

# **ENSEÑANZA EN LOS COLEGIOS DE LAS HABILIDADES PARA VIVIR**

**DIVISIÓN DE SALUD MENTAL  
ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD  
GINEBRA**

# ENSEÑANZA EN LOS COLEGIOS DE LAS HABILIDADES PARA VIVIR PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

## Introducción y directrices para facilitar el desarrollo y puesta en marcha de programas en Habilidades para Vivir

Este documento se ha compilado para apoyar el desarrollo de la educación en habilidades para vivir. Su propósito es delinear un marco de referencia para el desarrollo conceptual y práctico de los programas en habilidades para vivir. El material se enfoca en la enseñanza de las habilidades para vivir para niños y adolescentes en los colegios y, por consiguiente, está dirigido a aquellos organismos involucrados en el desarrollo del curriculum escolar, educación de la salud y el desarrollo de intervenciones en salud escolar y social.

Las dos partes contenidas en esta sección (Parte 1: Introducción a las Habilidades para Vivir para el desarrollo de la competencia psicosocial, y Parte 2: Directrices: desarrollo y puesta en marcha de programas en Habilidades para Vivir) pueden usarse junto con una tercera parte (Parte 3: Talleres de adiestramiento para el desarrollo y puesta en marcha de la educación en Habilidades para Vivir) por quienes participan en la creación de programas. Se destaca que el material de la Parte 3 no está relacionado con las actividades en el salón de clase y tampoco está diseñado para ayudar en los casos individuales de profesores que deseen introducir la educación en Habilidades para Vivir en sus propios programas educativos. La Parte 3 está destinada principalmente para ayudar en el desarrollo de aquellos que a su vez habrán de participar en el diseño y puesta en marcha de programas a nivel nacional o local.

Este documento se está distribuyendo como un documento preliminar, por lo que se solicita su revisión y envío de comentarios al Doctor J.Orley, Division of Mental Health, World Health Organization, 1211 Geneva 27, Switzerland.

Título original: Life Skills Education in Schools

Traducción al Español: Leonardo Mantilla Castellanos  
Especialista en Salud Mental y Desarrollo Psicosocial de Niños y Adolescentes, Santafé de Bogotá, Colombia

**DIVISIÓN DE SALUD MENTAL  
ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD  
GINEBRA  
1993**

## RECONOCIMIENTOS

Las siguientes personas contribuyeron en el desarrollo de este documento:

Rhona Birrel Weisen, WHO, Geneva  
John Orley, WHO, Geneva  
Vivienne Evans, TACADE, UK  
Jeff Lee, TACADE, UK  
Ben Sprunger, Life Skills International, USA  
Daniel Pellaux, Mandat Plus Prevention, Switzerland

Se reconoce a las siguientes personas por su guía y apoyo:

Jane Ferguson, WHO, Geneva  
Jack T.Jones, WHO, Geneva  
G.O.Adetula, National Drug Law Enforcement Agency,  
Lagos, Nigeria  
Leonardo Mantilla Castellanos, Ministerio de Salud,  
Santafé de Bogotá, Colombia  
Elena Nightingale, Carnegie Corporation of  
New York, USA  
Julian Oliver, UK Drug Demand Reduction Task Force,  
London, UK  
Ruby Takanashi, Carnegie Corporation of  
New York, USA

UNICEF  
Ute Deseniss-Gros, Programme Communication/ Social  
Mobilization Section, New York, USA  
Bruce Dick, Youth Health Promotion,  
New York, USA  
Regina Faul-Doyle, Health Cluster,  
New York, USA  
Anthony Hewett, Programme Communication/ Social  
Mobilization Section, New York, USA  
Lakshman Wickramasinghe, Communication  
Officer, Uganda  
Mohammed Jalloh, Communication Officer,  
Sierra Leone

Para el desarrollo de este material, la OMS recibió apoyo financiero de la JOHANN JACOBS FOUNDATION, ZURICH, SWITZERLAND y de la CARNEGIE CORPORATION OF NEW YORK, USA. La guía del entrenador y los talleres contenidos en la Parte 3 de este documento fueron preparados por TACADE, UK, con una subvención de la UK DRUG DEMAND REDUCTION TASK FORCE.

Se pueden obtener copias adicionales de este documento en:

**Division of Mental Health**  
World Health Organization  
1211 Geneva 27  
Switzerland

© World Health Organization 1993

Este documento no está disponible para el público en general y la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization) se reserva todos los derechos. Este documento no puede ser revisado, resumido, citado, reproducido o traducido, total o parcialmente, sin el previo consentimiento de OMS. Ninguna parte de este documento puede ser almacenada dentro de sistemas de recuperación o transmitida en ninguna forma ni a través de ningún medio —electrónico, mecánico u otro— sin el previo permiso por escrito de la OMS.

Las opiniones expresadas en los documentos citados son responsabilidad única de sus autores.

# CONTENIDO

	Página
<b>Parte 1</b>	1
Habilidades para Vivir para el desarrollo de la competencia psicosocial	1
<b>Parte 2</b>	12
Directrices: Desarrollo y puesta en marcha de programas en Habilidades para Vivir	12
<b>Apéndice:</b> Ejemplos de lecciones sobre Habilidades para Vivir y de títulos y secuencia de programas	44
<b>Parte 3</b> (Disponible como documento separado)	
Talleres de entrenamiento para el desarrollo y puesta en marcha de programas en Habilidades para Vivir:	
• Guía para el orientador	
• Talleres de entrenamiento (16)	

# PARTE I

## HABILIDADES PARA VIVIR PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PSICOSOCIAL

### Promoción de la competencia psicosocial

La competencia<sup>1</sup> psicosocial es la habilidad de un individuo para enfrentar de manera efectiva las exigencias y retos de la vida diaria. Es su capacidad de mantener un estado de bienestar mental y expresarlo a través de un comportamiento adaptativo y positivo en sus interacciones con los demás, con su propia cultura y medio ambiente.

La competencia psicosocial tiene un importante papel en la promoción de la salud en su sentido más amplio: en términos de bienestar físico, mental y social. Y en particular, cuando los problemas de salud se relacionan con el comportamiento, y éste a su vez con la dificultad de enfrentar eficientemente el estrés y las presiones de la vida, el estímulo de la competencia psicosocial puede contribuir de manera importante a promover la salud y el bienestar, ya que el comportamiento está cada vez más implicado como la fuente de los problemas en la salud.

Las intervenciones más directas en la promoción de la competencia psicosocial son aquellas que estimulan los recursos para enfrentar problemas y las habilidades personales y sociales. Esto puede hacerse, en los programas escolares para niños y adolescentes, con la educación en habilidades para vivir dentro un ámbito de apoyo educativo adecuado.

### Definición de las Habilidades para Vivir

Las habilidades para vivir son aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que nos permita enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria.

Descritas de esta forma, los diferentes tipos de habilidades que pueden llamarse habilidades para vivir son innumerables, y es probable que su naturaleza y definición difieran en distintos medios y culturas. Sin embargo, un análisis del campo de las habilidades para vivir sugiere que existe un grupo esencial de habilidades que son el centro de las iniciativas basadas en habilidades para vivir para promover la salud y el bienestar de niños y adolescentes, y que son las siguientes:

- capacidad de tomar decisiones
- habilidad para resolver problemas
- capacidad de pensar en forma creativa
- capacidad de pensar en forma crítica
- habilidad para comunicarse en forma efectiva
- habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales
- conocimiento de sí mismo

- capacidad de establecer empatía
- habilidad para manejar las propias emociones
- habilidad para manejar las tensiones o estrés

La *capacidad de tomar decisiones* nos ayuda a manejar constructivamente las decisiones respecto a nuestras vidas. Esto puede tener consecuencias para la salud si la gente joven toma decisiones en forma activa acerca de sus comportamientos relacionados con la salud, evaluando las opciones y los efectos que éstas podrían tener.

En forma similar, la *habilidad para resolver problemas* nos permite enfrentar de forma constructiva los problemas en nuestras vidas. Los problemas importantes no atendidos pueden causar estrés mental y generar, por consiguiente, tensiones físicas.

El *pensamiento creativo* contribuye en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, lo que nos permite explorar las alternativas disponibles y las diferentes consecuencias de nuestras acciones u omisiones. Nos ayuda a ver más allá de nuestra experiencia directa, y aún cuando no existe un problema, o no se ha tomado una decisión, el pensamiento creativo nos ayuda a responder de manera adaptativa y con flexibilidad a las situaciones que se presentan en nuestra vida cotidiana.

El *pensamiento crítico* es la habilidad para analizar información y experiencias de manera objetiva. El pensamiento crítico contribuye a la salud al ayudarnos a reconocer y evaluar los factores que influyen en nuestras actitudes y en nuestro comportamiento, como los medios masivos de comunicación y las presiones de los grupos de pares.

La *comunicación efectiva* tiene que ver con nuestra capacidad de expresarnos tanto verbal como no-verbalmente y en forma apropiada con nuestra cultura y las situaciones que se nos presentan. Esto significa que tendremos la habilidad de decir cuáles son nuestros deseos como respuesta a una acción en particular en la que se nos pida participar. La comunicación efectiva también se relaciona con nuestra capacidad de pedir consejo en un momento de necesidad.

Las *habilidades para las relaciones interpersonales* nos ayudan a relacionarnos en forma positiva con las personas con quienes interactuamos, a tener la destreza necesaria para iniciar y mantener relaciones amistosas que son importantes para nuestro bienestar mental y social, a mantener buenas relaciones con los miembros de la familia —una fuente importante de apoyo social—, y a ser capaces de terminar relaciones de manera constructiva.

El *conocimiento de sí mismo* implica reconocer nuestro ser, carácter, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos. Desarrollar un mayor conocimiento de nosotros mismos nos ayudará a reconocer los momentos en que estamos preocupados o nos sentimos tensionados. A menudo, este conocimiento es un requisito de la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales y la capacidad para desarrollar empatía hacia los demás.

La *empatía* es la capacidad de imaginar cómo es la vida para otra persona, aun en situaciones con las que no estamos familiarizados. El ser "empáticos" nos ayudará a aceptar a personas diferentes a nosotros y mejorará nuestras interacciones sociales; por ejemplo, en situaciones de diversidad étnica. La empatía también nos ayudará a fomentar comportamientos de apoyo y soporte hacia personas necesitadas de cuidados, asistencia o tolerancia, como en el caso de los enfermos de sida o personas con trastornos mentales que pueden ser estigmatizadas y marginadas aun por aquellos de quienes dependen para su apoyo.

La *habilidad para manejar emociones* nos ayuda a reconocer nuestras emociones y las de otros, a ser conscientes de cómo influyen en nuestro comportamiento, y a responder a ellas en forma apropiada. Las emociones intensas, como la ira o la tristeza, pueden tener efectos negativos en nuestra salud si no respondemos a ellas de manera adecuada.

La *habilidad para manejar las tensiones* nos ayuda a reconocer las fuentes de estrés y sus efectos en nuestras vidas, a nuestra capacidad de responder a ellas para controlar los niveles de estrés, a realizar acciones que reduzcan las fuentes de estrés, por ejemplo, haciendo cambios en nuestro entorno físi-

co o en nuestro estilo de vida, y a aprender a relajarnos de tal manera que las tensiones creadas por el estrés inevitable no nos generen problemas de salud.

Estas habilidades, como han sido enseñadas en muchos países, parecen tener aplicabilidad en diferentes contextos culturales.

Las habilidades para vivir se tratarán aquí en la medida en que puedan ser enseñadas como habilidades. Y si bien no son sólo habilidades (ya que nuestro desempeño en cada área depende con frecuencia de algo más que nuestras propias destrezas), es provechoso identificar en cada una de ellas los aspectos que pueden enseñarse a los jóvenes y que, a través del aprendizaje y la práctica, ellos mismos podrán adquirir. Por ejemplo, la habilidad para resolver problemas puede describirse como una serie de pasos a seguir: 1) definir el problema, 2) pensar en todas las diferentes soluciones del problema, 3) sopesar las ventajas y desventajas de cada una y 4) escoger una solución y planear cómo actuar con ella. La comunicación efectiva puede enseñarse en términos del reconocimiento de los aspectos no verbales de la comunicación y del aprendizaje de cómo este tipo de comunicación influye en nuestra interpretación de lo que otros dicen. En el apéndice de este documento se incluyen ejemplos de cómo pueden enseñarse las habilidades para vivir (por ejemplo: cómo facilitar el aprendizaje de estas habilidades).

Una aproximación hábil a la solución de problemas, relaciones interpersonales, etc., dependerá de factores como las tradiciones culturales y la evaluación de los comportamientos. Por ejemplo, algunas formas de comportamiento, como el contacto visual al hablar, pueden evaluarse como un tipo de comunicación en los hombres jóvenes, pero no en las mujeres, surgiendo por lo tanto diferencias de género cuando se identifican las habilidades para vivir para la competencia psicosocial. La manera como una persona usa con eficacia las habilidades para vivir en las áreas de comunicación, toma de decisiones, etc. (según la lista anterior), debe determinarse en el ámbito nacional o dentro de un contexto más local. Desde el punto de vista global, sin embargo, la importancia que estas habilidades puedan tener en la salud (en términos generales) puede considerarse como un derecho de cada individuo.

## **Conceptualización del papel de las habilidades para vivir en la promoción de la salud**

La enseñanza de una o más de las habilidades para vivir listadas anteriormente aparece en una gran variedad de programas educativos y su efectividad puede demostrarse, como sucede en los programas para prevenir el consumo de sustancias adictivas (Botvin y cols., 1980; Botvin y cols., 1984; Pentz, 1983), el programa para prevenir embarazos en adolescentes (Zabin y cols., 1986; Schinke, 1984), el programa para promover la inteligencia (González, 1990) y el programa para prevenir el abuso de sustancias (Olweus, 1990). Los programas educativos que enseñan estas habilidades también se han desarrollado para prevenir el sida (WHO/GPA, 1994; Scripture Union, sin fecha), para educar para la paz (Prutzman y cols., 1988) y para promover la autoconfianza y la autoestima (TACADE, 1990).

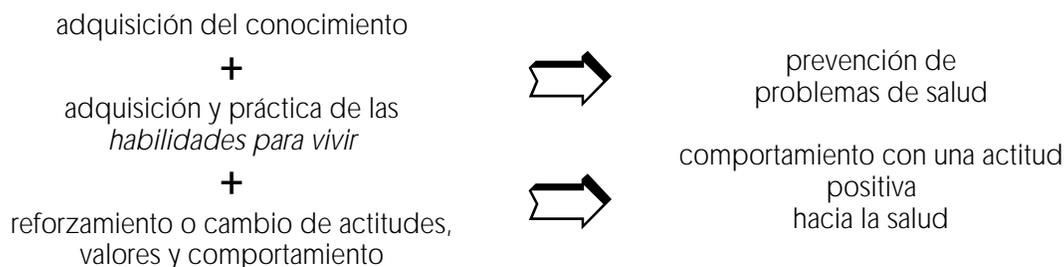
La aplicabilidad de las habilidades para vivir a este amplio rango de objetivos de promoción y prevención es la que ilustra su función genérica. Es decir, las habilidades sirven para promover la salud y el bienestar aun cuando a menudo puedan aparecer en programas para la prevención de problemas específicos. Describirlas como habilidades para la competencia psicosocial nos permite entender su papel positivo.

Conceptualmente, esta amplia función de las habilidades para vivir puede describirse en términos de la interacción de las habilidades, agrupadas de manera que cubran una base amplia y bien cimentada que contribuya a la competencia psicosocial. A continuación se muestra un ejemplo de cómo pueden agruparse las habilidades para vivir:

toma de decisiones -- solución de problemas	pensamiento creativo -- pensamiento crítico	comunicación -- relaciones interpersonales	conocimiento de sí mismo -- empatía	manejo de las emociones -- tensiones o estrés
---	---	--	---	---

La enseñanza de la aplicabilidad de estas habilidades en la vida diaria puede formar el cimiento de la educación en habilidades para vivir para promover el bienestar mental y tener un comportamiento positivo hacia la salud. Sobre este cimiento pueden construirse más habilidades para situaciones específicas, como el manejo enérgico de presiones de grupos de pares en el uso de drogas, tener relaciones sexuales sin protección, participar en el vandalismo, etc. La investigación indica que esta manera de enseñar las habilidades, como habilidades genéricas para vivir, es más efectiva para prevenir los problemas de comportamiento que cuando se enseñan de manera aislada (Parsons y cols., 1988).

El modelo conceptual que aparece a continuación muestra a las habilidades para vivir como un eslabón entre los factores motivadores del conocimiento, actitudes y valores, y el comportamiento positivo hacia la salud; también muestra su contribución en la prevención de comportamientos que tienen efectos negativos en la salud.



La combinación del conocimiento, las habilidades existentes o recientemente adquiridas, las actitudes positivas hacia la salud y los valores nuevos o reforzados, puede promover un comportamiento sano.

Las habilidades para vivir nos permiten convertir el conocimiento —“lo que sabemos”— y las actitudes y valores —“lo que pensamos, sentimos y creemos”— en habilidades reales —el “qué hacer y cómo hacerlo”.

Sin embargo, se destaca que las habilidades para vivir no son comportamientos en sí mismas, sino destrezas para conducirse de cierta manera de acuerdo con la motivación y la esfera de acción que se dan dentro de las limitaciones sociales y culturales.

Las habilidades para vivir no son una panacea. Las habilidades sobre “cómo hacer las cosas” no son los únicos factores que afectan el comportamiento. Si la tabla anterior fuese colocada dentro de un marco más completo, habría mucho más factores relacionados con la motivación y la habilidad para comportarse de manera positiva para prevenir los problemas en la salud, como las circunstancias de apoyo y otros factores de tipo cultural y familiar.

## Promoción de la enseñanza de las habilidades para vivir

La Organización Mundial de la Salud (OMS) está promocionando, dentro de la educación de las habilidades para vivir, la enseñanza de las destrezas que con frecuencia se dan por hecho. Existe, no obstante, un creciente reconocimiento de que, debido a los cambios en muchas culturas y en los

estilos de vida, una gran cantidad de jóvenes no son competentes en dichas áreas. Ya sea que no tienen el apoyo necesario para construir y reforzar las habilidades para vivir esenciales, o que probablemente los mecanismos tradicionales de transmisión de las habilidades para vivir (como factores familiares y culturales, modelos a imitar, etc.), no son suficientes, consideradas las crecientes demandas y las tensiones en la gente joven de hoy en día.

Es importante diferenciar entre las habilidades para vivir para la competencia psicosocial de otras importantes habilidades conocidas en ocasiones como “habilidades para el sustento” y que esperamos sean adquiridas por la gente joven durante su crecimiento (por ejemplo, la lectura, la destreza en matemáticas y las habilidades técnicas y prácticas). Por lo general, estas y otras habilidades se reconocen como habilidades que la gente joven debe aprender y que, por consiguiente, deben enseñarse en los colegios, en la casa o en las comunidades. Las habilidades para vivir se están promoviendo para que se reconozcan como habilidades esenciales que deben incluirse en la educación de la gente joven.

## Educación en Habilidades para Vivir

Para promover la buena salud, la enseñanza de las habilidades para vivir debe combinarse con un conocimiento de la salud, así como con otros enfoques —como los programas centrados en el medio ambiente— que busquen producir cambios en los factores sociales que influyen en el comportamiento de la gente joven.

Los métodos utilizados en la enseñanza de las habilidades para vivir se basan en nuestro conocimiento de cómo los jóvenes aprenden de la gente que los rodea, en nuestra observación del comportamiento de los demás y las consecuencias que surgen del comportamiento. Esto se describe en la Teoría del Aprendizaje Social (Social Learning Theory) desarrollado por Bandura (1977). En esta teoría se considera a la enseñanza como un procesamiento, estructuración y adquisición activa de experiencias. Este énfasis en el individuo como procesador activo de la realidad, es la base conceptual del uso de métodos de enseñanza activos y dirigidos al estudiante en la enseñanza de las habilidades para vivir.

La educación en habilidades para vivir se basa en el aprendizaje por medio de la interacción de nuevos conocimientos y la adquisición, práctica y aplicación de habilidades. La práctica de las habilidades es un componente vital dentro de las actividades de la enseñanza de las habilidades para vivir. En los programas que facilitan esta enseñanza, se involucra a los niños en un proceso dinámico y participativo.

Entre los métodos usados para facilitar la participación activa están el trabajo con grupos pequeños y parejas, los juegos con nuevas ideas y roles, el estudio de casos diversos, los debates y la visualización. Una clase sobre habilidades para vivir puede comenzar con un sondeo del profesor de las ideas y conocimiento que tienen sus alumnos sobre una situación particular en la vida en la que alguna habilidad pudiera ser utilizada. Los niños forman grupos pequeños o parejas y se les pide que discutan con detalle los temas planteados. Con ayuda de distintas estrategias, el profesor introduce conceptos nuevos, ideas, conocimientos, habilidades y destrezas. Los alumnos pueden participar en distintas representaciones cortas o tomar parte en actividades que ilustren el uso de las habilidades y destrezas en diversas situaciones. Es importante darles la oportunidad de practicar dichas habilidades. Finalmente, el profesor asignará tareas o guiará a los estudiantes con actividades prácticas, asesorando y evaluando su aprendizaje.

Las habilidades para vivir ya se han enseñado en muchos colegios alrededor del mundo. Algunas iniciativas están en uso en algunos colegios, mientras que en otros países estos programas se han introducido hasta en un 80% de los colegios y en todos los grados. En algunos países ha habido más de una iniciativa importante en el campo de las habilidades y destrezas provenientes de grupos total-

mente diferentes, como organizaciones no gubernamentales, autoridades educativas y grupos religiosos.

## **Establecimiento de una estrategia óptima para la educación en habilidades para vivir**

Existen muchos motivos y finalidades variadas como específicas para enseñar las habilidades para vivir, desde la prevención del consumo de sustancias adictivas, prevención de embarazos en adolescentes o del sida, promoción de bienestar mental, hasta la promoción de la paz y del desarrollo de la comunidad. Es más, las habilidades para vivir específicas aparecen en programas como habilidades de comunicación y empatía para estudiantes de medicina y consejeros, solución de problemas y pensamiento crítico para gerentes administrativos, y manejo de emociones y tensiones para personas con problemas de salud mental.

Dada la amplia gama de aplicabilidad de las habilidades para vivir, debe disponerse de una estrategia óptima para introducir la enseñanza en habilidades para vivir para la gente joven en los colegios. Esta enseñanza promueve el aprendizaje de habilidades y destrezas que contribuirán a un comportamiento positivo hacia la salud, a tener unas relaciones interpersonales más positivas y a ser más responsables por cada una de nuestras acciones. Idealmente, este aprendizaje debe ocurrir antes de establecerse patrones negativos de conducta.

Los colegios son el principal punto de partida para cubrir el máximo número de niños y adolescentes por las siguientes razones:

1. Se tiene acceso a la juventud en gran escala;
2. Mejora el rendimiento económico (se utiliza una infraestructura existente);
3. Posibilita la evaluación a corto y largo plazo;
4. Facilita el asesoramiento y la experimentación;
5. Se dispone de profesores experimentados y potencialmente capaces;
6. Se tiene una mayor credibilidad con los padres de familia y miembros de la comunidad.

Aun en los países donde un alto porcentaje de niños no tiene acceso a un sistema escolar formal, los colegios pueden ser un punto de partida apropiado para insertar la enseñanza de las habilidades para vivir. Una vez obtenida la experiencia en el desarrollo y puesta en marcha de programas en habilidades para vivir en colegios, surgirán alternativas para adaptarlos y usarlos en otros grupos y entornos.

## **Desarrollo de programas de habilidades para vivir**

El diseño y puesta en marcha de un programa en habilidades para vivir es sólo una parte del proceso necesario. Deben tomarse medidas para asegurar la sostenibilidad y los recursos del programa a largo plazo. Es importante, desde un comienzo, comprometer a todos los organismos potenciales que puedan interesarse o participar en el proceso de desarrollo de programas en habilidades para vivir.

Es probable que la enseñanza de las habilidades para vivir requiera introducir nuevos métodos de enseñanza, y que el éxito de los programas dependa en alto grado de la disponibilidad de un buen entrenamiento para el profesorado a cargo de los mismos. *Los métodos derivados del trabajo activo, la experiencia y el trabajo grupal forman la base de las actividades descritas en los talleres de entrenamiento (Parte 3). Los talleres son una buena forma de aprender estos métodos a través de la práctica.*

Para introducir la enseñanza de las habilidades para vivir es necesario el aporte de los colegios y las autoridades educativas, tanto para capacitar a los profesores y desarrollar los manuales educativos,

como para apoyar continuamente los programas una vez que se hayan puesto en marcha. Es importante considerar esta inversión porque las posibles ganancias de la enseñanza de las habilidades para vivir tendrán un gran alcance. Aparte del impacto en la salud infantil, puede haber otros beneficios para los colegios y las instituciones. Por ejemplo, estudios evaluativos de programas de habilidades para vivir muestran que los métodos utilizados ayudan a mejorar las relaciones entre profesores y alumnos, y que los cursos donde se dictan las habilidades para vivir están asociados con una disminución de los problemas de conducta en los salones de clase. También existen indicios en la investigación de un mejoramiento en el desempeño académico como resultado de los programas de enseñanza que incluyen la enseñanza de las habilidades para vivir (Weissberg y cols., 1989). Otros resultados positivos son el aumento en la asistencia a clases (Zabin y cols., 1986), una disminución en el abuso y en las remisiones a los servicios de apoyo especializados, y una mejora en las relaciones entre padres e hijos.

Un programa en habilidades para vivir debe ser merecedor de los recursos asignados para su puesta en marcha y ejecución. Deberán llevarse a cabo estudios evaluativos del proceso y los resultados del programa. Los resultados de estos estudios deberán compartirse con las personas encargadas de tomar las decisiones que pudieran afectar el futuro del mismo. Mantener un programa en habilidades para vivir una vez puesto en marcha dependerá de su aplicabilidad frente a los cambios en las necesidades y prioridades. Un programa que disponga de un asesoramiento continuo de su impacto estará más en contacto con las prioridades cambiantes, y podrá modificarse y sostenerse con más facilidad a través del tiempo.

*Los aspectos principales del desarrollo de programas en habilidades para vivir se discuten con más detalle en la Parte 2 de este documento.*

Los programas en habilidades para vivir bien diseñados y probados ayudarán a los niños y adolescentes a ser más responsables, a mantenerse más saludables y a tener una mejor capacidad de adaptación, ahora y en su etapa adulta.

## REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Botvin, G.J., Eng, A. y Williams, C.L. (1980). Preventing the onset of cigarette smoking through Life Skills Training. *Preventive Medicine*, 11, 199-211.
- Botvin, G.J., Baker, E., Botvin, E.M., Filazzola, A.D. y Millman, R.B. (1984). Alcohol abuse prevention through the development of personal and social competence: A pilot study. *Journal of Studies on Alcohol*, 45, 550-552.
- Gonzalez, R. (1990) Ministering intelligence: a Venezuelan experience in the promotion of cognitive abilities. *International Journal of Mental Health*, 18 (3), 5-19
- Olweus, D. (1990). A national campaign in Norway to reduce the prevalence of bullying behaviour. Paper presented to the Society for Research on Adolescence Biennial Meeting. Atlanta, December 10 12.
- Parsons, C., Hunter, D. y Warne, Y. (1988). *Skills for Adolescence: An Analysis of Project Material, Training and Implementation*. Christ Church College, Evaluation Unit, Canterbury, UK.
- Pentz MA 1983 Prevention of adolescent substance abuse through social skills development. In T J Glynn et al. eds *Preventing adolescent drug abuse: Intervention strategies* pp. 195-235, NIDA Research Monograph No 47 Washington DC:NIDA
- Prutzman, P., Stern, L., Burger, M.L., y Bodenhamer, G. (1988). *The Friendly Classroom for a Small Planet: Children's Creative Response to Conflict Program*. New Society Publishers, Santa Cruz, USA.
- Schinke S P (1984) Preventing teenage pregnancy. In M Hersen, R M Eisler, P M Miller eds *Progress in behaviour modification* pp 31-64 New York: Academic Press.
- Scripture Union. (sin fecha) *All the Right Moves: Lifeskills for an Aids-free Generation: Twelve to fifteen year programme*. Scripture Union, POB 291, 7700 Rondebosch, South Africa.
- TACADE (1990) *Skills for the Primary School Child: Promoting the Protection of Children*. Salford, UK.
- Weissberg, R.P., Caplan, M.Z. y Sivo, P.J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In Bond, L.A. and Compas, B.E. (Eds.) *Primary prevention and promotion in schools*, Newbury Park, CA:Sage.
- WHO/GPA. (1994) *School Health Education to prevent AIDS and STD: A Resource Package for Curriculum Planners*. World Health Organization/Global Programme on AIDS, Geneva.
- Zabin, L.S., Hirsch, M.B., Smith, E.A., Streett, R. y Hardy, J.B. (1986). Evaluation of a pregnancy prevention programme for urban teenagers. *Family Planning Perspectives*, 18, 119-126.

## PARTE 2

### DIRECTRICES: DESARROLLO Y PUESTA EN MARCHA DE PROGRAMAS EN *HABILIDADES PARA VIVIR*

#### CONTENIDO

	Página
Desarrollo de una infraestructura de apoyo para los programas en habilidades para vivir	13
Formulación de objetivos y de una estrategia para el desarrollo de programas en <i>habilidades para vivir</i>	17
Diseño del material educativo para los programas en <i>habilidades para vivir</i>	23
Adiestramiento para educadores en <i>habilidades para vivir</i>	29
Prueba piloto y evaluación de los programas y adiestramientos en <i>habilidades para vivir</i>	33
Puesta en marcha de un programa en <i>habilidades para vivir</i>	37
Mantenimiento del programa en <i>habilidades para vivir</i>	42

Los talleres de entrenamiento que conforman la Parte 3 (disponible en un documento separado) pueden usarse o adaptarse para ayudar al proceso de desarrollo de los programas en *habilidades para vivir*.

## **DESARROLLO DE UNA INFRAESTRUCTURA DE APOYO PARA LOS PROGRAMAS EN HABILIDADES PARA VIVIR**

Estas directrices describen cuán eficaces pueden ser los siguientes grupos en la recopilación de información relevante que apoye y prolongue el desarrollo de programas educativos en habilidades para vivir: el “Grupo de Desarrollo de las Habilidades para Vivir” y el “Grupo Consultor en Habilidades para Vivir”. Estas denominaciones son ilustrativas del tipo de grupos que pueden identificarse e incluirse en cada uno. Estos grupos pueden reunirse y utilizar un foro ya establecido, o trabajar juntos en otras áreas. El uso de ambos facilitará el camino a seguir.

La iniciativa para la formación de estos grupos surge de organismos establecidos que sean responsables en la educación de la salud (por ejemplo, un grupo de desarrollo curricular en colegios o una autoridad educativa de la salud), o de aspectos específicos de prevención educativa de la salud o interventivos (por ejemplo, una junta o consejo de control de abuso de drogas, un grupo de prevención del SIDA, etc.)

### **El grupo de desarrollo de las Habilidades para Vivir**

Este grupo puede formarse con el propósito de trabajar en el desarrollo de los materiales educativos de las habilidades para vivir.

Seguramente, el coordinador de este grupo o gerente del proyecto tendrá responsabilidades en el desarrollo curricular de salud escolar, o jugará un papel en la planeación y desarrollo de materiales educativos para colegios o de intervenciones sociales y de salud escolar. El gerente del proyecto debe estar en posición de establecer vínculos con los organismos gubernamentales que deben movilizarse para apoyar las iniciativas de los programas en habilidades para vivir.

Dentro de los miembros de este grupo pueden incluirse a aquellos que tengan cargos con autoridad en la toma de decisiones sobre el contenido de las intervenciones escolares, o que representen instituciones establecidas con autoridad reconocida en este campo. Se espera que ellos tengan conocimientos técnicos en desarrollo curricular o en intervenciones escolares, y familiaridad o pericia en el diseño de actividades educativas que se equipare con las capacidades de aprendizaje de los diferentes grupos de edad que son objeto de la educación en habilidades para vivir. Sin embargo, no hay que limitarse solamente a estos individuos. Las contribuciones de otros expertos en juventud son benéficas tanto en el diseño como en las subsiguientes etapas de la puesta en marcha.

El grupo de desarrollo de las Habilidades para Vivir debe seleccionarse de forma que integre un grupo multidisciplinario, y podrá incluir a profesionales en las siguientes áreas:

- desarrollo curricular escolar;
- educación de la salud;
- educación preventiva;
- educación pública;
- entrenamiento de docentes;
- psicología del desarrollo o educativa;
- servicios sociales.

Para el desarrollo de un programa amplio de habilidades para vivir, la composición multidisciplinaria de este grupo debe apoyar también los objetivos generales y conceptos de la educación en habilidades para vivir, tal y como se describen en la Parte 1 de este documento.

Las tareas principales del grupo de desarrollo de las Habilidades para Vivir son:

- Formular objetivos para la educación en habilidades para vivir;
- Formular estrategias para desarrollar programas en habilidades para vivir;
- Manejar recursos para la educación en habilidades para vivir;
- Diseñar materiales educativos para programas en habilidades para vivir;
- Desarrollar sesiones de capacitación para entrenadores en habilidades para vivir y para aquellos responsables de poner en marcha de la educación en habilidades para vivir en los colegios;
- Realizar una prueba piloto de una versión preliminar del programa en habilidades para vivir;
- Poner en marcha el programa en habilidades para vivir;
- Mantener el programa en habilidades para vivir una vez puesto en marcha.

Las tareas se describen a lo largo de estas directrices junto con los puntos relevantes que pudieran servir como guía en la toma de decisiones.

## **Entrenamiento del grupo de desarrollo de las Habilidades para Vivir**

El grupo de desarrollo de las habilidades para vivir deberá capacitarse en la parte teórica, los objetivos y los métodos de la educación en habilidades para vivir, y en el diseño y evaluación de los programas en habilidades para vivir. Este entrenamiento puede basarse en los talleres de adiestramiento dados en la Parte 3 que acompaña a este documento.

El entrenamiento del grupo de desarrollo de las habilidades para vivir puede lograrse a través de la consulta con expertos en educación en habilidades para vivir o desarrollarse a partir de las sesiones de adiestramiento. Este grupo puede, hasta cierto punto, capacitarse a sí mismo con base en los talleres y usarlos para proporcionar entrenamiento o sesiones informativas al grupo consultor en habilidades para vivir y a los entrenadores.

En forma ideal, el entrenamiento de este grupo debe ser apoyado por personas familiarizadas con los procedimientos o actividades relacionadas con las habilidades para vivir. Puede incluso solicitarse la asistencia en este proceso de un consultor en habilidades para vivir. Si no se tienen los recursos necesarios para cubrir los gastos de servicios de un consultor, puede recurrirse a la ayuda de personas con experiencia afín, al menos para algunas partes de la capacitación. Pueden hacerse tentativas para establecer contactos con grupos profesionales que actualmente estén utilizando procedimientos activos de aprendizaje, o que enseñen por lo menos una de las destrezas del grupo esencial de habilidades para vivir.

## **El grupo consultor en habilidades para vivir**

La identificación del grupo consultor en habilidades para vivir es una parte importante en la estrategia para obtener el apoyo, los recursos necesarios y el compromiso de organismos para la educación en habilidades para vivir. Este grupo debe incluir expertos en el tema y organismos que promuevan las principales metas y objetivos del desarrollo de la educación en habilidades para vivir. El grupo consultor juega un papel importante en el apoyo de la educación en habilidades para vivir, incluidos la orientación de políticas y el proceso de toma de decisiones. Para respaldar a este grupo, en caso de haber problemas, malentendidos o críticas, se puede demostrar que dicho grupo es una parte vital

para la subsistencia de este innovativo proyecto. Su aprobación por personas y organismos respetables ayudará a disipar las críticas y a dar credibilidad al trabajo.

En la composición del grupo consultor en habilidades para vivir pueden incluirse representantes de:

- autoridades educativas;
- autoridades del sector salud;
- servicios sociales;
- departamentos pertinentes de universidades y colegios;
- organizaciones no gubernamentales;
- policía;
- instituciones religiosas;
- medios masivos de comunicación;
- personalidades importantes;
- instituciones de caridad;
- organismos del sector público —incluidos posibles patrocinadores de los negocios y la industria;
- asociaciones de padres y profesores;
- sindicatos de profesores;
- organismos internacionales que trabajen en el país.

Los miembros del grupo consultor deben estar convencidos de la aplicabilidad de la educación en habilidades para vivir en relación con las necesidades y prioridades del país. Así, con base en los talleres dados en la Parte 3, debe suministrarse el entrenamiento o las sesiones informativas que sean necesarias.

El gerente del proyecto del grupo de desarrollo puede desempeñar un papel fundamental en el establecimiento del grupo consultor en habilidades para vivir, cuyos miembros serán consultados a medida que el grupo de desarrollo formule y ponga en práctica sus planes.

# FORMULACIÓN DE OBJETIVOS Y DE UNA ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR PROGRAMAS EN HABILIDADES PARA VIVIR

## Formulación de objetivos para la educación en habilidades para vivir

Los objetivos para la educación en habilidades para vivir deben fundamentarse en un estudio evaluativo de las necesidades.

Una evaluación de las necesidades ayudará a identificar los objetivos de prevención y promoción más relevantes de la educación en habilidades para vivir, en términos de las necesidades de niños y adolescentes. En lo posible, esta evaluación deberá basarse en los reportes y estadísticas existentes para evitar que se prolonge demasiado el proceso evaluativo. Las estadísticas que describen la prevalencia de problemas particulares ayudarán a reforzar nuevas iniciativas cuyo impacto sea la prevención de dichos problemas.

Las siguientes son estadísticas importantes relacionadas con la educación en habilidades para vivir:

- tipo de sustancias en el uso y abuso de drogas y magnitud del problema;
- prevalencia del HIV y el sida;
- proporción de embarazos en adolescentes;
- prevalencia de enfermedades de transmisión sexual;
- proporción de suicidio en adolescentes;
- incidencia de abuso físico y sexual;
- incidencia de alteraciones psiquiátricas y problemas psicológicos en la infancia;
- otros indicadores que muestren problemas de salud relacionados con el comportamiento y el estilo de vida.

En la formulación de objetivos de un programa en habilidades para vivir debe incluirse una revisión de las políticas en educación y salud. En lo posible, el grupo de desarrollo de las habilidades para vivir debe buscar que el desarrollo de la educación en habilidades para vivir esté dentro de las políticas y prioridades gubernamentales existentes. Si estas políticas son inexistentes o inadecuadas, el grupo de desarrollo, en trabajo conjunto o a través del grupo consultor, debe proponer los cambios necesarios en dichas políticas.

Los objetivos para la educación en habilidades para vivir deben colocarse dentro de un marco racional y conceptual para ubicar las habilidades en la promoción de la salud (véase la Parte 1 de este documento). Puede también ayudar si se relacionan los objetivos de la educación en habilidades para vivir con otros ya establecidos, como los de la Convención sobre los Derechos del Niño (Artículo 29):

*"La educación[...] debe dirigirse al desarrollo de la personalidad, el talento y las capacidades mentales y físicas del niño hasta su máximo potencial;[...] la preparación del niño para que viva en forma responsable en una sociedad libre, en espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y fraternidad..."*

Para aumentar la admisibilidad y viabilidad de los programas en habilidades para vivir, en los objetivos debe considerarse la realidad de las condiciones religiosas, culturales, políticas y socioeconómicas.

Dos objetivos que deben determinarse en una etapa temprana son el tipo de habilidades para vivir que serán enseñadas y a qué grupos de edad estarán dirigidos.

1. ¿Qué habilidades para vivir se van a enseñar?

El siguiente grupo de destrezas fue sugerido en la Parte 1; estas habilidades contribuyen al aumento de la competencia psicosocial:

toma de decisiones --	pensamiento creativo --	comunicación --	conocimiento de sí mismo --	manejo de las emociones --
solución de problemas	pensamiento crítico	relaciones interpersonales	empatía	tensiones o estrés

El grupo de desarrollo de habilidades para vivir tendrá que determinar qué *habilidades para vivir* son las más importantes para los objetivos del programa.

2. ¿Cuál es la población objeto del programa en *habilidades para vivir*?

Si se va a desarrollar un programa en habilidades para vivir para promover la salud y el bienestar, entonces, de manera ideal, deberá dirigirse a todos los niños y adolescentes como una respuesta positiva a las necesidades de la salud, más que como una intervención dirigida a aquellos en riesgo o con problemas de salud.

Si se planea que el programa en habilidades para vivir se ponga en marcha a gran escala en un país, entonces es probable que el programa original se desarrolle teniendo en cuenta los grupos con dominio cultural. Esto significa que el programa no cubrirá a muchos grupos minoritarios y que, una vez puesto en práctica y en curso, deberán elaborarse planes para adaptarlo a dichos grupos.

Los programas en habilidades para vivir pueden desarrollarse en colegios de niños y adolescentes de todas las edades. Sin embargo, es probable que los grupos objeto estén determinados tanto por las políticas educativas y los recursos disponibles como por la edad en que los niños estén en el colegio.

Hay que sopesar el valor de la educación en habilidades para vivir para los diferentes grupos de edad para seleccionar a quiénes puede ayudar y determinar el número de cursos que deben elaborarse. La experiencia obtenida en los países donde se han desarrollado programas en habilidades para vivir muestra cuán importante es el rango de edades entre los 8 y 14 años para aprender las habilidades para vivir. Dado el papel que juegan las habilidades para vivir en la promoción de un comportamiento positivo de la salud, debe asegurarse que los programas estén disponibles en la pubertad y primeros años de la adolescencia, ya que estos jóvenes parecen ser los más vulnerables a los problemas de salud relacionados con el comportamiento.

## Formulación de una estrategia para el desarrollo de programas en habilidades para vivir

Una de las principales preguntas en la estrategia será si se debe diseñar un programa o adaptar alguno que se esté utilizando en otro país.

Es posible obtener copias de programas en habilidades para vivir, y examinarlos antes de considerar si su adaptación es una solución viable y adecuada.

La capacidad para lograr una mayor integridad cultural y lingüística en la adaptación de un programa de otro lugar es un factor primario para determinar si ésta es una estrategia viable. Otro factor importante son los costos. La adaptación no es necesariamente más barata que el desarrollo de un programa, sobre todo cuando deben añadirse los honorarios por autorización y las regalías a los costos de

adaptación. Es más, la adaptación de programas puede tomar tanto tiempo como el desarrollo de programas nuevos.

La experiencia muestra que el proceso de desarrollo o de adaptación de programas en habilidades para vivir puede tomar de 2 a 4 años en completarse.

A continuación se describen brevemente tres pasos principales en el proceso de adaptación:

1. Traducción del lenguaje

La traducción será necesaria incluso si el programa está escrito en el "mismo" lenguaje. Existen muchas expresiones que son culturalmente específicas y que no tienen significado en otros países o regiones.

2. Traducción inversa al lenguaje original

Se traduce nuevamente al idioma original para asegurar que no existen diferencias en los conceptos y contenido básicos del programa. En la traducción pueden existir significados no propuestos por los autores debido a que muchas veces no existen traducciones directas de palabras o conceptos.

3. Adaptación cultural

En esta etapa la atención debe dirigirse al contenido mismo del programa. Puede ser necesario describir las habilidades para vivir en términos diferentes de acuerdo con la cultura a la que están dirigidas. Por ejemplo, la comunicación no verbal difiere mucho a través de las culturas. Y también algunas destrezas que son importantes en la cultura dominante de una sociedad pueden ser irrelevantes para otros grupos étnicos.

Debe ponerse especial atención para incluir sólo el contenido cultural más apropiado. Es posible que haya que redactar de nuevo otros aspectos del programa para desarrollar actividades culturalmente apropiadas. En esta etapa, es favorable desarrollar los conocimientos técnicos en habilidades para vivir dentro del grupo étnico, de manera que el representante de un grupo en particular pueda participar directamente en la adaptación del programa.

La puesta en marcha efectiva de un programa en habilidades para vivir desarrollado en algún otro lugar y en un corto período de tiempo, aportará una valiosa experiencia en la educación en habilidades para vivir, incluso si el objetivo final es desarrollar más que adaptar un programa. Y, aun cuando se considere que el diseño de un programa de este tipo es la mejor estrategia, se facilitará el trabajo si se revisan programas desarrollados y puestos en práctica en otros países porque generarían ideas para el estilo y contenido del programa. Además, una revisión de las iniciativas relevantes y disponibles en el país de este tipo de educación, asegurará que el desarrollo de la educación en habilidades para vivir esté basado en los recursos e iniciativas existentes.

Ya sea que se adapte o se diseñe el programa en habilidades para vivir, los pasos para desarrollar programas, trazados en estas guías, son importantes y pueden fundamentar una estrategia más detallada.

## **Administración de los recursos existentes para la enseñanza en habilidades para vivir**

Los objetivos y estrategias para la enseñanza en habilidades para vivir deben formularse en términos de los recursos financieros disponibles en el país: para desarrollar, capacitar, poner en marcha y mantener a largo plazo los programas en habilidades para vivir.

Aunque es imposible dar aquí una estimación de los costos, a continuación se ofrece una lista de los costos probables:

- Dentro de los gastos para el grupo consultor y el grupo de desarrollo de las habilidades para vivir están: viajes a reuniones, alojamiento y comida; costos de secretariado; papelería; teléfonos; correo; etc.;
- Gastos de asesores para el entrenamiento inicial. Aunque la asesoría en habilidades para vivir resulte costosa en las etapas iniciales, puede reducir los gastos totales por la ayuda obtenida para organizar y poner en marcha la iniciativa de manera más efectiva, evitando así errores costosos;
- Gastos de adiestramiento: transporte de capacitadores y profesores que asistan a los talleres; honorarios para los capacitadores;
- Gastos de promoción para el lanzamiento y publicidad del programa;
- Gastos de evaluación durante el período de prueba, después del lanzamiento y para revisiones futuras del material educativo y del adiestramiento;
- Honorarios de escritores, ilustradores, personas encargadas del manejo de datos, paginadores, etc.;
- Gastos de muestras gratuitas del material educativo del programa para estimular el interés;
- Gastos de dignatarios y profesionales visitantes que asistan para examinar, observar y verificar los resultados del programa.

La siguiente es una lista de sugerencias que pueden ayudar a atraer recursos para un proyecto educativo en habilidades para vivir:

- Formación de sociedades con organizaciones que apoyen el desarrollo de la enseñanza en habilidades para vivir. Esto puede hacerse de manera efectiva si se conforma una coalición multisectorial de grupos e individuos importantes que aprueben y apoyen esta enseñanza. Este grupo es el referido anteriormente como grupo consultor en habilidades para vivir;
- Campañas publicitarias para fomentar el apoyo popular y las expectativas positivas hacia la educación en habilidades para vivir;
- Solicitudes de financiación de organizaciones y fundaciones internacionales, empresas, autoridades, fundaciones y organizaciones no gubernamentales locales;
- Publicación de reportes que describan los objetivos del proyecto, la cobertura, los hallazgos en la prueba piloto, y los informes de los avances alcanzados. Esto puede ayudar a obtener un mayor reconocimiento del trabajo realizado.

# DISEÑO DEL MATERIAL EDUCATIVO PARA EL PROGRAMA EN HABILIDADES PARA VIVIR

## Diseño de las lecciones en habilidades para vivir

La enseñanza de habilidades está basada en el aprendizaje a través de la participación activa. En consecuencia, las lecciones en habilidades para vivir deberán diseñarse para dar oportunidades de práctica de las habilidades en un ambiente de apoyo al aprendizaje. (Ver en el Apéndice de este documento algunas descripciones cortas de lecciones en habilidades para vivir).

Las lecciones en habilidades para vivir son activas y vivenciales. El aprendizaje activo es diferente del pasivo. En el aprendizaje pasivo, el estudiante es un simple receptor de información (como en los métodos tradicionales de enseñanza). El aprendizaje activo, en cambio, involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje usando métodos tales como la lluvia de ideas, la discusión en grupo, debates, juego de roles, asignación de tareas y otras actividades para que experimenten lo que han aprendido.

A continuación se describen dos métodos que se usan con frecuencia en las lecciones de habilidades para vivir: la lluvia de ideas y el juego de roles.

La *lluvia de ideas* es una técnica creativa para generar ideas y sugerencias acerca de un tema en particular. Cualquier tema puede explorarse mediante esta técnica. Se hace una pregunta o se plantea un asunto, y cada uno en el grupo da sus sugerencias en términos muy sencillos, idealmente, con una sola palabra o frase corta. Durante la lluvia de ideas, los alumnos simplemente dicen lo que piensan sin necesidad de un orden específico. Se elabora una lista de todas las sugerencias para que el grupo pueda verlas. Esta técnica da la oportunidad para valorar y aceptar sin críticas las ideas. La lluvia de ideas es una buena técnica para saber qué tanto ha comprendido el grupo un cierto tema y ver cómo lo describe en sus propios términos. También es una forma muy efectiva de escuchar las ideas de todo el grupo en un período limitado de tiempo. Más adelante durante la lección, es posible valorar las distintas ideas que hayan surgido en relación con los conceptos que se hayan enseñado.

El *juego de roles* es la representación de un determinado caso, ya sea con base en el texto o en situaciones descritas por el profesor o los estudiantes. En el juego de roles se ensayan varios aspectos de la misma situación, y se da la oportunidad a los estudiantes para que pongan a prueba las habilidades para vivir que se han enseñado. El juego de roles es quizás el método más importante de la enseñanza de las habilidades para vivir, ya que los estudiantes que participan pueden experimentar por sí mismos el uso de una nueva habilidad en situaciones diferentes. El juego de roles tiene un valor considerable en el manejo de temas particularmente difíciles que causan ansiedad en encuentros reales. El alumno observa y practica diferentes formas de comportamiento en un ambiente seguro y controlado, antes de enfrentarse a las situaciones reales.

Aunque casi siempre el profesor instruye a los estudiantes para que participen en el juego de roles siguiendo un escenario predeterminado, un maestro experimentado y seguro puede comenzar a partir de los ejemplos dados por los estudiantes durante los ejercicios de lluvia de ideas, como fundamento para las representaciones del juego de roles. Esto tiene la ventaja de garantizar que la enseñanza de las habilidades para vivir se ajuste a las necesidades y expectativas de cada grupo en particular.

Evidentemente, estas actividades casi siempre presuponen que los estudiantes estén trabajando en grupos o parejas, lo cual no siempre sucede en muchas aulas de clase. Un trabajo en grupo efectivo

dependerá del entrenamiento de los educadores tanto en los métodos de trabajo grupal como en el liderazgo de grupos. Por ejemplo, para que el trabajo grupal sea efectivo, se requerirá establecer reglas para la participación en grupo y asignar responsabilidades específicas (por ejemplo, los encargados de controlar el tiempo, escribir los informes, etc.), de manera que todos se sientan responsables por las actividades del grupo. El líder del grupo necesitará dar instrucciones claras, y tendrá que saber cómo manejar a las personas que no estén participando activamente, o cuándo dividir el grupo en subgrupos de 4 o 5, o en parejas.

*Se pueden utilizar preguntas de proceso para estructurar las lecciones en habilidades para vivir y mantener en los estudiantes la participación y reflexión en lo que se está enseñando, como las siguientes:*

- ¿Qué?**                    ¿De qué se trata la lección?
- ¿Cuáles?**                ¿Cuáles enseñanzas debo sacar de la lección? ¿Cuáles pensamientos y sentimientos estimuló la lección?
- ¿Y ahora qué?**        ¿Qué puedo hacer con lo que aprendí y experimenté? ¿Cómo puedo aplicarlo en mi vida cotidiana?

Otros métodos de enseñanza que facilitan el aprendizaje de las habilidades para vivir incluyen el contar historias y los juegos educacionales que ilustren su uso. Por lo general, estos métodos se usan con los niños pequeños que no están preparados para un enfoque más estructurado en las lecciones de habilidades para vivir.

Los talleres de entrenamiento en la Parte 3 se basan en los mismos métodos utilizados en la enseñanza de las habilidades para vivir. La participación en estos talleres puede ayudar a quienes estén diseñando las lecciones de habilidades para vivir a familiarizarse con los métodos utilizados.

## **Diseño de un programa educativo en habilidades para vivir**

El diseño de las actividades que deben realizarse en una lección de habilidades para vivir es tan sólo una parte del diseño del programa en habilidades para vivir. Para un programa amplio de este tipo, diseñado para promover la competencia psicosocial y alcanzar los objetivos de prevención y promoción de la salud, se requiere que las lecciones se planeen como parte de un programa unificado y secuencial. Las lecciones deben diseñarse para ser realizadas en un orden particular, y ciertas actividades se diseñarán sobre la base de las destrezas aprendidas inicialmente en el programa. El siguiente ejemplo describe un modelo secuencial de tres niveles progresivos para la enseñanza de las habilidades para vivir cuyo objeto es facilitar el desarrollo de un programa educacional:

- Nivel 1**                    Enseñanza de las habilidades básicas para vivir que pueden practicarse en situaciones cotidianas;
- Nivel 2**                    Aplicación de las habilidades para vivir a temas pertinentes relacionados con diversos problemas psicosociales y de salud;
- Nivel 3**                    Aplicación de habilidades relacionadas con situaciones específicas que pueden originar problemas psicosociales y de salud, o necesidades que hayan sido identificadas como objeto de promoción o prevención.

A continuación se presenta un ejemplo de la aplicación de este modelo secuencial, basado en títulos de las lecciones de habilidades para vivir que cubren estos tres niveles. Este modelo es ficticio y sólo pretende ilustrar cómo es posible diseñar un programa educativo para cubrir, de manera positiva, los fundamentos de las habilidades para vivir y para desarrollar a partir de ellos la práctica de las habilidades importantes en los principales temas de salud. El ejemplo muestra la enseñanza de 30

lecciones de habilidades para vivir en un período de 3 años. (Veáse el Apéndice para los títulos y secuencia de programas actuales de habilidades para vivir).

	<b>Año 1 (Nivel 1)</b>	<b>Año 2 (Nivel 2)</b>	<b>Año 3 (Nivel 3)</b>
<b>Conocimiento de sí mismo</b>	Aprender acerca de "mi mismo como persona especial"	Autocontrol	Mis derechos y responsabilidades
<b>Empatía</b>	Componentes básicos para entender cómo las personas se parecen y cómo se diferencian, y para apreciar las diferencias entre las personas	Evitar prejuicios y discriminación de la gente que es diferente	Cuidado de las personas con sida
<b>Habilidades en las relaciones interpersonales</b>	Aprender a valorar las relaciones con los amigos y la familia	Formación de nuevas relaciones y manejo de la pérdida de las amistades	Búsqueda de ayuda y consejo de los demás en tiempos de necesidad
<b>Autoexpresión</b>	Reconocimiento de los componentes para una comunicación efectiva preverbal y verbal	Comunicación asertiva ante las presiones de los grupos de pares	Uso de la asertividad para resistir a la presión de relaciones sexuales no deseadas
<b>Pensamiento crítico</b>	Aprendizaje del proceso básico del pensamiento crítico	Hacer juicios objetivos sobre elecciones y riesgos	Resistencia a la influencia de los medios de comunicación hacia el alcohol y el tabaco
<b>Pensamiento creativo</b>	Desarrollo de capacidades para pensar de forma creativa	Generación de nuevas ideas acerca de las cosas que se dan por hecho	Adaptación a las circunstancias sociales cambiantes
<b>Toma de decisiones</b>	Aprendizaje de los pasos básicos en la toma de decisiones	Toma de decisiones difíciles	Toma de decisiones acerca de planes importantes de vida
<b>Solución de problemas</b>	Pasos básicos para la solución de problemas	Generación de soluciones para problemas o dilemas difíciles	Resolución de conflictos
<b>Manejo de tensiones</b>	Identificación de las fuentes de estrés	Métodos para el manejo de situaciones estresantes	Manejo de situaciones adversas
<b>Manejo de emociones</b>	Reconocimiento de la manifestación de las diferentes emociones	Entendimiento de cómo las emociones afectan nuestro comportamiento	Manejo de la tensión emocional

## Diseño de un programa de habilidades para vivir para una puesta en marcha flexible

El lugar de la educación en habilidades para vivir dentro del currículum escolar varía mucho. Las habilidades para vivir se han enseñado en los colegios dentro del contexto de varias iniciativas educativas, desde la educación en salud, hasta la educación en la planeación de la vida y la promoción de salud mental. Las habilidades para vivir también se han enseñado dentro de la docencia de asignaturas académicas más tradicionales, como la enseñanza de habilidades para la comunicación dentro de los diferentes idiomas. Así, puede decirse que la educación en habilidades para vivir está “integrada” dentro del currículum existente. Este tipo de educación también se ha puesto en práctica como una materia adicional, añadiéndola al currículum escolar o como una actividad extracurricular.

Si el programa en habilidades para vivir se diseña de tal manera que pueda integrarse dentro de otras materias o darse como un curso aparte, entonces el programa tendrá una gran posibilidad de ser exitoso.

También se obtiene una mayor flexibilidad en la puesta en marcha si los creadores del programa prestan atención al uso del lenguaje (por ejemplo, evitando expresiones coloquiales innecesarias) y si, en lo posible, utilizan ejemplos libres de connotaciones estrechamente ligadas a una cultura en particular. Así, el material está más relacionado con los niños y adolescentes de grupos étnicos ajenos al grupo objeto primario.

Puede resultar muy práctico producir el programa en habilidades para vivir en una carpeta con hojas sueltas, o las lecciones en tarjetas separadas, ya que esto permite al instructor tomar el material requerido y usarlo como guía mientras presenta las lecciones.

### Visión general del manual educativo en habilidades para vivir

El componente principal de un programa en habilidades para vivir es el manual educativo, el cual contiene las actividades que deben seguirse y los detalles de cada lección. El manual puede incluir los siguientes elementos adicionales:

- Una introducción a la educación en habilidades para vivir, que describa los fundamentos, la teoría, los valores y la metodología;
- Actividades de apoyo para las lecciones en habilidades para vivir, por ejemplo, actividades preliminares que ayuden a los estudiantes a sentirse más cómodos con el trabajo en grupos;
- Actividades que faciliten el desarrollo de las habilidades para vivir para que los niños puedan hacerlas en sus casas con sus familiares;
- Actividades que faciliten el desarrollo de las habilidades para vivir para que puedan llevarse a cabo con los amigos o en proyectos de la comunidad.

Como la educación en habilidades para vivir será nueva para profesores y entrenadores, el formato debe ser claro y conciso para que los usuarios puedan entender fácilmente el enfoque, la pedagogía y la estructura de las sesiones descritas. La presentación de la información de los diferentes materiales debe ser consistente. Por ejemplo, cada una de las actividades dentro de las lecciones debe disponerse de la misma forma, usando un sólo formato, como se muestra a continuación:

- Propósito de la lección;
- Objetivos de la lección;

- Listado y explicación del material requerido en la lección;
- Antecedentes y recomendaciones útiles para la lección y su relación con otras lecciones o con el programa de estudios a nivel nacional;
- La lección:
  - exploración y descubrimientos;
  - conexión de nuevos conceptos y habilidades;
  - práctica de nuevas habilidades;
  - aplicación de habilidades a diferentes situaciones de vida;
- Tareas;
- Seguimiento y evaluación;
- Recursos y actividades adicionales.

### **Materiales que acompañan al manual educativo del programa de habilidades para vivir**

Los programas en habilidades para vivir incluyen a menudo un cuaderno de trabajo para que el niño lo utilice en conjunto con las lecciones de habilidades para vivir. También se pide a los niños que escriban en sus diarios personales sobre sus sentimientos y lo que han aprendido. Si no se tienen los recursos para proporcionar este material adicional, o si éste no está disponible, pueden incorporarse actividades alternas dentro del manual educativo para que el profesor las reproduzca en el tablero o por medio de aparatos de exposición visual para que los niños puedan participar en las actividades incluidas en la lección.

Otros materiales de apoyo pueden incluir:

- Una introducción a la educación en habilidades para vivir para los padres de familia que describa los fundamentos y objetivos de este tipo de educación y las actividades que pueden hacer con sus hijos en casa;
- Una introducción a la educación en habilidades para vivir para los directores de colegios que destaque los posibles beneficios de este tipo de educación en los objetivos institucionales del colegio y la necesidad de períodos de revisión y entrenamiento continuado para los profesores una vez que el programa haya sido puesto en marcha;
- Un folleto descriptivo de la educación en habilidades para vivir para el personal escolar vinculado con la promoción y prevención de la salud, por ejemplo, personal de salud escolar y trabajadores sociales, si es que se dispone de tales grupos.

En la producción de los materiales para el programa en habilidades para vivir, se puede escoger papelería y encuadernación apropiada a las condiciones climáticas del país: por ejemplo, el uso de papel plastificado para proteger los materiales educativos más importantes del programa de la humedad y los insectos.

## CAPACITACIÓN PARA EDUCADORES EN HABILIDADES PARA VIVIR

Un curso de entrenamiento para educadores en habilidades para vivir puede desarrollarse según los talleres dados en la Parte 3. Los profesores pueden usar o adaptar estos talleres para capacitar a otros profesores o educadores.

En muchos países se utiliza una estrategia de “cascada” para la difusión de la capacitación. Es decir, las personas que toman parte en las sesiones de capacitación se desplazan para entrenar a otros usando un plan de trabajo igual o similar. Se prefiere este modelo porque incrementa la disponibilidad de recursos en el adiestramiento. Los educadores y profesores en habilidades para vivir deben llevar a cabo las sesiones de capacitación con un entrenador experimentado.

Los talleres de capacitación trazados en la Parte 3 son:

- Naturaleza y propósito de la educación en habilidades para vivir;
- Contexto escolar para la educación en habilidades para vivir;
- Puesta en marcha de estrategias nacionales, regionales, locales o escolares;
- Metodologías adecuadas para la educación en habilidades para vivir;
- Recursos apropiados para la educación en habilidades para vivir;
- Destrezas y contexto de la educación en habilidades para vivir en los colegios;
- Métodos y recursos para la educación en habilidades para vivir en los colegios;
- Contribución de la comunidad en la educación en habilidades para vivir;
- Desarrollo de destrezas para los padres de familia para apoyar la educación en habilidades para vivir;
- ¿Por qué trabajar en grupos?;
- Destrezas claves en el entrenamiento, 1;
- Destrezas clave en el entrenamiento, 2;
- Estrategias para el desarrollo de materiales educativos;
- Asesoramiento y evaluación en la educación en habilidades para vivir;
- Desarrollo de una coalición para la educación en habilidades para vivir.

De la experiencia obtenida en la capacitación de educadores y profesores, se desprende que usualmente se requieren talleres intensivos, por ejemplo, de tres días. También deben existir oportunidades para el seguimiento de las sesiones de capacitación.

### Entrenamiento con base en un aprendizaje participativo grupal

El aprendizaje participativo es primordial en la enseñanza de las habilidades para vivir y es la base del adiestramiento para los educadores de habilidades para vivir. El aprendizaje participativo depende básicamente del aprendizaje en grupos.

Durante la niñez y la adolescencia, así como en la madurez, gran parte de la interacción social ocurre en grupos. Esto puede aprovecharse y utilizarse de forma estructurada para proporcionar situaciones en las que las personas puedan aprender, compartir experiencias y practicar destrezas y habilidades.

El papel del entrenador consiste en facilitar el aprendizaje participativo de los miembros del grupo, más que dirigir una clase con un estilo didáctico.

El aprendizaje participativo:

- usa la experiencia, las opiniones y el conocimiento de los miembros del grupo;
- provee un contexto creativo para la experimentación y el desarrollo de posibilidades y opiniones;
- proporciona una fuente de bienestar y seguridad importante para el aprendizaje y el proceso de toma de decisiones.

Se reconoce que hay ventajas en el trabajo en grupo con adultos y con gente joven, ya que esta metodología:

- aumenta la percepción de los participantes de ellos mismos y los demás;
- promueve la cooperación más que la competencia;
- proporciona oportunidades para que los miembros del grupo, sus profesores, entrenadores o supervisores reconozcan y evalúen las habilidades individuales e incrementen su autoestima;
- permite a los participantes conocerse mejor y ampliar sus relaciones;
- promueve las habilidades para escuchar y comunicarse;
- facilita el manejo de problemas delicados;
- promueve la tolerancia y entendimiento de los individuos y sus necesidades;
- fomenta la innovación y la creatividad.

La importancia del aprendizaje participativo extrae parte de su influencia de la teoría del aprendizaje en los adultos y de las investigaciones dentro de los cursos de capacitación, e indica lo siguiente:

- El estudiante adulto acumula una reserva de experiencia que es un recurso sustancial para ser utilizado en el proceso de aprendizaje. Esto enfatiza la necesidad de usar técnicas experimentales;
- El estudiante adulto se preocupa a menudo de la aplicación inmediata de lo aprendido. Entonces, la parte teórica debe tener una respuesta práctica;
- Las conferencias, como método de suministrar información a profesionales adultos tiene poco efecto en la práctica real de trabajo;
- Las conferencias seguidas de una discusión general no ejercen mucha influencia en la práctica. La discusión no estructurada crea una reacción circular, por ejemplo, las personas que cuentan anécdotas o los líderes de opinión que llevan al grupo hacia temas que no son importantes;
- Existe evidencia de que si los participantes realizan tareas prácticas durante las labores de servicio prestadas a lo largo del entrenamiento, o si tienen que ir y experimentar con nuevas ideas como práctica de su trabajo, entonces se intensifican las posibilidades de que la experiencia adquirida tenga un efecto a largo plazo;
- La experiencia de los participantes debe usarse y ampliarse. Si los entrenadores no toman este punto en consideración, es poco probable que los participantes apliquen lo aprendido en su lugar de trabajo.

*La Guía del Entrenador en la Parte 3 suministra más información para los entrenadores, con ejemplos prácticos y guías para facilitar el adiestramiento participativo en grupos.*

## PRUEBA PILOTO Y EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS Y ADIESTRAMIENTO EN HABILIDADES PARA VIVIR

Una vez que los materiales educativos y de entrenamiento del programa en habilidades para vivir se hayan desarrollado, y antes de producirlos y distribuirlos en gran escala, debe realizarse una prueba piloto para evaluar el programa y hacer las correcciones y modificaciones necesarias.

La evaluación de la prueba piloto es tan importante como el desarrollo de los materiales educativos, ya que sin ella poco puede mostrarse del potencial del programa para lograr sus objetivos. Cuando los recursos disponibles son limitados, pocos organismos invertirán tiempo y dinero en una nueva iniciativa a menos que tengan pruebas de su efectividad. Es más, muchos programas nuevos tropiezan con dificultades imprevistas cuando se llevan a la práctica; por ejemplo, las fallas en el contenido del entrenamiento sólo pueden detectarse cuando se pone en práctica el plan de adiestramiento. Este problema puede anticiparse y corregirse desde el principio con una prueba piloto de los materiales educativos. Es más, la prueba piloto sirve como un ejemplo de las diferentes formas como un programa puede ser evaluado a la larga y como un modelo evaluativo de revisión.

Las herramientas utilizadas en la evaluación de los programas incluyen: cuestionarios para los alumnos, profesores y entrenadores; entrevistas individuales y en grupos; y evaluación a través de la observación, por ejemplo, del profesor que dicta una clase de habilidades para vivir.

El taller de entrenamiento número 9 está enfocado hacia la evaluación de la educación en habilidades para vivir.

El número y tipo de colegios que deben incluirse en la prueba piloto depende de la escala global de la puesta en marcha proyectada para el programa en habilidades para vivir.

Si el programa está destinado para una puesta en marcha en gran escala en un gran número de colegios y en diferentes partes del país, entonces, durante la fase de la prueba piloto, deben seleccionarse varios colegios que representen una muestra aleatoria de los colegios urbanos y rurales, así como una muestra de los diferentes tipos de colegios que llevarán a la práctica la educación en habilidades para vivir (por ejemplo, privados, públicos, masculinos o femeninos, religiosos, culturales, etc.). En este caso, para asegurar resultados significativos de la prueba piloto, se requiere un mínimo de 8-12 colegios, por lo menos con 2 profesores y 50 estudiantes en cada una.

Durante la prueba piloto de un programa la pregunta principal será: ¿qué evaluar? (¿Cuáles son los indicadores de la efectividad del programa en habilidades para vivir?).

### ¿Qué evaluar?

Las preguntas de evaluación que pueden hacerse incluyen las referentes a los procesos evaluativos y a los resultados de la evaluación, por ejemplo:

Preguntas de evaluación de proceso:

- ¿Se ha puesto en marcha el programa como se esperaba?
- ¿Qué tan bien encaja el programa dentro del clima sociopolítico y cultural?
- ¿Cómo perciben los profesores, entrenadores y la gente joven el programa en habilidades para vivir?

- ¿Cómo perciben el programa los padres de familia y la comunidad?
- ¿Comprenden los usuarios el contenido del programa y los conceptos en que se fundamenta?; por ejemplo, en términos del lenguaje utilizado y el nivel con que se describen las cosas, o de las capacidades de los usuarios en relación con el material educativo presentado (los “usuarios” pueden ser los mismos entrenadores, profesores y niños).
- ¿Cuál es la aplicabilidad potencial del programa para los diferentes grupos étnicos en el país?
- ¿Disfrutas el programa en habilidades para vivir?
- ¿Tiene utilidad para resolver tus necesidades?
- ¿Has notado algunos cambios significativos desde que se comenzó a usar el programa?

Preguntas sobre evaluación de impacto:

- ¿El programa logra lo que se propone?, por ejemplo:
  - ¿los niños aprenden las habilidades para vivir?
  - ¿existen cambios en el comportamiento relacionado con la salud?
  - ¿previene el programa los problemas de salud relacionados con el comportamiento?
- ¿Produce el programa otros cambios?

Aparte de la adquisición de habilidades para vivir, la promoción de la competencia psicosocial y la prevención de los problemas relacionados con la salud, otros indicadores de la efectividad del programa en habilidades para vivir son:

- mejoramiento de la autoestima y la autoconfianza;
- mejoramiento de las relaciones entre profesores y alumnos;
- mejoramiento del desempeño académico;
- reducción de las deserciones escolares;
- mejoramiento de los lazos entre colegios y familias.

Los datos obtenidos en la prueba piloto pueden compilarse en un reporte que ilustre el valor, la efectividad y el potencial del programa en habilidades para vivir. Registrar los resultados de esta forma es importante para promover el programa y validarlo en caso de que se cuestione la utilidad de la educación en habilidades para vivir. Un reporte de este tipo puede distribuirse junto con los manuales educativos y de entrenamiento durante la fase de mayor divulgación del programa.

## Evaluación y prueba piloto del adiestramiento

A todos los participantes en los cursos de entrenamiento se les puede entregar un formulario de evaluación (como el que se muestra abajo). Se realiza un análisis de la reacción en cada curso para desarrollar y revisar las estrategias que resulten de la retroalimentación.

## HOJA DE EVALUACION

Por favor anote un número en cada una de las siguientes preguntas:

- |     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1.- | ¿Encuentra los talleres interesantes?                       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2.- | ¿Encuentra los talleres valiosos?                           | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3.- | ¿Encuentra los talleres útiles?                             | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4.- | ¿Qué partes de los talleres disfrutó más y por qué?         |   |   |   |   |   |
| 5.- | ¿Qué partes de los talleres disfrutó menos y por qué?       |   |   |   |   |   |
| 6.- | ¿Qué se llevaría consigo como lo más provechoso para usted? |   |   |   |   |   |
| 7.- | ¿Qué necesidades tiene usted de entrenamiento adicional?    |   |   |   |   |   |

## PUESTA EN MARCHA DE UN PROGRAMA EN HABILIDADES PARA VIVIR

Después de la fase de la prueba piloto, incluidas las revisiones necesarias del adiestramiento y del material educativo, se deben adoptar las medidas necesarias para la difundir y poner en marcha el programa en habilidades para vivir.

Los recursos financieros disponibles para la impresión, distribución y capacitación serán un factor importante en la determinación del ritmo y escala de la puesta en marcha del programa en habilidades para vivir. Si se hacen planes para una puesta en marcha en gran escala en el país, el ritmo y la escala de dicha puesta en marcha estarán determinados, en gran parte, por la diversidad cultural, étnica y lingüística. El ritmo de implantación en países con poblaciones relativamente homogéneas será más rápido y presentará menores dificultades. En países con una mayor diversidad cultural, es necesario asignar prioridades específicas para hacer las adaptaciones necesarias para las diferentes poblaciones étnicas y lingüísticas. Además, debe tenerse presente que el manejo en las adaptaciones, las revisiones y la promoción del programa puede requerir un mayor gasto financiero y tomar más tiempo en llevarse a la práctica.

Es posible recuperar los costos de la puesta en marcha del programa mediante la venta del material educativo producido.
---

### Criterios mínimos para la puesta en marcha del programa

Aunque estas directrices se enfocan en la puesta en marcha de programas en habilidades para vivir en los colegios, pueden existir planes para el uso del programa en contextos diferentes. Si éste es el caso, o si existen inquietudes acerca de la conveniencia del uso de colegios en una localidad en particular, es útil considerar los siguientes criterios mínimos que deben satisfacerse para que la enseñanza en habilidades para vivir sea efectiva:

- Este tipo de enseñanza requiere de un entorno en el que el profesor pueda organizar actividades de aprendizaje activo y derivadas de la experiencia;
- Es importante que el profesor se haya capacitado en métodos de enseñanza activos y derivados de la experiencia y en la enseñanza de las habilidades para vivir. Los profesores deben tener un manual que describa las lecciones;
- Las actividades en habilidades para vivir deben ser realizadas por un profesor conocido por el grupo, de la confianza de éste y que pueda trabajar durante un largo período de tiempo;
- El profesor debe ser sensible al nivel de las capacidades y del entendimiento de quienes tomen parte en el programa en habilidades para vivir, y ser capaz de adaptar las lecciones de habilidades para vivir de acuerdo con estas diferencias;
- La enseñanza de las habilidades para vivir debe tener continuidad y secuencialidad a través del tiempo. Es decir, las sesiones en habilidades para vivir deben construirse hasta cierto punto sobre las sesiones anteriores. Es poco probable que las sesiones aisladas sean efectivas;
- Debe haber una esfera de acción para el seguimiento de las lecciones de habilidades para vivir.

El énfasis de este documento en los colegios refleja en parte estos criterios, ya que, en la mayoría de los países, son los colegios los que tiene más posibilidades de satisfacerlos. Quien más posibilidades tiene de asumir el papel de educador en habilidades para vivir es un profesor entrenado para

ello, aunque también los educadores en salud, psicólogos o trabajadores sociales que trabajen en los colegios o el mismo consejero y orientador escolar pueden desempeñar este papel.

Los programas en habilidades para vivir se llevan mejor a la práctica por profesores o educadores que han participado en las sesiones de entrenamiento de la educación en habilidades para vivir, por lo que resulta apropiado limitar la distribución de los recursos educativos a dichos profesores. Así, es mejor distribuir el material educativo a los centros de capacitación en vez de hacerlo directamente a los colegios.

La monitorización de la distribución del material educativo y del entrenamiento es útil como indicador del éxito de la iniciativa en habilidades para vivir; esta información puede ayudar a asegurar los recursos financieros en el futuro. Por lo tanto, los sistemas de inventario servirán para recopilar información sobre el destino del material educativo del programa en habilidades para vivir y de los cursos de adiestramiento y para llevar un seguimiento de la escala de la puesta en marcha.

## Lista de revisión para la puesta en marcha

La siguiente es una lista de revisión recordatoria para el gerente del proyecto:

1. ¿He encontrado un grupo de personas que se responsabilice de apoyar continuamente el proyecto en el ámbito local y en el regional?

Este tipo de apoyo es crucial para que cualquier puesta en marcha se lleve a cabo. Si se desea, se puede buscar financiamiento para nombrar coordinadores en todos los colegios. Estos coordinadores proveerán la ayuda necesaria para llevar el proyecto a la práctica en los colegios y formarán un grupo central que podrá beneficiarse de cursos posteriores de capacitación para mejorar sus destrezas;

2. ¿He ideado una estrategia de difusión que incluya un modelo de entrenamiento en "cascada"?

Es muy importante establecer una estrategia de difusión, en especial si se quieren difundir nuevos recursos y materiales curriculares, ideas y destrezas. Y, en lo posible, crear un sistema de coordinadores en los ámbitos local y regional (dependiendo de la geografía del país) que ayuden con la estrategia de difusión y actúen como "entrenadores de entrenadores" (por ejemplo, los coordinadores de colegios).

3. ¿He informado a los directores de los colegios y a los gerentes generales sobre los planes para la educación en habilidades para vivir?

Debido a que el apoyo gerencial es vital, resulta benéfico que las reuniones se lleven a cabo para todos los gerentes en una sola localidad o región, de modo que puedan conocer los procedimientos de difusión. Si se desea, se puede dirigir uno de los talleres (Parte 3) para los gerentes, de manera que se asegure su compromiso en el desarrollo de la educación en habilidades para vivir de esa región.

4. ¿He establecido una estructura de apoyo para el desarrollo de la comunidad y el compromiso de los padres de familia?

Los coordinadores locales, escolares o regionales pueden ayudar al desarrollo de la educación en habilidades para vivir para los padres de familia y la comunidad. El adiestramiento para trabajar con los padres de familia y comprometer a la comunidad puede ofrecerse como una "segunda etapa" de capacitación para los coordinadores. Así podrán identificar al personal clave dentro de la comunidad que pueda asumir el papel de entrenadores o líderes de grupo para trabajar con los padres de familia y miembros de la comunidad.

5. ¿Necesito nombrar coordinadores locales que se responsabilicen de las visitas escolares, el entrenamiento continuo y la conexión de las redes de trabajo?

La experiencia en muchos países muestra que el nombramiento de coordinadores locales es la mejor estrategia para asegurar la puesta en marcha y el desarrollo de la educación en habilidades para vivir. Es necesario que exista gente disponible que se haga cargo de la administración y el soporte diario de los coordinadores escolares, de la formación de redes de trabajo y de ofrecer estímulo y apoyo. Estos coordinadores pueden ofrecer los Talleres de Entrenamiento (Parte 3) a nivel escolar y local, y recibir asimismo apoyo y entrenamiento adicional junto con otros coordinadores locales o regionales. Será necesario obtener financiación para estos cargos; en muchos países esta financiación ha sido otorgada por el gobierno. Para el éxito de cualquier iniciativa se insiste en la necesidad de involucrar a ministros clave dentro del desarrollo de la educación en habilidades para vivir.

6. ¿He desarrollado un procedimiento de evaluación y un sistema de evaluaciones a largo plazo?

Cualquier grupo de coordinadores locales o regionales necesita tener un registro del progreso logrado y reunirse regularmente para compartir ideas, problemas e inquietudes y desarrollar estrategias futuras. Una persona clave en el país podría responsabilizarse del diseño de instrumentos para la evaluación a largo plazo: entrevistas con los coordinadores escolares locales y regionales, retroalimentación del personal gubernamental para asesorar los compromisos, y observar las reuniones de padres de familia, eventos de la comunidad y los cursos de adiestramiento. Este tipo de evaluación la puede realizar un consultor visitante.

7. ¿Qué entrenamiento posterior necesito crear y para qué grupos?

Los Talleres de Entrenamiento (Parte 3) proveen suficiente material para un buen programa de entrenamiento para una variedad de grupos. Sin embargo, muchos coordinadores, profesores y entrenadores también pueden necesitar entrenamiento en destrezas o habilidades nuevas para intensificar su efectividad en el trabajo. El adiestramiento en las habilidades de tipo asistencial, los métodos de evaluación y los procedimientos en el asesoramiento de las necesidades, son algunos ejemplos.

8. ¿Cómo me propongo solucionar las “necesidades futuras” identificadas durante la evaluación de los cursos de adiestramiento?

Se trata de identificar las necesidades que puedan o no ser resueltas con el material de los Talleres de Entrenamiento. Las necesidades que incluyen un incremento en la financiación y en los recursos pueden manejarse globalmente, aunque es probable que se conozcan fuentes locales de financiación provenientes de organismos legales o asociaciones de servicio.

9. ¿A quién debo informar acerca de los cursos y sus resultados? ¿Qué medios debo utilizar para dar a conocer esta información?

Pueden mandarse copias de la evaluación del curso junto con un resumen de las percepciones y observaciones a los directivos encargados de la financiación y a las personas encargadas de tomar las decisiones y de hacer las políticas locales, regionales y nacionales. Si han participado asesores y organismos internacionales para la financiación e iniciación de programas en el país, habrá que informarles sobre el progreso y las necesidades futuras. Los medios de comunicación más efectivos son quizá los reportes escritos y las visitas a las personas pertinentes. Debe dársele un reconocimiento apropiado a los patrocinadores y a las organizaciones nacionales, locales y regionales que han brindado su apoyo.

10. ¿Es necesario ampliar el material educativo del programa de habilidades para vivir?

Si se ha identificado esta necesidad, es posible formar un grupo de redacción con las personas que han asistido al entrenamiento inicial. En forma alterna, éste puede ser un trabajo para los coordinadores que estén en contacto con los promotores curriculares. Este grupo puede escribir o desarrollar el material educativo requerido por profesores y alumnos, y considerar escribir manuales de adiestramiento para el trabajo con otros profesores, padres de familia o la comunidad.

11. ¿Cuál es el "plan de acción"?

Deberán tomar parte activa todos aquellos que hayan asistido al entrenamiento. El plan de acción necesitará objetivos y planes grupales e individuales, e incluir estrategias para su soporte y desarrollo. Los responsables de la organización y dirección de los talleres de entrenamiento deberán tener también un plan de acción para su trabajo y desempeño futuros.

## MANTENIMIENTO DEL PROGRAMA EN HABILIDADES PARA VIVIR

En esta etapa, el grupo de desarrollo de las habilidades para vivir deberá tomar los pasos necesarios para asegurar su funcionamiento a largo plazo, o asegurarse que un organismo importante tome la responsabilidad de vigilar la puesta en marcha y el mantenimiento a largo plazo del programa en habilidades para vivir.

### **Incorporación de períodos de revisión**

Las revisiones sistemáticas en el uso del programa en habilidades para vivir serán esenciales para asegurar su valor a largo plazo. Aun cuando un programa ya esté en marcha y funcionando bien, requerirá asesoramiento y revisión continuos para satisfacer las necesidades de la gente joven.

La información generada de las revisiones del programa en funcionamiento deberá registrarse e incluirse en los reportes periódicos.

### **Entrenamiento de seguimiento para profesores**

En lo posible, se darán sesiones consecutivas de capacitación, incluso si no se generan cambios en el entrenamiento y en el programa como resultado de los períodos de revisión. Se entrenará a los profesores con sesiones de seguimiento para guiarlos en la utilización del programa a largo plazo y para darles la oportunidad de hacer preguntas sobre su contenido y métodos.

Para disponer de este tipo de sesiones en el futuro, deberá institucionalizarse el entrenamiento, por ejemplo, incluyéndolo en los centros de capacitación para profesores.

### **Redes de trabajo: para obtener recursos financieros y de apoyo continuados para el programa de habilidades para vivir**

Se nombrará un coordinador de habilidades para vivir para cada localidad o distrito en donde se esté llevando a cabo un programa en habilidades para vivir. Esta persona se responsabilizará por promover en forma activa el programa, y asegurar que los organismos pertinentes (autoridades locales, empresas, organismos de caridad, etc.) suministren el apoyo y los recursos financieros del programa a largo plazo. Para este fin, el coordinador de habilidades para vivir deberá tener una visión global de las redes de trabajo en su localidad y buscar la forma de comprometer a los organismos pertinentes, por ejemplo, invitándolos a reuniones de planeación o enviándoles los reportes sobre los progresos alcanzados.

### **Adaptación del programa**

Al extender el programa en una mayor escala, es probable que sea usado por grupos étnicos distintos a la población objeto para la que fue diseñado. Si esto sucede, la importancia de las actividades en habilidades para vivir puede debilitarse y reducirse la efectividad del programa. Es importante entonces, como parte del mantenimiento del programa, hacer los ajustes necesarios. Los tres pasos descritos con anterioridad sobre la adaptación de los programas de un país a otro, son también importantes para ajustar el programa dentro del país.

## APÉNDICE

### EJEMPLOS DE LECCIONES SOBRE HABILIDADES PARA VIVIR Y DE TÍTULOS Y SECUENCIA DE PROGRAMAS

Las lecciones descritas se basan en programas en habilidades para vivir ya desarrollados y que se están utilizando en colegios de distintos países. Ellas sólo representan una pequeña parte de cada uno de los programas de los cuales fueron tomadas. No se recomienda copiarlas debido a que se han abreviado las descripciones. Sólo se desea dar una idea del aspecto que deben tener las lecciones, y mostrar la variedad de formas en que las lecciones de habilidades para vivir pueden ser enseñadas con métodos de enseñanza activos y basados en la experiencia.

Los ejemplos que se ofrecen aquí sobre los títulos y la secuencia de las lecciones de los programas en habilidades para vivir, muestran la forma como se han ensamblado varias lecciones para crear tres programas de educación en prevención de uso de drogas. Estos programas se apoyan en lecciones de habilidades para vivir.

## EJEMPLOS DE LECCIONES SOBRE HABILIDADES PARA VIVIR

### **“Medidas tomadas para la solución de problemas y cuatro preguntas formuladas por personas encargadas de solucionar problemas”**

La lección se basa en cuatro pasos para la solución del problema, con actividades diseñadas para ayudar al trabajo de los estudiantes en cada paso.

1. ¿Cuál es el problema? - ¿qué ha sucedido?

Se hace una pequeña representación del argumento y se pide a los estudiantes que definan el problema, sin elaborar juicios acerca de si está bien o mal hecho. Se pide al grupo considerar qué efecto tiene definir el problema según como lo perciben.

Se le solicita al grupo que escriba una pequeña obra teatral y que muestre el desarrollo y la ocurrencia del argumento, seguido por la definición del problema.

Los problemas experimentados por los niños se introducen como ejemplos para que la clase trabaje con ellos.

2. ¿Cómo se siente?

Se representa una disputa (o se describe la representación de la etapa anterior). El grupo considera a cada persona en la representación y, por turnos, describen los sentimientos que cada persona pudiera haber tenido sin juzgarlos o justificarlos.

3. Construcción de opciones

Los estudiante juegan con ideas que muestren los posibles cursos de acción que puedan tomarse para la solución del problema.

El grupo mira la lista generada en el punto anterior y sugiere lo que puede hacerse para satisfacer las necesidades de cada sentimiento. Para cada propuesta y cada persona en el escenario del problema se compara la lista de opciones con la situación del problema original, y el grupo propone sugerencias para una solución adecuada.

4.- Asignación de metas

Por último, se traza un plan compuesto de pequeños pasos que cada persona involucrada en el argumento tomará para encontrar la solución.

TOMADO DE: Ways and means: An Approach to Problem Solving  
The Handbook of the Kingston Friends Workshop Group (1998)  
Kingston Polytechnic, UK.

## “Tomando decisiones paso a paso”

Se pide a los estudiantes que exploren las ventajas y desventajas de las diferentes formas en que pueden tomarse las decisiones, por ejemplo:

- decidir impulsivamente;
- retrasar o aplazar la toma de decisiones;
- no decidir;
- dejar que otros decidan por nosotros;
- evaluar todas las posibilidades y decidir después.

El profesor le dice al grupo que el último punto —evaluar los diferentes aspectos de la situación— es el mejor proceso para tomar una decisión importante. Y luego se presenta el siguiente modelo de toma de decisiones:

**Paso 1** Nombra las preferencias y alternativas involucradas en tu decisión

**Paso 2** Recopila información acerca de la decisión (considera valores, metas y enumera qué hechos necesitas saber)

**Paso 3** Haz una lista de ventajas y desventajas para cada preferencia

**Paso 4** Haz tu decisión y enumera tus razones para esta preferencia

Los estudiantes usarán este modelo para ejemplificar situaciones problemáticas en la toma de decisiones, primero en grupo y después en pequeños grupos. Entonces comparan cómo han manejado los demás grupos el mismo problema. El profesor pregunta si alguien quiere compartir un problema para que el grupo trate de resolverlo utilizando el modelo anterior.

Se formulan las siguientes preguntas:

1. ¿Alguna persona en el grupo ha tomado una decisión que no haya funcionado bien? ¿Hubiera ayudado el modelo de toma de decisiones? ¿Cómo? ¿Qué paso?
2. ¿Cómo sabes si posees toda la información necesaria para tomar una decisión? ¿Con quién puedes hablar?
3. ¿En realidad crees que puedes usar este modelo?

TOMADO DE: Life Planning Education: A Youth Development Program  
The Center for Population Options (1985)  
Washington, D.C., USA.

## **“Piensa por tí mismo: Habilidades para un pensamiento crítico”**

El profesor proporciona ejemplos que comparan el pensamiento crítico y no crítico, e introduce los siguientes pasos para un pensamiento crítico:

1. Escoge un tema para examinar;
2. Formula preguntas acerca del tema;
3. Recopila información para obtener respuestas a tus preguntas;
4. Revisa la información;
5. Determina cómo vas a reaccionar.

El profesor usa alguno de los ejemplos dados con anterioridad para repasar los pasos en el pensamiento crítico. A continuación, los estudiantes se agrupan en pares para mostrar, utilizando una hoja de trabajo, el uso de los pasos en el pensamiento crítico.

El profesor pide a los alumnos que consideren el porqué es tan importante entender y utilizar las habilidades para un pensamiento crítico en la toma de decisiones, y que piensen en las diferentes situaciones en sus vidas en donde podrían aplicarse estas habilidades.

Como trabajo de casa, se dará una hoja de trabajo con otros ejemplos de situaciones para que los estudiantes puedan practicar la aplicación de los pasos en el pensamiento crítico. También se les pedirá que escriban sobre un caso en particular en donde hubieran podido manejar las cosas en forma diferente si sólo se hubieran planteado algunas preguntas críticas con anticipación.

TOMADO DE: Skills for Adolescence: A Programme for Grades 6-8  
Ed. H. (Resnik 1985)  
The Quest National Centre, Ohio, USA.

## “Habilidades en la comunicación”

Se realiza la siguiente actividad introductoria: un estudiante susurra un mensaje a otro estudiante, quien a su vez lo susurra a un tercero, y así sucesivamente hasta que el mensaje haya recorrido toda la clase. Al final, se compara el mensaje final para ver si difiere del original.

Se pide a los estudiantes que definan el término “comunicación” y bajo qué condiciones se dice que existe una comunicación efectiva. El profesor expresa a sus alumnos que la comunicación puede ser verbal y no verbal, y les pide que traten de definir estos términos. El profesor tiene preparadas las definiciones para ayudar a los estudiantes que no puedan hacerlo.

El profesor sugiere que una comunicación efectiva existe cuando la comunicación verbal y la no verbal son iguales: las dificultades se presentan cuando las palabras contradicen nuestro comportamiento no verbal. El profesor pide a sus alumnos que den ejemplos de esto, y proporciona ayuda de la siguiente manera:

“Yo siempre tengo tiempo de sobra para charlar con los alumnos después de clases”, y mientras lo dice, el profesor mira nerviosamente su reloj y comienza a empacar su maletín.

Se proporcionan tarjetas a tres estudiantes con las palabras “enojado”, “nervioso” y “contento”. Cada uno utiliza la comunicación no verbal para comunicar la emoción sugerida en la tarjeta. El resto de la clase trata de adivinar, por turnos, la emoción que se está expresando.

Se solicita a los estudiantes que den ejemplos de malentendidos que hayan experimentado en la comunicación y que piensen cómo pudieron haber evitado esas situaciones. Se hace una representación para mostrar una o más situaciones dadas por los estudiantes. Se pregunta al grupo cómo se habrían evitado los malentendidos. Las sugerencias se incorporan para una nueva representación de la situación.

Para ilustrar el valor de formular preguntas para aclarar lo que se está diciendo, el profesor realiza la siguiente actividad: Se pide a un estudiante que describa al resto de la clase una figura que contenga diferentes formas geométricas, quienes a su vez tienen que dibujarla sin hacer ninguna pregunta. Luego, dos de los estudiantes muestran la figura que obtuvieron. El estudiante describe la figura una vez más, y en esta ocasión, los demás pueden hacer preguntas. Dos estudiantes muestran sus dibujos, que se comparan con el original, para ver si esta vez fue más fácil entender lo que se estaba describiendo.

TOMADO DE: Life Skills Training: Promoting Health and Personal Development: Teacher's Manual  
G.J. Botvin (1989)  
Cornell University Medical College, USA.

## “Apreciando a la Familia y a los Amigos”

El profesor explica que cuando algo es importante para nosotros, decimos que lo valoramos. El profesor les solicita a los alumnos que piensen en algo que crean que han valorado y sin embargo no hayan cuidado de él. El profesor entonces explica que a veces hacemos lo mismo con nuestras relaciones con la familia y los amigos.

Se les pregunta a los alumnos:

- ¿Qué haces para mostrar tu aprecio por una relación de amistad o familiar?
- ¿Qué sientes cuando alguien no valora tu relación?

(Las respuestas se muestran en el pizarrón para ser vistas por los demás).

Se divide a los estudiantes en grupos de tres o cuatro y se les pide que consideren distintas situaciones que muestren una cualidad molesta que alguien tenga. Se les pide que piensen en estas situaciones utilizando las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las cualidades positivas de esta persona?
- ¿Qué cualidad está causando el conflicto?
- ¿Es ésta necesariamente una mala cualidad? ¿Cuándo puede ser útil esta cualidad?
- ¿Si estuvieras en esta situación, cómo manejarías el problema en una forma positiva?
- ¿Porqué piensas que esta cualidad es negativa para la persona dentro de esta situación?

Cada grupo presenta su situación en clase, y describe lo que podrían hacer para solucionar el conflicto.

Como trabajo de casa, los estudiantes tienen que describir formas que demuestren su cuidado y aprecio por cuatro familiares y amigos y, además, escribir sobre algo adicional que demuestre aún más su aprecio por esas personas.

TOMADO DE: Teenage Health Teaching Modules: Strengthening Relationships with Family and Friends  
Education Development Center, Inc. (1991)  
Newton, MA., USA.

## **“Yo soy único”**

El profesor pide a los niños que escriban su nombre en una hoja de papel, que expresen lo que significa para ellos y lo que sienten acerca de él.

Los niños discuten en parejas sus características, por ejemplo, características físicas, habilidades, logros y las cosas que les gustaría poder hacer.

Los niños mayores pegarán una fotografía dentro de un gran círculo en una hoja de papel. En otros pequeños círculos dentro del gran círculo se añadirán los siguientes títulos: mis cosas especiales, mi gente especial, ¿qué puedo hacer?, mis comidas favoritas, etc.

Los niños más pequeños dibujarán un retrato de ellos mismos y escribirán su nombre debajo de él; después, en pequeños pedazos de papel, dibujarán las cosas, gente y lugares que son especiales para ellos, y los pondrán alrededor de su retrato.

Se les pregunta si han disfrutado esta actividad y qué han aprendido acerca de ellos mismos. Se les pide que terminen la siguiente oración: “Algo que he descubierto acerca de mi mismo y que me hace sentir bien es ...”

Como actividad de trabajo de casa, los niños deben terminar la siguiente oración: “Estoy contento de ser yo mismo porque...”, y además, pedirles a otros miembros de sus familias que contribuyan con tres comentarios positivos para incluirlos en su trabajo.

TOMADO DE: Skills for the Primary School Child: Promoting the Protection of Children  
TACADE (1990)  
Salford, UK.

## “Cómo me siento”

Para comenzar, los alumnos darán ideas de diferentes sentimientos que conozcan. Estos sentimientos se ponen en una lista para que el grupo los discuta y clasifique, (por ejemplo, si son suaves o fuertes, positivos o negativos, etc).

Cada uno en el grupo hará una lista de los sentimientos que ha experimentado y otra de los que no ha experimentado.

Se mostrará a los estudiantes diferentes figuras con varias expresiones faciales para que piensen sobre los sentimientos que expresan. Después, en pequeños grupos, compararán sus reacciones con los demás.

Los estudiantes verán diferentes fotografías, por ejemplo, la de una niña que dice adiós cuando el bus se aleja, e imaginarán las historias descritas y los sentimientos de las personas involucradas.

Los estudiantes observarán una película corta (o escucharán una pequeña historia) y luego discutirán el ambiente y la atmósfera creada en ella, los sentimientos mostrados por los personajes y los efectos que estos sentimientos tienen sobre los demás.

Algunos estudiantes fingirán un sentimiento para que los demás lo adivinen. Después harán una representación de una situación para mostrar cómo los sentimientos pueden afectar nuestro comportamiento.

TOMADO DE: Peacemaker: Module One of a Post Primary Programme: Teacher's Book and Students' Worksheets.

The Joint Peace Programme of the Irish Commission for Justice and Peace and The Irish Council of Churches (1988). Ireland.

## **“Manejando el estrés”**

Se representa una situación y se pide a los estudiantes que estén atentos a cualquier indicio de comunicación verbal y no verbal ligada al estrés.

Un estudiante bravucón trata de forzar a otro estudiante a fumar drogas. El segundo no quiere, pero no sabe cómo manejar la situación: reacciona tartamudeando, juega nerviosamente con sus ropas y evita la mirada del primero.

Se pide al muchacho intimidado que haga saber al grupo acerca de otros indicios no manifiestos de estrés. Dice que estaba sudando un poco, que le dolía el estómago, que su corazón latía con fuerza y que su respiración era más rápida que lo normal. Se reafirma que mucha gente siente lo mismo cuando se encuentra en la misma situación.

Después, los alumnos pensarán en una situación de estrés que hayan experimentado y que les gustaría manejar mejor en caso de presentarse nuevamente. Imaginarán la situación con los ojos cerrados para tratar de resolverla manteniendo la calma. Después pensarán en el momento en que el manejo de esta situación fue bueno y en lo bien que se sintieron por ello. Por último, pensarán en las formas como podría mejorarse, en un futuro, el manejo de esta situación y las repasarán en sus mentes, antes de abrir lentamente los ojos.

Se da a conocer a los estudiantes el valor que tiene el decirse a sí mismos cosas positivas durante una situación estresante. Se les dice que se preparen para enfrentar una situación de este tipo repitiendo para sí que pueden manejarla. Se les motiva en el manejo de diferentes situaciones a través del diálogo interno con instrucciones positivas y calmantes, enfocándose en lo que está saliendo bien y elogiándose, una vez sobrepasada la situación, por los logros realizados, ya sean pequeños o grandes.

TOMADO DE: Coping with Junior High: A Manual for Stress Management and Preventive Intervention.  
S.P. Schinke and M.Y. Babel (1987)  
Columbia University School of Social Work, New York, USA.

## TITULOS Y SECUENCIA EN LECCIONES DE HABILIDADES PARA VIVIR

Los siguientes son ejemplos de títulos y una secuencia de lecciones de un programa en habilidades para vivir para la prevención en el abuso de drogas.

Educación en la Resistencia al Abuso de Drogas (D.A.R.E.)\*

Cada lección se presenta semanalmente a lo largo de un período semestral escolar.

1. Práctica en defensa personal
2. Uso y abuso de drogas
3. Consecuencias
4. Resistiendo a la presión para usar drogas
5. Técnicas de resistencia
6. Construcción de la autoestima
7. Asertividad: Un estilo de respuesta
8. Manejo del estrés sin el uso de drogas
9. Influencia de los medios masivos de comunicación en el uso de drogas
10. Toma de decisiones y el asumir riesgos
11. Alternativas en el uso de drogas
12. Modelado de roles
13. Formación de un sistema de apoyo
14. Resistencia a la presión de pandillas
15. Resumen del DARE
16. Adopción de una actitud
17. Culminación

\*Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.), Ohio, USA.

## Programa en Prevención del Uso de Alcohol y Drogas\*

Primer Período: Yo como Persona Especial (9 Semanas)

1. Yo soy único
2. De la niñez a la adultez
3. Relacionándose con otros
4. Comunicándose y escuchando a los demás
5. Haciendo amigos
6. Sufriendo y sobreviviendo a la pérdida de los amigos
7. Relaciones entre hombre y mujer
8. Manejo del estrés
9. Habilidades para enfrentar situaciones

Segundo Período: Yo como Persona Social (9 Semanas)

1. Habilidades para un pensamiento crítico
2. Toma de decisiones
3. Responsabilizándose de uno mismo
4. Habilidades para negociar
5. Habilidades para definir objetivos
6. Habilidades para estudiar
7. Habilidades para estudiar
8. Resumen

Tercer Período: Cuidándome a mi mismo (9 Semanas)

1. De las drogas buenas y malas
2. Uso y abuso de drogas
3. Alcohol: uso y abuso
4. Tabaco
5. Marihuana y otras drogas ilegales
6. Habilidades en asertividad
7. Comportamiento riesgoso y características de los usuarios
8. Es bueno estar libre de las drogas
9. Cuidándome a mi mismo: Habilidades de resistencia, asertividad, y para definir objetivos
10. Continuación de 9
11. Compromiso

\*UNESCO and Government of Ghana Life Skills Alcohol and Drug Prevention Programme (School And Youth Agency Curriculum Model)

## Programa de Habilidades para Vivir y Prevención Positiva (Programa Ruso)\*

1. Inicio
2. Estableciendo reglas para el grupo
3. Habilidades para escuchar
4. Varias formas de comunicación
5. Cómo comenzar y terminar conversaciones
6. Comportamiento agresivo y comportamiento asertivo
7. Tipos de presión grupal
8. Cómo decir "no"
9. Incrementando la autoestima
10. Manejo del estrés
11. Manejo de la ira
12. Respondiendo a la crítica
13. Criticando y elogiando
14. Habilidades para el pensamiento crítico
15. Habilidades para la toma de decisiones
16. Pasos en la solución de problemas
17. Manejo de conflictos
18. Habilidades para negociar
19. Soy único
20. Adolescente: ¿niño o adulto?
21. Cómo comenzar amistades
22. Conservando las amistades
23. Cómo terminar amistades dañinas
24. Relaciones con personas del sexo opuesto
25. Relacionándose con los adultos
26. ¿Qué son las drogas?
27. Usos buenos y malos de las drogas
28. Uso y abuso de drogas
29. Tabaco
30. Alcohol
31. Drogas y otras sustancias tóxicas
32. Comportamientos de los drogadictos
33. Es bueno estar libre de las drogas
34. Cómo ser una persona responsable y decir "no" a las drogas

\*Life Skills International, patrocinado por la Agencia de Información de los Estados Unidos (United States Information Agency)