICEF: <https://www.unicef.org/venezuela/informes/habilidades-para-la-vida-herramientas-para-el-buentrato-y-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia>
- UNICEF. (2020). *Life Skills in Crises and Emergencies*. UNICEF MENA.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Whitmore, J. (2018). *Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Paidós.
- Yarza Zárraga, M. R. (2021). EL COACHING EDUCATIVO: HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EMPRENDIMIENTOS EN EL AULA. *REVISTA ARBITRADA DEL CIEG*, 152-167.

9. ANEXOS

Anexo 1.

Toma de test de Habilidades para la vida



Anexo 2.

Grupo focal



Anexo 3.

Entrevistas a estudiantes





Anexo 4.

Validación de instrumentos

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES DE LA INVESTIGACIÓN DE "COACHING PSICOPEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE VIDA EN PREADOLESCENTES"

Estimada Perito de Validación: Psi. Paola Maldonado Cañizares.

Acudimos a la gentileza de su atención y a su experiencia, para que nos indique su criterio con respecto a la siguiente entrevista para aplicar en la investigación: "COACHING PSICOPEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE VIDA EN PREADOLESCENTES". Su valoración contribuirá significativamente a la mejora del instrumento de recogida de datos.

Escala de evaluación

- Usted evaluará cualitativamente, en un rango del 1 a 5 (donde 1 es mal y 5 es lo mejor). En dicha evaluación, debe considerar si el ítem es: pertinente, claro, fiable, relevante y si logra valorar el indicador respectivo.

Indicadores

- Escriba su evaluación, el número que considere según la escala (1, 2, 3, 4, 5), en el lugar correspondiente a derecha de cada ítem, de tal forma que dicha calificación exprese mejor su juicio.
- Si lo considera puede expresar sus comentarios finales producto del proceso de evaluación. Finalmente, que se ingrese sus datos personales. Su aporte será de mucha importancia en la actividad investigativa.

Gracias por su colaboración y recomendaciones.

Objetivo de la entrevista:

- Determinar el nivel de desarrollo de habilidades de vida que poseen los preadolescentes.

ENCUESTA ESTUDIANTE

Institución: Unidad Educativa Municipal "Ciudad de Quevedo"

Dirigido a: Estudiante

Objetivo: Recopilar información de sobre el nivel de desarrollo en habilidades de vida en los estudiantes.

Responsable: Karen Dayana Sanchez Briones.

Fecha de aplicación: 16/01/2025 al 24/01/2025

No.	ÍTEMS	PREGUNTAS PARA EL ESTUDIANTE	SU EVALUACIÓN: 1 AL 5 DONDE 1 ES LO MAL Y 5 ES LO MEJOR	OBSERVACIONES/ RECOMENDACIONES
1	Categoría: Apertura Subcategoría: Autoconocimiento. ¿Cómo te describirías a ti misma/a? ¿Qué cosas sientes que haces bien y en cuáles crees que podrías mejorar?		5	
2	Categoría: Autonomía. Subcategoría: Toma de decisiones. ¿Qué haces cuando tienes que completar una tarea importante y no tienes ayuda inmediata?		5	
3	Categoría: Autonomía. Subcategoría: Toma de decisiones. Imagina que tienes varias cosas por hacer, como estudiar para un examen, limpiar tu cuarto y jugar con tus amigos. ¿Cómo decides cuál hacer primero? ¿Piensas en lo que es más urgente, en lo que te gusta más o en lo que tus papás te han pedido?		4	

4	Categoría: Pensamiento crítico Subcategoría: Autoreflexión Si alguien te dice algo que no tiene sentido o parece injusto, como "los niños no pueden opinar porque no saben nada importante." ¿qué harías? ¿Intentarías buscar información para comprobar si eso es verdad? ¿O preguntarías a alguien de confianza para entender mejor? Cuéntame cómo lo manejarías.		5	
5	Categoría: Pensamiento crítico. Subcategoría: Toma de decisiones. Piensa en algo que decidiste hacer hace poco, como elegir entre estudiar para un examen o salir a jugar. ¿Qué pasos seguiste para decidir? Por ejemplo, ¿pensaste en las consecuencias, pediste un consejo o comparaste las opciones? Cuéntame qué hiciste y por qué.		5	
6	Categoría: Resolución efectiva de conflictos. Subcategoría: Construcción de acuerdos. ¿Qué haces si tienes un desacuerdo con un amigo o compañero de clase? ¿Cómo lo resuelves?		5	

7	Categoría: Resolución efectiva de conflictos. Subcategoría: Mediación. ¿Alguna vez has tenido que mediar entre dos personas que estaban discutiendo? ¿Qué hiciste?		5	
8	Categoría: Comunicación asertiva. Subcategoría: Expresión clara y directa. Si necesitas decirle algo importante a alguien, como pedirle a tu maestro más tiempo para una tarea, pero piensas que tal vez no lo entenderá o no estará de acuerdo, ¿cómo se lo explicarías? ¿Tratarías de hablar con respeto y claridad, usarías ejemplos o buscarías otra forma para que te entienda mejor?		4	

9	Categoría: Comunicación asertiva. Subcategoría: Establecimiento de límites. ¿Qué haces si alguien te habla de una manera que te hace sentir incómodo o molesto?		5	
10	Categoría: Gestión emocional. Subcategoría: Autorregulación Cuándo sientas emociones fuertes, como enojo porque algo no salió como querías, o tristeza porque tus padres te regañaron, ¿qué haces para sentirte mejor? Por ejemplo, ¿respiras profundo, hablas con alguien, escuchas música o haces otra cosa?		5	
11	Categoría: Cierre. Subcategoría: Identificación de necesidades. ¿Consideras que es importante mejorar alguna de estas habilidades: tomar decisiones, resolver conflictos, comunicarte mejor o manejar tus emociones. ¿Por qué crees que sería útil para ti mejorar esa habilidad en particular?		5	

COMENTARIOS FINALES


DATOS DEL EVALUADOR	
<u>Roel Valerón</u> NOMBRES	<u>0917088540</u> C.I
<u>Psicólogo</u> PROFESIÓN	<u>Docente</u> CARGO
<u>27-01-2025</u> FECHA	<u>D</u> FIRMA


DATOS DEL EVALUADOR	
<u>Manuel Laborio</u> NOMBRES	<u>120185765-1</u> C.I
<u>Lic en Psic. Educ.</u> PROFESIÓN	<u>Docente</u> CARGO
 FECHA	<u>Manuel Choy</u> FIRMA

Anexo 5.

Test aplicado


HABILIDADES PARA LA VIDA

Nombre: Frazer Reyes Novicio Almondo  Fecha: 31 de enero del 2025. 1

Curso: Noveno año de educación básica  Paralelo: "C" 5 4 3 2 1

	S	CS	AV	CN	N
1. Me considero una persona alegre y sociable.	✓				
2. Me consideran una persona explosiva y de mal genio. <i>N</i>	✓			✓	
3. Identifico y utilizo mis fortalezas en los distintos contextos				✓	
4. Me cuesta identificar en qué tareas me desempeño mejor. <i>N</i>		✓			
5. Expreso con facilidad aquello que me gusta.	✓				
6. Prefiero no expresar lo que me disgusta para no generar conflicto con otros. <i>N</i>					✓
7. Identifico hacia dónde voy y cuáles son mis metas.	✓				
8. A menudo me siento desorientado (a) pues no identifico cuáles son mis talentos. <i>N</i>				✓	
9. Prefiero no pensar mucho cuando tengo que tomar decisiones, sino vivir el momento.	✓				
10. Me gusta tomarme el tiempo para reflexionar sobre mis necesidades e intereses.	✓				
11. En el momento de tomar decisiones evalúo las alternativas considerando las emociones, sentimientos y criterios.		✓			
12. Las decisiones más importantes de mi vida no han tenido los frutos esperados.				✓	
13. Prefiero organizar mis ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones.	✓				
14. No me gusta que los otros me digan lo que debo o no hacer.					✓
15. Tomo las decisiones considerando el beneficio propio y de los demás.		✓			
16. Prefiero que otros tomen las decisiones importantes por mí para evitarme problemas.				✓	
17. Me cuesta expresar mis ideas y opiniones a los demás.	✓				
18. Considero que me expreso adecuadamente con respecto a las situaciones de los otros.	✓				
19. Se me facilita acercarme a otros y hacer parte de un grupo social.		✓			
20. Me cuesta expresar a través de gestos lo que estoy sintiendo.			✓		
21. No me avergüenza pedir consejos cuando es necesario.					✓
22. Considero que es mejor estar solo que mal acompañado.	✓				
23. Sé decir "no" cuando no quiero hacer o pensar algo.					✓
24. Comunico mis ideas de manera adecuada buscando no hacer daño a otras personas.	✓				
25. Tengo en cuenta las causas de los problemas para darles solución definitiva.		✓			
26. Considero que los problemas son obstáculos y no oportunidades.					✓
27. Me siento mal pidiendo ayuda porque van a creer que no soy capaz de hacer las cosas.	✓				
28. Me gusta que otros se ocupen de lo que tengo que hacer y estar tranquilo.					✓
29. Pienso que la negociación es un elemento fundamental en la solución de conflictos.	✓				
30. Me gusta hacer las cosas por mí mismo (a) porque como yo nadie las hace.	✓				
31. Me caracterizo por mi recursividad y flexibilidad en el momento de tomar decisiones.					✓
32. Tengo dificultades para crear estrategias y resolver los problemas que se me presentan.					✓

1 2 3 4 5

 *A. Carr*

33. Suelo analizar la información y las experiencias de manera objetiva.	✓					
34. Prefiero no cuestionar lo que otros me dicen, ni discutir al respecto.						✓
35. Me gusta analizar y hacer críticas a la realidad social.						✓
36. Me intereso por realizar críticas al contenido de la publicidad y la información brindada por los medios de comunicación.	✓					
37. Suelo hacerme preguntas de todo lo que me rodea, veo y escucho.					✓	
38. Cuando no comprendo algo prefiero dejar así que investigar o preguntar.		✓				
39. Me baso en argumentos para discutir cuando no estoy de acuerdo con algún asunto.	✓					
40. No soy bueno participando en clase, en el trabajo y/o en casa, sino que espero a que otros intervengan.						✓
41. Me cuesta reconocer lo que siento por otras personas.	✓					
42. En momentos de dificultad reconozco cuando tengo emociones negativas y busco soluciones para superarlas.	✓					
43. Reconozco fácilmente las emociones y sentimientos de los demás.		✓				
44. Suelo malinterpretar las expresiones emocionales de otros y reaccionar de forma inadecuada.						✓
45. Mi estado de ánimo varía con mucha frecuencia y eso me genera dificultad en las relaciones.	✓					
46. Me suelen llamar la atención por mi impulsividad.						✓
47. Prefiero no mostrar debilidad ante otros.						✓
48. Cuando siento rabia expreso mis ideas de manera imprudente e incluso agresiva.		✓				
49. Soy consciente de que el estrés me hace daño y que debe controlarse cuando empieza a interferir con mi desempeño.	✓					
50. Me estreso fácilmente en situaciones en que tengo poco tiempo para realizar una tarea.	✓					
51. En situaciones difíciles me siento decepcionado de mí mismo (a), ca rente de control sobre mi propia vida.						✓
52. Cuando me encuentro en situaciones de estrés siento dolores de cabeza o de espalda.		✓				
53. Cuando me siento presionado busco soluciones rápidas tratando de tomar el control de las situaciones.	✓					
54. Hago esfuerzos por reducir fuentes de estrés cambiando mi estilo de vida.		✓				
55. En momentos difíciles trato de tener pensamientos saludables y positivos.						✓
56. En situaciones de estrés trato de respirar profundamente hasta sentirme más tranquilo (a).	✓					

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

Anexo 6.

Validación de propuesta



UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

“COACHING PSICOPEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE VIDA EN PREADOLESCENTES DE NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA”

RÚBRICA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Nombre del Evaluador: __Psic. Shriley Betancourt

Fecha de Evaluación: 20-03-25

Especialidad: Psicóloga Clínica

Instrucciones:

Lea detenidamente la propuesta de intervención psicopedagógica y evalúe cada criterio en función de su claridad, pertinencia y viabilidad.

Asigne una puntuación del 1 al 5 donde:

1: Muy deficiente 2: Deficiente 3: Aceptable 4: Bueno 5: Excelente

Criterios de Evaluación

Criterios	Descripción	Ponderación	Puntuación (1-5)	Observaciones
Relevancia del Problema	La propuesta responde a una necesidad real identificada en la investigación y	10%	5	

	justificada con datos.			
Claridad y Coherencia de los Objetivos	Los objetivos están bien formulados, son específicos, medibles, alcanzables, relevantes y con un tiempo definido.	10%	5	
Fundamentación Teórica	La propuesta está sustentada en teorías y enfoques actualizados sobre Coaching psicopedagógico y habilidades para la vida (Autonomía, gestión emocional, comunicación asertiva, resolución efectiva de conflictos, pensamiento crítico)	10%	5	
Pertinencia de las Estrategias	Las acciones propuestas son apropiadas para el fortalecimiento de las áreas planteadas, a través del coaching psicopedagógico.	15%	5	
Viabilidad de la Implementación	Se consideran los recursos materiales, humanos y temporales para la ejecución del programa.	15%	5	
Indicadores de Evaluación	Se incluyen criterios claros y medibles para evaluar el impacto de la propuesta.	10%	5	
Sostenibilidad de la Propuesta	Se presentan mecanismos para el fortalecimiento de las habilidades para	10%	5	

	la vida, una vez finalizado el programa.			
Redacción y Presentación	El documento es claro, bien estructurado y con redacción académica adecuada.	10%	5	
Innovación	La propuesta presenta elementos novedosos en la metodología de intervención.	10%	5	

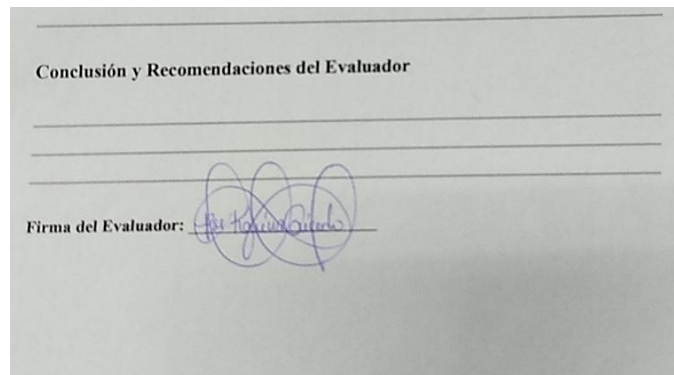
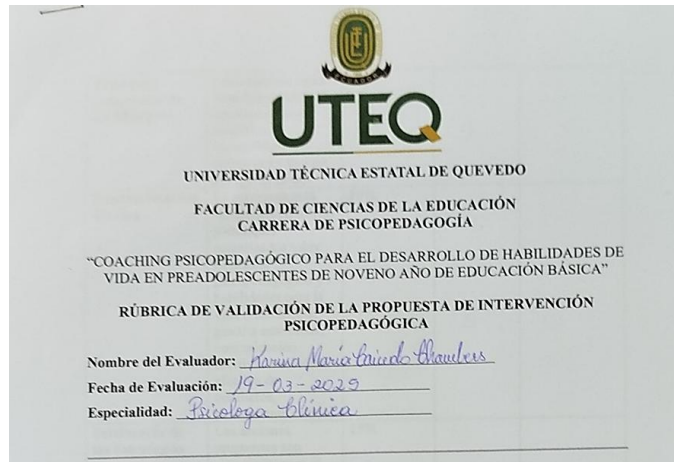
Total de Puntuación: _____ / 50

Conclusión y Recomendaciones del Evaluador

Considero que no hay nada que objetar, la propuesta esta innovadora y sumamente detallada de acuerdo con las necesidades correspondientes.



Firma del Evaluador: _____





UTEQ

UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA**

“COACHING PSICOPEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE VIDA EN PREADOLESCENTES DE NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA”

RÚBRICA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Nombre del Evaluador: Karla Carrera Salinas

Fecha de Evaluación:

Especialidad: Psicopedagoga Terapeuta

	finalizado el programa.			
Redacción y Presentación	El documento es claro, bien estructurado y con redacción académica adecuada.	10%	5	
Innovación	La propuesta presenta elementos novedosos en la metodología de intervención.	10%	5	

Total de Puntuación: 50 / 50

Conclusión y Recomendaciones del Evaluador

Felicidades

Firma del Evaluador:



UTEQ

UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA**

“COACHING PSICOPEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE VIDA EN PREADOLESCENTES DE NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA”

RÚBRICA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Nombre del Evaluador: Jacqueline Isabel Cabezas Cerna.

Fecha de Evaluación: 21-03-2025

Especialidad: Maestría en Psicología Educativa.

Innovación	La propuesta presenta elementos novedosos en la metodología de intervención.	10%	5	
-------------------	------------------------------------------------------------------------------	-----	---	--

Total de Puntuación: ____ / 50

Conclusión y Recomendaciones del Evaluador

Revisar las sugerencias realizadas por el profesional.

Firma del Evaluador: Jacqueline Isabel Cabezas Cerna.

Anexo 7.

Propuesta del programa de coaching

El presente link guía la propuesta presentada.

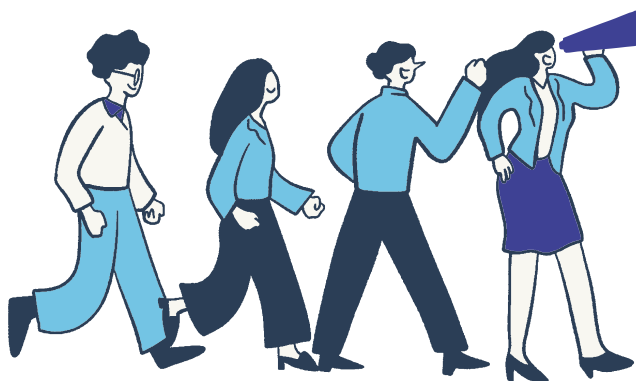
https://www.canva.com/design/DAGiD2u08Dw/00_JweGC7A-_YvXfArIcqw/edit?utm_content=DAGiD2u08Dw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton



HABILIDADES PARA LA VIDA

ZONA DE PARTIDA

Coaching Psicopedagógico para el
Fortalecimiento de Habilidades Para la Vida
en la Pre-Adolescencia.



Karen Dayana Sanchez Briones

ll

INTRODUCCIÓN

El coaching psicopedagógico ha demostrado ser una herramienta eficaz para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en habilidades psicosociales y emocionales esenciales para enfrentar los retos de la vida cotidiana. Según Pilozo Intriago y Vargas Salazar (2025), los programas de intervención psicopedagógica personalizados incrementan significativamente la motivación, el rendimiento académico y la participación activa de los estudiantes, al tiempo que promueven competencias como la autonomía y la gestión emocional. Este programa está diseñado para preadolescentes y busca desarrollar habilidades fundamentales para la vida mediante una metodología activa, reflexiva y adaptada a las necesidades individuales.

JUSTIFICACIÓN:

La preadolescencia es una etapa crucial en el desarrollo humano, marcada por cambios físicos, emocionales y sociales que influyen en la construcción de la identidad y en la adquisición de habilidades para enfrentar los desafíos cotidianos (Erikson, 1968). Sin embargo, muchos preadolescentes carecen de herramientas efectivas para gestionar sus emociones, comunicarse asertivamente o resolver conflictos de manera constructiva. Este programa responde a esta necesidad al integrar estrategias del coaching psicopedagógico con un enfoque práctico y dinámico que fomenta el aprendizaje significativo. Además, se fundamenta en teorías como la educación emocional (Bisquerra, 2011) y el modelo GROW (Whitmore, 2003), que destacan la importancia del acompañamiento personalizado para promover el bienestar y el desarrollo integral.

¿QUE SUSTENTAN NUESTRO PROGRAMA?

Este programa se sustenta en las siguientes teorías:

1. Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson: La preadolescencia se caracteriza por la búsqueda de identidad frente a la confusión de roles, lo que hace esencial trabajar habilidades como la autonomía y la toma de decisiones (Erikson, 1968).
2. Educación Emocional (Bisquerra, 2011): Resalta la importancia de desarrollar competencias emocionales como la autorregulación y el manejo del estrés para un desarrollo integral.
3. Modelo GROW (Whitmore, 2003): Este modelo guía el proceso de coaching mediante cuatro etapas: metas (Goals), realidad (Reality), opciones (Options) y voluntad (Will), promoviendo un aprendizaje reflexivo y orientado a objetivos.

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar habilidades para la vida en preadolescentes a través del coaching psicopedagógico, promoviendo la autonomía, la gestión emocional, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y el pensamiento crítico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fomentar la autonomía mediante el autoconocimiento y la toma de decisiones responsables.
- Potenciar la gestión emocional y el afrontamiento del estrés en situaciones académicas y personales.
- Desarrollar la comunicación asertiva como base para interacciones sociales saludables.
- Promover estrategias de resolución efectiva de conflictos.
- Estimular el pensamiento crítico y creativo en la resolución de problemas.

¿A QUIÉN VA DIRIGIDO?

Estudiantes del Noveno Año de Educación Básica Paralelo "C" de la Unidad Educativa Municipal "Ciudad de Quevedo" que oscilan de entre los 13 a los 15 años.

RESPONSABLE: Docente, personal DECE, psicopedagogo.

PROCEDIMIENTO.

El programa se debe aplicar en el transcurso de 16 semanas, ya que se distribuye en 16 sesiones y se realiza una sesión semanal de 60 minutos; cada habilidad a desarrollar corresponde a 1 SECCIÓN que abarca 3 SESIONES y la última sesión donde se realiza la evaluación y cierre es en la semana 16.

RECURSOS.

- **ESFEROS GRÁFICOS Y MARCADORES**
- **NOTITAS, PEGATINA, GOMA, TIJERAS.**
- **PAPELOTES**
- **DIARIO PERSONAL (Libreta, agenda, cuaderno)**

El diario personal será de utilidad a lo largo del programa de coaching para guiar a los estudiantes en el planteamiento, seguimiento y cumplimiento de sus objetivos personales.

A través del método GROW de Sir John Whitmore que responde a 4 etapas: Goal (Objetivo), Reality (Realidad), Options (Opciones) y Will (Voluntad). Este enfoque permite a los adolescentes reflexionar sobre sus metas, evaluar su situación actual, explorar alternativas y comprometerse con acciones concretas para su desarrollo personal.

1. Objetivo

En esta sección, los adolescentes pueden establecer objetivos claros y específicos que deseen alcanzar. Se les anima a reflexionar sobre sus aspiraciones personales y a formular metas que sean SMART.

- ¿Qué quiero lograr en este momento de mi vida?
- ¿Qué aspecto de mí mismo quiero mejorar o desarrollar?
- ¿Cómo me imagino mi vida si alcanzo este objetivo?

Los adolescentes pueden escribir sus objetivos en detalle y acompañarlos de dibujos o palabras clave que les inspiren y les conecten emocionalmente con sus metas.

2. Realidad.

Aquí pueden reflexionar sobre sus fortalezas, debilidades y los obstáculos que enfrentan.

- ¿Dónde estoy ahora en relación con mi objetivo?
- ¿Qué recursos tengo disponibles para avanzar hacia mi meta?
- ¿Qué desafíos o limitaciones estoy enfrentando actualmente?

El propósito de esta sección es ayudar al adolescente a ser consciente de su punto de partida y a identificar las áreas que necesitan atención para progresar.

3. Opciones.

En esta sección, los adolescentes pueden explorar diferentes estrategias y alternativas para superar los obstáculos identificados en la etapa de realidad. Se les anima a ser creativos y considerar múltiples enfoques para alcanzar sus objetivos.

- ¿Qué opciones tengo para avanzar hacia mi meta?
- ¿Qué puedo hacer diferente para superar los desafíos?
- ¿Qué recursos adicionales podría buscar o utilizar?

Esta parte del diario fomenta la creatividad y el pensamiento crítico, permitiendo a los adolescentes visualizar caminos alternativos hacia sus metas.

4. Voluntad.

La última sección está dedicada a la planificación de acciones concretas y al compromiso personal con esas acciones. Los adolescentes pueden detallar los pasos específicos que tomarán, establecer plazos y definir cómo medirán su progreso.

- ¿Qué acciones específicas voy a realizar para alcanzar mi objetivo?
- ¿Cuándo empezaré y qué plazo me doy para completar cada paso?
- ¿Cómo me mantendré motivado y responsable?

Esta sección también puede incluir un espacio para reflexionar sobre los avances realizados, celebrando logros pequeños o grandes como parte del proceso de crecimiento personal.

Este enfoque basado en el modelo GROW no solo ayuda a los adolescentes a organizar sus pensamientos y acciones hacia metas específicas, sino que también fomenta habilidades como la autorreflexión, el pensamiento crítico y la planificación estratégica.

CRONOGRAMA:

SEMANA	SECCIÓN	SESIÓN	TIEMPO
1	Autonomía (Autoconocimiento y Toma de Decisiones)	"Explorando mi mundo interior" Reflexión sobre fortalezas y áreas de mejora	60 min
2	Autonomía (Autoconocimiento y Toma de Decisiones)	"Decisiones que me definen" Ejercicio de toma de decisiones	60 min
3	Autonomía (Autoconocimiento y Toma de Decisiones)	"Soy dueño de mis elecciones" Actividad de planificación personal	60 min
4	Gestión Emocional (Autorregulación y Estrés)	"Mis emociones me hablan" Identificación de emociones	60 min
5	Gestión Emocional (Autorregulación y Estrés)	"Calma en la tormenta" Técnicas de manejo del estrés	60 min
6	Gestión Emocional (Autorregulación y Estrés)	"Gestiona el caos emocional" Técnicas de manejo del estrés	60 min
7	Comunicación Asertiva	"Escuchar para comprender" Escucha activa y empatía	60 min
8	Comunicación Asertiva	"Hablar con impacto" Lenguaje corporal y verbal	60 min
9	Comunicación Asertiva	"Construyendo puentes" Resolviendo malentendidos	60 min

10	Resolución de Conflictos	"Identificando conflictos" Identificación de conflictos	60 min
11	Resolución de Conflictos	"Estrategias de paz" Estrategias de mediación	60 min
12	Resolución de Conflictos	"De la reacción a la solución" Negociación y solución de problemas	60 min
13	Pensamiento Crítico	"Questionando el mundo" Estrategias de pensamiento crítico	60 min
14	Pensamiento Crítico (creatividad)	"Pensar fuera de la caja" Creatividad para resolver problemas	60 min
15	Pensamiento Crítico	"Resolviendo lo imposible" Aplicación en situaciones cotidianas	60 min
16	Evaluación y Cierre	"Aprendizajes para la vida" Reflexión grupal y evaluación de aprendizaje Autoevaluación de logros Cierre y despedida	60 min

SECCIÓN 1: AUTONOMÍA

SESIÓN 1:

"Explorando mi mundo interior"

Objetivo: Fomentar la autoconciencia y reflexión sobre la identidad personal y valores.

Introducción (20 minutos)

- Dinámica "El espejo de mis fortalezas": Cada estudiante escribe tres cualidades personales y tres que sus compañeros ven en él/ella (Preguntar a 3 compañeros). Se realiza una puesta en común para reflexionar sobre cómo nos percibimos y cómo nos perciben los demás.

Recursos: Hojas de papel, bolígrafos, tarjetas adhesivas.

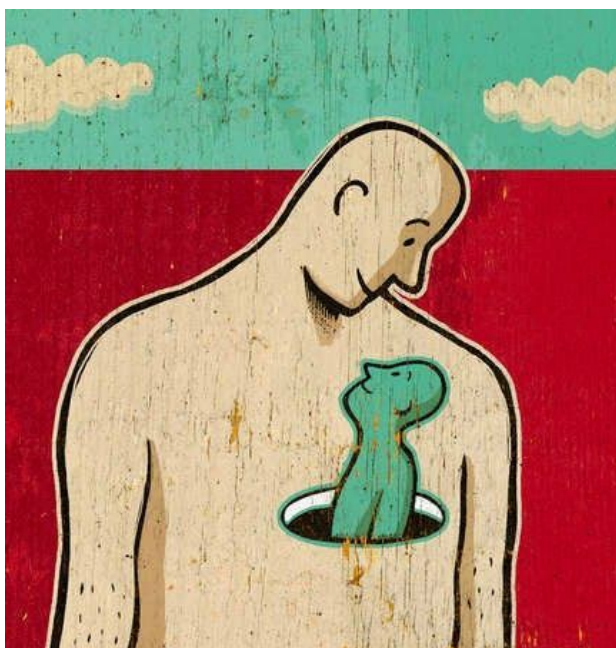
Desarrollo (25 minutos)

- "Línea de vida": Creación de una línea del tiempo personal con hitos importantes que han influido en su desarrollo.

Recursos: Cartulina o bond A4, marcadores de colores esferos.

Cierre (15 minutos)

- Reflexión guiada sobre qué aprendieron de sí mismos y cómo estas experiencias han moldeado su identidad.



SECCIÓN 1: AUTONOMÍA

SESIÓN 2:

"Decisiones que me definen"

Objetivo: Desarrollar habilidades de toma de decisiones basadas en valores personales.

Introducción (20 minutos)

- Juego "Dilemas morales": Se presentan situaciones hipotéticas donde deben tomar decisiones y justificar sus elecciones. Ejemplo: "Honestidad: ¿Está bien decir una mentira piadosa para evitar dañar los sentimientos de alguien? ¿Qué hacer si presencias una pequeña trampa?"

Recursos: Tarjetas con dilemas éticos.

Desarrollo (25 minutos)

- "El árbol de decisiones": Los participantes identifican una situación real, analizan opciones y consecuencias para tomar una decisión fundamentada.

Recursos: Cartulina, marcadores, plantilla de árbol de decisiones.

Cierre (15 minutos)

- Compartir aprendizajes y compromisos personales con respecto a su proceso de toma de decisiones, utilizando notitas o pegatinas que se colocaran en la parte de compromisos del diario personal.



SECCIÓN 1: AUTONOMÍA

SESIÓN 3:

"Soy dueño de mis elecciones"

Objetivo: Potenciar la iniciativa, la autogestión y los hábitos de estudio para la autonomía del aprendizaje.

Introducción (15 minutos)

- Reflexión sobre una decisión importante que hayan tomado recientemente y su impacto en sus vidas, escribir las reflexiones.

Recursos: Hojas A4.

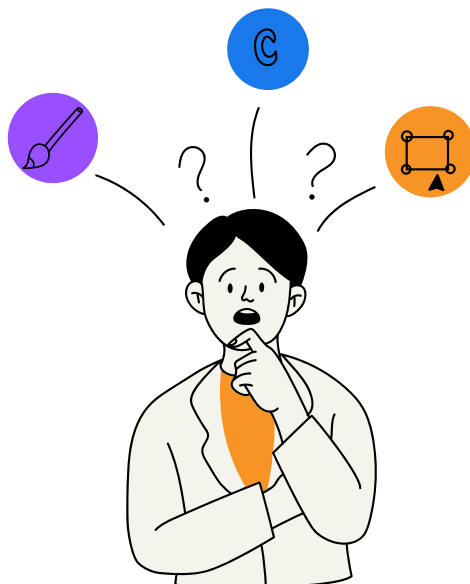
Desarrollo (30 minutos)

- "Plan de acción personal": Cada participante define una meta de aprendizaje y crea un plan detallado usando el modelo GROW (Meta, Realidad, Opciones, Voluntad).
- "Estrategias de hábitos de estudio": Se exploran técnicas como el método Pomodoro, resúmenes gráficos y organización del tiempo.

Recursos: Plantillas de planificación (Propuestas por el facilitador), cronogramas de estudio y diario personal.

Cierre (15 minutos)

- Círculo de confianza donde comparten sus opiniones, sus metas (si están de acuerdo) y estrategias de aprendizaje con el grupo.



SECCIÓN 2: GESTIÓN EMOCIONAL

SESIÓN 4:

"Mis emociones me hablan"

Objetivo: Fomentar la autoconciencia emocional. en los participantes.

Introducción (15 minutos)

- "Emocionómetro": Cada estudiante coloca su estado emocional en un gráfico para identificar cómo se siente al inicio de la sesión (usar un papelógrafo o dibujar en la pizarra), usar las emociones básicas para realizar el gráfico.

Recursos: Gráficos de emociones, pegatinas.

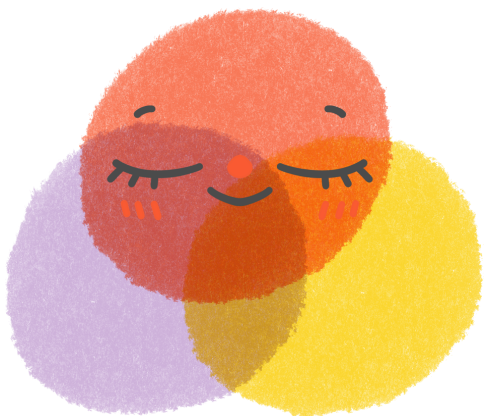
Desarrollo (30 minutos)

- "Detectives emocionales": Se analizan situaciones donde han sentido emociones intensas y qué las detonó, favoreciendo la identificación de patrones emocionales.

Recursos: Fichas de autoexploración emocional, diario personal.

Cierre (15 minutos)

- Ejercicio de respiración consciente para manejar estados emocionales intensos y técnicas de mindfulness.
- Respiración consciente: Se enseñará una técnica de respiración profunda (4 segundos inhalando, 4 reteniendo, 4 exhalando) usar música relajante, ondas o frecuencias. Luego, compartirán cómo se sintieron antes y después del ejercicio.



SECCIÓN 2: GESTIÓN EMOCIONAL

SESIÓN 5:

"Calma en la tormenta"

- Objetivo: Aprender técnicas prácticas para manejar el estrés.

Introducción (15 minutos)

- Compartir con los estudiantes historias breves con dilemas emocionales que vayan desde lo regular a lo intenso.

Desarrollo (30 minutos)

- Role-playing: Los participantes representarán historias donde deban manejar emociones intensas (ejemplo: enojo por un conflicto con un amigo) y recibirán retroalimentación del grupo sobre su manejo emocional.

Cierre (15 minutos)

- Reflexión escrita: "Describe una situación futura donde usarías lo aprendido".

Recursos: Diario personal.



SECCIÓN 2: GESTIÓN EMOCIONAL

SESIÓN 6:

"Gestiona el caos emocional"

- Objetivo: Profundizar en la autorregulación emocional, ayudando a los preadolescentes a identificar patrones emocionales recurrentes y desarrollar estrategias para manejar emociones intensas en situaciones desafiantes.

Introducción (15 minutos)

- Compartir con los estudiantes historias breves con dilemas emocionales.

Recursos: Historias

Desarrollo (30 minutos)

- Diario Emocional Creativo: Los preadolescentes crearán un diario emocional utilizando materiales lúdicos como colores, stickers y hojas decorativas. El facilitador les guiará para que registren diariamente sus emociones, identificando patrones repetitivos y reflexionando sobre cómo las gestionan.

Recursos: Sección de diario personal. Materiales lúdicos: hojas decorativas, marcadores, stickers, tijeras. Ejemplo de un diario emocional previamente elaborado por el facilitador.

Cierre (15 minutos)

- Se realiza una reflexión grupal donde los participantes responden preguntas como:

"¿Qué aprendiste hoy sobre tus patrones emocionales?"

"¿Qué meta emocional te gustaría trabajar esta semana?"



SECCIÓN 3: COMUNICACIÓN ASERTIVA

SESIÓN 7:

"Escuchar para comprender"

- Objetivo: Mejorar la escucha activa y empatía.

Introducción (15 minutos)

- "Conversaciones sin interrupciones": En parejas, uno habla y el otro escucha sin interrumpir. Luego intercambian roles y comparten cómo se sintieron.

Recursos: Cronómetro, tarjetas con temas de conversación.

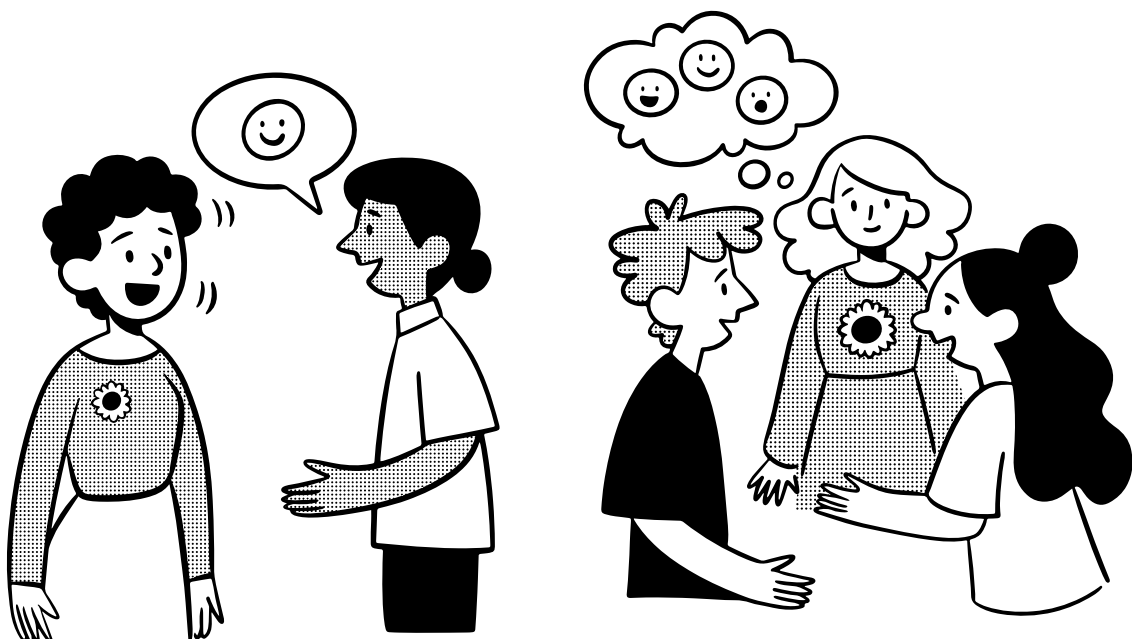
Desarrollo (30 minutos)

- "Role-playing de escucha empática": Se presentan situaciones de conflicto y cada estudiante debe demostrar habilidades de escucha activa, tales como, atención, postura abierta, esperar el turno y no juzgar.

Recursos: Tarjetas con escenarios, papelógrafos para anotar observaciones.

Cierre (15 minutos)

- Lluvia de ideas: Reflexión grupal sobre la importancia de escuchar antes de hablar.



SECCIÓN 3: COMUNICACIÓN ASERTIVA

SESIÓN 8:

"Hablar con impacto"

Objetivo: Desarrollar habilidades de expresión clara y asertiva.

Introducción (15 minutos)

- "Frasas poderosas": Se presentan frases asertivas, agresivas y pasivas, y los estudiantes las clasifican y analizan.

Recursos: Tarjetas con ejemplos de frases.

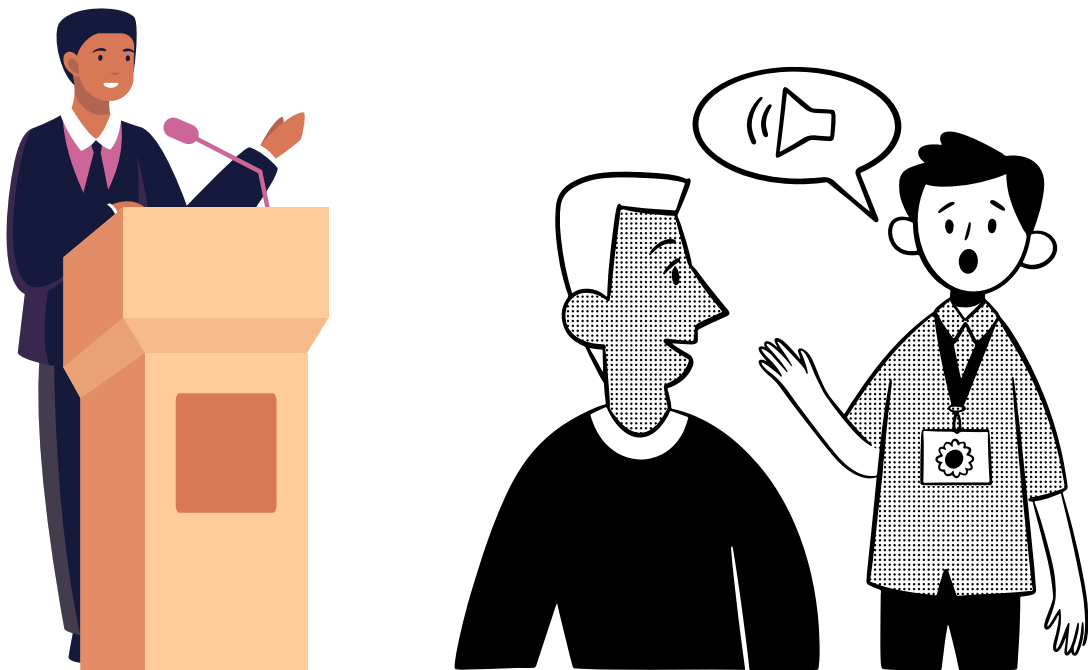
Desarrollo (30 minutos)

- "Debate sobre un tema cotidiano": Cada estudiante debe defender una postura utilizando la comunicación asertiva.

Recursos: Temas de debate, reglas de participación.

Cierre (15 minutos)

- Lluvia de ideas: Compartir qué cambiarán en su comunicación diaria, anotar compromisos en su diario personal.



SECCIÓN 3: COMUNICACIÓN ASERTIVA

SESIÓN 9:

"Construyendo puentes"

Objetivo: Resolver malentendidos con comunicación efectiva.

Introducción (15 minutos)

- "Juego del teléfono descompuesto": Se demuestra cómo la comunicación puede distorsionarse si no es clara.

Recursos: Frases para el juego.

Desarrollo (30 minutos)

- "Simulación de conversaciones difíciles": Se asignan roles y se resuelven conflictos aplicando comunicación asertiva.

Recursos: Tarjetas con casos de conflicto.

Cierre (15 minutos)

- Lluvia de ideas: Reflexión grupal sobre cómo aplicar lo aprendido en la vida cotidiana, utilizando las técnicas aprendidas de respeto al turno y escucha activa.



SECCIÓN 4: RESOLUCIÓN EFECTIVA DE CONFLICTOS

SESIÓN 10:

"Identificando conflictos"

Objetivo: Reconocer y analizar situaciones conflictivas.

Introducción (15 minutos)

- Se presentan casos de conflictos cotidianos y los estudiantes los analizan.

Recursos: Tarjetas con casos de conflicto.

Desarrollo (30 minutos)

- "Mapa del conflicto": Se identifican causas, emociones y posibles soluciones. (Raíces, causas) (Emociones, tronco) (Hojas y frutas, soluciones)

Recursos: Papelógrafos, marcadores.

Cierre (15 minutos)

- Reflexión en parejas sobre cómo resolver conflictos de manera efectiva.



SECCIÓN 4: RESOLUCIÓN EFECTIVA DE CONFLICTOS

SESIÓN 11:

"Estrategias de paz"

Objetivo: Aplicar estrategias de resolución pacífica.

Introducción (15 minutos)

- "Conflicto en acción": Juego de rol donde se representan disputas y se aplican estrategias de resolución.

Recursos: Tarjetas con ideas de conflictos hipotéticos.

Desarrollo (30 minutos)

- "El puente roto": Se divide a los participantes por parejas, se les proporciona fichas con problemas en donde se debe llegar a un acuerdo para poder avanzar o cruzar el puente ambos.

Recursos: Dinámicas de negociación, fichas de roles.

Cierre (15 minutos)

- Elaboración de un plan personal de resolución de conflictos, que debe ir plasmado en la sección de compromisos del diario personal.



SECCIÓN 4: RESOLUCIÓN EFECTIVA DE CONFLICTOS

SESIÓN 12:

"De la reacción a la solución"

Objetivo: Aprender a gestionar conflictos con calma.

Introducción (15 minutos)

- Reflexión sobre reacciones impulsivas vs. respuestas reguladas en situaciones de conflicto.

Recursos: Hojas de reflexión.

Desarrollo (30 minutos)

- "Estrategias de mediación": Se asignan roles de mediador y partes en conflicto para practicar resolución pacífica.

Recursos: Guías de mediación, tarjetas con ejemplos de conflicto.

Cierre (15 minutos)

- Juego de simulación donde los estudiantes aplican lo aprendido (Un juzgado con conflictos de por medio, juez, involucrados, jurado y público)



SECCIÓN 5: PENSAMIENTO CRÍTICO

SESIÓN 13:

"Cuestionando el mundo"

Objetivo: Desarrollar la capacidad de análisis y pensamiento crítico.

Introducción (15 minutos)

- Se presentan frases célebres y los participantes analizan su significado desde diferentes perspectivas.

Recursos: Tarjetas con frases célebres.

Desarrollo (30 minutos)

- "Detectando falacias": Identificación de errores en argumentos cotidianos para mejorar la capacidad de análisis crítico.

Recursos: Tarjetas con ejemplos de falacias lógicas.

Cierre (15 minutos)

- Reflexión grupal sobre la importancia de cuestionar la información antes de aceptarla.



SECCIÓN 5: PENSAMIENTO CRÍTICO

SESIÓN 14:

"Pensar fuera de la caja"

Objetivo: Estimular el pensamiento creativo y la generación de soluciones innovadoras.

Introducción (15 minutos)

- "Objetos inesperados": Los participantes deben usar objetos cotidianos de formas no convencionales. Ejemplo presentar 1 botella plástica, un pañuelo, una cuerda, un lápiz, etc.
- Pedir a los estudiantes que piensen en 3 usos alternativo que no sea el convencional para cada objeto.

Recursos: Objetos variados.

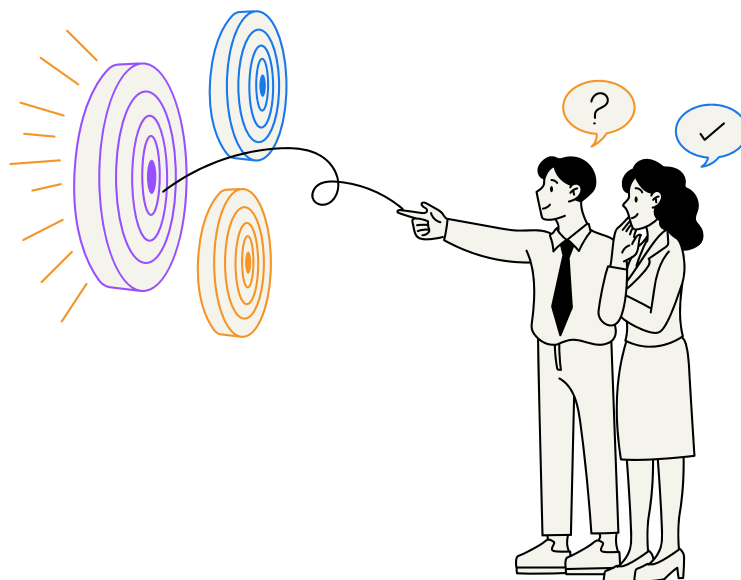
Desarrollo (30 minutos)

- "Desafío de creatividad": Resolver un problema con recursos limitados y pensar en múltiples soluciones posibles.

Recursos: Materiales reciclables, fichas de desafío.

Cierre (15 minutos)

- Presentación de soluciones creativas con el resto del grupo.



SECCIÓN 5: PENSAMIENTO CRÍTICO

SESIÓN 15:

"Resolviendo lo imposible"

Objetivo: Aplicar el pensamiento crítico y creativo en la toma de decisiones.

Introducción (15 minutos)

- "Misterios sin resolver": Análisis de situaciones intrigantes con información limitada.
- Mostrar a los estudiantes que piensen en soluciones de los casos presentados, que pueden ser hipotéticos.

Recursos: Tarjetas con misterios lógicos.

Desarrollo (30 minutos)

- "Escape Room de pensamiento lógico": Resolver acertijos en equipo aplicando el razonamiento lógico y la creatividad.

Recursos: Pistas de acertijos, candados y cajas misteriosas.

Cierre (15 minutos)

- Reflexión sobre el proceso de resolución de problemas y su aplicación en la vida cotidiana.



SECCIÓN 6: EVALUACIÓN Y CIERRE

SESIÓN 16:

"Aprendizajes para la vida"

Objetivo: Reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos y evaluar el impacto del programa.

Introducción (15 minutos)

- Juego de roles representando situaciones donde aplicaron lo aprendido.

Recursos: Tarjetas con situaciones de las diferentes áreas analizadas a lo largo del proceso.

Desarrollo (30 minutos)

- "Mural de aprendizajes": Cada estudiante escribe en post-its sus logros y aprendizajes más significativos.

Recursos: Cartulina grande, notas adhesivas, marcadores.

Cierre (15 minutos)

- Círculo de despedida con mensajes de retroalimentación positiva entre compañeros y facilitador.



EVALUACIÓN DEL IMPACTO

La evaluación del impacto del programa de coaching psicopedagógico se puede realizar mediante un enfoque mixto que combine métodos cuantitativos y cualitativos. Inicialmente, se utilizó un test de habilidades para la vida, una encuesta y un grupo focal para el diagnóstico. Para evaluar el impacto, se deben seguir estos pasos:

- **Aplicación Post-Intervención del Test y la Encuesta:** Repetir el test de habilidades para la vida y la encuesta después de implementar el programa para medir cambios en el desarrollo de habilidades.
- **Grupo Focal Post-Intervención:** Realizar otro grupo focal para explorar las percepciones y experiencias de los participantes después del programa, identificando cambios cualitativos en su desarrollo personal.
- **Análisis Comparativo:** Comparar los resultados pre y post-intervención para evaluar el impacto del programa en el desarrollo de habilidades para la vida.

RECOMENDACIONES

- **Monitoreo Continuo:** Realizar un seguimiento continuo del progreso de los participantes para ajustar el programa según sea necesario.
 1. Evaluaciones Periódicas: Realizar evaluaciones regulares del desarrollo de habilidades para la vida, utilizando herramientas como tests y encuestas.
- **Involucramiento de Familiares:** Incluir a padres o tutores en el proceso para asegurar un apoyo continuo fuera del entorno escolar.
 1. Sesiones de Orientación para Familiares: Ofrecer sesiones informativas para padres sobre cómo apoyar el desarrollo de habilidades para la vida en casa.
 2. Comunicación Regular: Establecer un canal de comunicación regular con los padres para informar sobre el progreso de sus hijos y solicitar retroalimentación.
- **Flexibilidad en el Diseño del Programa:** Mantener un enfoque flexible que permita adaptarse a las necesidades cambiantes de los participantes.
 1. Evaluación Continua de Necesidades: Realizar evaluaciones continuas para identificar nuevas necesidades o desafíos que surjan durante el programa.
 2. Ajustes en el Enfoque: Estar dispuesto a ajustar el enfoque del programa si se identifican áreas que requieren más atención o si surgen nuevas oportunidades para el desarrollo.
- **Proporcionar Retroalimentación Constructiva:** La retroalimentación constructiva es esencial para el crecimiento y el desarrollo de los participantes. Esto implica:
 1. Comentarios Específicos: Ofrecer comentarios específicos y detallados sobre el desempeño y el progreso.
 2. Estrategias de Mejora: Ayudar a los participantes a desarrollar estrategias para mejorar en áreas identificadas como necesarias.

TIPS PARA UN COACHING EFECTIVO

- Establecer Metas Claras: Ayuda a los participantes a definir objetivos específicos y alcanzables.
- Crear un Ambiente de Confianza: Fomenta un entorno seguro y respetuoso donde los participantes se sientan cómodos compartiendo sus pensamientos y sentimientos.
- Fomentar la Reflexión: Anima a los participantes a reflexionar sobre sus experiencias y aprendizajes.
- Promover la Autonomía: Ayuda a los participantes a tomar decisiones informadas y a asumir responsabilidad por sus acciones.
- Desarrollar Habilidades Socioemocionales: Enfócate en habilidades como la empatía, la gestión emocional y la comunicación efectiva.
- Incorporar Actividades Interactivas: Utiliza juegos, ejercicios y actividades que fomenten la participación activa y el aprendizaje experiencial.
- Proporcionar Retroalimentación Constructiva: Ofrece comentarios que ayuden a los participantes a identificar áreas de mejora y a desarrollar estrategias para superar desafíos.
- Fomentar la Resiliencia: Ayuda a los participantes a desarrollar estrategias para manejar el estrés y superar obstáculos.
- Incorporar Elementos de Mindfulness: Introduce prácticas de mindfulness para mejorar la conciencia emocional y reducir el estrés.
- Evaluar y Ajustar Continuamente: Realiza evaluaciones periódicas del programa y ajusta el enfoque según sea necesario para asegurar su efectividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pilozo Intriago, L. F., & Vargas Salazar, A. J. (2025). Efectividad de los Programas de Intervención Psicopedagógica en Niños con Dificultades de Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 11255–11265. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15863

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Nueva York: Norton.

Whitmore, J. (2003). *Coaching for Performance*. Londres: Nicholas Brealey Publishing.