



# Modelo para la Evaluación de Programas de Habilidades para la Vida



# Modelo para la Evaluación de Programas de Habilidades para la Vida

*Investigadores<sup>1</sup>  
PhD. Vinicio Sandí Meza  
MSc. Yerlyn Rosales Pérez  
Bach. María José Elizondo Solís*

## Resumen

Los programas de Habilidades para la Vida suponen un espacio para el fomento del desarrollo humano y son un mecanismo preventivo para el combate de problemáticas como el consumo de drogas y la violencia, especialmente en la región Centroamericana donde este tipo de espacios son cada vez más necesarios, el problema es que los procesos para la evaluación de este tipo de intervenciones son diversos y difusos, por lo que una mejora en estas puede transformarse en una mejora considerable de los programas. Es por eso que desde el Instituto Centroamericano de Administración Pública se plantea una metodología para la evaluación de este tipo de intervenciones, concentrada en la medición de la eficacia, la eficiencia y el impacto.

## Palabras claves

Habilidades para la vida, metodologías de evaluación, relación costo beneficio, Aprendo a Valerme por Mi Mismo,

## Abstract

The Life Skills Programs works for the promotion of human development because of it these skills are used as mechanism for prevention of drug use. These spaces are ideal for the prevention of social challenges especially in Central America but normally there are no processes for the evaluation of these kind of programs. In this case the Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP) develop a methodological framework for the evaluation of Life Skills programs. This evaluation mind the measurement of the efficiency, the effectiveness and the impact of the program.

## Key words

Life Skills programs, methodological framework, cost-benefit ratio.

<sup>1</sup>Sandí, V. Doctor con Especialidad en Economía Institucional y Ciencias para el Desarrollo, Escuela de Estudios Sociales, Desarrollo y Ambiente, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, University Kebangsaan Malaysia (UKM), MALASIA / Académico e Investigador de la Escuela de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Correo electrónico: [vsandi77@yahoo.com](mailto:vsandi77@yahoo.com)

Rosales, Y. Máster en Gerencia del Comercio Internacional de la Universidad Nacional de Costa Rica, Investigadora de la Coordinación de Investigación y Extensión del Instituto Centroamericano de Administración Pública, ICAP.

Correo electrónico: [yerope07@gmail.com](mailto:yerope07@gmail.com)

Elizondo, M. Bachiller en Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Costa Rica. Pasante de la Coordinación de Investigación y Extensión del ICAP.

Correo electrónico: [mariajo.esol@gmail.com](mailto:mariajo.esol@gmail.com)

Recibido: 25 de octubre de 2017

Aprobado: 21 de noviembre de 2017

## Introducción

Centroamérica presenta una realidad compleja, que se refleja en la variedad de retos de la región; pobreza, desarrollo, economía, seguridad, participación ciudadana son solo algunos de los espacios donde hay un importante margen de mejora, sin embargo, el tema más problemático de la región en los últimos años ha sido el combate al narcotráfico, los esfuerzos en esta materia se han concentrado en acciones reactivas, el problema es que este tema se permea una serie de espacios sociales, según la OEA (2013), este problema se convierte en un tema de salud pública, que genera repercusiones en términos de violencia y delincuencia en contextos a gran escala, es decir, respecto a los problemas entre organizaciones criminales, pero que también, tienen este repercusión en los consumidores.

Es por eso, que el tema del consumo de drogas debe ser enfrentado desde diferentes aristas incorporando actores más allá de las organizaciones gubernamentales y con programas concentrados en la prevención. Desde 1998 la Asamblea General de Naciones Unidas estableció que para el manejo del tema de las drogas los países deberían apostar por un modelo que prime el desarrollo, donde se mejore en temas esenciales como crecimiento económico y donde además exista reducción de la pobreza y a su vez estos se refleje índices más bajos de violencia y delincuencia organizada (UNODC, 2015).

Estos modelos de desarrollo alternativo a los que se refiere la ONU suponen espacios para la prevención orientada en habilidades para la vida, donde se puedan fortalecer las capacidades blandas del público de interés, generando en este una reacción positiva que fomente no solo la negativa al consumo, sino habilidades de liderazgo, cooperación, trabajo en equipo, autoestima y habilidades de comunicación.

En el contexto de una realidad compleja como la de los países de Centroamérica es necesario que se exploren estos mecanismos y herramientas que apuestan por un desarrollo integral, en este caso, es necesario que exista coordinación entre los actores estatales y otras organizaciones con el fin de generar programas que utilicen las habilidades para la vida como parte de su metodología. En este caso, se puede destacar como en Costa Rica, a partir de 1990, se han generado una serie de iniciativas que intentan utilizar estas pautas para enfrentare el problema del consumo de las drogas, estos programas no solo se concentran en transmitir cuales son las consecuencias del consumo de drogas, sino, que tienen como objetivo funcionar como un espacio de crecimiento personal en potenciales consumidores.

En el año 2003 se estableció el programa Aprendo a Valerme Por Mi Mismo (AVPMM), un programa que impulsado por el gobierno de Costa Rica, que supone la coordinación entre el Ministerio de Educación Pública (MEP) y el Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia (IAFA) que ha encontrado sostenibilidad a lo largo de los años, este es un programa cuenta además validez y reconocimiento a nivel nacional. Este programa tiene más de 13 años de aplicarse a nivel nacional y que según el IAFA anualmente el programa se imparte a entre 350 mil y 290 mil estudiantes, el modelo educativo, supone la prevención del consumo desde la protección y el mejoramiento de capacidades de autoestima, carácter, trabajo en equipo.

Ahora bien, esta intervención ha encontrado en la falta de evaluación el principal reto y es que le programa AVPMM tiene dificultades para la medición de sus resultados y los procesos de evaluación han sido muy limitados, en este caso hay que reconocer que el proceso de evaluación es importante no solo porque permite identificar las buenas prácticas,

sino porque este proceso supone un insumo de retroalimentación que puede mejorar la intervención destacando el cumplimiento de criterios sobre la eficiencia del uso de recursos y el logro de objetivos.

Es la necesidad de revisar un modelo de evaluación de programas para la vida, que se aplicable a una intervención para la prevención del consumo de drogas que el ICAP, ha desarrollado una serie de consideraciones metodológicas para evaluar este tipo de programas. En este artículo se incluyen cuatro secciones; la primera que repasa la importancia de las habilidades para la vida para los procesos educativos preventivos, así como cuáles son sus consideraciones teóricas. El segundo apartado incluye las consideraciones por las cuales es necesario realizar evaluaciones en los programas de habilidades para la vida, sumado a cuatro casos de estudio de otras evaluaciones de programas con el fin de conocer que modelos son utilizados en este tipo de intervenciones. El tercer apartado incluye una revisión del modelo de evaluación del ICAP y la cuarta sección incluye un espacio de conclusiones.

## **1. Habilidades para la vida, importancia y fundamentos teóricos**

Desde el año 1995, Botvin planteaba que aun cuando se invirtiera millones de dólares en el manejo de algunos problemas sociales como el consumo de drogas, el enfoque de la intervención debía estar alineado a la prevención, esto por cuanto, la decisión del consumo es una elección racional que los individuos toman y en algunos casos no son conscientes de los peligros que conlleva esta decisión, por lo tanto es mejor invertir en la educación que dé a conocer las consecuencias del consumo, ofreciendo información que

permita tomar mejores decisiones a los sujetos del problema (Botvin, 1995).

A partir, de esa premisa se han considerado las habilidades para la vida, como ese conjunto o grupo de "habilidades o destrezas psicosociales que facilitan a las personas enfrentarse con éxito a exigencias y desafíos en la vida diaria" (Mantilla, 2005). El ICAP (2015), reconoce como los enfoques educativos que utilizan las habilidades para la vida, buscan que se generen aptitudes que permitan el desarrollo humano.

Esos dos elementos, suponen la guía de los programas de habilidades para la vida, los cuales no solo se concentran en la prevención del consumo de drogas, sino que, se utilizan como herramientas de promoción del desarrollo humano en diversos temas, por ejemplo, la salud, según Arévalo, Tomás y Mendoza; *(La promoción de la salud), busca lograr un estado de bienestar físico, mental y social, en la que los individuos y/o grupos puedan tener la posibilidad de identificar y lograr aspiraciones, satisfacer necesidades y hacer frente a su entorno. Las habilidades para la vida han sido adoptadas, como estrategia de la promoción de la salud, en muchos lugares de Latinoamérica, dentro de la iniciativa de trabajo de la OMS y OPS. (sf. p. 1)*

Además de la salud, este tipo de enfoques ha logrado adaptarse y ser utilizado para el abordaje de temas como empleo y educación vocacional; el Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha generado proyectos que utilizan las habilidades para la vida con el fin de preparar a los jóvenes para conseguir un empleo, estos esfuerzos suponen que los jóvenes encuentren soluciones para enfrentar situaciones en un puesto de trabajo, aportando herramientas para un mejor manejo del trabajo en equipo, la comunicación, la responsabilidad y la motivación (FOMIN, 2012).

De la misma forma, instituciones internacionales como ONU Mujeres impulsa el uso del enfoque de habilidades para la vida como eje transversal en los programas, proyectos o cursos que imparten (ONU Mujer, sf). Así también, las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) que trabajan temas de desarrollo humano utilizan este enfoque, por ejemplo World Visión utiliza este marco de trabajo como una herramienta que permita a los niños, niñas y jóvenes estar preparados para situaciones como la pobreza, el conflicto, la marginalización (EDEX, 2016).

Está claro que las Habilidades para la Vida suponen una herramienta significativa y generalizada en el manejo de intervenciones que busquen el desarrollo humano y como se pudo reconocer anteriormente existe un marco de trabajo diverso que incluye actores estatales, organizaciones internacionales y ONGs. Sin embargo, se debe reconocer que cuando se trata de caracterizar que son habilidades para la vida la Organización Panamericana de la Salud (OPS), aporta el mayor marco de referencia, según la Mangrulkar, Vince & Posner (2001) las habilidades para la vida suponen el conjunto de habilidades sociales e interpersonales (comunicación, habilidades de rechazo, agresividad, empatía), habilidades cognitivas (toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación) y habilidades para el manejo de emociones (aumento interno de un centro de control y manejo del estrés), que impactan en el desarrollo saludable de los niños y jóvenes, suponen un mediador de las conductas de la adolescencia y funcionan como mecanismo de prevención para el consumo de drogas, además que promueven un ajuste social positivo.

El impulso de las habilidades para la vida como mecanismo que sea útil para la prevención del consumo de drogas se sustenta, según la Mangrulkar et al (2001) en siete teorías que,

suponen la base de las habilidades para la vida, estos enfoques son; la teoría del desarrollo del niño y el adolescente, la teoría del aprendizaje social, la teoría de la conducta problemática, la teoría de la influencia social, la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría de la resiliencia y el riesgo.

Cada una de estas ha sido generada desde diferentes áreas de conocimiento y suponen acercamientos diferenciados pero no excluyentes de temáticas de desarrollo humano, aprendizaje y características biológicas que avalan la aplicación de las habilidades para la vida como un mecanismo de prevención del consumo de drogas para niños, niñas y adolescentes.

Según la Mangrulkar et al (2001, p. 13-20) estas teorías son;

### **1.1. Teoría del Desarrollo Infantil y Adolescente**

Supone la relación entre los cambios biológicos, sociales y cognitivos y como estos cambios que ocurren durante la niñez y la adolescencia supone la base del desarrollo humano. Son esos cambios los que suponen que esta etapa de la vida sea vital para el desarrollo de las habilidades para la vida, ya que en la niñez y adolescencia se pueden fomentar y practicar las habilidades para la vida.

Esta teoría ofrece una serie de postulados, sobre la importancia de los cambios biológicos, el desarrollo del conocimiento, desarrollo cognitivo y social, así como algunos elementos respecto al género y el desarrollo y la moral, estos postulados hacen referencia a como se construyen las etapas de desarrollo y como cada uno de estos elementos aporta a la construcción del carácter de los seres humanos, por eso la importancia de que se aborde de manera asertiva el contexto y el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.

## **1.2. Teoría del aprendizaje social**

Expuesta por Bandura (1977), esta teoría plantea que los niños aprenden a comportarse por medio de la instrucción y la observación, esto supone que "conducta se consolida, o es modificada, conforme a las consecuencias que surgen de sus acciones y a la respuesta de los demás a sus conductas." Mangrulkar et al (2001, p. 17).

Este razonamiento plantea dos elementos importantes para el abordaje de las habilidades para la vida, el primero respecto a la necesidad de proveer habilidades y espacios para que los niños, niñas y adolescentes puedan enfrentar espacios de su vida social, la propuesta de Bandura (1977), incluye técnicas para la reducción del estrés, el auto control y la toma de decisiones, por otra parte se plantea que para que los programas de habilidades para la vida y sociales sean efectivos necesitan duplicar el proceso natural por el cual los niños aprenden las conductas. Así, la mayoría de los programas de habilidades para la vida y sociales incluyen observación, representaciones, y componentes de educación de los pares además de la simple instrucción (Mangrulkar et al, 2001)

## **1.3. Teoría de la conducta problemática**

Desarrollada por Richard Jessor, reconoce que la conducta adolescente (incluyendo conductas de riesgo) no surge de una sola fuente, sino que es el producto de complejas interacciones entre los individuos y su entorno. La teoría de la conducta problemática se ocupa de las relaciones entre tres categorías de variables psicológicas: 1) el sistema de la personalidad; 2) el sistema del medio ambiente percibido; y 3) el sistema conductual. El sistema de la personalidad incluye "valores, expectativas, creencias, actitudes y orientación hacia uno mismo y hacia la sociedad." El sistema del

medio ambiente percibido tiene relación con la percepción de la actitud de amigos y parientes hacia las conductas. Similar a Bandura, el sistema conductual generalmente se describe como el conjunto de ciertas conductas socialmente inaceptables (el uso de alcohol, tabaco y otras drogas, conducta sexual de personas menores de cierta edad, delincuencia, etc.) (Mangrulkar et al, 2001).

## **1.4. Teoría de la Influencia Cognitiva**

Esta teoría surge como consecuencia de una investigación que demostraba que los programas que simplemente proveían información sobre las consecuencias de las conductas de riesgo (tales como fumar) y utilizaban el medio para prevenir que los niños se iniciaran en tales conductas no tuvieron éxito. La investigación de tales programas demostró que "el miedo inducido por el conocimiento de peligros a largo plazo parecía insuficiente para prevenir el inicio del hábito de fumar entre muchos jóvenes adolescentes, cuando eran expuestos a la presión social para adquirir la conducta." Este enfoque fue inicialmente usado por Evans (1976) en programas de prevención del uso del tabaco y se conoce como "educación sobre la resistencia a los pares", y se utiliza en una amplia gama de programas para prevenir el uso del tabaco, el alcohol y otras drogas, lo mismo que en la actividad sexual de alto riesgo (Mangrulkar et al, 2001).

## **1.5. Teoría Solución Cognitiva de Problemas**

Según Mangrulkar et al (2001, p. 18) responde a una construcción de aptitudes de prevención primaria se basa en la teoría de que la enseñanza de habilidades interpersonales de solución cognitiva del problema (EISCP) en niños a temprana edad puede reducir y prevenir conductas negativas inhibidas e impulsivas.

Esa investigación muestra;  
*Diferentes niveles de habilidades interpersonales de pensamiento en niños que exhiben conductas sociales positivas, en contraposición con niños que exhiben conductas de alto riesgo en forma temprana (incluyendo conductas antisociales, incapacidad para enfrentarse a la frustración, y malas relaciones con los pares). Las habilidades se enfocan tanto en la capacidad de generar soluciones alternativas a un problema interpersonal como a desarrollar el concepto de consecuencias de distintas conductas. Ibid.*

## **1.6. Teoría de las inteligencias múltiples**

Esta fue desarrollada por Howard Gardner en 1993, proponía la inteligencia humana como un conjunto de ocho inteligencias; lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinética, naturalista, interpersonal e intrapersonal, cada una de estas se desarrolla en mayor o menor grado dependiendo de cada persona y de igual forma cada individuo utiliza sus inteligencias de maneras diferentes, hay que destacar que esta teoría tiene implicaciones importantes para los sistemas educativos, porque, al reconocer otras inteligencias más allá de las habilidades verbales y matemáticas tradicionales, implica que la enseñanza debe adaptarse a esa gama más amplia de habilidades, por eso es necesario que existan diversos métodos de instrucción en el aula para involucrar a los estudiantes en los diferentes estilos de aprendizaje. Esto implica el uso de métodos de aprendizaje participativo y activo, y el estímulo del uso de la inteligencia musical, espacial, naturalista y otras. Además, esto permite a los niños y jóvenes utilizar diferentes inteligencias de forma simultánea.

## **1.7. Teoría de la Resiliencia y el Riesgo**

Presentada por Luthar & Zigler, Rutter y Bernard entre el año 1987 y el 1991, esta teoría trata de explicar por qué algunas personas responden mejor al estrés y la adversidad que otras. La teoría de resiliencia arguye que hay factores internos y externos que protegen contra el estrés social o el riesgo a la pobreza, la ansiedad o el abuso. Si un niño cuenta con factores protectores fuertes, podrá resistir las conductas poco saludables que a menudo resultan de estos elementos de estrés o de riesgo. Los factores de protección interna incluyen la autoestima y el control interno, mientras que los factores externos son principalmente el apoyo social de la familia y la comunidad, tales como modelos positivos o servicios de salud. De acuerdo a, las características que distinguen a los jóvenes adaptables son la capacidad social, las habilidades de resolución de conflictos, autonomía y tener un sentido de propósito (Mangrulkar et al, 2001)

## **1.8. Teoría de la Psicología constructivista**

Según, Mangrulkar et al (2001), esta teoría se basa en el desarrollo individual de las facultades mentales superiores y supone que el desarrollo cognitivo de los niños y niñas es un proceso de colaboración que tiene lugar a través de la interacción y la colaboración con otras personas, es decir que el desarrollo uno se centra solo en el individuo sino que se incluye también lo que llega a aprender y comprender de las interacciones sociales.

De esta forma, cada una de estas teorías provee una pieza importante en la conceptualización de las habilidades para la vida y suponen el marco de justificación para el uso de estas, Mangrulkar et al, (2001), recuerda que en términos de las teorías, estas trabajan diferentes aspectos, algunas ponen mayor énfasis en los resultados de las conductas,

justificando el desarrollo de habilidades como un medio para impulsar a los adolescentes hacia las conductas que las expectativas de desarrollo, el contexto cultural y las normas sociales consideran apropiadas, otras se centran más en la adquisición de habilidades que en la meta misma, ya que se plantea que la aptitud en la solución de problemas, comunicación interpersonal, y solución de conflictos se pueden ver como elementos cruciales del desarrollo humano saludable (Mangrulkar et al, 2001). Finalmente, algunas perspectivas teóricas ven estas habilidades para la vida como un medio para que los adolescentes participen activamente en su propio proceso de desarrollo y en el proceso de construcción de normas sociales (Ibid).

Todos estos elementos y consideraciones teóricas que deben tomar en cuenta puesto que estos supuestos aportan insumos para generar la evaluación y el abordaje de este tipo de temáticas es necesario que se conozca a fondo la intervención, además de esto el manejo del propósito del programa y sus metas, así como cuales son las proyecciones de los resultados que se generen de acuerdo a las habilidades para la vida y cuáles son los cambios esperados (ICAP, 2015).

## **2. La evaluación de los Programas de Habilidades para la Vida, una revisión de casos**

Está claro que las habilidades para la vida, funcionan como un abordaje multidisciplinario, desde la década de 1990, cuando el tema empezó a aplicarse de manera más común en programas y proyectos, los procesos de evaluación, también empezaron a aparecer, estos se concentraron en la medición de las habilidades en los individuos, para esto los primeros métodos de evaluación tenían enfoques más cualitativos, que utilizaban test y escalas médicas, que en algunos casos eran

incluidos en estudios clínicos.

Uno de los principales enfoques de evaluación lo supuso la evaluación de Rosen (1989), que es un punto de partida en este tipo de intervenciones, Rosen presentó el Life Skill Profile (LSP), que buscaba evaluar las capacidades de las personas en áreas como comunicación, contacto social, conducta no agitada, autocuidado y responsabilidad, a partir de la construcción de un test con 39 preguntas y cinco escalas para el manejo de datos, este primer enfoque de medición de habilidades para la vida se enmarcó en estudios sobre el las personas que padecían esquizofrenia, por lo que se dice que este modelo, aun cuando fue un avance para los métodos de medición de las habilidades para la vida tiene un enfoque médico, relacionado con la medición de la gravedad de la enfermedad (Díaz , Rosero, Melo & Aponte 2013).

A partir de estos avances, Mangrulkar et al (2001), plantea que se deben de evaluar los avances del programa o proyecto desde la efectividad, es decir, reconocer si se han alcanzado o no los objetivos de la intervención, para esto es necesario que se den respuesta a preguntas como;

*¿Cuál es el propósito general del programa y cuáles son las metas mensurables? ¿Cuáles son los resultados esperados en términos de la mejoría de las habilidades, cambios en la conducta o cambios de actitud o creencias en el adolescente? ¿Qué cambios pueden esperarse en el ambiente del programa o en el proveedor? Mangrulkar et al, 2001, p.33.*

En este caso se amplía en que es necesario que se cuente con mediciones respecto a cobertura y calidad, así como contar con indicadores respecto a las metas que busca alcanzar el programa, este mismo enfoque reconoce la importancia de incluir a diferentes actores en el proceso de evaluación, siendo los estudiantes,

profesores y padres de familia los principales colaboradores del proceso de evaluación (Mangrulkar et al, 2001).

Otros de los elementos que se incluyan como claves dentro del proceso de evaluación los suponen la medición de las habilidades, aptitudes y ajuste de los programas, además de características del uso y consumo de sustancias, cambios de conductas y toma de decisiones.

La lógica de evaluar estos procesos supone un comprobación del alcance de los objetivos, así como identificar los espacios de mejora que se puedan implementar, sin embargo, los objetivos de la evaluación son los que determinan que métodos y herramientas son adecuados.

A continuación se repasan cuatro métodos de evaluación de programas de habilidades para la vida, se incluyen casos de América Latina y la Unión Europea, con el fin de determinar que enfoques y herramientas metodológicas son utilizados para la de medición del éxito de un programa de habilidades para la vida, en este caso, se identifican además cuales fueron los actores sujetos de la evaluación. Este ejercicio supone revisar cómo se realizan este tipo de evaluaciones en el resto del mundo, como insumo para identificar que aportes puede realizar el ICAP desde el desarrollo de la metodología de evaluación del programa AVPMM para el IAFA en Costa Rica.

## **2.1. Caso 1. EDEX: La Aventura de Mi Vida**

El primer modelo de evaluación a revisar lo supone la evaluación al programa de habilidades para la vida de la organización española EDEX; Aventura de mi Vida, este programa se estableció en España en el

periodo de 1989-1990, para el año 1994, la Aventura de mi Vida logró aplicarse en Latinoamérica, países como Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, esto a partir del trabajo conjunto de EDEX con otras organizaciones no gubernamentales y con instituciones públicas permitiendo el crecimiento del programa.

En este caso, la evaluación general del programa se produjo en el año 2002, este caso contó con un mayor nivel de complejidad y es que este programa cuenta con 4 ejes y 12 temáticas de trabajo; "Autoestima (respeto por uno mismo; afrontar los desafíos), Habilidades para la Vida (manejar la tensión; comunicarse; tomar decisiones), Drogas (medicamentos; alcohol; tabaco), y Hábitos saludables (actividad y descanso; alimentación; seguridad; higiene)" (EDEX, 2002). Además de esto, este programa cuenta con la variante de aplicarse en varios países por lo que el proceso de evaluación tuvo que adaptarse y coordinarse entre varios actores, siendo liderado todo el proceso por EDEX.

Y el objetivo de esta evaluación fue identificar los espacios de mejora que pudiera tener el programa, las particularidades de este caso provocaron que el proceso de utilizar una metodología mixta, incorporando un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, con el fin de abordar de la manera más dinámica y objetiva el programa.

En este caso, el enfoque cuantitativo se concentró en la medición de la efectividad del programa en los niños, mientras que para evaluar a los educadores y facilitadores del programa se utilizaron herramientas cualitativas (EDEX, 2002), es decir, se pretendía observar el programa desde dos aristas, la primera si evitaba en consumo de sustancias

en los niños y la segunda cual era el desempeño de los facilitadores del programa.

En primera instancia, la evaluación cualitativa tenía por objetivo "Conocer en profundidad la interpretación que, acerca del funcionamiento y la eficacia del programa, hacen aquellos educadores definidos como "especialmente motivados" (quienes lo consideran una iniciativa valiosa y lo aplican de manera satisfactoria)" (EDEX, 2002, p. 18), todo esto con el fin de determinar si los profesores consideran útil el programa y si estos pueden identificar cambios en las conductas de los estudiantes derivadas de la intervención que genera el programa.

Hay que reconocer que en este caso hay un importante interés en la percepción que tienen los educadores del programa y es que existe la necesidad de reconstruir el sentido pedagógico del programa es decir que a partir de la experiencia de los educadores se pueda identificar si el programa ofrece evidencias palpables en la clase que permitan reconocer el aporte que hace el programa (EDEX, 2002). En este caso, la herramienta utilizada para la evaluación cualitativa fue la entrevista a profundidad, donde a partir de un guion el entrevistador funcionó como un conductor que permitiera identificar cuáles son los significados que los educadores el otorgan al programa, la muestra utilizada para esta evaluación fue de 215 educadores en los 10 países donde se efectuó la evaluación.

Ahora bien, esta evaluación utilizó también un modelo de evaluación cuantitativo, que tenía por objetivo "Conocer la eficacia del programa" (EDEX, 2002, p. 22) para esto se utilizó una comparación entre los estudiantes que participaron en el programa La Aventura de Mi Vida, denominados Grupo de Tratamiento (GT), y otra muestra de estudiantes que no recibieron el programa, el Grupo de Control

(GC), todo esto por medio de un cuestionario, con ítems sobre habilidades interpersonales y carácter, consumo de alcohol y otras drogas, salud.

Al dividir el estudio en dos partes, quienes recibieron el programa y quienes no recibieron el programa- se determinaron dos muestras, el primer grupo, elegido al azar entre los estudiantes de los profesores que fueron elegidos para la primera evaluación cualitativa y el segundo grupo, debía de tener condiciones similares al primero. El total de encuestados en los países donde se llevó a cabo la evaluación fue de 7288 estudiantes, 3811 del grupo de tratamiento y 3477 del grupo de control.

En este caso se buscaba identificar si existían cambios significativos en los estudiantes que recibían en el programa, por eso se dispuso la comparación con otra muestra, en este caso se pudo comprobar como los participantes del GT generalmente tenían actitudes más favorables respecto a las áreas consultadas, otro de los resultados destacados es que este estudio pudo comprobar como existe una relación entre el tiempo que se recibió el programa y mejores resultados respecto al grupo de control.

Según EDEX (2002), esta modelo de evaluación mixta, con herramientas tanto cualitativas como cuantitativas permitió dar validez y fiabilidad a la intervención generada, permitiendo que se identificaran tendencias específicas para cada país, así como también determinar un patrón de comportamiento que pueda ser utilizado como línea de base para otras intervenciones.

## **2.2. Caso 2. Programa Unplugged - EU-Dap-. Comisión Europea**

El segundo caso de revisión de la metodología para la evaluación de los programas de habilidades para la vida, supone el caso del

programa European Drug Addiction Prevention -EU-Dap- también conocido como Unplugged, que es un programa de prevención de consumo de drogas y alcohol en siete países de Europa, está liderado por la Comisión Europea.

Esta evaluación se basó en ocho componentes fundamentales para mejorar la efectividad de las intervenciones que se aplican en centros educativos, un modelo planteado por Tobler (2000), estos componentes eran;

*Diseño de programa interactivo, información sobre drogas que incluya los efectos del consumo, habilidades personales, sociales y de resiliencia, énfasis en educación normativa y refuerzo a que la mayoría de los jóvenes no usen drogas, formación estructurada de habilidades de base amplia como el establecimiento de objetivos, la comunicación y habilidades sociales, capacidades de los docentes o facilitadores del programa, participación activa de la familia y la comunidad, sensibilidad cultural EU-Dap, 2002, p. 6.*

Esta evaluación, buscaba medir la efectividad del programa preventivo, además de características de consumo, en este caso se no se incluyeron los docentes o los facilitadores de la intervención, por lo que los únicos evaluados fueron los estudiantes, el cuestionario que se aplicó incluía los elementos sobre; consumo propio, conocimiento sobre sustancias, uso de sustancias en un entorno cercano, entorno social y familiar, escuela, problemas y habilidades (EU-Dap, 2002, 9).

El diseño de la evaluación para este programa consistió en modelo cuantitativo, con la aplicación de un cuestionario a los grupos de estudiantes de diferentes centros educativos, los grupos evaluados estos fueron elegidos de manera aleatoria y la muestra total estuvo constituida por 2670 estudiantes de 6600 que

han recibido el programa. (EU-Dap, 2002).

La efectividad del programa se midió identificando patrones de consumo de cigarrillos, alcohol o drogas, el análisis fue ajustado utilizando el Modelo de Regresión Multinivel que consiste en "un conjunto de datos jerárquicos, con una sola variable dependiente que es medida en el nivel más bajo y variables explicativas que existen en todos los niveles. Conceptualmente el modelo puede ser visto como un sistema jerárquico de ecuaciones de regresión" (De la Cruz, 2008, p. 3).

En este caso, se debe reconocer que este enfoque solo cuantitativo, sobre la cantidad de consumo hace que esta evaluación no pueda abarcar todos los contenidos que componen un programa de esta naturaleza, ya que no amplía por ejemplo en la evaluación a los facilitadores, aun así este programa cuenta con mayor validez metodológica ya que aplica modelos más elaborados y adaptados a la intervención.

### **2.3. Caso 3. Programa Educación para la Vida. El Salvador**

Este caso, supone la evaluación del programa Educación para la Vida, este programa fue desarrollado por el Ministerio de Educación de El Salvador y fue aplicado dentro del sistema educativo estatal a estudiantes de tercer ciclo y bachillerato. Este programa pretendía no solo generar capacidades en los estudiantes, si no que funcionaba como parte de una intervención respecto a al contexto de consumo de drogas y narcotráfico en el país centroamericano.

Ahora bien, esta evaluación tenía como objetivo medir la eficiencia del programa, con el fin de reconocer si se han generado cambios en las actitudes de la población intervenida (Bautista, 2012) y para esto fue necesario un diseño metodológico que consistía en

<sup>2</sup>Traducción propia

un estudio comparativo, entre un grupo de estudiantes que recibieron el programa y otro que no, la muestra fue establecida utilizando el software Survey System Calculator, que permitió determinar los grupos a evaluar de manera aleatoria, finalmente la muestra estuvo compuesta por 594 estudiantes, 286 si recibieron el programa y 308 no lo recibieron y fue aplicada en 12 centros educativos (Bautista, 2012).

Al igual que en los casos anteriores se aplicó una prueba postest y la herramienta para recolectar la información fue cuestionario, que para este caso incluyó temas como género y demografía, conocimiento del programa y conocimiento de los contenidos del mismo (Bautista, 2012). Ahora bien, para el manejo de los datos, nuevamente se utilizó un software de investigación cualitativa, en este caso SPSS, lo que permitió identificar correlaciones, frecuencias, intervalos de confianza o relaciones de género y grupos de edades (Bautista, 2012).

Finalmente, hay que denotar que esta evaluación tiene la particularidad de no medir la efectividad de las metas del programa, aun así, busca determinar cuáles son los resultados y cuál es el alcance de estos, en este caso tampoco se toma en cuenta la evaluación a los docentes o facilitadores del programa.

#### **2.4. Caso 4. YOMI VIDA. Colombia**

En este caso se revisa la metodología de evaluación utilizada para el programa YOMI-VIDA, desarrollado en Colombia por la Organización SURGIR, quienes han trabajado el tema de uso de sustancias psicoactivas y alcoholismo por casi 40 años. Este programa consiste en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, supone una estrategia educativa aplicada en clase por los docentes (Hernández, 2015).

El modelo de evaluación utiliza un enfoque cualitativo y cuantitativo, que supuso la elaboración de una línea de base en el año 2009, que posteriormente fue comparada con una muestra del año 2011, este modelo de investigación es distinto a los otros casos estudiados no solo por su capacidad de determinar una evaluación a partir de datos previos, sino porque en este caso se toman como objeto de estudio los estudiantes receptores del programa, los docentes o facilitadores y además los padres de familia, intentando revisar más a profundidad los efectos que estos programas generan en la actitudes de los estudiantes.

En este caso, la herramienta utilizada para obtener la información supone la construcción de cuestionarios con variables e indicadores específicos según el actor a evaluar, es decir, si son los estudiantes, los profesores o los padres de familia. A partir de los datos recolectados, se generó un análisis estadístico se con el programa Microsoft Access, donde se compararon los resultados de la evaluación del año 2011 con una línea de base.

Este tipo de evaluación permitió determinar cuál fue el comportamiento del programa y si se generaron cambios en los principales ejes de la intervención, ya que cada pregunta del cuestionario representa un indicador, por lo que fue sencillo comparar los resultados. Como se pudo reconocer esta intervención tenía elementos diferenciadores, permitiendo conocer a un nivel más integral el impacto de un programa de habilidades para la vida.

### **3. Metodología para la Evaluación de programas de habilidades para la Vida**

Esta sección aborda a fondo el método de evaluación desarrollado por el ICAP para la

evaluación de programas de habilidades para la vida, en este caso esta evaluación fue aplicada al programa Aprendo a Programa Aprendo a Valerme por Mi Mismo del Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia.

Este método integró los lineamientos de planeados por la OPS para evaluar programas de este tipo y las teorías de las habilidades para la vida, así como también, los postulados

de la Fundación Jacobs para la evaluación de programas y una herramienta de evaluación de costo beneficio que utiliza ICAP. Estos elementos fueron organizados en una metodología que permite medir los niveles de efectividad, impacto y costo beneficio del programa (Ver Tabla 1), y que fue aplicada a una muestra compuesta por estudiantes y docentes.

**Tabla 1. Resumen de Ejes de evaluación para un programa de habilidades para la vida.**

Componentes de Evaluación	Aspectos que lo integran
Eficiencia	Fidelidad del diseño
	Duración del programa
	Protocolo
Eficacia	Habilidades para la vida
	Frecuencia de consumo
	Riesgo de consumo
	Fidelidad
Impacto	Consumo
	Habilidades
	R-C/E, R-B/C; Escenarios descriptivos con o sin el proyecto (Programa de Habilidades para la Vida)

Fuente; ICAP, 2015, p.

La construcción metodológica se concentró en tres objetivos específicos necesarios en la evaluación, según ICAP (2015), estos objetivos eran

*(Primero) Medir los efectos de la intervención sobre las variables directamente relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas (tabaco, bebidas alcohólicas y marihuana) en los adolescentes; (segundo) determinar el grado de fidelidad en el desarrollo de las actividades que contempla la intervención; y (tercero) evaluar la relación costo-beneficio. Todo lo anterior*

*respondiendo al objetivo general el cual es medir la eficacia del programa.*

A partir de estos objetivos, se determinaron los ejes claves para desarrollar la evaluación:

- a) La eficiencia de la fidelidad en relación a la aplicación del programa por parte de los docentes;
- b) La eficacia del Programa en relación a las Habilidades para la Vida, la cual está relacionado con el criterio de eficacia;

- c) Impacto del Programa en relación al Consumo de Sustancias Psicoactivas (tabaco, bebidas alcohólicas y marihuana); y
- d) La relación Beneficio-Costo (R-B/C) del Programa. ICAP, 2015: p. 20.

Cada uno de esos ejes contiene las especificaciones de estudio, es decir, cuáles serán las fuentes de información a consultar y las herramientas metodológicas a utilizar según el área del programa que se quería evaluar, a continuación se repasan las especificaciones de cada uno de estos ejes;

### 3.1. Eficiencia de la fidelidad de la aplicación del programa por parte de los docentes

Este primer eje supone la evaluación de la fidelidad de los docentes, en este caso, se indaga sobre el nivel de aprovechamiento y el uso de materiales y recursos (tiempo, habilidades, financiamiento), para esto se realiza una consulta a fuentes primarias, en este caso, a los docentes, a quienes se les aplica un cuestionario (Ver Tabla 2), que permite determinar elementos como; la actualización profesional de quienes imparte el programa, así como también cuál es la percepción de estos hacia la adquisición de las habilidades para la vida por parte de los estudiantes, además, se busca identificar el aprovechamiento de las sesiones con los estudiantes, para finalmente consultar sobre la calidad y cantidad de material didáctico que les facilita el programa (ICAP, 2015).

**Tabla 2. Estructura General del Cuestionario para docentes**

Información	Preguntas Dirigidas a
Información personal y académica	Información personal. Información académica del docente.
Información sobre la aplicación del programa	Información sobre las sesiones y el aprovechamiento de las mismas.
Información sobre el material didáctico	Utilidad del material. Material de apoyo. Mejora del programa y de los materiales.

Fuente; ICAP, 2015, p. 37.

### 3.2. Eficacia del Programa en relación a las Habilidades para la Vida

Este eje, propone evaluar las habilidades que son adquiridas y reforzadas por los estudiantes a través del Programa, en este caso, se debe reconocer el esfuerzo por identificar métodos que permitan medir el nivel de habilidades para la vida, en este caso;

*Para medir el grado de las habilidades para la vida entre los y las estudiantes de los colegios beneficiarios, se ha identificado escalas que se asocian a cada una de las habilidades, o bien combinaciones de habilidades que son abarcadas en el Programa. ICAP, 2015, p. 22*

En este caso, se miden las habilidades cognitivas, sociales, de control de emociones, en el caso de AVPMM se valoraron 10 habilidades que correspondieron a; conocimiento de sí mismo (autoconocimiento), empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solucionar problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de sentimientos y emociones, manejo de las tensiones y el estrés (ICAP, 2015).

Para este eje se utiliza la consulta con la fuente primaria, en este caso, los estudiantes, a los cuales se les aplica un cuestionario enmarcado en dos componentes centrales (Ver tabla 3), el primero que busca recolectar información sobre el consumo de sustancias psicoactivas (tabaco, bebidas alcohólicas y marihuana) y el segundo adquirir información sobre las habilidades para la vida que pueden identificar los estudiantes (ICAP, 2015), para cada habilidad se utiliza una escala diferenciada (Ver Anexo 1), lo que permite identificar mejor los resultados respecto a las habilidades.

Sumado a esto dentro de los cuestionarios se incluyen preguntas que forman parte de dos componentes complementarios que permiten tener un conocimiento más ampliado de la población a estudiar, estos son; información personal y socioeconómica, así como información sobre el material didáctico utilizado en el programa AVPMM. La información generada en esta herramienta fue procesada utilizando softwares de investigación, en este caso SPSS, esto con el fin de generar cruces de variables y un análisis cuantitativo más profundo con la información disponible (ICAP, 2015).

**Tabla 3. Estructura General del Cuestionario para estudiantes**

Información	Preguntas Dirigidas a
Información personal y socio económica	Información personal. Información académica. Información socioeconómica del hogar.
Información sobre el consumo de sustancias psicoactivas (tabaco, bebidas alcohólicas y marihuana)	Riesgo de consumo de sustancias psicoactivas. Iniciación en el uso de sustancias psicoactivas.

Información sobre habilidades para la vida	<p>Escala de autoestima.  Escala de evaluación de la satisfacción vital.  Escala de optimismo.  Escala de evaluación de la tolerancia y frustración.  Escala de evaluación de la planificación y toma de decisiones.  Escala de empatía.  Escala de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones.  Escala de apego a iguales.  Escala de evaluación de habilidades sociales</p>
Información sobre el material didáctico	<p>Utilidad del material  Aprovechamiento del material.</p>

Fuente; ICAP, 2015, p. 36

### 3.3.El programa y el Consumo de Sustancias Psicoactivas

Este eje, supone la consulta de datos de consumo a los estudiantes receptores del programa, este elemento tiene por objetivo generar información valiosa sobre el consumo de sustancias psicoactivas por parte de los jóvenes evaluados, y esto con el fin de que la evaluación no solo genere insumos para una organización, si no que permita recolectar información útil para otras entidades. En este caso, todo el cuestionario a estudiantes se encuentra orientado a "extraer consideraciones claves para la toma de decisiones a nivel Nacional" (ICAP, 2015, p. 25).

En todo caso, esto supone un valor agregado a la investigación, que busca lograr en este caso una caracterización del consumo de sustancias por parte de los estudiantes. Como se apuntó anteriormente, las herramientas metodológicas para realizar esta consulta fueron las mismas que en el eje 2, es decir, el cuestionario aplicado a estudiantes.

### 3.4. Relación Beneficio Costo en el Programa Aprendo a Valerme por Mi Mismo

Esta sección permite ampliar en los métodos que utiliza el ICAP para la medición de la relación costo beneficio y es que en este caso, se utiliza un enfoque diferenciado, que permite realizar una medición "con proyecto o sin proyecto (...) El análisis incluye pasos tales como identificar, medir y valorar." (ICAP, 2015, p. 26), para la evaluación de este caso se establecen dos indicadores; Relación Costo Efectividad y Relación Beneficio Costo.

Uno de los beneficios de este método de evaluación es que se pueden construir los flujos financieros, económicos- sociales del programa a partir de la información financiera que maneja el IAFA, y es que en este caso no se cuentan con proyecciones para los costos (ICAP, 2015), por lo que es necesario construir los posibles escenarios.

Para la construcción de estos flujos financieros se toman los costos de inversión y operación del programa, en este caso, diseño de material, impresión, kits para AMES, capacitación de AMES, costo de entrega, de coordinación y por evaluaciones realizadas, re-capacitación de AMES, reemplazo de materiales, entre otros (ICAP, 2015). A partir de esta información se calcula el Valor Actual de los Costos (VAC), por medio de una fórmula que incluye el costo total de proyecto, los años de vida del proyecto, el

año inicial de la fase de inversión y la tasa social de descuento (Ver Imagen 1).

### Imagen 1. Fórmulapara el cálculo del VAC

$$VAC = \sum_{t=0}^n \frac{C_t}{(1+r)^t}$$

Donde:

$C_t$  = costo total del proyecto

$t$  = años correspondientes a la vida del proyecto, que varía entre 0 y  $n$

0 = año inicial del proyecto, en el cual comienza la fase de inversión

$r$  = tasa social de descuento (TSD)

Fuente: MIDEPLAN (2010)

Seguido de esto, “se eliminan las transferencias (probablemente no relevante en el caso de APVPMM), se aplican los precios sociales a los diferentes rubros de costos y se identifican y cuantifican los beneficios del Programa, para transformarlo en el flujo económico-social. (ICAP, 2015, p.27). Posteriormente, se determinan los beneficios que se le atribuyen a la realización del programa, así como se identifica la naturaleza de estos, es decir si son cuantificables o intangibles, este elemento es vital en este análisis porque es lo que permite calcular si se trabaja una Relación Beneficio-Costo o una Relación Costo Efectividad.

A partir de estos beneficios se plantean dos escenarios, uno que incluye el cálculo de la Relación Costo-Efectividad (R-C/E) (Ver Anexo 2) que además incluye un análisis cualitativo, “La R-C/E expresa el grado en que los costos del proyecto o programa se traducen en el logro de unidades de beneficio (en este caso, escolares que se han formado con la metodología de AVPMM). Indica cuánto es el beneficio obtenido por cada unidad monetaria invertida en el Programa” (ICAP, 2015, p. 28).

Este indicador funciona como una herramienta de comparación de la eficiencia del programa AVPMM y permite realizar un análisis cuantitativo de los beneficios intangibles que fueron identificados en el programa (ICAP, 2015).

El segundo indicador es la Relación Beneficio-Costo (R-B/C) (Ver Anexo 2) que permite una análisis cuantitativo de los beneficios del programa, este tipo de análisis “expresa en términos cuantitativos los beneficios sociales de un proyecto o programa en relación con la cantidad de recursos invertidos en el mismo (costo económico-social).” (ICAP, 2015, p. 29).

El ICAP en el caso de Aprendo a Valerme por Mi Mismo;

*La R-B/C se calcula dividiendo el valor de los beneficios del programa actualizado entre el valor de los costos económicos del programa actualizado, utilizando la Tasa Social de Descuento (TSD) como factor de actualización. (En el caso de Costa Rica, la TSD a utilizar es el 12%, de acuerdo con las indicaciones del Ministerio de Planificación Nacional y Política*

*Económica, MIDEPLAN.) ICAP, 2015, p. 29.*

Lo cual se interpreta de la siguiente manera;  $R-B/C > 1$ , el proyecto es "rentable" en términos económico-sociales (produce más beneficios que costos);  $R-B/C = 1$ , los beneficios generados son de igual valor a los costos (indiferente);  $R-B/C < 1$ , el proyecto genera más costos que beneficios (impacto negativo en términos de la aplicación de recursos o se requiere justificación en términos de los beneficios intangibles). ICAP, 2015, p. 29.

En este caso, se plantean ambos escenarios reconociendo que el análisis depende de los beneficios tangibles o intangibles que fueran identificados en el proceso de consulta a los estudiantes y AMES (ICAP, 2015), sin embargo, ambas herramientas de análisis son funcionales para la evaluación de Costo-Beneficio de un programa que utilice Habilidades para la Vida. Es descabale en esta evaluación que existen diferentes herramientas metodológicas y que las fuentes de información son principalmente primarias (Ver Tabla 4).

**Tabla 4. Resumen de Ejes de evaluación según la metodología del ICAP.**

Eje	Fuente de Información	Herramienta metodológica
Eficiencia de la fidelidad de los docentes	Docentes y facilitadores del programa	Cuestionario a los docentes, indagando sobre: 1. Información personal y académica. 2. Información sobre la aplicación del programa. 3. Información sobre el material didáctico.
	Organización	Entrevistas, mesas redondas, grupos focales con los funcionarios de la organización encargada del programa. Datos Contables de la organización.
Eficacia del Programa en relación a las Habilidades para la Vida	Estudiantes	Cuestionario a los estudiantes, con dos componentes principales; 1. Información sobre el consumo de sustancias psicoactivas (específicamente tabaco, bebidas alcohólicas y marihuana). 2. Información sobre habilidades para la vida (escalas según cada habilidad) Y dos componentes complementarios; Información personal y socio-económica, además de información sobre el material didáctico. SPSS para procesar los datos identificados.

<p>El programa y el Consumo de Sustancias Psicoactivas</p> <p>El programa Aprendo a Valerme por Mi Mismo y el Consumo de Sustancias Psicoactivas</p>	<p>Estudiantes</p>	<p>Cuestionario a los estudiantes.</p> <p>SPSS para procesar los datos identificados.</p>
<p>Relación Beneficio Costo en el Programa.</p> <p>Relación Beneficio Costo en el Programa Aprendo a Valerme por Mi Mismo</p>	<p>Insumos obtenidos en los tres ejes anteriores, es decir; Cuestionarios aplicados a los estudiantes.</p> <p>Consultas a los funcionarios de la organización.</p>	<p>Análisis de la Relación Beneficio Costo, según los beneficios cuantificables e intangibles.</p>

*Fuente; Elaboración propia con datos de ICAP (2015).*

## 4. Conclusiones

La evaluación de los programas de habilidades para la vida es vital para que se genere una mejora continua de este tipo de intervenciones, que son las herramientas sugeridas para enfrentar problemáticas complejas como el consumo de drogas, la pobreza y la violencia, que están presentes en la región centroamericana.

Estos programas de habilidades para la vida, suponen una herramienta que permite generar una influencia positiva a los niños, niñas y jóvenes, por lo que es una necesidad que este tipo de iniciativas siga realizándose, ya sea como un programa estatal o por medio de organizaciones no gubernamentales, como los casos de Colombia y España. Sin embargo, estos programas normalmente no son evaluados, por lo que existe la necesidad de generar investigación más allá de las habilidades para la vida e intentar identificar la calidad de las intervenciones.

Existen una serie de consideraciones metodológicas sobre la evaluación de los programas de habilidades para la vida, principalmente por la importancia que revisten a estas investigaciones ya que los procesos de evaluación son básicos para el correcto funcionamiento y actualización de los programas, en este caso hay que resaltar que

en materia de habilidades para la vida, existen avances metodológicos sobre la medición de las habilidades, por ejemplo, para la evaluación desarrollada por el ICAP se pudieron identificar 8 escalas de medición que funcionan para 10 habilidades para la vida distintas sin embargo, hay menos ejemplos de intervenciones que determinen los niveles de cumplimiento de los objetivos de este tipo de intervenciones.

En todo caso, está claro que no existe un método generalizado que permita evaluar los programas de habilidades para la vida ya que cada uno de estos cuenta con objetivos diferenciados, haciendo necesario que los métodos de evaluación sean consecuentes con esos objetivos. Sin embargo hay que destacar que al comparar el método aplicado por el ICAP con las otras intervenciones revisadas en este artículo, queda claro que esta es mucho más completa, integrando diferentes actores en la evaluación y utilizando herramientas metodológicas que favorecen el estudio.

Todo esto debido a que el ICAP ha logrado generar un planteamiento metodológico que funciona para evaluar la eficiencia, la eficacia y el impacto, por medio de una evaluación que integra cuestionarios, entrevistas, grupos focales, uso de softwares de investigación cuantitativa, aplicados a fuentes primarias. Este acercamiento tan diferenciado agrega

además una medición de la relación costo beneficio y además de que se alinea a los objetivos del programa evaluado.

Finalmente, es relevante que se destaque la necesidad de que este tipo de evaluaciones de programas de habilidades para la vida sea un

proceso periódico y generalizado que permita la una mejora continua y la innovación de estos programas, así como también, funcione como una herramienta de actualización que permita identificar mejor a la población intervenida y las necesidades de esta.

## Referencias bibliográficas

Arévalo, M., Tomás, A., & Mendoza, L. (sf). *Habilidades para la Vida y su Importancia en la Salud*. Recuperado de [ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/documentos/articulo\\_habilidades\\_p\\_ra\\_la\\_vida.pdf](ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/documentos/articulo_habilidades_p_ra_la_vida.pdf)

Botvin, G. (1995). *Entrenamiento en habilidades para la vida y prevención del consumo de drogas en adolescentes: consideraciones teóricas y hallazgos empíricos*. *Psicología Conductual*, 3, 333-356.

De la Cruz, F. (sf). *Modelos multinivel*. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/epidemiologia/v12\\_n3/pdf/ao2v12n3\\_pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/epidemiologia/v12_n3/pdf/ao2v12n3_pdf).

Díaz, E., Rosero, R., Melo, M. & Aponte, D. (2013). *Habilidades para la Vida: Análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123783.pdf>

EDEX. (2002). *Evaluación de la aplicación en diez países de Iberoamérica del programa de educación sobre drogas "La Aventura de la Vida"*. Recuperado desde [http://www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att\\_94120\\_ES\\_Informe%oEvaluaci%C3%B3n%2olberoamericana%2oLa%2oAventura%2ode%2ol](http://www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att_94120_ES_Informe%oEvaluaci%C3%B3n%2olberoamericana%2oLa%2oAventura%2ode%2ol)

EDEX (2016). *World Vision Costa Rica evalúa su trabajo en Habilidades para la Vida*. Recuperado de <http://www.edex.es/world-vision-costa-rica-evalua-su-trabajo-en-habilidades-para-la-vida/>

EU-Dap (2002). *Results of the evaluation of a school-based program for the prevention of substance use among adolescents*. Recuperado desde <http://www.eudap.net/pdf/finalreport2.pdf>  
FOMIN. (2012). *La importancia de las habilidades para la vida*. Recuperado de <http://www.iadb.org/es/noticias/articulos/2012-09-12/habilidades-para-la-vida-y-empleo-en-america-latina,10107.html>

Hernández, E. (2015). *Evaluación de un programa de prevención del consumo de sustancias psicoactivas para la infancia*. *Health and Addictions*, 15 (1), 67-78.

ICAP. (2015). *Planteamiento metodológico para la evaluación del programa AVPMM-ICAP-IAFA*. San José: Instituto Centroamericano de Administración Pública

Mantilla, L. (2005). *Habilidades para la Vida; una propuesta educativa para Convivir Mejor*, Marco Referencial. *Investigación Educativa*, 16, 11-24.

OEA. (2013). *El problema de las drogas en las Américas: estudios*. *Drogas y Seguridad*. Recuperado desde [http://www.cicad.oas.org/drogas/elinforme/informeDrogas2013/drogasSeguridad\\_ESP.pdf](http://www.cicad.oas.org/drogas/elinforme/informeDrogas2013/drogasSeguridad_ESP.pdf)

ONUMUJERES. (sf). *Formación y desarrollo de capacidades en igualdad de género y empodera-*

miento de las mujeres. Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/capacity-development-and-training>

Mangrulkar, L., Vince, C., Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Recuperado de <https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/habilidades2001oms65p.pdf>

MIDEPLAN. (2010). Guía Metodológica para la Identificación, Formulación y Evaluación de Proyectos de Inversión Pública. Guía. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. San José, Costa Rica. UNODC. (2015). Informe mundial sobre las drogas. Recuperado desde [https://www.unodc.org/documents/wdr2015/WDR15\\_ExSum\\_S.pdf](https://www.unodc.org/documents/wdr2015/WDR15_ExSum_S.pdf)

UNODC. (2015). Informe Mundial sobre Drogas. Recuperado de [https://www.unodc.org/documents/wdr2015/WDR15\\_ExSum\\_S.pdf](https://www.unodc.org/documents/wdr2015/WDR15_ExSum_S.pdf)

<b>Escalas utilizadas en el cuestionario para estudiantes</b>	
<b>Escala autoestima</b>	
Autor	Rosenberg M. (1965)
Nº de ítems	10
Finalidad	Evaluar la autoestima
Puntuación	El rango de puntuación va de 10 a 40 puntos. De los 10 ítems, 4 puntúan en sentido inverso
<b>Escala de autoeficiencia generalizada</b>	
Autor	Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996)
Nº de ítems	10
Finalidad	Evaluar la percepción de eficacia
Puntuación	El rango de puntuación va de 10 a 40 puntos
<b>Escala de la satisfacción vital</b>	
Autor	Huebner, E.S. (1991)
Nº de ítems	7
Finalidad	Evaluar la satisfacción vital del adolescente
Puntuación	El rango de puntuación va de 7 a 49 puntos. De los 7 ítems, 3 puntúan en sentido inverso
<b>Escala para la evaluación del optimismo</b>	
Autor	Adaptación española de la subescala General Mood del Emotional Quotient Inventory (EQ-i, YV) de Bar-On, R. y Parker, J.D.A (2000)
Nº de ítems	8
Finalidad	Evalúa estado de ánimo -optimismo y felicidad- de los niños/as y adolescentes
Puntuación	El rango de puntuación va de 8 a 40 puntos
<b>Escala de evaluación de la planificación y toma de decisiones</b>	
Autor	Adaptación española de la subescala Decision making/Problem solving del Life-skills Development Scale de Darden, Ginter y Gazda (1996)
Nº de ítems	8
Finalidad	Evaluar la percepción de los adolescentes sobre su propia habilidad para la planificación y la toma de decisiones
Puntuación	El rango de puntuación va de 8 a 56 puntos.

<b>Escala de empatía</b>	
Autor	Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006)
Nº de ítems	9
Finalidad	Evaluar dimensiones de la empatía
Puntuación	El rango de puntuación va de 9 a 45 puntos
<b>Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones</b>	
Autor	Adaptación de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)
Nº de ítems	24
Finalidad	Evaluar la inteligencia emocional intrapersonal percibida (atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional)
Puntuación	El rango de puntuación va de 8 a 40 puntos
<b>Escala para la evaluación del apego a iguales</b>	
Autor	Amrdsden, G. C. y Greemberg, M. T. (1987)
Nº de ítems	21
Finalidad	Evaluar la relación de apego con los iguales
Puntuación	El rango de puntuación va: Confianza: de 8 a 56 puntos Comunicación: de 7 a 49 puntos Alienación: de 6 a 42 puntos
<b>Escala para la evaluación de las habilidades sociales</b>	
Autor	Instrumento de evaluación creado por nuestro equipo de investigación
Nº de ítems	12
Finalidad	Evaluar la percepción de los adolescentes sobre sus propias habilidades sociales
Puntuación	El rango de puntuación va: Habilidades comunicativas y relacionales: de 5 a 35 puntos Asertividad: de 3 a 21 puntos Habilidades de resolución de conflictos: de 4 a 28 puntos

Escala actitud desfavorable hacia drogas	
Autor	Luengo et al. (1999)
Nº de ítems	26
Finalidad	Valorar específicamente la actitud sobre drogas y valorar la intención de consumo
Puntuación	El rango de puntuación va de 26 a 78 puntos. De los 26 ítems, 8 puntúan en sentido inverso.

Fuente: ICAP, 2015, p. 22-24

### Anexo 2. Formulas para cálculo de relación Costo-Efectividad y Costo-Beneficio

Relación costo efectividad (R-C/E)	Relación benéfico costo (R-B/C)
<p>Se obtiene a partir del valor actual de los costos (VAC), utilizando la siguiente fórmula:</p> $CAE = VAC * \frac{(1+r)^t * r}{(1+r)^t - 1}$	$R \frac{B}{C} = \frac{\sum_{t=0}^n \frac{B_t}{(1+r)^t}}{\sum_{t=0}^n \frac{C_t}{(1+r)^t}}$

Fuente; Elaboración propia con información de ICAP (2015).