

El proyecto de vida como estrategia pedagógica para la estimulación y promoción de competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de media integral

Brayan Daniel Prieto Téllez

Universidad Sergio Arboleda

Escuela de educación

Maestría en educación

Bogotá, febrero de 2019

El proyecto de vida como estrategia pedagógica para la estimulación y promoción de  
competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de media integral

Brayan Daniel Prieto Téllez

Tesis para obtener el grado de Maestría en educación

Director Disciplinar

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados

Universidad Sergio Arboleda

Escuela de educación

Maestría en educación

Bogotá, febrero de 2019

Copyright © 2019 por Brayan Prieto. Todos los derechos reservados.

En memoria de *José Ernesto Prieto*. Gracias por acompañarme y apoyarme durante 25 años.

A mi mamá Alicia Téllez por brindarme toda la educación necesaria en cada una de las etapas de mi vida y con su paciencia, ejemplo, apoyo y amor ilimitado me alienta las ganas de seguir adelante. La mejor maestra que me dio la vida.

A mi hermana Zulma, por ser incondicional en mi vida, mi polo a tierra, compañera de aventuras y un ejemplo de la constancia y lucha por los sueños.

A todos los profesores, docentes, tutores y maestros que he tenido en mi vida. De una u otra forma impactaron en mi vida y por eso estoy donde estoy, terminando mi posgrado con ganas de transformar contextos y realidades.

Amigos, compañeros y personal de la Escuela de Educación de la Sergio Arboleda que a lo largo de mis estudios aportaron su ayuda, conocimiento y tiempo para convertirme en un maestro integro.

A todos ellos, gracias por ser mi mejor complemento de vida.

Brayan Daniel Prieto Téllez

## **Agradecimientos**

Al Dr. Juan Sebastián Alejandro Perilla, quien me guió y dirigió de comienzo a fin este trabajo de grado.

Gerardo Rey, gracias por hacer parte de este trabajo.

A todos los maestros de la maestría por compartir sus conocimientos, experiencias y orientaciones conmigo.

A todas aquellas personas que de una u otra forma tuvieron que ver con el desarrollo de la presente investigación y han aportado a mi crecimiento personal y profesional.

## Resumen

El objetivo de la presente investigación es desarrollar una estrategia pedagógica que permita estimular y promover las competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de media integral de una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá, posibilitando la toma de decisiones a nivel profesional y laboral. Para alcanzar el objetivo, se diseñó en primer lugar una estrategia pedagógica, la cual consistió en la elaboración del proyecto de vida de los estudiantes. El diseño de la estrategia contó con el acompañamiento y validación de pares académicos expertos en pedagogía y diseño curricular.

Para el proceso de recolección de datos cualitativos de la investigación y conocer la percepción de la utilidad de la estrategia pedagógica desarrollada, se seleccionaron estudiantes a partir de un muestreo estratificado con afijación proporcional al tamaño del estrato con una selección aleatoria de los mismos, a quienes se les aplicó una encuesta y entrevista como principales instrumentos.

Los resultados obtenidos fueron la correcta estimulación y promoción de las competencias en los estudiantes, quienes valoran las actividades como útiles para tomar decisiones informadas sobre su proyecto de vida en la transición a la educación superior y el mundo laboral.

**Palabras clave:** Competencias básicas, competencias socioemocionales, proyecto de vida, metodologías activas de aprendizaje, aprendizaje basado en proyectos.

### **Abstract**

The present research aims to develop a pedagogical strategy that stimulates and promotes both basic competences and socioemotional competences in third cycle students at a public school in Bogota, enabling decision making at the professional and labor level. To reach this goal, a pedagogical strategy was first designed, in which students came up with a life project. The design of the strategy was supported and validated by expert academic peer specialists in pedagogy and curriculum design.

A survey and an interview were used as main instruments in order to gather qualitative data and to know the perception of the usefulness of the pedagogical strategy developed, participants were selected by a stratified sampling with affixation proportional to the size of the stratum with a random selection of them.

The results obtained were the correct stimulation and promotion of competences in the students, which value the activities as useful, allowing them to make decisions in their life project in the transition from higher education to the working environment.

**Keywords:** Basic competences, socioemotional competences, life project, active learning methodologies, project-based learning.

## Resumo

O objetivo do presente pesquisa é desenvolver uma estratégia pedagógica que permita estimular e promover as competências básicas e socioemocionais nos estudantes de média integral de uma instituição pública de Bogotá, possibilitando a toma de decisões ao nível profissional e laboral. Para atingir esse objetivo, desenhou-se primeiramente uma estratégia pedagógica que consiste na realização de um projeto de vida para os estudantes. O desenho da estratégia contou com a participação e validação de pares acadêmicos especialistas em pedagogia e desenho curricular.

Para o processo de coleta de dados qualitativos do inquérito e conhecer a percepção da utilidade da estratégia pedagógica desenvolvida, foram selecionados estudantes a partir de uma amostragem estratificada com afixação proporcional à dimensão do estrato e uma seleção aleatória dos mesmos e, como principais instrumentos, aplicou-se um questionário e uma entrevista.

Os resultados obtidos foram a correta estimulação e promoção das competências nos estudantes, os quais valorizam as atividades como úteis que lhes permitem tomar decisões no seu projeto de vida na transição do ensino superior ao mundo laboral.

**Palavras-chave:** Competências básicas, competências socioemocionais, projeto de vida, metodologias ativas de aprendizagem, projeto de aprendizagem.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b>	<b>.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1.</b>	<b>Antecedentes.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 2.</b>	<b>Diseño de la investigación.....</b>	<b>23</b>
2.1	La institución.....	23
2.2	Situación problema.....	32
2.3	Justificación.....	34
<b>Capítulo 3.</b>	<b>Marcos de referencia.....</b>	<b>38</b>
3.1	Marco legal.....	38
3.2	Marco teórico.....	46
3.2.1	El proyecto de vida.....	46
3.2.2	Competencias.....	50
3.2.2.1	<i>Competencias básicas</i> .....	57
3.2.2.1.1	<i>Pensamiento crítico</i> .....	58
3.2.2.1.2	<i>Pensamiento analítico</i> .....	59
3.2.2.2	Competencias Socioemocionales.....	60
3.2.2.2.1	<i>Comunicación asertiva</i> .....	64
3.2.2.2.2	<i>Resiliencia</i> .....	64
3.2.2.2.3	<i>Toma de decisiones</i> .....	65
3.2.3	Metodologías activas de aprendizaje.....	67
3.2.4	Constructivismo social.....	70
3.2.5	Estrategia pedagógica.....	72
<b>Capítulo 4.</b>	<b>Metodología.....</b>	<b>74</b>
4.1	Diseño metodológico.....	74
4.1.1	Población, participantes y criterios de selección.....	75
4.1.2	Desarrollo metodológico.....	77
4.1.3	Cronograma de investigación.....	80
4.2	Diseño de la intervención.....	81
4.2.1	El proyecto de vida como estrategia pedagógica: portafolio de actividades .	81
4.2.2	Actores de la estrategia pedagógica.....	85
4.2.3	Talleres del portafolio.....	87

4.2.3.1	<i>Mapa de sueños</i> .....	87
4.2.3.2	<i>Árbol de la vida</i> .....	88
4.2.3.3	<i>Friso del proyecto de vida</i> .....	88
4.2.3.4	<i>Análisis de casos</i> .....	88
4.2.3.5	<i>Matriz del proyecto de vida</i> .....	89
4.2.4	<b>Mundo de la formación y mundo laboral: Inmersión</b> .....	89
<b>Capítulo 5.</b>	<b>Resultados</b> .....	<b>94</b>
<b>Capítulo 6.</b>	<b>Conclusiones</b> .....	<b>119</b>
<b>Capítulo 7.</b>	<b>Limitaciones y recomendaciones</b> .....	<b>124</b>
7.1	<b>Limitaciones</b> .....	124
7.2	<b>Recomendaciones</b> .....	124
<b>Referencias</b>	.....	<b>126</b>
<b>Apéndice</b>	.....	<b>142</b>
<b>Apéndice A: Matriz de contextualización IED 2017</b> .....		<b>142</b>
<b>Apéndice B Portafolio del proyecto de vida</b> .....		<b>143</b>
<b>Apéndice C: Guía metodológica para implementar el proyecto de vida</b> .....		<b>143</b>
<b>Apéndice D: Factores e indicadores para estudiantes</b> .....		<b>143</b>
<b>Apéndice E: Instrumento de recolección de datos</b> .....		<b>144</b>
<b>Apéndice F: Sistematización entrevista grupal sobre proyecto de vida</b> .....		<b>146</b>
<b>Apéndice G: Tabulación instrumento docente</b> .....		<b>149</b>
<b>Apéndice H: Tabulación instrumento investigador</b> .....		<b>150</b>
<b>Apéndice I: Portafolio de talleres inicial</b> .....		<b>152</b>
<b>Apéndice J: Portafolio de talleres desarrollado</b> .....		<b>155</b>

**Lista de tablas**

<i>Tabla 1. Metodologías activas de aprendizaje .....</i>	<i>68</i>
<i>Tabla 2. Muestreo estratificado con afijación proporcional al tamaño del estrato .....</i>	<i>76</i>
<i>Tabla 3. Portafolio de talleres.....</i>	<i>90</i>

**Lista de figuras**

<i>Figura 1. Dimensiones del contexto</i> .....	26
<i>Figura 2. Síntesis concepto competencias</i> .....	56
<i>Figura 3. Diagrama de Gantt – Investigación</i> .....	81

## Lista de gráficas

<i>Gráfica 1. Distribución por localidad</i> .....	94
<i>Gráfica 2 Distribución por estratificación Socioeconómica</i> .....	95
<i>Gráfica 3 Distribución por edad</i> .....	96
<i>Gráfica 4 Estado civil de la población</i> .....	96
<i>Gráfica 5 Situación laboral población</i> .....	97
<i>Gráfica 6 Tipo de trabajo de la población laboralmente activa</i> .....	97
<i>Gráfica 7 Taller mapa de sueños</i> .....	99
<i>Gráfica 8 Taller árbol de la vida</i> .....	100
<i>Gráfica 9 Taller friso del proyecto de vida</i> .....	101
<i>Gráfica 10 Taller análisis de casos</i> .....	102
<i>Gráfica 11 Taller matriz del proyecto de vida</i> .....	104
<i>Gráfica 12 Inmersión mundo laboral – Posibilidades que ofrecen el contexto laboral</i> .....	105
<i>Gráfica 13 Inmersión mundo laboral – Identificación de formas de contratación</i> .....	106
<i>Gráfica 14 Inmersión mundo de la formación – Reconocimiento modalidades formación</i> .....	107
<i>Gráfica 15 Inmersión mundo de la formación – Reconocimiento elementos clase universitaria</i> .....	107
<i>Gráfica 16 Inmersión mundo de la formación – Identificación bases de datos y oferta académica</i> .....	108
<i>Gráfica 17 Metodología usada</i> .....	109
<i>Gráfica 18 Recursos usados</i> .....	110

## **Introducción**

En el marco de desarrollo de la sociedad, entendida desde su accionar educativo y social, se encuentra que las competencias revisten de gran importancia para desarrollarse dentro de cualquier contexto en la sociedad, aún más importante, para ubicarse dentro del sector productivo y las instituciones educativas son un camino para el desarrollo de las mismas; para la presente investigación, las competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de media integral en una IED ubicada en la ciudad de Bogotá.

Entendiendo la sociedad como un organismo complejo en constante cambio y transformación a raíz de la globalización, cambios políticos, económicos, socioculturales, mejoras continuas en procesos de producción, desarrollo e investigación en campos educativos, internacionalización de la información, uso frecuente y continuo de las TIC y reinención continua de las organizaciones, es necesario plantear estrategias innovadoras desde las aulas de clase que permitan a los estudiantes prepararse para superar estos cambios coyunturales, permitiendo un aprendizaje significativo que retome las habilidades inherentes al ser humano; competencias básicas y socioemocionales.

En tal sentido, la propuesta investigativa parte de la concepción de las competencias como una estructura dinámica que condensa cuatro niveles de comportamientos; el saber, saber ser, saber hacer y saber estar, que contienen toda una ideología y dinámica interna, donde el objetivo es solo uno, promover la realización de una actividad o papel articulando los conocimientos previos dentro de un contexto complejo con situaciones auténticas.

Sin embargo, en la actualidad la función de las competencias se ha extendido a simples extensiones y adaptaciones de diferentes lúdicas y actividades, vistas como una generalidad que los estudiantes deben desarrollar en otros espacios; fuera del aula de clase y de forma específica

y centrada, es decir, cada una de las competencias por separado. En este orden de ideas, es importante desarrollar estrategias pedagógicas dinámicas dentro de las instituciones educativas, que permitan a los estudiantes desarrollar en niveles deseables las competencias necesarias, para lograr profesionales integrales capaces de tomar decisiones acertadamente, con conciencia social y ciudadana enfrentándose a situaciones reales en contextos diferentes, toda vez que, el sector productivo demanda profesionales de alta calidad, y los espacios para enfrentar estas situaciones en los escenarios universitarios, se limitan a una etapa práctica que se extiende no más de un año.

Incluso, y haciendo una crítica constructiva a la mayoría de las prácticas e inmersiones realizadas por los estudiantes donde son expuestos a un sector productivo real, en una estadía no mayor a un año, si bien se están enfrentando a situaciones complejas del diario vivir, este tiempo no es suficiente para desarrollar otra serie de competencias diferentes a las comportamentales y actitudinales, por lo cual, una vez salen de su pregrado, toda la teoría adquirida en la universidad y las competencias desarrolladas en ambas fases – teórica y práctica–, no son suficientes para solucionar problemas de su propio contexto, para desenvolverse e innovar en espacios reales, a raíz de una ruptura del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dadas las condiciones que anteceden, se establece la necesidad de formular nuevas estrategias que permitan la estimulación y promoción de las competencias básicas y socioemocionales, adecuando las exigencias del mundo académico y laboral actuales, a las estrategias usadas en el día a día, teniendo como eje central las necesidades, intereses y exigencias de los estudiantes, logrando así un aprendizaje significativo.

En vista de esto, el presente proyecto de investigación tiene como objetivo desarrollar una estrategia pedagógica que permita estimular y promover las competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de media integral para la toma de decisiones a nivel profesional

y laboral. Usando las metodologías activas de aprendizaje y a partir del desarrollo de un portafolio de actividades y participación en actividades extracurriculares como jornadas de inmersión en el campus de una institución de educación superior, los estudiantes podrán obtener una convergencia didáctica entre las necesidades, intereses y exigencias del mundo universitario y el mundo laboral real y sus conocimientos e ideales en cada uno de estos mundos.

El compendio de este trabajo comprende: Los antecedentes de la investigación; apartado en el cual se muestra la revisión bibliográfica referida al tema investigado, el contexto de la investigación donde se presenta la problemática a tratar y la importancia de nuevas estrategias pedagógicas que integren la estimulación y promoción de competencias básicas socio emocionales, al igual que los objetivos centrados en el desarrollo de la estrategia pedagógica, partiendo de la fundamentación teórica a la práctica de la misma.

En el tercer capítulo se presentan los marcos de referencia: Por un lado el marco legal donde se condensa una revisión normativa, dónde el autor describe brevemente la evolución legal de la norma referida a la educación media en el contexto Colombiano, y por el otro el marco teórico, donde se presentan los conceptos y teorías que fundamentan el estudio y la conceptualización del problema, estableciendo relaciones entre la teoría y las categorías de la investigación: Proyecto de vida, competencias básicas, competencias socioemocionales, metodologías activas de aprendizaje; específicamente el aprendizaje basado en proyectos y el constructivismo social.

El cuarto capítulo corresponde a la presentación de la metodología estructurada desde dos apartados. Uno encargado de exponer la metodología empleada, la cual corresponde a una investigación de carácter cualitativo, específicamente a una investigación acción participativa adelantada en una IED de la ciudad de Bogotá. En este apartado se incluye el tipo de

investigación, los participantes, características de la población y los criterios de selección, instrumentos de recolección de información que incluyeron; encuestas, entrevistas a grupos focales, y la implementación de los mismos. Luego se presenta el diseño de la intervención; la estrategia pedagógica diseñada para la estimulación y promoción de las competencias básicas y socioemocionales en los estudiantes de media integral. Posteriormente, se exponen los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos y su respectivo análisis mediante la triangulación de información.

Finalmente se presentan las conclusiones obtenidas como resultado de la investigación con las recomendaciones y limitaciones de la investigación, pertinentes para las futuras implementaciones en otros contextos educativos.

## Capítulo 1. Antecedentes

Son antecedentes de esta investigación la revisión bibliográfica sobre investigaciones, trabajos de grado, experiencias significativas y demás estudios que se han realizado relacionados con la investigación; el desarrollo, la estimulación y/o promoción de competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de cualquier nivel educativo<sup>1</sup>, el uso de estrategias pedagógicas para estimular, promover y/o desarrollar competencias, en diferentes contextos, para esto se examina el estado reciente del conocimiento de la investigación. Se revisaron en bases de datos como SciELO, Redalyc, Scopus, Ebsco, Janium, Ebook, entre otras, trabajos realizados bajo el objetivo de estimular, promover o desarrollar algún tipo de competencia, uso de metodologías activas de aprendizaje y trabajo realizado referente a competencias con estudiantes de media en instituciones de educación distrital, ya que estos son el objeto de estudio en este trabajo de grado. Los hallazgos encontrados, aportaron conceptual y metodológicamente a la realización de esta investigación fortaleciendo los propósitos de la misma. A continuación se expone parte de estos hallazgos organizados desde los grupos establecidos por el autor, iniciando por el desarrollo, estimulación y/o promoción de competencias:

Vargas (2015) realizó la investigación titulada *Módulo STEM para el desarrollo de competencias básicas en tecnología e ingeniería para básica primaria*, en la cual buscaba a través de “una serie de actividades (cinco), (...) los estudiantes se apropien de nociones de la robótica desde una perspectiva práctica e intuitiva” (Vargas, 2015, p.05), el cual de acuerdo al autor el foco principal no es el STEM, sino el desarrollo de competencias tecnológicas.

---

<sup>1</sup> El autor establece agrupar los antecedentes en estos tres grupos ya que es necesario revisar no solo el estado del arte en estudiantes de media fortalecida, sino ampliar un poco más la mirada y tener en cuenta experiencias significativas que aun no siendo en estudiantes de grado décimo y once, han sido experiencias relevantes, sistematizadas y probadas en la promoción y estimulación de competencias básicas y socioemocionales.

El trabajo con estudiantes inició desde lo más básico que era mover un *cubo robot* en línea recta, para luego pasar a movimientos más complejos pero intuitivos para los estudiantes como lo fue moverlo en las cuatro direcciones, traspaso de obstáculos y asignación de 1 a 2 sensores para identificar obstáculos. Con este trabajo, el autor pudo concluir que el acercamiento a los estudiantes a una ciencia compleja para este nivel, si se hace con la herramienta y pedagogía adecuada, genera interés, motivación y auto aprendizaje por parte de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar competencias tecnológicas.

Este acercamiento al desarrollo de competencias aporta dos aspectos relevantes para la investigación, la necesidad de generar interés y motivación en los estudiantes por medio de una herramienta pedagógica adecuada, así el estudiante genera procesos de auto aprendizaje, motivación por aprender e intrínsecamente un desarrollo de competencias.

En la ciudad de Medellín, en el año 2013, un grupo de investigadores se plantea el objetivo de “analizar el desarrollo de las competencias científicas en los estudiantes del nivel de educación preescolar; grado Transición, de la Institución Educativa Villa Flora, 217 de la ciudad de Medellín, mediante el "Proyecto lúdico - pedagógico: Mi cuerpo"” (Del Valle y Mejía, 2016, p.217), en el cual participaron 8 estudiantes (4 niños y 4 niñas) de 5 y 6 años.

Esta investigación arrojó como resultado que los estudiantes, “cuando se plantean hipótesis y hacen inferencias para resolver un problema sencillo, se convierten en logros encaminados hacia la formación científica” (Del Valle y Mejía, 2016, p.217). Esta conclusión de la investigación refleja que los estudiantes están en la capacidad de articular sus preconceptos para resolver hipótesis ubicadas en un contexto, logrando resolver problemas de una forma dinámica e intrínsecamente desarrollan competencias científicas.

En un artículo titulado *El desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación Física*, Díaz (2008) junto a su equipo de maestros y profesores de educación física de la Universitat de València, España, relatan como al hacer un repaso de los objetivos generales de la educación física en primaria, encontraron que desde el currículo de su asignatura, contribuyen al desarrollo de estas competencias establecidas en el real decreto español 1513/2006<sup>2</sup> del 7 de diciembre.

Presentan un cuadro comparativo entre los objetivos básicos de su asignatura y las competencias básicas que desarrollan como la competencia en comunicación lingüística; que en nuestro contexto es definida como comunicación asertiva, competencia de tratamiento de la información y competencia digital, competencia cultural y artística, competencia social y ciudadana, entre otras. Esto demuestra que independientemente del contexto en el que se trabaje y la asignatura o contenido de la misma, se puede lograr desarrollar una competencia básica, siempre y cuando se sigan una serie de lineamientos establecidos; en el caso Colombiano, los lineamientos dispuestos por el MEN y la Secretaria de Educación del Distrito (en adelante SED), y exista una alineación curricular y compromiso por parte de todos o al menos la mayoría de los actores del contexto educativo.

Paralelamente entre el 2007 y 2011, en la Universidad La Sabana se adelantó un proyecto de investigación titulado *Desarrollo de competencias genéricas y específicas a través de una*

---

<sup>2</sup> El real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre establece las enseñanzas mínimas de la educación primaria, especificando una a una las áreas curriculares dando orientaciones generales sobre como contribuir al desarrollo de las competencias básicas de forma transversal.

Adicionalmente menciona cuales son los fines de incluir las competencias básicas en el currículo, a saber:

En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje (Real decreto 1513, 2006, anexo I).

*estrategia mediada por TIC en educación superior (II)*, en el cual Boude (2014) presenta los resultados del mismo, el cual buscaba determinar en qué medida una estrategia didáctica mediada por TIC contribuía al desarrollo de competencias genéricas y específicas, en estudiantes de educación superior. Estas competencias genéricas; como lo llama el autor, corresponden a la interpretación de documentos, solución de problemas hipotéticos en sus propios contextos y la identificación y aplicación de conocimientos, donde el 37,5% de los estudiantes supero el nivel esperado, el 52% obtuvo un nivel medio y solo el 10,5% un nivel mínimo de estas competencias, concluyendo que es posible desarrollar una serie de competencias genéricas y específicas de forma simultánea, por medio de estrategias didácticas mediadas por las TIC.

Vemos como las estrategias pedagógicas usadas de forma moderada y siempre guiadas por un tutor, guía, maestro o experto temático brindan la posibilidad de desarrollar, estimular o promover las competencias; en el caso de Boude (2014) la estrategia fue centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes enfrentándolos a situaciones problemáticas de su vida profesional, es decir a situaciones hipotéticas o simuladas en ambientes controlados donde el error es visto como una herramienta para aprender.

Arreguín, Alfaro y Ramírez (2012), proponen una investigación en México en la cual se preguntan “¿Cómo se desarrollan las competencias matemáticas de los alumnos de segundo grado de secundaria mediante el uso de la técnica de aprendizaje orientada en proyectos?” (p.266), donde el docente enfocado en el aprendizaje orientado en proyectos, favorece el trabajo colaborativo brindando así una experiencia significativa en la competencia matemática en estudiantes, orientándolo al análisis, razonamiento y resolución de problemas. Los autores dan sustento a los planteamientos de la presente investigación, pues se usan metodologías activas de aprendizaje como lo es el trabajo por proyectos para fortalecer competencias en los estudiantes.

Goñi (2008) refiere que las competencias en matemáticas ponen al descubierto habilidades y destrezas relacionadas con la interpretación y reconocimiento de problemas que aparecen en diferentes contextos.

Al finalizar la investigación, Arreguín *et al.* (2012), concluyen que los estudiantes emiten juicios sobre sus respuestas, explicando, justificando y demostrando con los datos usados para su solución, los resultados a los que llegaron. Esto lleva al asombro a los autores y los hace reflexionar ya que aunque, pruebas sencillas, marcan la pauta para ir desarrollando gradualmente esta serie de competencias. Tal como lo asegura Stein (2001), este desarrollo no es algo sencillo, por lo que los docentes deben prestar atención a los procesos y postura de los estudiantes frente a situaciones problemáticas y la forma en que las resuelven y convencen con procedimientos y cálculos a sus demás pares. Esta investigación nos da un primer acercamiento al desarrollo de competencias a partir del uso de metodologías activas de aprendizaje resaltando la importancia de un continuo acompañamiento por parte de los docentes prestando atención a todo lo ocurrido en el desarrollo de estos trabajos.

La Pontificia Universidad Javeriana, por medio de la Facultad de Teología, en el año 2015, apoya el proyecto de tesis llamado “Desarrollo de competencias básicas en la práctica pedagógica desde la perspectiva enseñar-evaluar” (Yandun, 2015, p.16), en el cual se preguntan si ¿Contribuye la práctica pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Religiosas virtual – LCRV-, al desarrollo de las competencias básicas de enseñar y evaluar?

Este proyecto ofrece un acercamiento desde la educación religiosa, la educación virtual y todos sus componentes legales y pedagógicos, para el desarrollo de competencias básicas. A partir de cinco categorías establecidas por el investigador, y a través de una matriz se decidió evaluar desde experiencias narrativas personales; articuladas a la investigación acción

participativa, la enseñanza de ciencias religiosas con la ayuda de las TIC, donde un grupo de colaboradores que decidieron ser parte de la investigación, y en el desarrollo de su práctica docente, llegaron a la conclusión que la educación virtual de las ciencias religiosas brinda las herramientas necesarias para desarrollar las competencias básicas de enseñar y evaluar, siendo necesario el trabajo colaborativo, y a partir de unos conocimientos teóricos establecidos virtualmente, a la hora de llevarlos a la práctica se diferencian técnicas y estrategias pedagógicas para enseñar y evaluar (Yandun, 2015). Aunque se evidencia el desarrollo de competencias, el autor manifiesta que a la hora de estar en su práctica pedagógica se observa que aún tienen mucho camino por aprender y que es necesario continuar en la práctica docente, para perfeccionar estas habilidades (Yandun, 2015). Esta apreciación puede referirse a la desarticulación que existe entre las mallas curriculares, los conocimientos teóricos y las necesidades del sector productivo real, ya que se evidencia que no existe una convergencia didáctica y el tiempo de práctica no es suficiente para desarrollar las competencias en un nivel deseado.

Otro trabajo de investigación habla sobre el fracaso escolar y el analfabetismo funcional en los sistemas educativos, como es el caso de México, donde un grupo de investigadores realizaron una prueba diagnóstica a más del 50% de estudiantes de primer semestre en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, en el 2012 (De la Peza, Rodríguez, Hernández y Rubio, 2014).

El principal objetivo de esta investigación fue:

(...)determinar las competencias de lectoescritura de los alumnos de primer ingreso en relación con los requerimientos de la educación superior, considerando que para desempeñarse con éxito en la universidad, los alumnos requieren conocimientos y

competencias que les permitan leer textos de complejidad creciente, especializados en un área del saber, de carácter teórico-argumentativo y abstracto, así como expresar ideas de complejidad creciente en forma verbal y escrita (De la Peza *et al.*, 2014, p.128).

Para determinar estas competencias se procedió a entregar una prueba diagnóstica la cual no tenía tiempo límite de respuesta, compuesta por preguntas cerradas (datos demográficos), un texto periodístico acompañado de hojas en blanco, con las siguientes instrucciones:

Lee con atención el texto que te presentamos en la página siguiente, publicado en la sección editorial de, el pasado 17 de abril. A continuación responde dos preguntas; al terminar entrega este material al aplicador. Preguntas: 1) Elabora un resumen que contenga las ideas principales del editorial. 2) ¿Cuál es tu opinión respecto al hecho y la postura del presidente Calderón? (De la Peza *et al.*, 2014, p.129).

Este texto fue escogido intencionalmente no por que tuviera dificultad alguna, sino por ser un texto informativo – evaluador, escrito en un léxico medio entre 1500 y 2000 palabras y tener un uso real de la lengua.

Los autores lograron concluir que estos estudiantes que ingresaron a primer semestre de 2012 a la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, “tienen graves deficiencias en la competencia de lectoescritura” (De la Peza *et al.*, 2014, p.144). Adicionalmente que solo una pequeña cantidad de estudiantes (10%) tiene las competencias de lectoescritura básica, evidenciando que un alto número de estudiantes que lee un texto, no toma conciencia entre el texto y la realidad a la cual se refiere.

Esta deficiencia de competencias evidenciadas en estudiantes de primer semestre en una universidad Mexicana, no es ajena al contexto Colombiano, razón por la cual surge la necesidad

de reflexionar sobre la disposición de lo aprendido y su aplicación en la vida cotidiana, realizando un proceso sistemático de evaluación del aprendizaje.

Frente al desarrollo de competencias básicas se encuentra la investigación de Fuenmayor de Vílchez y Villasmil (2013), quienes realizaron un estudio el cual tenía como objetivo desarrollar una competencia básica; específicamente la comunicativa y sus subcompetencias. Fue una investigación-acción cualitativa con estudiantes de tercer grado, en una institución de Maracaibo. Como resultado de esta investigación, encontraron que el docente al usar estrategias comunicativas para el desarrollo de lectura y escritura, estos fueron capaces de construir nuevos enunciados; orales y escritos, de acuerdo a la intención solicitada por el docente, dentro y fuera del aula. El ideal es que todas las estrategias para desarrollo de competencias comunicativas confluyan para que los estudiantes sean capaces de construir mensajes y contenidos para poder comunicarse en diferentes contextos. En esta investigación se evidencia que los estudiantes reconocen procesos de aprendizaje no solo dentro del aula, sino también cuando el conocimiento es llevado a otros contextos; donde lo puedan usar de forma espontánea encontrándole un significado en su cotidianidad.

Frente a un problema común en la comunicación como lo es la ortografía, Rodríguez y Fernández (2018) propusieron un estudio donde con 60 alumnos de primero y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, buscaron examinar el desarrollo de la competencia ortográfica. Para cumplir con el objetivo diseñaron un texto de 242 palabras con 25 tipos de lapsogramas<sup>3</sup> repartidos en 35 ítems que debían encontrar los estudiantes. El supuesto de esta investigación era claro; los estudiantes no presentan una mejora adecuada de esta competencia a lo largo de su etapa escolar, y esto se debe a las estrategias pedagógicas utilizadas comúnmente

---

<sup>3</sup> Errores ortográficos o desviaciones de la norma ortográfica.

para enseñar ortografía. Un autor partidario de los métodos tradicionales es Martínez de Sousa (1999), quien manifiesta que los dictados, la lectura y explicación de las reglas ortográficas son actividades para enseñar y comprobar si los estudiantes han adquirido los conocimientos ortográficos. Al finalizar el estudio los autores concluyen que aun cuando los estudiantes tienen cierta mejoría en la competencia ortográfica, no es un progreso significativo comparado con los años que han tenido de instrucción desde grado primero a cuarto, por lo cual afirman que es necesario replantear las estrategias o metodologías usadas para enseñar dicha competencia.

Esta investigación nos da una clara visión de lo que ocurre en los procesos de educación en Colombia, aun cuando se piensa que los estudiantes adquieren conocimientos a lo largo de sus años en las instituciones, las estrategias pedagógicas usadas no permiten que el estudiante encuentre un sentido de relevancia a lo aprendido y se quede solo en procesos memorísticos, por lo cual es necesario replantear las estrategias de enseñanza, si se busca cumplir el objetivo de calidad en la educación.

Cardinaux y Palombo (2007), hacen una revisión sobre las concepciones que se tienen del pensamiento crítico; teniendo en cuenta que esta es una competencia básica, desde cada una de las perspectivas individuales de los sujetos. A partir de esta investigación se preguntan ¿cómo se está instituyendo el pensamiento crítico? y ¿cómo se devela el pensamiento crítico?, de manera que el sujeto pueda realizar razonamientos críticos a partir de varias miradas y perspectivas del mundo. En su investigación encontraron una característica importante relacionada al trabajo de Quiroga *et al.* (2014), el papel de uno de los agentes educativos; los padres, evidenciando poca favorabilidad en que los padres enseñen a sus hijos a generar respuestas propias, limitando la conducta cognitiva y su desarrollo del pensamiento. Estos resultados tienen validez, toda vez que las competencias básicas y socioemocionales inician su desarrollo desde etapas tempranas en los

estudiantes, aun cuando no están suscritos a una institución educativa, de ahí que los padres de familia adquieren un papel importante en estas etapas, puesto que desde el ejemplo y lo que ellos inculquen en sus hogares, permitirá que más adelante el estudiante cuente con preconceptos y los pueda articular a diferentes situaciones.

Conectado la idea anterior y haciendo una revisión de las investigaciones relacionadas con el desarrollo de competencias socioemocionales, se encuentra la realizada por Rendón (2015), en la cual analizó la relación entre la educación de las competencias socioemocionales y los estilos de enseñanza de un conjunto de docentes de media, en el municipio de Cauca. La muestra de esta investigación fueron 50 docentes y 955 estudiantes de los grados décimo y undécimo. En el desarrollo de la propuesta de investigación, encontró que, “existen problemas de convivencia y de tipo socioemocional en: autoeficacia, autorregulación, autocontrol, solución de problemas, habilidades sociales y empatía” (p.237). Como resultado de esta investigación, la autora resume:

Como respuesta al objetivo se puede decir que los estilos de enseñanza tienen una relación directa con la educación de la competencia socioemocional de los estudiantes en la medida en que permiten o no ambientes propicios para el diálogo, el manejo de conflictos y el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales, las cuales a su vez propician una convivencia ética en el ámbito escolar (p.237).

Con este resultado, se puede evidenciar que no solo es la enseñanza de las competencias socioemocionales lo que lograran tener un buen resultado en los estudiantes, los resultados se logran con la apertura de espacios propicios por parte de los docentes, espacios de diálogo y comunicación, donde exista una interacción entre ambos; un aprendizaje bidireccional.

González, Marchant, Ruíz, y Navarro (2017) realizaron una investigación en la Universidad de Concepción de Chile donde usan la reflexión para el desarrollo de la dimensión

afectiva<sup>4</sup> de las competencias genéricas. El objetivo de esta investigación era que los estudiantes desarrollaran una actitud positiva hacia las competencias en su propio desarrollo profesional, alcanzando así una mayor autonomía en el aprendizaje de la misma. Dentro de las competencias estudiadas se encontraban pensamiento crítico, comunicación, emprendimiento y trabajo en equipo. Al finalizar la investigación los autores lograron concluir que al inducir el uso de la reflexión para el desarrollo de la dimensión afectiva de las competencias, los estudiantes desarrollan una actitud positiva y realizan esfuerzos para desarrollarlas. Con esta investigación se evidencia que al usar procesos de pensamiento crítico y analítico para que el estudiante le encuentre un significado a lo que está aprendiendo, permite generar procesos de motivación interna, donde las estructuras cognitivas del estudiante cambian, y realizan una serie de actividades de forma autónoma.

En México, un grupo de investigadores se plantea como objetivo “favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas como autoeficacia y afrontamiento, y habilidades sociales en adolescentes de secundaria de una zona rural, mediante la implementación de dos programas de intervención psicoeducativa” (Morales, Benítez y Agustín, 2013, p.100).

Al finalizar la investigación, Morales *et al.* (2013), concluyen que las competencias sociales son más susceptibles de cambio y por ende de una mejora continua, dada su naturaleza y desarrollo social, pero las habilidades cognitivas necesitan un proceso y un mayor tiempo para poderlas desarrollar, ya que se encuentran asociados procesos de toma de decisiones, razonamiento, solución de problemas entre otros, teniendo también las creencias, aspecto básico arraigado a los jóvenes. Estos resultados tienen que ver con los planteamientos de que el ser

---

<sup>4</sup> Respecto a la dimensión afectiva Goleman (1998) lo refiere como una disposición positiva y motivación hacia el desarrollo de una conducta.

humano es un ser social, y al estar en contacto continuo con diferentes agentes del contexto, logran o no un desarrollo adecuado del componente socioemocional.

Así mismo, numerosas investigaciones han mostrado que los estudiantes que tienen un buen rendimiento académico, tienen competencias socioemocionales en buenos niveles, y viceversa, los estudiantes con baja autoestima, estados depresivos y una aceptación social baja poseen rendimientos académicos bajos (Pena y Repetto, 2008). Al mismo tiempo, otra gran cantidad de investigaciones (Lopes y Salovey, 2014), tienen como resultado que, las estrategias para desarrollar competencias socioemocionales, no solo aumentan los procesos de aprendizaje y éxito en los alumnos, sino que también favorecen dentro de las instituciones educativas, las relaciones personales, la integración social y funcionan como herramientas claves para disminuir el absentismo, acoso y potenciar el desarrollo laboral.

Estos planteamientos sustentan la necesidad de realizar procesos de estimulación y promoción de competencias socioemocionales, teniendo en cuenta que los estudiantes siempre estarán en interacción con otros agentes en todos los contextos en los que se desenvuelva.

Estas investigaciones son importantes para la investigación ya que nos dan un primer acercamiento a la efectividad, importancia y relevancia que tiene la estimulación y promoción de competencias básicas y socioemocionales en cualquier tipo de población. Esta posición del autor, es sustentada en González *et al.* (2017) quienes afirman que frente a las desigualdades sociales, los cambios que trae la globalización y lo que la sociedad necesita, es necesario formar en competencias de una manera transversal al currículo. Si bien para las instituciones no es factible ofrecer una *cátedra de competencias*, si las pueden ofertar de manera intrínseca en las asignaturas de la malla actual. La escuela como un espacio formador, debe preparar a los estudiantes a los cambios y retos que les plantea la sociedad, para así preparar estudiantes

críticos y reflexivos capaces de aportar a sus propios contextos; un niño preparado para su futuro en una sociedad (Vílchez y Villasmil, 2013).

Referente a estrategias pedagógicas, Baños y Pérez (2005) en su artículo *Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades* exponen diferentes estrategias para promover las competencias básicas, basados en experiencias positivas desarrolladas en varios centros de educación españoles como la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Respecto a esto comentan: “los planes de estudio actuales contienen una carga docente muy elevada que dificulta ir más allá de actividades tradicionales como las clases llamadas magistrales, las prácticas (generalmente en grupos demasiado amplios) y algunos seminarios” (p.44). Este sentimiento no es muy alejado al contexto Colombiano donde los docentes consideran que si se destina tiempo a las competencias básicas no podrán formar adecuadamente a sus estudiantes. Es por esto que los autores proponen una serie de actividades que se pueden articular dentro de las asignaturas permitiéndole a los docentes enseñar sus conocimientos y promover diferentes competencias. Dentro de las estrategias que plantean, está el aprendizaje basado en problemas, simposios y mini congresos, uso del cine comercial, trabajos de investigación y el uso de *portafolios*, concluyendo que cada institución educativa y/o profesor son libres de usar o adaptar cualquier estrategia con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

De acuerdo a esto, se evidencia que el imaginario que tienen los docentes sobre el desarrollo de competencias es un imaginario pensado desde las estructuras de la educación tradicional, pensando que para realizar estos desarrollos se es necesario de una clase magistral explicando a los estudiantes que es una competencia y como debe actuar frente a esta.

Adicionalmente dan una perspectiva de la validez del uso de metodologías activas de aprendizaje para el desarrollo de competencias.

Eizagirre, Altuna y Fernández (2017), realizaron un estudio de caso el cual buscaba “analizar y caracterizar las prácticas de éxito en el desarrollo de las Competencias Transversales en los centros de FP del País Vasco” (p.293). En este estudio los autores identificaron tres tipos de prácticas en las cuales se trabajan las competencias transversales; estrategias donde el profesor trabaja de forma individual y el estudiante reconoce alguna de ellas, no existe una política o lineamiento explícito. En este punto las competencias no se transversalizan quedando ancladas a un contenido curricular. El segundo tipo identificado es donde el grupo de profesores deciden las competencias a desarrollar y realizan un cambio metodológico. Existe una política clara y definida para trabajar dichas competencias, y por último, donde todos los docentes de la institución trabajan por el desarrollo de las competencias. Los directivos sistematizan las experiencias, jerarquizan las competencias y los docentes las hacen suyas. El reto es poder trabajar con las competencias desde el estilo 2 o 3, donde todo el profesorado y la institución están comprometidos a desarrollarlas. Vemos como poco a poco las personas que investigan en el área de educación se preocupan por la visibilización y sistematización de las buenas practicas pedagógicas, ya que en la mayoría de instituciones existen experiencias de éxito, pero al no ser publicadas, mueren dentro de las instituciones.

Quiroga, Arredondo, Cafena y Merino (2014), presentan los resultados de la implementación de una estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias científicas en estudiantes de 4 a 6 años. Como conclusión de este estudio, los autores expresan que el éxito en la implementación y continuación de programas que promuevan el desarrollo de competencias radica en la coordinación entre todos los actores educativos, de no ser así, paulatinamente se

pierde el interés y las iniciativas se olvidan y se dejan de implementar en la población que mayor impacto genera: los estudiantes. Referente a las competencias mencionan que se evidencia una tendencia positiva en el desarrollo de las competencias científicas, teniendo como relación los resultados de las encuestas de los estudiantes y la coordinación de los agentes educativos. Este estudio sugiere un aspecto importante en el uso de diferentes estrategias pedagógicas para la estimulación o promoción de competencias básicas y socioemocionales, es necesario que exista una continuidad en todos los procesos de estimulación y promoción de competencias, debe ser un trabajo de siempre en las instituciones educativas lo cual implica el compromiso por parte de todos los actores del contexto. Realmente el éxito o no de las estrategias pedagógicas radica en la continua implementación donde no queden atadas solo a un momento en el espacio-tiempo.

Como en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario medir el desempeño de los estudiantes, para lo cual se usan evaluaciones sumativas, evaluaciones formativas que se desarrollan de una forma sistemática, o pruebas internacionales como PISA, ERCE, o pruebas nacionales como las pruebas Saber; pruebas diseñadas específicamente por el ICFES para ser aplicadas en el territorio nacional, las cuales miden conocimientos en lectura crítica, matemáticas, sociales, ciencias naturales e inglés, evaluando más que los conocimientos, la puesta en práctica y uso de estas teorías. Lastimosamente los resultados de estas pruebas no han tenido buen desempeño, quedando por debajo del promedio de la OECD. (Contraloría general de la república, 2014)

La evaluación; ya sea sumativa o formativa, vista como una herramienta para lograr un aprendizaje significativo, Bordas y Cabrera (2001) aseguran que es una oportunidad para desarrollar competencias en los estudiantes.

Hay que mencionar también que, adicionalmente a la evaluación de estas competencias, es de gran importancia tener en cuenta las habilidades socioemocionales en jóvenes no por su característica de relación con el entorno, sino por la influencia que estas pueden llegar a ejercer en otras áreas de vida de la persona.

A partir de este concepto sobre evaluación y la sociedad desarrollada en el modelo basado en competencias, Gómez *et al.* (2013) proponen una investigación en estudiantes universitarios españoles, la cual tiene como objetivo:

(...) evaluar el impacto del uso y puesta en práctica de los principios y actuaciones de la e-Evaluación orientada al aprendizaje en el desarrollo de las competencias académico - profesionales de alumnos universitarios en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Específicamente, nos proponemos evaluar el impacto de la e-Evaluación orientada al aprendizaje mediante su puesta en práctica y posterior análisis, contrastándola con otro grupo en el que no se ejecuten las actuaciones propias de la e-EOA (p.04).

Como resultado a esta propuesta de investigación, y después de realizar una investigación cuasi experimental, logran cumplir con el objetivo planteado, evidenciando el desarrollo de competencias básicas, ya que los grupos experimentales mejoraron las medias de todos los ítems valorados del pretest al postest (34 de 37), mientras que los grupo control empeoraron (22 de 37).

Adicionalmente, se logró relacionar el aprendizaje significativo (tareas creativas y realistas), la participación del estudiante en la evaluación y la retroalimentación con la mejora en las habilidades de autorregulación del aprendizaje, realización de juicios y la resolución de problemas de una forma creativa, dinámica y precisa, habilidades que pueden llegar a suponer una ventaja competitiva para el futuro profesional.

Con la revisión del estado del arte frente a la revisión de diferentes investigaciones, se muestra la importancia del uso de diferentes estrategias pedagógicas para la estimulación, promoción o desarrollo de competencias básicas y socioemocionales en el ser humano. Una categoría común en la mayoría de las investigaciones encontradas fue el *aprendizaje significativo*, el cual hablando de competencias más que una necesidad se convierte en una obligación. Este tema es muy amplio y ha tomado popularidad en los últimos años. Frente a esto se toma la postura de Díaz (2012), quien expone la problemática a la que han sido expuestas las Instituciones de Educación Distrital en los últimos años; la articulación de la media integral con el paso a la educación superior, donde “las opciones tradicionales parecen oscilar entre una educación media academicista –cuyo único objetivo consiste en el paso a la educación superior– y otra orientada a la formación en oficios –que propiciaría el inmediato acceso al mercado laboral” (p. 232). Así las alianzas entre las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) y las Instituciones de Educación Distrital (en adelante IED) no han representado un cambio significativo. En su investigación no fue posible evidenciar una continuidad de los estudiantes en sus programas de media, y los resultados en las pruebas saber no tuvieron un aumento significativo con esta política. Es entonces necesario que estas alianzas entre IES e IED sean productivas para los actores que integran la comunidad académica, así las estrategias presentadas pueden ser múltiples, cambiar con el tiempo y llevarlas a la especificidad de cada IED, teniendo en cuenta las necesidades, intereses y exigencias del medio educativo. Aunque se han realizado varias investigaciones al respecto, se evidencia que hacen falta la sistematización y presentación de las diferentes estrategias pedagógicas usadas en las aulas de clase usadas como herramienta para trabajar con las competencias. Es por esto que surge el presente proyecto, analizando las diferentes concepciones sobre las competencias básicas y socioemocionales como punto de

partida, para generar una estrategia pedagógica que permita estimular y promoverlas en el aula de clase.

## **Capítulo 2. Diseño de la investigación**

Los estudiantes a lo largo de su etapa escolar, deben iniciar paulatinamente a asumir grandes retos como lo son la autonomía, el aprender a aprender y diferentes competencias necesarias para obtener oportunidades una vez finalicen su ciclo de educación media y quieran acceder al mundo universitario y laboral. Una de las metas propuestas por las instituciones educativas para ofrecer una educación de calidad y estar alineados a las necesidades, intereses y exigencias de la actual sociedad, es la articulación de las competencias a nivel curricular para que no exista una disrupción cognitiva en los estudiantes.

Esta propuesta tiene sentido si entendemos que los estudiantes están expuestos a una gran cantidad de factores; laborales, educativos, existenciales, culturales, tecnológicos, lo cual hace que estén en constantes desafíos, y por la necesidad de tomar decisiones con inmediatez, deben procesar una gran cantidad de información en poco tiempo.

Por tal motivo, se necesita que los estudiantes estén formados en competencias. Las instituciones deben relacionar elementos del contexto actual con los conceptos que adquiere el estudiante, para que estos adquieran relevancia y significado, convirtiendo la subjetividad en interpretación y transformación de la realidad.

### **2.1 La institución**

La institución donde se realizó la investigación está ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia, en localidad 14; Los Mártires, barrio la Sabana. Es una institución mixta, calendario A y pertenece al sector oficial. Cuenta con jornada mañana y tarde, en la doble jornada la IED tiene representada en una población total de 230 estudiantes de media, de los cuales 119 son de grado décimo y 111 de grado once.

El enfoque pedagógico es el educativo crítico social que se fortalece desde las aulas de clase reconociendo las necesidades y dificultades de los diferentes estamentos y el entorno. Propenden por la creación de condiciones que permitan a los estudiantes actuar con independencia, incentivan la toma de decisiones, para que de manera participativa a través de consensos, puedan tener injerencia en las tanto en las políticas educativas como en las prácticas escolares para apropiar, recrear o profundizar en el conocimiento y la convivencia.

La institución busca que sus estudiantes sean respetuosos, honestos, responsables, autónomos, de carácter, valorativos, analíticos, comunitarios, con espíritu cívico, innovadores y con capacidad emprendedora, para esto su misión conjuga diversos valores, actores y creencias, buscando fortalecer procesos de desarrollo biofísico, competencias comunicativas, éticas y cognitivas, dignificando al ser humano, permitiéndole a los estudiantes crecimiento social y dando herramientas para posibilitar el acceso y permanencia a la educación superior. Dentro de las opciones de profundización, los estudiantes desde grado décimo pueden optar por matemáticas para ingenieros o comunicación y medios alternativos.

Respecto a la planta docente, a la cabeza de la institución se encuentra una rectora seguida de cuatro coordinadores; dos académicos y dos de convivencia, cuatro orientadores, dos profesionales de necesidades especiales y setenta y tres docentes. Todos estos repartidos en las dos jornadas.

A nivel de población estudiantil, la mayoría de estudiantes está entre los estratos socioeconómicos 1 y 3. La mayoría de ellos viven en barrios de la localidad teniendo desplazamientos cortos para llegar a la IED.

Un 95% de los estudiantes son de la ciudad de Bogotá y el 5% restante corresponde a estudiantes de nacionalidad Ecuatoriana (etnia Otabalo), por la cercanía de esta población a la

localidad y comunicación entre ellos sobre la existencia y nivel académico de la institución. En su mayoría pertenecen a la religión católica. Se encuentran en un rango de edad entre los 14 y los 18 años, con una edad promedio de 16 años. Esta población está expuesta principalmente a problemáticas sociales y falta de acompañamiento familiar<sup>5</sup>.

La selección del contexto educativo obedece a: primero al interés de los actores de la IED en implementar diferentes estrategias que les permita realizar un proceso de estimulación y promoción de competencias básicas y socioemocionales en los estudiantes; segundo, la formación y compromiso con la educación por parte del autor; y tercero, la necesidad de impactar en los estudiantes directamente por medio de una formación vocacional y socio ocupacional. En este sentido, se realizó una identificación de las diferentes dimensiones que componen a la IED para analizar e identificar el origen del problema encontrado y a partir de ahí formular una estrategia que permita solucionar en gran medida desde su base, la necesidad con la que cuentan en la institución.

Definir las dimensiones educativas que confluyen entre ellas, permite que, a partir de la delimitación del contexto y formulación del problema, se evidencie en cuál de las dimensiones se origina el mismo, y generar una estrategia que solucione el problema desde su origen.

---

<sup>5</sup> Las problemáticas sociales y falta de acompañamiento familiar corresponden a datos entregados por parte del área de orientación escolar como fruto de investigaciones internas que han adelantado junto a organismos como alcaldía y secretaría de educación. Aunque no brindan la información precisa por ser estudios “privados”, se hace una revisión del contexto donde se encuentra la situación narrada por Moreno (2017) quien comenta que con la intervención del *Bronx* y *Cinco Huecos*, las tasas de hurto, homicidios y robos disminuyeron, es necesario continuar con políticas publicas de acompañamiento a la población ya que la localidad no son solo estos dos sectores. La comunidad pide “proteger a la población más vulnerable (21 mil estudiantes de colegios públicos); dismantelar las redes de corrupción que estaban entronizadas en las instituciones” (párr. 4). Adicionalmente, los niños al ser la población más vulnerable se pide incremento de fuerza y acompañamiento policial ya que en barrios como Veraguas, Santa Isabel, La Favorita, Santa Fe y el Progreso ha vuelto la indigencia, atracos y consumo y expendio de estupefacientes en inmediaciones de IEDs.

Las dimensiones que se encuentran representadas dentro de la IED (Figura 1), surgen a partir de las diferentes dinámicas y procesos que se llevan a cabo al interior de la institución, partiendo de la premisa de que cada una de ellas es importante para solucionar cualquier inconveniente a nivel interno, teniendo en cuenta que la formulación de una estrategia pedagógica tiene en cuenta a todas las dimensiones, visibilizando a cada uno de los actores del contexto.

**Figura 1. Dimensiones del contexto**



Fuente: Elaboración propia

Estas dimensiones tienen unos intereses, necesidades y exigencias diferentes, los cuales se van organizando y permeando entre ellos de acuerdo a la dinámica y situación del momento. El sujeto; quien recibe toda nuestra atención, son los estudiantes de media integral, y es por esto que la estrategia propuesta debe impactar y dar respuesta al problema o necesidad encontrada en ellos.

(...) más que dirigir sus miradas hacia contenidos o saberes disciplinares fijan su atención en la dimensión social, cultural, política, cívica, etc., de quién y con quién actúan, dónde,

por qué y para qué lo hacen; es decir, de los contextos y de quienes los protagonizan como sujetos o agentes de una determinada práctica educativa, sin que ello suponga —necesariamente— que sean catalogados como alumnos, estudiantes, destinatarios, usuarios, beneficiarios, clientes, etc. (Caride, Gradaílle y Caballo, 2015, p.7-8).

Una de las dimensiones es la social la cual está compuesta por la familia y la historia de cada uno de los estudiantes. Es necesario comprender que las personas construyen su entorno y transforman su contexto con base a las personas que los rodean y las relaciones que tienen con los demás. A partir de esto, el sujeto integra unas expectativas de su futuro dependiendo de las figuras presentes en su desarrollo, las organizaciones a las que pertenece y el contexto en el cual convive, desarrollando así su historia, la cual describe todas las características que lo componen y no forman parte de otras dimensiones; por ejemplo su condición de salud. Están incluidas las variables como género, nivel socioeconómico, educación, posición que ocupa dentro de su familia o comunidad. Adicionalmente la temporalidad, ya que el sujeto no se desarrolla en un espacio específico y todo está sujeto al cambio, se deben tener en cuenta factores cambiantes como momentos específicos, situaciones o condiciones que lo hagan tener cierta actitud.

La dimensión cultural está compuesta por los valores y conductas, los cuales el sujeto adquiere de acuerdo al lugar donde habita, a partir de la conducta y leyes establecidas por el entorno.

La dimensión pedagógica hace referencia a las actividades propias de la institución, derivadas de los vínculos generados entre los actores del contexto educativo, la modalidad de enseñanza, el proceso de enseñanza-aprendizaje que subyace de la práctica docente, los criterios de evaluación y los resultados esperados. Zarzar (1988) habla al respecto afirmando que la

función principal de los docentes no es solo enseñar, sino propiciar que sus alumnos aprendan, de ahí la importancia de esta dimensión.

Cabe resaltar que desde la postura del autor se debe reconocer, y reflexionar sobre las dimensiones que contiene la dimensión pedagógica, dimensión que se identifica con una dificultad en el contexto de la institución. Para tener una referencia clara sobre ella a continuación se expone una a una las dimensiones que contiene la dimensión pedagógica para este contexto.

- **Dimensión biológica**

De acuerdo a Martínez (2009), un desarrollo biológico comprende un cuidado y una atención especial al ser humano, no solo desde el momento de su nacimiento, sino también desde la etapa de embarazo de la madre. Adicionalmente, para una correcta formación y estructuración del organismo, se requieren proteínas, carbohidratos, grasas, minerales y vitaminas en un equilibrio ordenado.

Finalmente es necesario una escolarización y unos ejercicios apropiados, esto también acompañado de visitas reguladas donde los profesionales de la salud para evaluar y revisar cualquier alteración en el organismo.

- **Dimensión intelectual**

Martínez (2009) afirma que el pensamiento original, creativo y productivo, no son situaciones dispersas entre sí, todas hacen parte de un conjunto en el desarrollo de la persona, y a diferencia de otros factores, estas no se aprenden en un taller o una conferencia, estos procesos se van desarrollando conjuntamente, favorecidos por una atmosfera de libertad mental, que promueve y valora el pensamiento original, divergente y autónomo.

- **Dimensión afectiva**

De acuerdo a Martínez (2009), esta dimensión del desarrollo humano se logra gracias a la variedad de oportunidades de interacción que le propone el ambiente en cada uno de los contextos en los cuales el ser humano se desarrolla (hogar, colegio, comunidad y ciudad). Esta dimensión se logra desarrollar más en ambientes con un clima afectivo cálido, lleno de cariño, de afecto y ternura, ambientes que generen confianza, armonía y equilibrio al ser.

- **Dimensión ética**

Esta dimensión según Martínez (2009), hace énfasis especial a la unicidad de cada ser humano, la tendencia a la auto realización, la libertad y auto determinación, integración de cada una de las dimensiones con lo afectivo, la conciencia y la apertura solidaria y responsable con los demás seres humanos, en un ámbito de valores y respeto por la integralidad de cada ser.

Para Bühler (1967), cada vida está orientada hacia uno o varios objetivos, cada vida tiene algo especial por lo que vive y trabaja; un propósito, una misión, una vocación con la cual lograra trascender. Esto en conjunto a un sistema estructurado de valores, se convierte en el núcleo de la personalidad y forma una filosofía en la vida de los seres humanos.

- **Dimensión vocacional y profesional**

Martínez (2009), hace referencia a la necesidad que la orientación vocacional y profesional se centre en la vida de las personas y el significado que el trabajo tiene para la autorrealización de las personas. Esta orientación lleva inherente unos valores personales que le dan un sentido propio y particular a la vocación de cada uno de los seres.

Dentro de la dimensión económica se encuentran las categorías laboral, profesional, recursos financieros e infraestructura. Es necesario darle relevancia a esta dimensión por el tipo de IED que se está atendiendo. Del correcto desarrollo de esta dimensión dependerá que las condiciones físicas, materiales, humanos y monetarios fluyan para la consecución de los

objetivos del Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) (MEN, 2008a). Al ser una institución educativa distrital, los recursos financieros e infraestructura juegan un papel fundamental dentro de lo que los actores del contexto deseen aplicar, de esto dependerá el éxito, aplicación y continuidad de los diferentes proyectos educativos. Adicionalmente la categoría laboral y profesional entran en relevancia por el perfil de los estudiantes que la IED pretende entregar al mundo laboral y universitario.

La dimensión de investigación comprende las categorías de innovación y creatividad. Esta dimensión va de la mano de la dimensión pedagógica, haciendo referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación debe ser un proceso permanente en las aulas de clase guiadas por el docente, fomentando así una postura crítica y creativa en el estudiante, teniendo en cuenta que la investigación trae consigo grandes retos, como lo son articular nuevas formas de aprender por medio de la innovación educativa.

Dentro de la dimensión política se encuentran representados los actores del contexto, aspectos organizacionales, la legislación vigente y los sistemas de participación que la IED dispone. Los actores del contexto; como lo son los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, desarrollan sus actividades enmarcados bajo los principios expuestos por estamentos internos como el manual de convivencia y externos como la legislación vigente, ofreciendo un marco para la dirección, sistematización y manejo de los recursos; ya sea en una estructura formal como organigrama, tareas asignadas a cada uno, uso de los espacios o estructuras informales como los roles que tienen cada uno dentro de la IED (MEN, 2008a). Esta dimensión debe ser flexible estar en constante estudio y reestructuración, facilitando así la consecución de los objetivos educativos, pedagógicos y curriculares.

El profesor Flórez en su libro “Hacia una pedagogía del conocimiento” realiza la siguiente

crítica “[...] la debilidad principal de los sistemas de enseñanza radica en su dificultad teórica y práctica de argumentar su validez y orientación por fuerza del proceso político” (Flórez, 1994, p. 9). Aquí nos encontramos con uno de los factores de poder en el diseño curricular, el control social que por medio de políticas externas o institucionales, cohibe al estudiante de los placeres de pensar por sí mismo y descubrir por sus propios medios un nuevo mundo, construir el mismo su conocimiento.

Una vez realizada la delimitación del contexto donde se realizó la investigación, se procede a tomar en cuenta el currículo, como eje articulador que orienta los procesos y las prácticas educativas. Al tener identificadas las dimensiones de este contexto, la finalidad e importancia de cada una de ellas; y para tener una concreción entre el currículo y la estrategia pedagógica, se procede a establecer cómo se impactará desde la propuesta planteada a la población deseada.

Gimeno (2010) afirma que una propuesta curricular debe ser el resultado de una investigación, no se puede entrar a diseñar un currículo imponiendo una sola perspectiva o algo sin un fundamento teórico debidamente fundamentado. Posner (2005) propone cinco enfoques educativos: Tradicional, Experiencial, Conductista, Estructura de las disciplinas y Constructivista. A partir de un eclecticismo reflexivo, se tomaron las principales características de cada uno de estos, teniendo en cuenta el contexto y sus dimensiones, para el diseño y formulación de la estrategia pedagógica.

Es por esto que, la presente investigación responde a un enfoque educativo producto del eclecticismo reflexivo, que vincula elementos tradicionales, experienciales, constructivistas, y el aprendizaje basado en competencias. Esto implica que se comprende que el estudiante cuenta con preconceptos que deben ser usados y desarrollados durante el desarrollo del portafolio, para generar aprendizajes significativos de manera permanente.

Planteado el eclecticismo reflexivo se formula el objetivo educativo tendiente a lograr el fortalecimiento de las diferentes competencias básicas y socioemocionales en los estudiantes, y la debida articulación con el currículo, por medio del objetivo curricular el cual busca contribuir a la estimulación y promoción de competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de media integral, desarrollando una estrategia pedagógica, que brinde un aprendizaje significativo.

## **2.2 Situación problema**

Desde el planteamiento de la educación media integral, el número de colegios que han implementado esta política ha aumentado sustancialmente pero no se ha logrado sistematizar experiencias de éxito que recojan datos sobre la incidencia de esta, ni mucho menos si con esta política que da un acercamiento curricular a programas técnicos, tecnológicos, profesionales y mundo laboral, es posible obtener otra serie de resultados como lo son el fomento o estimulación directamente las competencias básicas o socioemocionales en los estudiantes.

A partir de la experiencia de la IED seleccionada con la media integral, los líderes de media manifiestan que, aun cuando la IED les inculca la profesionalización y la continuidad de sus estudios en una de las modalidades de educación superior, los egresados han tenido que sortear grandes retos una vez se expone al mundo educativo y laboral real. Los acercamientos que tuvieron dentro de la IED, no fueron suficientes para tomar una decisión sobre esta etapa y las competencias que pretendían promover o estimular no fueron lo suficientemente desarrolladas, causando vacíos cognitivos en los estudiantes.

En el marco de lo anterior, el problema de investigación se sitúa en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo estimular y promover las competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de media integral que les permita tomar decisiones a nivel profesional y laboral? Se define así un objetivo general encaminado a desarrollar una estrategia pedagógica que permita

estimular y promover las competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de media integral posibilitando la toma de decisiones a nivel profesional y laboral. Para alcanzar este objetivo se plantearon los siguientes objetivos específicos: i. fundamentar el concepto de competencias, presentando diferentes posturas buscando dar claridad teórica en relación entre las competencias básicas y socioemocionales y el proyecto de vida; ii. proponer una estrategia pedagógica que promueva el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales; y por último iii. reflexionar en torno a la utilidad de la estrategia pedagógica desarrollada para promover y estimular las competencias socioemocionales.

Siendo así, el problema de investigación tiene factores desde la dimensión política; desde el planteamiento de los lineamientos de la media integral, a nivel de investigación ya que no se evidencia una sistematización de las experiencias previas con los estudiantes, dificultando la actualización, modificación o cambio de las estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas al proyecto de vida, pero aún más importante que la dimensión política y de investigación, el problema se origina en la dimensión pedagógica, donde las actividades propias de la IED, la forma en que los docentes han abordado el desarrollo de las competencias básicas y socioemocionales en los estudiantes, la práctica docente y la falta de una metodología y estructura definida para abordar el tema de proyecto de vida en los estudiantes, dándoles el significado e importancia que tiene este en la toma de decisiones que deberán tomar a vísperas de graduarse. Cabe agregar que aun cuando los docentes tienen su autonomía de cátedra y buena voluntad a la hora de involucrar proyectos en el aula de clase referentes a la orientación socio ocupacional y trabajar con el proyecto de vida en sus asignaturas, no es suficiente aplicar estrategias al azar sin justificación alguna.

Fundamentado en la pregunta de investigación y los objetivos planteados, se plantea la importancia de desarrollar la investigación en la IED seleccionada a partir de las necesidades identificadas en este contexto educativo.

### **2.3 Justificación**

En la sociedad del siglo XXI, una sociedad caracterizada por la globalización y sin un horizonte definido, donde los países se enfrentan a constantes cambios no solo políticos o económicos sino también socioculturales, mejora continua en sus procesos productivos, desarrollo educativo, avances y cambios informáticos, fluctuación en el sistema financiero y una reinención continua de las empresas, las instituciones educativas deben ser entidades flexibles y adaptables permitiendo adecuar sus modelos educativos a las necesidades, intereses y exigencias del contexto, superando así los cambios coyunturales. Respecto a esto López (2014) afirma:

(...)La globalización trascienden lo educativo, permea a todos los sectores y grupos sociales, convirtiéndose en una realidad y una condición que demanda profesionales con competencias especiales y conocimientos pertinentes para la inserción laboral, la innovación y la gestión disciplinar en diferentes escenarios laborales, investigativos y académicos globalizados con profesionales y docentes también globales (p.66).

Estos cambios sugieren la necesidad de integrar diferentes estrategias pedagógicas y actores al contexto educativo, para que, a través de una convergencia didáctica entre estos y la academia, se logre estimular y fomentar en los estudiantes de media integral, diferentes competencias básicas y socioemocionales que les permita la toma de decisiones informada, para que así, una vez ingresen a su etapa de educación técnica, tecnológica o profesional, sean capaces de desarrollar otra serie de competencias necesarias en el mundo laboral, consiguiendo así, suplir la necesidad del sector productivo de contar con personal competitivo, innovador y

educado bajo altos estándares de calidad, capaz de vincular los conocimientos adquiridos en toda su formación académica.

Un ejemplo de esta convergencia didáctica es el modelo de educación dual, el cual a raíz de esta necesidad integra el sector productivo real con la academia. Según el manual de la Red de Universidades Empresariales de América Latina, *Berufsakademie* según el Modelo de Baden-Württemberg (s.f), este apunta todos sus esfuerzos a un nicho específico de estudiantes (enfoque práctico) cubriendo así unas necesidades específicas de los sectores productivos; presenta una alternativa pedagógica capaz de sumergir sus alumnos al entorno empresarial, familiarizándolos desde sus inicios de formación con un sector real, transfiriendo la teoría adquirida en la universidad, a la práctica en una empresa, aprovechando todos los recursos del medio educativo (recursos empresariales, de la institución educativa y el propio entorno del estudiante), en un continuo cooperativismo.

Como lo expresa el historiador Alemán Hermann Röhrs (1993, p.2) “Kerschensteiner estaba plenamente convencido de que las escuelas debían verse a sí mismas como elementos productivos de la sociedad”, y que mejor que las escuelas para formar profesionales competitivos, con conocimientos teóricos (dimensión del ser), pero como esta teoría por sí sola no es suficiente, es necesario una alianza estratégica para reducir la brecha entre la academia y la empresa como lo manifiesta Rojas (2015) en sus escritos basados en investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre este modelo.

No solo basta integrar la empresa con la academia, sino también es necesario desarrollar una serie de competencias básicas, socioemocionales y laborales que permitan a los estudiantes obtener una ventaja competitiva al salir de su etapa escolar, asimismo, las mallas curriculares de las instituciones deben estar enfocadas en el desarrollo de dichas competencias y estas mallas

deberían ser desarrollado en conjunto con el sector productivo real, docentes, expertos curriculares, la sociedad misma y los estudiantes, girando en torno a estos últimos para poder realizar una total transformación del modelo de educación tradicional que actualmente se imparte en la mayoría de instituciones a un modelo de educación producto de un eclecticismo reflexivo enfocado en el desarrollo de estas competencias desde cada una de las materias de núcleo común y de profundización, atendiendo así de manera eficiente y pertinente las necesidades de la academia, del sector productivo y de la sociedad en general.

A partir de estas condiciones de cambio continuo, las cuales son las que enfrentarán los futuros graduandos de las IED, surge la importancia de implementar acciones que impacten directamente a los estudiantes para darles posibilidades de acceso a diferentes conocimientos prácticos y necesarios en sus vidas. Formarlos en competencias que les den herramientas significativas para cualquier oficio o profesión en el cual se vayan a desempeñar, por medio del uso de estrategias pedagógicas diferentes a las que se usan en sus actividades curriculares normales. Dewey (1948) lo plantea en su *Credo pedagógico* de la siguiente forma:

Con el advenimiento de la democracia y de las condiciones industriales modernas es imposible predecir de un modelo definitivo lo que será la civilización dentro de 20 años. Por tanto es imposible preparar al niño para una serie precisa de condiciones. Prepararle para vida ulterior significa procurarle el dominio de sí mismo, significa educarle de suerte que tenga el pleno y rápido uso de todas sus capacidades (p.50).

Planteada la justificación, el autor parte de la siguiente idea de investigación para iniciar el trabajo investigativo. La estimulación y promoción de competencias básicas y socioemocionales por medio del proyecto de vida usado como estrategia pedagógica basada en el aprendizaje por proyectos, encuentran su justificación como una experiencia de aprendizaje significativo, que

pretende dar una visibilidad de los posibles escenarios que encontraran los estudiantes una vez finalicen su etapa de media integral, lo que implica que cada estudiante relacione las experiencias educativas con elementos de su contexto, transfiriendo dichos conocimientos adquiridos a su vida diaria, su contexto personal y posteriormente al profesional y laboral, basado en una toma de decisiones informada, respondiendo así a las necesidades reales del sector educativo y productivo.

Como entender la estimulación y promoción en esta investigación: por un lado, la estimulación como el conjunto de acciones e intervenciones que favorezcan el desarrollo de las competencias básicas y socioemocionales en los estudiantes a partir de los preconceptos de los estudiantes. Considerando durante este proceso las cinco dimensiones del ser humano; biológica, intelectual, afectiva, ética y vocacional y profesional, proponiendo así espacios flexibles que logren este objetivo. Por otra parte la promoción, como el conjunto de acciones e intervenciones que favorezcan el desarrollo de las competencias básicas y socioemocionales en los estudiantes desde el acompañamiento del autor como un guía o tutor, quien es el encargado de establecer las relaciones directas y cotidianas entre los conceptos teóricos y las situaciones del contexto real, logrando un impacto positivo en los estudiantes permitiendo a los estudiantes incrementar su control sobre las competencias mismas, articulándolas con su proyecto de vida.

## Capítulo 3. Marcos de referencia

### 3.1 Marco legal

Este apartado condensa una revisión normativa, dónde el autor describe brevemente la evolución legal de la norma referida a la educación media en el contexto Colombiano. Este apartado sustenta legalmente las acciones pedagógicas, comprendiendo la necesidad de estimular y promocionar las competencias básicas y socioemocionales en los estudiantes de media integral.

En Colombia la educación ha sido un propósito central desde hace más de 200 años, cuando por primera vez se tuvo un gobierno independiente. A partir de las primeras constituciones; cuando en ese entonces la mayoría de la población era analfabeta, se estableció que solo tendrían derechos políticos los ciudadanos que supieran leer y escribir.

A partir de la constitución de 1991, y respondiendo a las necesidades e intereses de la población, se definió la educación como un derecho ciudadano, un servicio público con función social.

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos (Constitución Política Colombiana, 1991, art.67).

Ampliando esta cobertura hasta los 17 años y ratificando la Convención internacional sobre los derechos del niño, se firma la Ley N° 12 de 1991, obligando al estado a crear y fortalecer políticas que favorezcan a esta población (Ley N° 115, 1994).

El Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), en aras de una educación de calidad en todo el territorio nacional, formuló estándares básicos de competencias que dan los lineamientos curriculares para las áreas del conocimiento (MEN, 2006). De acuerdo a estos estándares, y reglamentado por el artículo 73 de la ley 115 de 1994, las instituciones educativas deberán elaborar su propio Proyecto Educativo Institucional (Ley N° 115, 1994), garantizando así, que las instituciones educativas compartan contenidos, independientemente del nivel educativo, enmarcados no en criterios mínimos, sino en criterios de calidad que todos deben alcanzar. (MEN, 2006).

Una de las estrategias planteadas por el MEN para dar cumplimiento al artículo 67 de la constitución es el *programa de Competencias Ciudadanas – PCC* –, el cual busca fomentar en las instituciones educativas innovaciones de carácter curricular y pedagógico (MEN, 2011a), cumpliendo así con prácticas democráticas basadas en el aprendizaje de principios y valores para fomentar el respeto a los derechos humanos.

Ya con la educación como derecho fundamental, se agrega el componente empresarial. Siendo estos dos derechos fundamentales que tienen los ciudadanos en los estados sociales, son también una garantía para facilitar el desarrollo económico, político y social y generar condiciones de vida digna que ayuden al desarrollo humano.

A partir de este postulado, y para que sean viables estos principios se formuló la ley 1014 de 2006, con la intención de instaurar una convergencia entre la oferta de educación; formal y no

formal, y la solicitud de trabajo calificado otorgado por el sector productivo real, promoviendo una mejor calidad de vida, estabilidad social y un crecimiento económico de la sociedad.

La ley 1014 de 2006, suscita y normaliza el emprendimiento en los diferentes niveles de educación regida por los principios enmarcados en la constitución, relacionando así dos sistemas; el sistema educativo y el sistema productivo nacional, a partir de la formación y desarrollo de competencias básicas, laborales, ciudadanas y empresariales, impartiendo una asignatura transversal de emprendimiento; brindando un espacio de formación en el cual se pueda fomentar y desarrollar la cultura de emprendimiento y creación de empresas.

Por otro lado, la Ley 115 del 94 concibe que:

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad (Ley N° 115, 1994, art.1).

Esta concepción de la educación da un camino a seguir en los procesos de formación en el contexto Colombiano, dejando claro que es un proceso permanente que no solo contempla conocimientos teóricos, sino toda una articulación de procesos socioculturales, habilidades, normas y lineamientos básicos en una concepción integral, de ahí que la estimulación y promoción de las competencias básicas y socioemocionales sean el punto central en la investigación.

Partiendo del concepto de competencia como "una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo" (Decreto N° 1278, 2002, art.35), el MEN establece su punto de vista sobre lo que es una

competencia; una característica del ser relacionada a una habilidad demostrada de forma exitosa en un contexto, en este caso el laboral.

En vista de estos lineamientos y en busca de la estimulación y promoción de las competencias básicas y socioemocionales, donde los estudiantes puedan usar sus conocimientos en diferentes contextos solucionando así problemas de la vida real, se crearon los lineamientos básicos para el desarrollo de estas competencias. El ideal del MEN (2006) es no solo formar estudiantes que demuestren un conocimiento, habilidad o destreza, sino que articulen estos componentes y demuestren competencia para una actividad “en función de un desempeño flexible, eficaz y con sentido” (p.13).

Es por esto que la media integral; conformada por los grados décimo y once, tiene como un objetivo, preparar al estudiante para acceder y mantenerse en la educación superior, desarrollando capacidades, valores, destrezas y actitudes permitiéndoles aprender para toda su vida, y las competencias básicas y socioemocionales son primordiales para contribuir con este objetivo. Así una vez concluido este ciclo y reciban el título de bachiller académico o técnico, de acuerdo a la formación recibida (Decreto N° 1290, 2009), los estudiantes estén preparados para iniciar su pregrado en una IES o ingresen al sector productivo.

Desde el Plan de Desarrollo Nacional, *Prosperidad para todos; 2010 – 2014*, se decidió lograr aumentar la cobertura a un 91%, diseñando estrategias regionales que incentiven la permanencia garantizando la continuidad de los jóvenes en el sistema educativo (Ley N° 1450, 2011).

De acuerdo al Departamento Administrativo Nacional de Estadística (en adelante DANE) (2011), para el año 2011 el acceso a la educación media en los estratos 1 y 2 estaba alrededor del 77%, para el estrato 3 rondaba el 84% y en los estratos superiores supera el 90%, llegando

incluso al estrato 6 a un 99%. Frente a la cobertura de la educación superior el promedio de Bogotá se encontraba en el 41,7%, y la localidad de Los Mártires en el 42, 1%; no muy encima al promedio local. A partir de esta cifras y observar una brecha importante de cobertura en estratos 1 y 2, sumado a la deserción de los estudiantes en este nivel limitando las posibilidades y el acceso a la educación superior o al sector productivo, la Secretaria de Educación del Distrito, la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia y la Dirección de Educación Media y Superior deciden tomar cartas sobre el asunto y plantear nuevas estrategias para superar estas cifras y cumplir con lo planteado en el plan nacional de desarrollo, teniendo en cuenta que los jóvenes al no finalizar su etapa de media, y sin las herramientas adecuadas para enfrentarse a un contexto totalmente desconocido para ellos, tienen cierta vulnerabilidad donde sus opciones se reducen considerablemente a ofertas con ingresos mínimos; a un sector de la economía informal.

Dándole continuidad al anterior objetivo frente a la educación, el gobierno de turno en su nuevo Plan de Desarrollo Nacional; *Todos por un nuevo país*, extendió la obligatoriedad de la educación hasta la media ofreciendo mejores oportunidades para esta población (Ley N° 1753, 2015).

Armonizando estos dos Planes Nacionales de Desarrollo, el MEN (2007) plantea el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016, donde se busca el diseño de proyectos que contengan condiciones políticas, normativas, financieras, administrativas y pedagógicas para que los estudiantes de la media, tengan acceso a programas basados en el enfoque por competencias; laborales generales y específicas, lo cual articularia con la educación superior, programas técnicos, tecnólogos y el sector productivo real.

A nivel distrital, en Bogotá durante el periodo 2004-2008 surge la política de educación media articulada con la educación superior (EMAES). Dicha política tenía como propósito

generar procesos de innovación en las instituciones educativas a nivel pedagógico, administrativo y organizativo. Es así como los estudiantes de grado décimo y once, desarrollarían algunos contenidos de la educación superior fortaleciendo así su proceso de transición entre la media y la educación superior.

Luego, en el periodo 2008-2012 con el Plan Sectorial de Educación, *Educación de calidad para una Bogotá Positiva*, se establece el programa de *educación media especializada*, el cual articula la política de educación media con proyección a la educación superior y el sector productivo (SED, 2008). Básicamente se buscaba profundizar en áreas del conocimiento a través del fortalecimiento y actualización del PEI, y el apoyo en el diseño de un plan de estudios especializados para la media, con una intensidad horaria de 40 horas semanales que permitía a los estudiantes tomar cursos específicos atendiendo las necesidades e intereses propios de la IED, siendo así un programa de innovación pedagógica que cualifica los procesos educativos mediante la profundización en un área del conocimiento (SED, 2014)

A partir de estas políticas públicas, surge en Bogotá un proyecto piloto el cual buscaba fortalecer el sistema educativo, en especial la educación media y superior articulándolas con el sector productivo. El proyecto denominado *Jóvenes con mejor Educación Media y mayores oportunidades de Educación Superior* (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria de Educación del Distrito, 2009) el cual estuvo liderado por la Dirección de Educación Media y Superior de la SED. Este proyecto estuvo soportado en tres estrategias: Educación Media especializada por áreas de conocimiento, articulación entre la educación Media y la educación superior, y fondos de financiación y subsidio a la educación superior. Con estas estrategias se deseaba que los estudiantes de media avanzaran a estudios superiores técnicos, tecnológicos o universitarios, reconociendo el contenido curricular, por medio de convenios entre IES o el SENA. Para lograr

cumplir los objetivos, se buscó integrar la educación media con el SENA, integrar al sector productivo, brindar becas, realizar convenios con diferentes fondos, entre otros. En ese entonces se planteaba que la educación media se había caracterizado por la falta de objetivos pedagógicos y educativos claros y pertinentes que atendieran la transición entre la educación básica y la superior, donde también los estudiantes presentaban desconocimiento del mundo del trabajo y de las opciones de vida de los jóvenes que cursaban dicho nivel educativo.

Es así como la *articulación*; la cual guardaba concordancia con la ley 115 del 94, se presenta como una propuesta novedosa para enfrentar esta situación y establece grandes retos para obtener alta calidad. Este plan piloto configura una de las principales bases para lo que vendría a continuación referente a educación en la ciudad.

El Plan de Desarrollo Distrital 2012 – 2016, *Bogotá Humana*, desde el proyecto 891; *Educación media fortalecida y mayor acceso a la educación superior* (SED, 2012), cambia la denominación “articulación” por Educación media fortalecida y busca consolidar una oferta diversa y homologable con la educación superior para promover la continuidad en los estudios en el sistema educativo generando mayores oportunidades al sector productivo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012). En este proyecto, las instituciones educativas entran a la etapa de diseño o implementación, de acuerdo a la transformación curricular alcanzada hasta este punto. Este proceso se hace en acompañamiento y asesoría de una IES, con el fin de generar condiciones de calidad en el proyecto y asegurar el posterior reconocimiento de créditos académicos susceptibles de homologación en la educación superior.

Con la llegada del Plan Sectorial de Educación 2016-2020, *Hacia una ciudad educadora*, y aprovechando los avances obtenidos en anteriores convenios y entendiendo la educación media como un puente hacia la educación superior, la formación para el trabajo y el mercado laboral,

surge el proyecto 1073: *Desarrollo Integral de la Educación Media* (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria de Educación del Distrito, 2017). Este proyecto se propone fortalecer el papel de la educación media fortaleciendo escenarios de exploración en los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de competencias básicas, técnicas, tecnológicas, socioemocionales, complementado por procesos de orientación en estudiantes, docentes y padres de familia. Para el cumplimiento de este objetivo se implementaron dos componentes: el primero enfocado en las competencias básicas, técnicas, tecnológicas, socioemocionales y espacios de exploración, por medio de la diversificación de la educación media, el desarrollo de competencias básicas, incorporando por primera vez las competencias socioemocionales y brindando mayores oportunidades de acceso y permanencia hacia la educación superior; y el segundo, enfocado hacia la orientación sociocupacional, implementando estrategias a nivel distrito de orientación en estudiantes permitiendo procesos de autoconocimiento, lectura crítica de contextos, análisis de imaginarios sobre las carreras y ocupaciones, acciones de establecimiento de metas personales y fortaleciendo la valoración de la oferta académica con información relevante del contexto.

Una vez llegado a este punto, encontramos una ruptura en la continuidad que han tenido los proyectos aun cuando administración tras administración tratan de argumentar que se trata de pasos o etapas articuladas entre cada uno de estos. Esta discontinuidad programática en la educación del distrito, desemboca finalmente en los estudiantes, quienes periodo a periodo se ven enfrentados a un nuevo convenio, con diferentes políticas, y lo que se ha venido implementando ya no es pertinente, a tal punto que unas instituciones aun tengan la denominación de media especializada, otros media vocacional, unos cuantos la llaman media integral y otros media fortalecida; como es el caso de la IED seleccionada para la investigación.

## **3.2 Marco teórico**

En la presente sección se exponen los conceptos base de esta investigación con el fin de fundamentar el concepto de competencias de carácter epistemológico, presentando diferentes posturas buscando dar claridad teórica en relación entre las competencias básicas y socioemocionales y el proyecto de vida. Esto dentro del marco del constructivismo social para la formulación de una estrategia pedagógica, basando así el quehacer pedagógico en bases científicas sólidas. Este apartado sustentará las acciones educativas, de modo que permita comprender las razones teóricas que explican la estimulación y promoción de las competencias a partir de las estrategias planteadas en el contexto educativo. Según Carr y Kemmis (1988), los maestros necesitan “comprender los procesos sociales mediante los cuales se produce y da por supuesta una realidad social; cómo se define y organiza el conocimiento, cómo se relaciona ese saber con la organización curricular e institucional; por qué se perciben así las cosas” (p.66).

Se abordaron temas acerca de la conexión existente entre el proyecto de vida y el concepto de competencias, competencias básicas y competencias socioemocionales, además de la importancia de su estimulación y promoción en el contexto educativo. Posteriormente las metodologías activas de aprendizaje, presentando la definición y el proceso de algunas de ellas. Y finalmente se expone un acercamiento al constructivismo social desde sus autores más representativos, esto con el fin de formular la estrategia pedagógica.

### **3.2.1 El proyecto de vida**

Como punto de partida debemos comprender sobre el proyecto de vida el cual es comprendido por Valdés (2004) como un proceso de planeación y toma de decisiones que debe ser afrontado por los adolescentes en el ingreso a la educación superior. Para la autora, ésta decisión, y su acompañamiento en la escuela, debe incluir elementos internos y externos de la

vida del estudiante. Entre los elementos internos están las aptitudes, gustos e intereses, los cuales deben ser enfrentados a los elementos contextuales, de índole familiar y socioeconómica. El desarrollo de este proyecto de vida, el “saber hacer” específico para el diseño de este plan, requiere un amplio conjunto de competencias. Esta definición se acepta con una adición de la mirada Vygotskiana, en la cual el proyecto de vida es visto como una categoría básica en la interpretación de la identidad individual y social, allí las dimensiones sociales y psicológicas interactúan entre sí, teniendo en cuenta su *situación social de desarrollo* (Ovidio, 2004).

En el momento de abarcar el tema de orientación vocacional y profesional, primero se debe tener un enfoque frente al sujeto, postulando a éste como el centro de atención, de la razón de ser en su campo de acción para así posicionar u organizar cada uno de sus pensamientos y acciones. Una vez dado este comportamiento se posibilita re-significar la interpretación y construcción de la realidad dialéctica con la realidad propia. Describiendo la realidad como un conjunto de posibilidades y conflictos los cuales nunca están delimitados para darse en un tiempo específico, sino que por el contrario se configuran en el devenir histórico, incluyendo la construcción social creada por las personas.

Para enfocar el término de *realidad* se debe hablar del sujeto como al actor principal en ésta, ya que el joven estructura sus procesos subjetivos en término de relaciones temporales espaciales y el cambio de joven a adulto en donde debe realizar cambios estructurales desde los diferentes ambientes de socialización, tales como familia, escuela o barrio, esto con el fin de lograr una construcción de cambios y adaptaciones en su proyecto de vida.

Desarrollados estos cambios, el proyecto de vida debe ser un proceso dinámico en el cual el joven debe actuar con gran variedad en su cotidianidad, reconocer los diferentes espacios bien sea en su ambiente social o en un ambiente académico, donde debe estar en la capacidad de

reaccionar de manera positiva frente a dichos sucesos, enfocando esto a la realidad de su contexto o su aspiración personal, pensando siempre en un desarrollo integral.

De acuerdo con Chabot y Chabot (2009) para un desarrollo integral de las capacidades individuales y de cohabitación, el individuo debe desarrollar dos conjuntos de competencias: las racionales, ligadas a la gnosis y las técnicas; y las emocionales, ligadas a la comprensión y gestión de los sentimientos, emociones y estados de ánimo. Comprendiendo en general competencia como *saber hacer* en entornos específicos (Fernández y Extremera, 2002). Desde luego para la correcta toma de decisiones en el ámbito del proyecto de vida, no solo son necesarias las habilidades racionales, también las emocionales. Sobre estas últimas, Chabot y Chabot (2009) establecen que no han tenido tanta preeminencia en los sistemas formales de educación, lo cual tiene como consecuencia un bajo desarrollo de las capacidades individuales y sociales, dado que estas; las competencias socioemocionales, mal gestionadas pueden interferir en el desarrollo de las otras competencias.

Construir el proyecto de vida permitirá al estudiante identificar quién es como persona, cuáles son los momentos significativos y determinar elementos claves para tomar decisiones. López (2012) quien cita a Pérez y Del Valle (2010) consideran fundamental la reflexión de la historia personal pues es “un proceso que exige la reflexión y el aprendizaje de los estudiantes. De ahí que la labor docente debe centrarse en (...) ofrecer a los estudiantes herramientas que le permitan no sólo aprender a aprender, sino a ser y hacer” (p, 2).

El proyecto de vida es una herramienta idónea de reflexión en la que se entiende la escritura u otra metodología como una posibilidad de manifestación humana y no sólo como un simple instrumento de homogeneización del discurso (Ricoeur, 1998). Es una muestra de la reflexión no mecánica, sino autónoma y personal, que involucra las experiencias personales y

algunas familiares. Es un trabajo que exige el análisis sobre sí mismo, sobre lo que se cree ser y lo que se quiere ser. Para Arboleda (2011) quien usa el proyecto de vida como estrategia para educar no sólo fortalece sus competencias pedagógicas, sino también su capacidad de comprensión.

Sumado a lo anterior y siguiendo la línea del proyecto de vida Mateo, Arboix, Barà, Ferrer, Font, Monreal, Pérez y Sangrà (2003) refieren que el uso de portafolios para fomentar competencias son una excelente estrategia pedagógica, ya que por un lado permiten la reflexión sobre el desarrollo de una competencia para mejorarla y por otro lado permiten aumentar el grado de adherencia de la misma. De acuerdo a estos autores el portafolio es la estrategia que permitirá la estimulación y promoción de competencias básicas y socioemocionales en los estudiantes permitiéndole desarrollarlas por medio de la autorreflexión. Según esta visión se comparte en la investigación, ya que para esta, un portafolio en el contexto educativo genera un compromiso por parte del maestro y el estudiante, generando dinámicas de aprendizaje y motivación mutuas.

Ahora bien, el éxito de una formación no se debe basar solo en la apropiación del conocimiento o acumulación de experiencias, sino también de generar en el nuevas oportunidades y habilidades para usarlo de manera significativa (Arboleda, 2007). Para entender ello, es necesario abordar todo aquello que se encuentre relacionado con las competencias y/o estándares llevados a cabo en la elaboración del presente marco.

### 3.2.2 Competencias<sup>6</sup>

En materia de conocimientos la acción pedagógica demanda del profesor conocer la naturaleza de estos y del aprendizaje, y apropiarse de los conceptos básicos y actualizados de las disciplinas desde las cuales intervienen. Igualmente, de los insumos metodológicos para la mediación didáctica, tanto como del discurso sobre la enseñanza, que, de acuerdo con Hopkins (2008), permanece habitualmente en un nivel restringido.

En efecto, existe un amplio consenso en torno al concepto competencia, asumido como la serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para usar el conocimiento en contextos flexibles, es por esto que se presentan en detalle el significado de competencias y cada una de ellas con referencia al proyecto de vida.

Para entender el concepto de competencia en educación es necesario clarificar el significado de la misma palabra en el español, según el uso del término en diferentes contextos.

La palabra polisémica competencia se puede aplicar en diferentes contextos del ser humano, especialmente usado en educación. Debido a sus características, el término no ha tenido acuerdo conceptual, debilitando así sus aportes al mundo educativo (García, 2011).

A nivel etimológico la palabra tiene dos significados. La primera en referencia al verbo competir, el cual viene del *griego agón, agón/síesi* el cual significa “«ir al encuentro de otra cosa, encontrarse, para responder, rivalizar, enfrentarse para ganar, salir victorioso de las competencias olímpicas que se jugaban en Grecia antigua»” (Núñez, Palacios, Vigo y Arnao, 2013, p.23). El segundo significado se deriva del latín “competentia que quiere decir pertenecer,

---

<sup>6</sup> Se aclara al lector que desde la visión del autor al referirse sobre las competencias de los estudiantes se habla sobre el contexto inmediato de aplicación, a su criterio, el contexto educativo de la media fortalecida. Es necesario aclarar ya que normalmente al hablar de competencias se tiene el imaginario de las habilidades que llevarán a la persona a realizar con destreza una actividad en el ámbito laboral pensando solo en la consecución de competencias laborales, y esta investigación está enfocada en la estimulación y promoción de competencias a nivel personal; que sean significativas para toda su vida.

incumbir, comprometerse con algo. Competeré, «Te compete» significa que te haces responsable de algo, está dentro del ámbito de tu jurisdicción” (Núñez *et al.*, 2013, p.23).

En el español también encontramos dos perspectivas, las cuales la Real Academia Española [RAE] (2014) asume, primero como *competir*: “Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.” (def. 1). La segunda definición la asume como *competente*: “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.” (def.2).

Entendido el origen de la palabra competencia se puede iniciar a apropiarlo en el contexto educativo, teniendo en cuenta que este surgió del desarrollo de diferentes disciplinas y corrientes psicológicas, por lo cual se poseen diferentes concepciones con elementos de la lingüística, etnolingüística, psicología cognitiva y cultural (Perea, 2000).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje, hasta hace algunos años, se habían dedicado solo en el contenido de las asignaturas, dejando de lado el desarrollo de ciertas habilidades, que de la mano de los conceptos, pueden llegar a tener mejores resultados en los estudiantes. Al respecto Gómez, Rodríguez e Ibarra, (2013) confirman esta teoría, partiendo de la premisa que en la sociedad del siglo XXI, donde el enfoque tradicional; en el cual solo se busca adquirir conocimientos, ha sido cambiado por el enfoque basado en competencias (Rué, 2008; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2010), es necesario replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta la relación existente entre metodología docente, objetivos educativos y evaluación.

Siguiendo la lógica de este modelo tradicional, autores como Ruiz (2009), Zabala y Arnau (2007) y Lawton (1975; 1983) relatan que la necesidad de formar estudiantes sobreponiendo la cobertura sobre la calidad, las practicas institucionales donde domina el dominio declarativo,

limitando la retroalimentación sobre lo aprendido y los conocimientos académicos, desligados de su función, trabajando solo la capacidad de memorizar mas no de aplicar.

Ruiz (2009) declara que la Educación basada en Competencias nació de la convergencia de los siguientes acontecimientos, citados por Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011):

1. el replanteamiento de la educación como “facilitación del aprendizaje” asociado a la explicación del proceso de aprendizaje como un fenómeno del individuo que aprende; y
2. la formación de profesionales capaces de resolver problemas eficientemente en el ámbito de desempeño real, sin menoscabo de los saberes en lo conceptual, procedimental y actitudinal (p.245).

Hablar de una educación basada en competencias, implica cambiar la lógica de la enseñanza a través del discurso, por una lógica participativa, donde se motiven a través de la retroalimentación las habilidades idóneas como alternativa a la solución de problemas en contexto (Perrenoud, 2006).

Aun así, y siguiendo la lógica de Perrenoud (2006), “una competencia no remite necesariamente a una práctica profesional, y menos aún exige que aquel que se dedica a ella sea un profesional completo” (p.4), una competencia implica una estructura *dinámica* que condensa cuatro niveles de comportamientos; el saber, saber ser, saber hacer y saber estar, que contienen toda una ideología y dinámica interna.

En el contexto Colombiano se empieza a hablar de competencias en la década de los 80. Gracias a aportes de autores como Dell (1980) quien enmarco el concepto desde un enfoque comunicativo, a partir de esto el MEN (1987) produjo un documento de renovación curricular retomando algunas investigaciones de profesores. Ya en los años 90 con las políticas de la Ley

General de Educación, Varios académicos inician a usar el concepto de competencias para realizar una nueva propuesta de renovación curricular retomando las investigaciones de la década pasada, y propiciar nuevos procesos investigativos para fundamentar los lineamientos curriculares, generando un proceso de evaluación de las competencias, cualificando el sistema escolar. Con esto pretendían superar la educación tradicional concebida por procesos memorísticos, repetición de conceptos para “propiciar” procesos cognitivos.

A partir de este momento, los académicos inician a tomar en cuenta las competencias sustentadas en la lingüística como eje articulador entre las personas y su mundo cotidiano. Una vez ampliado el concepto de lenguaje y comunicación, se inicia a emplear el concepto de competencia en otras áreas de la educación articulando los aportes de la psicología cultural (Pinilla, 2002).

Teniendo en cuenta las particularidades del concepto *competencia* en el contexto educativo, es necesario realizar una revisión de las diferentes concepciones planteadas por autores, para lograr unificar y llegar a un consenso que permita diferenciar la competencia en el enfoque educativo de la concepción particular de la cotidianidad y del sector productivo. Se parte desde la concepción de competencias para el MEN, para continuar con diferentes referentes teóricos.

El MEN (2011b) tiene un concepto amplio de competencias, lo entiende como un “saber hacer en contexto”, y amplía este concepto de la siguiente forma:

Conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer (párr.4).

Autores como Hyland (1994) considera que las competencias surgen por la necesidad del sector productivo de promover al interior de las organizaciones, el aprendizaje organizacional y el aprendizaje permanente. En los años noventa se plantea una idea de competencia sistémica e interpersonal resaltando la creatividad, liderazgo y capacidad de trabajar en equipo en el hombre.

Dando una aproximación en términos pedagógicos, Tobón (2008) relata que la competencia se usa para establecer nuevas metodologías para evaluar y mejorar la calidad educativa.

Díaz Barriga y Rigo (2000) refieren el concepto de competencia a:

[...] una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas [...] desde la óptica de los promotores de la educación basada en competencias, la competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales (p.79).

De otro lado, Mertens (1997) citado por Barrón, (2000), señala las competencias como el desempeño que se caracteriza por:

[...] ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado [...] si la competencia significa la resolución de problemas o alcanzar un resultado con criterios de calidad, por consiguiente se exige que la enseñanza sea de tipo integral, lo cual implica la combinación de conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo (p.26).

Torrado (2000) afirma que las competencias son las capacidades individuales que son necesarias para impulsar un desarrollo social en términos de equidad. Ser competente, más allá de tener el conocimiento, es este puesto en práctica en un contexto real. Es un saber hacer articulado a un saber hacer, soportado en todos los conocimientos adquiridos en la vida. Al igual aclara que una competencia es diferente a una aptitud o capacidad mental.

Posada (2004) da un concepto más generalizado sobre competencia, a saber: “el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño” (p.1).

Para Tobón (2006) las competencias son un enfoque educativo y no un modelo pedagógico como se ha malinterpretado. Son un enfoque porque su foco está en tres aspectos básicos; docencia, aprendizaje y evaluación.

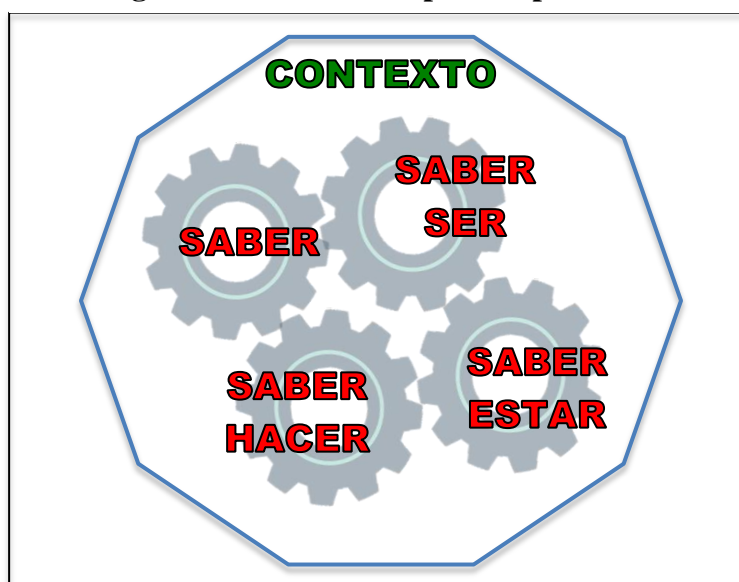
Garagorri (2007), señala que aunque existan varias definiciones sobre competencias, cada una de estas tiene ciertos elementos que se repiten en todas las concepciones, el carácter integrador, su posibilidad de transferencia y su carácter dinámico.

Proyectos educativos exitosos a nivel global como Tuning Latinoamérica (2007) entienden las competencias como la capacidad que necesitan los seres humanos para resolver de manera autónoma y eficaz las situaciones presentadas en su diario vivir, permitiéndole adaptarse a los cambios. Resaltan que deben ser más que un saber teórico, deben tener un aprendizaje profundo. Respecto al desarrollo de competencias, Mertens (1998) menciona dos factores que marcan la pauta en el desarrollo: la primera, es asumir una responsabilidad autónoma sobre su propio aprendizaje; y segundo ejercer sistemáticamente una constante reflexión sobre el proceso de aprendizaje. En consecuencia, las competencias a nivel educativo, a través de la formación y un

acompañamiento de un tutor o guía, se van adquiriendo paulatinamente, por lo cual se puede establecer el nivel de dominio. Respecto a los niveles de dominio, Villa y Poblete (2004) proponen las siguientes dimensiones: “Profundización en los contenidos, desempeño autónomo y complejidad de las situaciones o contextos de aplicación” (p.13). Qué quiere decir esto, primero que para ser competente, se necesita un conocimiento; en mayor o menor nivel, dependiendo del problema a resolver; se requiere tener un nivel de autorregulación y autonomía para resolver el problema o tarea planteada, si la persona necesita un constante acompañamiento o supervisión, se podría afirmar que la persona no es competente; y por último la competencia se debe demostrar en función del contexto que lo rodea la complejidad del mismo.

En síntesis, y como construcción del autor a partir de la teoría hasta aquí aportada, las competencias son una estructura dinámica que condensa cuatro niveles de comportamientos; el saber, saber ser, saber hacer y saber estar, que contienen toda una ideología y dinámica interna, donde el objetivo es solo uno, promover la realización de una actividad o papel articulando los conocimientos previos dentro de un contexto complejo con situaciones auténticas.

**Figura 2. Síntesis concepto competencias**



Fuente: Elaboración propia

Al comprender el concepto de competencias y realizar una revisión sobre los diferentes postulados desde la posición de varios autores se debe hablar de los diferentes tipos de competencias. Estos tipos o clasificaciones de competencias sirven para orientar a todos los actores del contexto educativo para planear y organizar sus actividades en el aula, tomar decisiones y definir enfoques, metodologías y estrategias para la formación profesional; cabe aclarar que el desarrollo de las competencias se inicia desde la familia y sus condiciones socioculturales, fortaleciéndose con el paso del tiempo en la educación básica, media y superior.

En esta investigación se tendrán en cuenta las categorías de competencias básicas y competencias socioemocionales.

### ***3.2.2.1 Competencias básicas***

“Las competencias básicas constituyen uno de los parámetro de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer” (MEN, 2008b, sección de Competencias: definición, supuestos, párr.4). A partir de la definición dispuesta por el MEN, se difiere ya que solo contemplan los aspectos del saber y saber hacer, y como en líneas anteriores se mencionó, para el autor una competencia debe contener adicional a estos aspectos, los elementos del saber ser y saber estar.

A nivel local, la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaria de Educación Distrital (2018) las definen como un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas y metacognitivas, que se activan de cara al desafío de abordar fenómenos científicos, culturales, sociales, éticos y personales” (p.36). Es por esto que podemos decir que las competencias básicas inician su desarrollo en la educación básica y media, continuando su desarrollo durante toda su vida, constituyendo unos parámetros mínimos que todos los estudiantes deben ir desarrollando a lo largo de su recorrido por el sistema educativo, para lograr un nivel de calidad.

Para el ICFES, las competencias básicas mínimas son la comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva. Hernández, Martínez, Da Fonseca y Rubio (2005) contemplan esta propuesta como competencias esenciales del estudiante para continuar con el aprendizaje durante toda la vida.

Dentro de las competencias básicas contempladas para el desarrollo de esta investigación se encuentran: el pensamiento crítico y el pensamiento analítico.

### *3.2.2.1.1 Pensamiento crítico*

Es un proceso cognitivo entre los conocimientos y la inteligencia, usado para llegar a una posición razonable y justificada. Sobre este tema han hablado diferentes autores desde diferentes disciplinas; como la filosofía, psicología cognitiva y comportamental y expertos curriculares, contribuyendo hoy por hoy al entendimiento de este concepto.

Autores como Ennis (1989) definieron el pensamiento crítico como “un pensamiento reflexivo y razonable que se centra en que la persona pueda decidir que creer o hacer” (p.34). Una postura reflexiva ya que toma los conocimientos y los procesa analizando los posibles resultados.

Desde una perspectiva metacognitiva, Mertes (1991) lo define como “(...) un proceso consciente y deliberado que se utiliza para interpretar o evaluar información y experiencias con un conjunto de actitudes y habilidades que guíen las creencias fundamentadas y las acciones” (p.24).

Scriven y Paul (1992) lo definen como un “proceso intelectualmente disciplinado de activa y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción”. Frente a estos autores, la SED no está tan lejos en su definición

pues la presentan como la evaluación de distintas alternativas de interpretación de la realidad haciendo uso del razonamiento, contraste y comprobación (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria de Educación del Distrito, 2018).

La correcta identificación y uso del pensamiento crítico por parte del maestro, tutor o guía, deberá llevar al estudiante a una constante reflexión que medie entre sus conocimientos y la inteligencia. Implementar estrategias en el aula que permitan fomentar estas actitudes deberán llevar al estudiante a:

- No sólo aprender Ciencias, sino que aprenda a resolver científicamente problemas.
- No sólo aprender Cívica, sino que aprenda cómo conducirse de manera responsable y cooperadora con los que lo rodean.
- No sólo aprender Matemáticas, sino que razone y calcule para plantear y resolver problemas.
- No sólo aprenda a leer y escribir, sino que adquiera el hábito de estar informado a través de la lectura para definir formas de pensar y expresarlas a través de la escritura (Crawford, Makinster, Mathews & Saul, 2005).

Planteadas estas definiciones, el MEN (2008b) difiere de estas definiciones, planteando algo más genérico, significando el pensamiento crítico como el favorecimiento del pensamiento científico que permita formar personas responsables de sus actuaciones en un contexto complejo. Por lo cual tomamos se acepta la postura planteada por Scriven y Paul.

#### *3.2.2.1.2 Pensamiento analítico*

Toro y Villaveces (2008) en su texto para el MEN respecto al pensamiento matemático refieren el pensamiento analítico como la capacidad de análisis y abstracción. Este tipo de pensamiento basado en el análisis y la abstracción del contexto tiene elementos como el

reconocimiento, la percepción, la identificación y el cambio constate del contexto. Requiere de varias operaciones mentales de diferente complejidad para lograr procesar la información.

Carriles, Oseguera, Díaz y Gómez (2012) realizan una discusión donde articulan el uso del pensamiento crítico y analítico para una toma de decisiones informada y con base a estas, lograr un buen actuar profesional. Al igual que el pensamiento crítico, el pensamiento analítico debe favorecer al desarrollo de personas reflexivas, capaces de valorar las situaciones a partir del desarrollo de un pensamiento holístico (MEN, 2008b), dejando de lado conceptos claves como la abstracción, y análisis situado.

Estas definiciones son sustentadas frente a lo que define la SED sobre esta competencia. La desagregación de los problemas y su solución a través de la información y la evidencia. (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria de Educación del Distrito, 2018).

### **3.2.2.2 Competencias Socioemocionales**

Adicionalmente a la capacidad de pensar, razonar y analizar, el ser humano por su condición social, debe tener una capacidad de actuar, sentir y comunicar a partir de las relaciones con los otros y el reconocimiento de sí mismo. No se puede concebir un ambiente educativo sin tener en cuenta las relaciones personales existentes entre los agentes del contexto. Estas ayudan a responder a las demandas del contexto y capitalizar sus oportunidades de desarrollo estableciendo relaciones pacíficas y democráticas con el propio sujeto, las personas que lo rodean y su contexto (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria de Educación del Distrito, 2018).

Este tipo de competencias están dispuestas para el desarrollo integral del ser humano, en el ámbito educativo; de los estudiantes, y es que no solo basta formar en conocimientos sin pensar en el desarrollo de su personalidad, su afectividad y su misma socialización. El respectivo Savater (1997, 30) realiza la siguiente analogía:

En su choza de la playa, Tarzán quizá puede aprender por sí solo y ponerse al día en la historia, geografía o matemáticas utilizando la biblioteca de sus padres muertos, pero sigue sin recibir una educación humana que no obtendrá hasta conocer a Jane, a los watuzi y demás humanos que se le acercarán.

Siguiendo la postura de Fernando Savater podemos deducir que lo humano; competencias socioemocionales, se aprende de la interacción con sus semejantes desde los vínculos interpersonales establecidos, razón por la cual la labor del maestro no es solo pensar en lo académico, sino también sus aspectos afectivos, de la forma en la cual concibe la relación entre y con sus estudiantes (Losada, 2003).

El aprendizaje de este tipo de competencias se puede dar en dos vías; de forma consiente o de forma involuntaria. La primera se realiza mediante la formalización y seguimiento de un plan temático articulado en un currículo, el cual el maestro desarrollara con sus estudiantes; en la segunda vía, se desarrollan desde las propias relaciones habituales, elementos del contexto. Ambas formas son aceptadas, tienen un estilo sistemático, progresivo y dinámico, siendo, en parte, independientes de la metodología.

Las competencias socioemocionales están presentes en todos los ciclos de formación y han sido planteadas desde varias disciplinas como se expone a continuación.

Desde la inteligencia emocional, Mayer y Salovey (1997) proponen una estructura de orden jerárquico para las capacidades cognitivas en el manejo de las emociones: percibir, facilitar, comprender y manejar las emociones, definiendo la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, facilitar y expresar emociones con exactitud.

Repetto y Pena (2010) proponen que desde los modelos mixtos, se sugiere que las personas emocionalmente inteligentes tienen en mayor o menor grado de desarrollo unas competencias

vinculadas al constructo de personalidad que a otras competencias cognitivas, infiriendo desde acá las competencias socioemocionales como factor de éxito en la educación.

Una vez la emoción es incluida dentro de las investigaciones, Mayer y Salovey (2007) proponen que la inteligencia emocional requiere una serie de respuestas adecuadas, respecto a los sentimientos, a saber:

(...) al principio, el concepto de inteligencia emocional se centró en el complejo tapiz, potencialmente inteligente, del razonamiento emocional diario. Se asume que para la mayoría de las personas saludables las emociones transmiten cierto conocimiento sobre las relaciones que la gente tiene con el mundo. De acuerdo con esta visión, existen ciertas leyes y generalidades para las emociones. Estas normas y leyes pueden ser empleadas para reconocer y razonar con los sentimientos. Por consiguiente, el razonamiento emocional también incumbe cuestiones sobre las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona insultada puede sentir ira, o si la persona es insegura y no asertiva, puede sentir vergüenza, humillación o ira reprimida. Reconocer estas diversas reacciones requiere alguna forma de inteligencia (p.30).

Desde la inteligencia emocional, Repetto y Pena (2010) hacen mención a un modelo propio, el cual propone seguir las siguientes competencias socioemocionales: autoconciencia, regulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos. De otro lado, desde la inteligencia social, Goleman (1996) plantea la competencia social como lo que está bien o mal desde la expresión de los propios sentimientos, para lo cual el usa las *reglas de demostración para el conceso social* donde habla sobre que sentimientos se pueden mostrar y cuando es adecuado hacerlo.

Una educación en las reglas de demostración es impartida cuando le indicamos al niño que no se muestre decepcionado y que en lugar de eso sonría y dé las gracias cuando su abuelo le ha hecho un regalo de cumpleaños espantoso aunque bien intencionado. Esta educación en las reglas de demostración, sin embargo, se realiza con mayor frecuencia dando el ejemplo: los chicos aprenden a hacer lo que ven hacer. Al educar los sentimientos, las emociones son al mismo tiempo el medio y el mensaje (p.310).

En este apartado Goleman hace referencia al aprendizaje a partir del contacto con el otro.

Por otro lado esta Gardner (1997) quien desde la teoría de las inteligencias múltiples le da importancia a lo que él define como inteligencias personales bajo dos características, una que le da desarrollo a una persona para realizar un autoconocimiento propio y otra en la capacidad de reconocer a las otras personas.

Estos autores dan elementos teóricos a las competencias socioemocionales desde ciencias diferentes desde la inteligencia emocional, social y personal. El éxito en el desarrollo de estas competencias no solo favorece el contexto académico, sino que también aporta herramientas para desenvolverse en contextos laborales, familiares y sociales; en la vida misma.

Si comparamos lo planteado por las diferentes disciplinas frente a la dedición otorgada por la SED, se encuentra una concordancia en la línea base de estas competencias, convergiendo en una asertividad a la hora de tomar decisiones, elegir relaciones o plantear proyectos, teniendo en cuenta que estas decisiones afectan implícitamente su familia, comunidad, es decir, el contexto en el que se desarrolla el ser.

Dentro de las competencias socioemocionales contempladas para el desarrollo de esta investigación se encuentran: la comunicación asertiva, la resiliencia y toma de decisiones<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Frente a las competencias socioemocionales planteadas por la SED, la conciencia social definida como el “proceso a través del cual los seres humanos son capaces de reflexionar sobre sus propios puntos de vista, prejuicios,

### 3.2.2.2.1 *Comunicación asertiva*

Es una de las competencias socioemocionales más relevante, ya que se necesita en diferentes contextos como la educación básica, media superior y a nivel laboral y profesional. El objetivo de esta es formar personas capaces de comunicarse correctamente a nivel verbal y no verbal en cualquier contexto. Es necesaria la integración de la comunicación con otras competencias básicas desde una edad temprana.

Frente a *asertividad*, Corrales, Quijano y Góngora (2017) manifiestan que esto “implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable.” (p.61).

En esta investigación se acepta el concepto que toma de referencia la SED, como un proceso en el cual se expresan de manera clara, directa y asertiva las necesidades, intereses y exigencias del sujeto. (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria de Educación del Distrito, 2018, p. 39)

### 3.2.2.2.2 *Resiliencia*

Las ciencias sociales adaptan la resiliencia en la década de los 80, como resultado de diferentes estudios realizados a personas desde su nacimiento hasta los 40 años, que a pesar de vivir en un contexto con factores de riesgo como proceder de los estratos más pobres, de madres solteras adolescentes y de grupos étnicos postergados, llegaron a ser exitosas y construir familias estables y contribuir positivamente a la sociedad (Werner y Smith, 1982). Se concluyó que la

---

imaginarios, preconcepciones y comportamientos que se derivan de ellos hacia el logro de relaciones sociales justas, democráticas y equitativas” (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria de Educación del Distrito, 2018, p. 40), en la presente investigación se decide integrar a la toma de decisiones responsable, ya que en el desarrollo de los talleres y para el autor, este proceso conlleva intrínsecamente un proceso de conciencia social.

palabra resiliencia, expresaba la condición de aquellas personas que desarrollan competencias a pesar de estar inmersas en situaciones adversas.

Desde la ciencia de los materiales, el término resiliencia es usado para describir la capacidad de algunos materiales de recobrar su forma original después de ser sometidos a una presión deformadora.

Grotberg (1995) se refiere a la resiliencia como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, ser transformado por ellas. Así mismo, para Suárez (1993), resiliencia significa una combinación de factores que permiten a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos.

Alrededor del ser humano, y el desarrollo de la capacidad de resiliencia, existe una serie de factores psicosociales los cuales se asocian con daño (factores de riesgo), y otros actúan como amortiguadores del impacto que éstos pudieran causar (factores protectores).

Las personas resilientes son las que, estando expuestas a factores de riesgo e inmersas en situaciones de adversidad, logran sobreponerse haciendo uso de diferentes factores protectores, creciendo y desarrollándose como adultos competentes pese a los pronósticos desfavorables.

#### *3.2.2.2.3 Toma de decisiones*

La toma de decisiones, desde la psicología social (Elster, 1997; Simón, 1962) es comprendida como un proceso, afrontado por los individuos y las organizaciones, de selección de futuros posibles, y a la vez de descarte y renuncia a otras alternativas futuras. Uno de los aportes teóricos dominantes en este campo de estudio es la llamada Teoría de la Decisión

Racional desarrollada por Simón (1962). Esta comprende el proceso de toma de decisiones racionales bajo las siguientes premisas:

- Toda decisión es un medio en sí mismo para un fin ulterior o superior. (Por ejemplo, alguien puede decidir estudiar negocios y administración de empresas, como medio para poder desarrollar un negocio; este negocio a su vez es un medio para lograr algún fin, como mejorar los ingresos de la familia).
- Es posible comprender las consecuencias (tanto efectos positivos, como negativos) que podrá generar cada decisión.
- La decisión siempre entraña algún rango de incertidumbre y riesgo.
- Los individuos son ignorantes, por lo cual deben recibir del entorno información sobre todos los escenarios posibles involucrados en la decisión, junto con el análisis de esta información. Este proceso de recolección y análisis se desarrolla durante un periodo de tiempo limitado.

La toma de decisiones, comprendida como una competencia integradora de los aspectos racionales y emocionales del ser humano (Chabot y Chabot 2009), debe integrar esta capacidad de pensar los elementos intrínsecos del cálculo de la decisión, con elementos de índole emocional, como el papel que desempeñan las *redes de apoyo* del individuo en cada decisión, la coherencia entre los intereses individuales y estas redes de apoyo, la capacidad de resiliencia y aceptación sobre la renuncia y los efectos colaterales de las decisiones, entre otros (Valdés, 2004).

### 3.2.3 Metodologías activas de aprendizaje

A partir de los principios de proyecto de vida, y teniendo en cuenta que se decide trabajar con unas competencias específicas, se piensa en las *metodologías activas de aprendizaje*, las cuales si bien presentan desafíos y cambios en los paradigmas usados, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser el centro e implicar un aprendizaje para la vida misma, incluye un alto componente en el trabajo autónomo por parte del estudiante guiado por un facilitador.

Aunque el papel del docente cambia a ser una guía del proceso, debe existir un trabajo cooperativo entre estudiante – docente y colaborativo entre pares (estudiante – estudiante, docente – docente), para lo cual las actuales actividades incluidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, deben ser resignificadas, proponiendo nuevos espacios de interacción, y curricularmente debe surgir una transversalidad, en pro de los proyectos educativos. Sobre este tipo de metodologías, la IFAC (2008) menciona algunas, entre las cuales se encuentran:

- (a) estudio de casos prácticos, proyectos y otros medios para simular situaciones en el trabajo;
- (b) trabajo en grupo;
- (c) adaptación de los métodos y material de enseñanza al entorno (...);
- (d) aplicación de un plan de estudios que induzca al autoaprendizaje (...);
- (f) motivación a los estudiantes para que participen activamente en los procesos de formación;
- (i) énfasis en la identificación y resolución de problemas, lo que significa reconocer qué información es relevante, evaluarla lógicamente y comunicar conclusiones claras;

(j) interpretación de resultados de investigaciones; y

(k) estímulo a los estudiantes para desarrollar escepticismo y criterio profesionales (p.27).

En consecuencia y siguiendo las metodologías que la IFAC (2008) propone, Fernández-March (2006) refiere:

(...) las dos grandes tareas de los profesores en este terreno metodológico son:

- (...)Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.
- Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (p.41).

Considerando esto, para que exista realmente un desarrollo de competencias en los estudiantes por medio de los proyectos pedagógicos, es necesario replantear las actuales didácticas de la clases e incentivar la innovación en el aula, donde el estudiante tenga un papel activo y sea el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el docente en su rol de tutor o guía, planifique y diseñe la metodología activa adecuada para sus estudiantes. Algunas de estas metodologías se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Metodologías activas de aprendizaje**

Método	Descripción	Papel del profesor, papel alumno
Aprendizaje cooperativo	Estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo. Se puede considerar como un método a utilizar entre otros o como una filosofía de trabajo.	Profesor: ayuda a resolver situaciones problemáticas en la tarea y en las relaciones. Observa sistemáticamente el proceso de trabajo. Da retroalimentación, para propiciar la reflexión del equipo. Alumno: gestiona la información de manera eficaz.

Aprendizaje orientado a proyectos	Estrategia en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas.	Desarrolla estrategias de conocimiento de su modo de aprender. Profesor: actúa como experto, tutor, recurso, y evaluador. Alumno: protagonista, diseñador, gestor de aprendizaje, recursos y tiempo. Autoevaluador.
Contrato de aprendizaje	Un acuerdo que obliga a dos o más personas o partes, siendo cada vez más común que los profesores realicen contratos con sus alumnos para la consecución de unos aprendizajes mediante una propuesta de trabajo autónomo.	Profesor: define objetivos, determina secuencia de las tareas, establece sesiones de autorización o supervisión, negocia y acuerda. Alumno: planifica el itinerario de aprendizaje, se autorregula, participa activamente, busca, selecciona y organiza información y evidencias de logro. Autoevalúa su progreso.
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Estrategia en la que, partiendo de un problema, los estudiantes aprenden en pequeños grupos a buscar la información que necesitan para comprender el problema y obtener una solución, bajo la supervisión de un tutor.	Profesor: experto redacta problemas, asesor, supervisor y juez. Alumno: juzga y evalúa sus necesidades de aprendizaje. Investiga. Desarrolla hipótesis. Trabaja individual y grupalmente en la solución del problema.
Exposición/ lección magistral	Presentar de manera organizada información (profesor-alumnos; alumnos-alumnos). Activar la motivación y procesos cognitivos.	Profesor: posee conocimiento, expone, informa, evalúa. Alumno: receptor pasivo. Realiza las actividades propuestas y participa.
Estudio de casos	Es una técnica en la que los alumnos analizan situaciones profesionales presentadas por el profesor, con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces.	Profesor: redacta el caso real, completo, con varias alternativas de solución; fundamenta el caso teóricamente. Guía la discusión y reflexión. Realiza la síntesis final, para relacionar práctica y teoría. Alumno: Investiga. Discute.

Simulación y juego	Dan a los estudiantes un marco para aprender de manera interactiva —por medio de una experiencia viva— a afrontar situaciones que quizá no están preparados para superar en la vida real, expresar sus sentimientos respecto al aprendizaje y experimentar con nuevas ideas y procedimientos.	Propone y comprueba sus hipótesis. Profesor: maneja y dirige la situación. Establece la simulación o la dinámica de juego. Interroga sobre la situación. Alumno: experimenta la simulación o juego. Reacciona a condiciones o variables emergentes. Es activo.
--------------------	---	--

---

Fuente: Fernández-March (2006, p. 45-50).

### 3.2.4 Constructivismo social

Los principales exponentes del constructivismo fueron Jean Piaget, Ausubel y Jerome Bruner, entre otros, pero Vygotski llega con sus postulados a completar la concepción del constructivismo propio. Todos estos autores convenían en que el individuo es el responsable de sus conocimientos, donde el docente es sólo alguien más que aprende y funciona como guía o asesor en ciertas actividades a los estudiantes.

Vygotski toma el modelo evolutivo de Piaget y lo complementa involucrando un aspecto fundamental: el desarrollo cognitivo no sólo como producto biológico, sino también como producto de la interacción social. A partir de esto, el docente hace la mayor parte del trabajo fijando las bases del aprendizaje, pero después, se comparte la responsabilidad con los estudiantes en la construcción del conocimiento, de ahí que se hable de un constructivismo social.

El constructivismo social permite el máximo desarrollo de las capacidades e intereses del aprendiz. Este postulado se cumple cuando se tiene en cuenta el aprendizaje en un contexto, impulsado por elementos sociales y productivos, que incentiven procesos de desarrollo colectivo fundamentado en la práctica (Araya, Alfaro y Andonegui (2007). Los principales representantes

de esta teoría son Bruner y Vygotski, autores base para la formulación de la estrategia pedagógica de la investigación.

Bruner y Vygotski comparten que la creación de conocimiento es una experiencia compartida. Siguiendo la línea socio constructivista de Lev Vygotski donde la formación de los conceptos es una acción creativa y no un simple proceso mecánico (Rosas y Sebastián, 2008), y según Perilla (2016) quien cita a Sole y Coll, (1993) “los aprendizajes son consensos sociales, en los cuales todos los intervinientes en el proceso educativo pueden enseñar y aprender de los demás”. Bajo esta formulación, el aprendizaje es bidireccional donde los estudiantes pueden aprender de sus docentes y sus compañeros, y los docentes pueden también aprender de sus estudiantes ya que cada uno de los actores involucrados en el aprendizaje tiene una historia y una geografía propia, la cual lo hace único y capaz de tener una perspectiva propia de su contexto.

Para Vygotski, el ser humano se adapta para responder a los estímulos del medio, realizando procesos de significación en los que el individuo desde la interacción con otros le da un sentido práctico a lo aprendido. Así, el aprendizaje es un proceso activo, donde la orientación y la capacidad personal, se combinan en un proceso de construcción conjunta de conocimientos (Kritt, 2013). Además, las capacidades que se usan en los procesos de interacción, son capacidades específicas que vienen de contextos donde se pusieron en práctica (Vygotski, 1978)

Este postulado tiene sentido si tenemos en cuenta que la interacción con otros y con el contexto facilita el surgimiento de nuevos rasgos estableciendo una relación de gana – gana, entre las personas que estén interactuando.

Por otro lado, Bruner no solo ha desarrollado una postura sobre el constructivismo social sino también a desarrollo una teoría sobre el aprendizaje por descubrimiento. Respecto al tema que nos ocupa, Bruner (1997) comenta que las interacciones se dan en un contexto socialmente

modelado, donde los actores participan de acuerdo a las prácticas culturalmente aceptadas. A partir de ahí, estas nuevas comprensiones dependen de las construcciones realizadas durante la interacción. Bruner realizaba una analogía entre la construcción del aprendizaje con la construcción de un edificio y consideraba que al igual que en este, para lograr el conocimiento se debe colocar un andamio un poco más abajo de lo ya construido, de manera que con su apoyo se pueda llegar al siguiente nivel.

Tomando como referencia la zona de desarrollo próximo de Vygotski y el andamiaje de Bruner se puede deducir que el maestro debe asegurar que por medio del andamiaje, se mantenga a los estudiantes en la zona de desarrollo próximo la cual se va modificando en cuanto este va adquiriendo nuevos conocimientos.

### **3.2.5 Estrategia pedagógica**

Según el diccionario de la Real Academia Española [RAE] (2014), *estrategia* hace referencia al arte de coordinar acciones y de maniobrar para alcanzar un objetivo o un proceso. Es una habilidad, talento, destreza, disposición, creatividad, inspiración, disciplina. La técnica para hacer algo.

Si una estrategia hace referencia a lo anterior, y tomando en cuenta aspectos del constructivismo social como la construcción del conocimiento mediante la interacción con los demás y el entorno, debemos tener en cuenta las edades y el nivel de formación en el cual se encuentran los estudiantes, “los profesores deben discriminar las estrategias más adecuadas según la etapa de formación” (Davini, 2015, p.144), así los docentes en su trabajo de programación de clases, pueden seleccionar, graduar, mejorar y organizar las diferentes estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, Morín (1990) plantea que a partir de una decisión inicial, la estrategia permite imaginar diferentes escenarios para ser llevados a la acción, escenarios que se pueden ir modificando según la información obtenida en el transcurso de esta, y los elementos aleatorios presentados durante su desarrollo. De acuerdo con Morín, en la presente investigación los elementos adversos y aleatorios que se presentan están relacionados con la motivación de los estudiantes frente a los temas a tratar, la aplicación en contexto y la necesidad de mejorar su proyecto de vida, su entorno personal y familiar dada su importancia en el proceso del desarrollo de cada uno de los estudiantes.

## Capítulo 4. Metodología

Este capítulo desarrolla lo referente al proceso metodológico seguido en el curso de la investigación planteada, ubica el enfoque y método de la investigación, así como los procedimientos desarrollados para la construcción, validación y pilotaje de la estrategia pedagógica y los instrumentos de recolección de información para su posterior análisis.

### 4.1 Diseño metodológico

Pensar en una investigación educativa implica estudiar fenómenos socioeducativos, con el fin de brindar soluciones en busca de asegurar una calidad educativa. Para dar cumplimiento a este postulado, el autor sigue el método científico, realizando una descripción del fenómeno a partir del marco contextual, formula los objetivos de la investigación justificados por el marco teórico, diseña un método de investigar aplicando unos instrumentos para su posterior análisis brindando una posible solución a la problemática estudiada.

Con el fin de investigar cómo estimular y promover las competencias básicas y socioemocionales en los estudiantes de media integral a partir de una estrategia pedagógica, se debe relacionar una postura metodológica que permita acercar al objeto de estudio.

A partir de esto, la metodología de la presente investigación, corresponde a una investigación desde el paradigma cualitativo, que busca “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 364). Se selecciona este enfoque ya que se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados; la forma en que perciben subjetivamente la realidad. (Hernández *et al.*, 2010). En este sentido se promueve la elaboración de fundamentos descriptivos a partir de las propias palabras de las

personas, habladas o escritas y todas las demás conductas susceptibles de observación (Rist, 1977).

La estrategia metodológica asumida para la investigación es la investigación acción participativa, la cual permite transformar las realidades de los estudiantes con el fin de resolver problemas cotidianos. La investigación se centra en el aprendizaje continuo y constructivo de los participantes, diseñando un plan de acción para mejorar las prácticas educativas. El motivo para escoger esta estrategia metodológica es por las características y las actividades realizadas en la misma. Balcazar (2003) refiere que este tipo de investigación primero tiene un papel activo de las personas participantes, en el cual a través de sus experiencias, se puede establecer la problemática, segundo, este tipo de investigación permite desarrollar conciencia crítica y analítica en sus participantes, y por último los participantes implementan las soluciones prácticas a la problemática identificada.

A continuación se exponen los participantes, los instrumentos para la recolección de datos y el procedimiento que se llevó a cabo en la presente investigación.

#### **4.1.1 Población, participantes y criterios de selección**

Para Pineda, De Alvarado y De Canales (1994) la población es definida como el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en la investigación. La muestra la definen como un subconjunto de la población en la cual se llevará a cabo la investigación, y el muestreo el método utilizado para la selección de la muestra de la población. Para seleccionar esta muestra es necesario delimitar las características de la población y los parámetros muestrales.

La población de esta investigación son 119 estudiantes de media integral que en el año 2017 se encontraban en grado décimo, y la muestra se realizó por medio de un muestreo

estratificado con afijación proporcional al tamaño del estrato creando una muestra de 40 estudiantes, usando la variable edad para realizar la estratificación así:

- Estrato 1: Población de la IED que en el año 2017 estaba en 10° menor a 15 años (30,25%)
- Estrato 2: Población de la IED que en el año 2017 estaba en 10° de 16 a 17 años (63,86%)
- Estrato 3: Población de la IED que en el año 2017 estaba en 10° de 18 años en adelante (5,89%)

**Tabla 2. Muestreo estratificado con afijación proporcional al tamaño del estrato**

Estrato	Población	Proporción	Muestra
1	36	30,25%	12
2	76	63,86%	25
3	7	5,89%	3

Fuente: Elaboración propia.

A los estudiantes seleccionados se les aplicó el instrumento y participaron en la entrevista semiestructurada. En representación de los docentes y directivos de la institución, se aplicó un instrumento a una docente que estuvo en gran parte del desarrollo y aplicación de los talleres y asistió a la jornada de inmersión. Representando a otro actor del contexto, el autor de la investigación se aplicó un instrumento para poder triangular la información entre estudiantes, docentes e investigador.

#### 4.1.2 Desarrollo metodológico

Para llevar a cabo la investigación se abordaron siete elementos metodológicos, los cuales se desarrollaron de manera ordenada para darle una lógica al acto investigativo, se plantean de la siguiente forma:

- La primera fase de la investigación consistió en una *fase preparatoria* la cual se dividió en dos: una fase de alistamiento en la cual se verificaron los requerimientos necesarios para dar inicio a la investigación, se hicieron los primeros contactos con la IED seleccionada para establecer un diálogo y una construcción conjunta sobre las necesidades que presentan. A partir de este alistamiento, se inició la etapa de fundamentación metodológica, con la cual se da una orientación a la investigación. Se realizó una búsqueda de información de antecedentes referente a una categoría macro; las competencias, en diferentes trabajos, tesis, artículos, bases de datos, libros e investigaciones similares con el fin de brindar una argumentación de la necesidad de la investigación. Al respecto Rodríguez, Gil y García (1999), mencionan esta fase como referencia y base para toda la investigación, además la consideran muy relevante para la recogida y análisis de datos.
- La siguiente fase está caracterizada por una *exploración y análisis documental* relacionado directamente con la búsqueda de información referente a las competencias básicas y socioemocionales. El objetivo de esta fase era buscar que investigación y estrategias pedagógicas referentes a las competencias se han trabajado en el ámbito académico. Se realizó una revisión de diferentes documentos institucionales para entender más a la población. Se revisó el PEI, los planes de

estudio de la media integral<sup>8</sup> (ver Apéndice A) y los lineamientos curriculares de la Secretaría de Educación Distrital.

- A partir de la información obtenida en las fases anteriores, se procedió a *establecer las categorías* como marco de referencia para todo el proceso de investigación. Las categorías axiales para la investigación son: las competencias y como subcategorías las competencias básicas y socioemocionales; otra categoría fueron las metodologías activas de aprendizaje y como subcategoría el aprendizaje basado en proyectos; y como última categoría el constructivismo, teniendo como subcategoría el constructivismo social. Con esta información se formula el objetivo de la investigación.
- Se continuó con la *fase de diseño* en la cual con la información recolectada, se diseña el portafolio de actividades respondiendo al objetivo general de la presente investigación, y los instrumentos para la recolección de datos. El instrumento para la recolección de información consta de cuatro partes, donde específicamente la tercera parte se encarga de recolectar la información sobre el proyecto de vida utilizando un formato de escala Likert con cuatro grados y 12 preguntas para los estudiantes distribuidas en 8 factores (ver Apéndice D).
- Una vez diseñado el portafolio de actividades y los instrumentos para la recolección de datos, se dio paso a la *fase de validación y pilotaje*, en la cual se contó con diferentes etapas: la primera constó de una validación del material pedagógico por parte de 3 expertos en currículo y pedagogía, diferentes a los autores del portafolio,

---

<sup>8</sup> Como se menciona en el marco legal, aunque la investigación hace referencia a un año donde ya se encontraba implementado el proyecto 1073 en la IED seleccionada, se sigue manejando con el nombre de EMF pues el que usa la IED para referirse a la media integral en la cual se busca el desarrollo de competencias desde una alienación curricular.

esto con el fin de asegurar la validez y confiabilidad del proceso. Esta validación tuvo una intensidad de 16 horas. Los expertos que validaron el portafolio fueron tres docentes vinculados a la Universidad Sergio Arboleda como docentes de tiempo completo. Después de la validación por parte de los expertos, se realizó un pilotaje en un grupo control con características similares a la población objetivo. Este pilotaje tuvo una duración de 3 horas y el criterio para la selección del grupo control consistió en que fueran estudiantes que se encontraran en un proceso de formación en aras de la construcción de su proyecto de vida. Se contó con la participación de 28 estudiantes. A partir del pilotaje realizado, se procedió junto con los expertos de la primera validación, a analizar los resultados del pilotaje y realizar los ajustes, prestando atención a las actividades calificadas con la categoría de clasificación como no pertinente o aceptable. Para finalizar se realizó un último pilotaje con estudiantes de la Universidad Sergio Arboleda, bajo el mismo criterio de selección del primer pilotaje.

- Con el material validado, se procedió con la *fase de trabajo in situ*, fase caracterizada por el ingreso a la IED para aplicar la estrategia pedagógica desarrollada, y se procedió a la recolección productiva de datos, que para Rodríguez, Gil y García (1999), es la fase más interesante y productiva de una investigación. La recolección de datos se realizó por medio de una encuesta y una entrevista semiestructurada (ver Apéndice E), con el fin de recoger datos y evaluar la estrategia pedagógica aplicada. La encuesta constó de 4 partes: La primera corresponde a la identificación de aspectos generales; la segunda parte corresponde a las variables sociodemográficas; la tercera parte corresponde a la recopilación de

la información referente al proyecto de vida. Esta parte está diseñada por los siete momentos que tuvieron los estudiantes de trabajo sobre proyecto de vida y uno último sobre la metodología y los recursos usados. Cada uno de estos momentos contaba con el objetivo y el estudiante debía evaluar el cumplimiento del mismo de acuerdo a su experiencia. La cuarta parte corresponde a la entrevista semiestructurada la cual constó de siete preguntas guía. Las conversaciones fueron registradas por medio de una grabadora de voz<sup>9</sup>, y luego fueron sistematizadas por medio de un procesador de texto. Se aclara que esta etapa se desarrolló durante el segundo semestre del año 2017 y el primero del año 2018.

- Una vez finalizado el trabajo in situ, se procedió con la fase de *análisis de la información*, la cual consta de la triangulación de datos obtenidos. Se realizaron tareas de reducción de datos, transformación de las observaciones, obtención de resultados y verificación de las conclusiones.

#### **4.1.3 Cronograma de investigación**

Frente al cronograma de investigación propuesto en un principio y el finalmente aplicado, cabe resaltar que se realizó una extensión de 6 meses, ya que el primero; presentado en el trabajo de especialización denominado *Desarrollo de competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de media integral de cinco IED de la ciudad de Bogotá*, correspondía a una investigación de tipo cualitativa correspondiente a un estudio de caso. El autor, en aras de darle significado a la investigación y por las características de la misma, se extendió un semestre más.

---

<sup>9</sup> Al ser estudiantes en su mayoría menores de edad, se contó con el permiso de los padres de familia, acudientes o tutores legales para la participación de la investigación y de las actividades propuestas dentro del desarrollo del convenio 1719 de 2017.

**Figura 3. Diagrama de Gantt – Investigación**



Fuente: Elaboración propia

## 4.2 Diseño de la intervención

### 4.2.1 El proyecto de vida como estrategia pedagógica: portafolio de actividades

Con el fin de desarrollar el propósito del convenio y cumplir con el objetivo de la presente investigación, se elaboró un portafolio de actividades (ver apéndice B) que tiene como base la teoría anteriormente planteada en el anterior capítulo. El portafolio busca establecer el proyecto de vida como una herramienta que ayude a aumentar las oportunidades en la transición entre la educación media con la educación superior o el ingreso al sector productivo real a partir de la toma de decisiones informadas. Se desea que los estudiantes adquieran herramientas conceptuales y procedimentales útiles para su interacción con el contexto que los espera, en términos del desarrollo de las competencias a través del reconocimiento de sus potencialidades.

Como se ha mencionado, el portafolio como estrategia pedagógica es una herramienta para fortalecer y estimular competencias, es por esto que se desarrolló este portafolio sobre el

proyecto de vida, como temática articuladora para estimular y promover competencias básicas y socioemocionales enfocados en la ayuda a los estudiantes para tomar decisiones informadas sobre lo que compete a su futuro en el corto, mediano y largo plazo.

Este conjunto de actividades responden a los objetivos específicos planteados en la investigación los cuales hacen referencia a proponer una estrategia pedagógica que promueva el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales, por medio de metodologías activas de aprendizaje; y reflexionar en torno a la utilidad de la estrategia pedagógica desarrollada para promover y estimular las competencias socioemocionales, abarcando así desde las relativas al descubrimiento de gustos e intereses vocacionales y profesionales, hasta aquellas enfocadas en la inmersión en los entornos laborales y de Educación Superior procedentes.

La estrategia pedagógica está estructurada en tres momentos: autoconocimiento, inmersión en el mundo de la formación e inmersión en el mundo del trabajo. Estos tres momentos son consecuentes con los dilemas de decisión a los cuales se enfrentan los estudiantes de media en este momento de su vida, explorando: ¿cuáles son sus intereses y gustos? ¿Cómo estos intereses y gustos pueden realizarse? ¿Qué posibilidades de formación le ofrece la sociedad para poder desarrollar sus intereses? y ¿de qué manera puede el estudiante aportar y transformar a la sociedad desde sus gustos e intereses?

El conjunto de actividades cubren un conjunto de necesidades de formación reconocidas en el estudiante en su momento de transición desde la educación media a la superior -con todos los cambios sociales y personales subyacentes. Adicionalmente este portafolio reconoce la diversidad y riqueza de la IED, por lo cual las actividades que lo conforman se acoplan al PEI, a los diversos enfoques pedagógicos y a los currículos de las líneas de profundización.

La elección del proyecto de vida como estrategia pedagógica se fundamenta en el análisis de los resultados encontrados en el estudio investigativo desarrollado por la Secretaría de educación en 2014, lo cual permitió obtener un acercamiento minucioso a la realidad del contexto educativo escolar en las IED, determinando conclusiones respecto a la formación de los estudiantes de ciclo quinto y a la vez determinando las dificultades, aciertos y aspectos que se deben mejorar a lo largo del proceso de transición e ingreso a la educación superior y/o a la vida laboral.

Por ende, se generó la meta de consolidar un documento guía que permita integrar a los equipos de orientación vocacional, docentes, padres de familia y cuerpo directivo para liderar activamente los procesos de orientación vocacional y autoconocimiento dentro de las instituciones educativas distritales. De manera que se construya un programa flexible que se acomode a las exigencias, necesidades e intereses particulares de cada IED teniendo en cuenta el proyecto educativo institucional, el contexto socio-cultural del estudiantado.

Lo anterior conectado siempre al desarrollo personal y profesional de cada estudiante, con el sentido que sirva para poner a su servicio sus habilidades e intereses y de tal manera sean útiles para marcar la dirección de su trayectoria de vida como individuo, dando una solución al problema identificado desde su origen, teniendo en cuenta que si bien las otras dimensiones identificadas ayudan a la solución, al plantear una estrategia pedagógica, con sus objetivos definidos, con diferentes estrategias metodológicas que articulan la construcción de conocimiento a partir del conocimiento previo y mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitirá que los estudiantes de la media integral encuentren un significado en el proyecto de vida para la toma de decisiones informadas.

Por otra parte, se considera importante fomentar la participación activa y el acompañamiento de los padres de familia o acudientes a lo largo del proceso, con el objetivo de servir como soporte para descubrir e identificar gustos, intereses, y afianzamiento de las diferentes habilidades/expectativas que conllevan la toma de decisiones de los jóvenes respecto a sus trayectorias de vida.

Decía Gimeno (2007) que analizar los currículos significa estudiarlos en el contexto en el cual se desarrollan, y a partir de ahí se expresan en prácticas educativas y resultados, es por esto que se debe articular las actividades del portafolio con el trabajo de los docentes de la media integral, pues no basta con analizar y ajustar las mallas curriculares y los PEI de la IED, si desde el trabajo de los docentes, no generan una visión de futuro sobre el proyecto de vida de los estudiantes.

Es importante aclarar que las actividades planteadas son una expresión entre el equilibrio de los intereses del sistema educativo vs los demás actores del contexto y siguiendo la línea de delimitación del contexto educativo, se toman como base los subsistemas práctico pedagógico “configurada por profesores y alumnos básicamente y circunscrita a las instituciones escolares” (Gimeno, 2007, p.29); en el cual los estudiantes, docentes y orientadores de la IED, expresan sus necesidades específicas, las actividades del portafolio planteadas están creadas en convergencia entre la IED, la SED y los profesionales de la IES, el subsistema de innovación “...una renovación cualitativa de la práctica exige producción alternativa de materiales didácticos y sistemas de apoyo directo a los profesores en su práctica” (Gimeno, 2007, p.29); en el cual cada una de las actividades propuestas denota una serie de estrategias dirigidas a los estudiantes de media, las cuales ayuden a mejorar su proceso de toma de decisiones y planteamiento de metas, teniendo en cuenta que están próximo a terminar su etapa escolar, y por último el subsistema de

participación y control “En todo sistema educativo, la elaboración y concreción del curriculum, (...), están a cargo de unas instancias con competencias más o menos definidas, que varían de acuerdo con el marco jurídico, con la tradición administrativa y democrática de cada contexto” (Gimeno, 2007, p.26). Este ámbito juega un papel fundamental dentro de la delimitación del contexto ya que, si bien es cierto, la institución es autónoma de generar sus estrategias para el desarrollo de ciertas competencias en los estudiantes, deben regirse bajo los lineamientos de SED, por lo cual los profesionales de la IES, orientaran por medio del portafolio de actividades, el seguimiento de estas políticas.

#### **4.2.2 Actores de la estrategia pedagógica**

Una vez delimitado el contexto educativo, y los subsistemas a tener en cuenta, se deben tener en cuenta los actores que intervienen en la planificación y desarrollo de la estrategia pedagógica, pues finalmente son ellos a los que se les debe el diseño de este portafolio. De acuerdo a Posner (2005), los actores esenciales en un proceso de construcción curricular, en el caso que nos compete a este componente, la construcción de actividades orientadas a estudiantes de media, son: Estudiantes, profesores, el medio, los expertos disciplinares y los expertos en currículo.

Es por esto que, esta investigación busca conseguir que todos los actores del medio; o la mayoría, estén incluidos en la creación del portafolio, razón por la cual se tuvieron en cuenta los intereses, necesidades y exigencias de cada uno de ellos, según la información obtenida en cada una de las visitas de contextualización a la IED seleccionada.

Al tener la delimitación del contexto y los actores de la estrategia pedagógica es necesario pensar un eje temático a desarrollar en todo el portafolio del proyecto de vida. No basta con pensar en una proyección a nivel profesional o laboral, el proyecto de vida debe responder a la

integridad del ser humano, es por eso que para la construcción del mismo, se aceptan como referencia las cinco dimensiones básicas del ser humano planteadas por Martínez (2009).

El ser humano, como todo ser vivo, no es un agregado de elementos yuxtapuestos; es un todo integrado que constituye un suprasistema dinámico, formado por muchos subsistemas perfectamente coordinados: el subsistema físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético - moral y el espiritual. Todos juntos e integrados constituyen la personalidad (...) (p.119-120)

Respondiendo a este concepto de un ser humano íntegro, se tuvieron en cuenta las 5 dimensiones básicas para un desarrollo humano integral para diseñar cada una de las actividades y sus respectivas guías. Estas cinco dimensiones articuladas entre sí, de una manera transversal, lograrán cumplir con el objetivo de la investigación.

Una vez aceptadas las cinco dimensiones a tener en cuenta en el desarrollo del proyecto de vida, se procede a formular el portafolio de actividades. Este portafolio está conformado por cinco talleres diseñados de forma sistemática, con la intención que el estudiante sea capaz de hacer un recorrido por toda su trayectoria de vida, y a partir de este pueda tomar decisiones informadas en su proyecto de vida. Cada taller cuenta con unas guías; validadas por expertos académicos y curriculares y piloteadas con estudiantes, unos objetivos, la justificación del taller en el marco del desarrollo del proyecto de vida, los requerimientos para el desarrollo de las actividades, el desarrollo del taller y el cierre cognitivo. Cabe recordar al lector que aunque estos talleres fueron desarrollados y aplicados en el marco de la investigación, los materiales son

propiedad de la Universidad Sergio Arboleda (2017) y fueron aplicados en diferentes IED en el marco del convenio 1719 de 2017.<sup>10</sup>

La propuesta busca reconocer el gran eje de integralidad que aborda la dimensión pedagógica, desde donde la educación puede lograr una transformación no solo a nivel de competencias, o habilidades para la vida sino un desarrollo integral, una dimensión desde la educación que no realice cambios significativos, no podría hablar de integralidad como es el objetivo de la propuesta. A continuación, se presenta el portafolio de actividades propuesto para que, desde la dimensión pedagógica se aborde y se solucione el problema evidenciado en líneas anteriores.

### **4.2.3 Talleres del portafolio<sup>11</sup>**

#### **4.2.3.1 *Mapa de sueños***

Corresponde a la primera actividad del portafolio del proyecto de vida. Está planteada para que promueva y estimule en los estudiantes el pensamiento crítico y analítico haciendo énfasis en la necesidad de una toma de decisiones informada a partir del inicio de la construcción de su propio proyecto de vida. Se busca que a partir de la identificación y análisis de intereses gustos y expectativas sobre su proyecto de vida, el estudiante logre reconocer fortalezas y debilidades en las diferentes dimensiones como persona. Este taller está diseñado para ser desarrollado en dos horas aproximadamente y constituye la columna vertebral del portafolio de actividades, ya que a

---

<sup>10</sup> Al estar la investigación enmarcada en un proyecto de asociación entre la Universidad Sergio Arboleda y la Secretaría de Educación Distrital, el diseño de los talleres estuvo a cargo de los profesionales contratados para este fin. Los objetivos del convenio 1719 de 2017 para el trabajo con estudiantes correspondía a “implementar acciones de inmersión y semi-inmersión al medio universitario desde el trabajo de formación y acompañamiento a los estudiantes de la media en los colegios asignados a la universidad Sergio Arboleda” (Universidad Sergio Arboleda, 2017, p.18).

<sup>11</sup> Se presenta un breve resumen de cada una de las actividades las cuales están totalmente detalladas de forma teórica y metodológica en el apéndice C.

partir de este se da inicio a la promoción y estimulación de competencias básicas y se da un acercamiento a las competencias socioemocionales.

#### ***4.2.3.2 Árbol de la vida***

Corresponde a la segunda actividad del portafolio del proyecto de vida. La actividad está planteada para ser desarrollada en una sesión de aproximadamente 2 horas y busca que los estudiantes reconozcan los elementos que les servirán de apoyo para la construcción de su proyecto de vida, a partir de la analogía del árbol y una serie de preguntas orientadoras. La metodología usada para el desarrollo del taller permite la estimulación y promoción de las competencias básicas y la comunicación asertiva del estudiante dentro del contexto en el que se encuentra.

#### ***4.2.3.3 Friso del proyecto de vida***

Este taller corresponde a la tercera sesión del portafolio del proyecto de vida. El objetivo de esta actividad es que el estudiante logre identificar quién es como persona y cuáles son los momentos significativos en su vida, a partir de una reflexión y evaluación personal. Las guías de este taller están planteadas para que se estimulen las competencias socioemocionales en el estudiante a partir de la comprensión de su propia trayectoria de vida.

#### ***4.2.3.4 Análisis de casos***

El cuarto taller del portafolio del proyecto de vida, el cual por medio del análisis de tres casos busca que el estudiante evalúe la influencia de las creencias limitantes en la construcción del proyecto de vida. Con esta actividad los estudiantes fortalecerán el proceso de toma de decisiones informadas por medio de la estimulación de las competencias socioemocionales.

#### ***4.2.3.5 Matriz del proyecto de vida***

Corresponde a la quinta y última actividad del portafolio del proyecto de vida. En este punto el estudiante ha logrado reconocer sus fortalezas y debilidades en cada una de las dimensiones del ser humano, ha reconocido los elementos; tanto físicos como humanos, necesarios para la ejecución y puesta en práctica, ha identificado el origen de su proyecto de vida en alguna de las etapas de desarrollo del ser humano y a partir de esta identificación, superar las barreras impuestas por las creencias limitantes. Es así como este taller, recoge los elementos necesarios de cada uno de estos talleres para establecer su proyecto de vida. Como objetivo se busca que los estudiantes sistematicen su proyecto de vida estableciendo objetivos, acciones, recursos y tiempos para la consecución del mismo. La matriz del proyecto de vida intrínsecamente busca fortalecer los procesos de toma de decisiones informadas haciendo uso de las competencias básicas y socioemocionales que se han venido estimulando o promoviendo.

#### **4.2.4 Mundo de la formación y mundo laboral: Inmersión**

Fortaleciendo el proceso que se realizó con los estudiantes en el desarrollo del portafolio de talleres del proyecto de vida, se hace uso de actividades extracurriculares en las cuales se busca que los estudiantes tengan un acercamiento a los escenarios en los cuales va a estar presente una vez termine grado once. Con este proceso se desea que los estudiantes conozcan los diferentes tipos de formación, identifiquen las ventajas y desventajas de cada una de ellas e identifique las ocupaciones u oficios en los cuales se puede desarrollar, y haciendo uso de sus competencias básicas y socioemocionales, pueda hacer un proceso de toma de decisiones informadas.

Tabla 3. Portafolio de talleres

Actividad	Objetivo	Nivel de aprendizaje	Justificación
Mapa de sueños	Identificar y analizar intereses, gustos, expectativas sobre su proyecto de vida reconociendo fortalezas y debilidades en las diferentes dimensiones como persona.	Metacognición  <b>Competencia a estimular o promover</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento crítico.</li> <li>• Pensamiento analítico.</li> <li>• Comunicación asertiva</li> </ul> <b>Nivel de aprendizaje</b>	Esta actividad promueve la ejecución de prácticas pedagógicas que permiten al estudiantado ser partícipe de la construcción de su propio proyecto de vida. Su puesta en práctica se desarrolla a través del uso de herramientas diversas encaminadas a la reflexión y al acompañamiento sistemático, lo cual estimula el pensamiento crítico y analítico, fomentando el análisis a la hora de tomar decisiones.
Árbol de la vida	Reconocer los elementos que servirán de apoyo para la construcción de su proyecto de vida.	Análisis  <b>Competencia a estimular o promover</b>	A través del uso de la analogía del árbol, los estudiantes podrán iniciar a plantear sus metas como propósito de vida, partiendo de cada una de las partes del árbol, para establecer los elementos importantes para la consecución del mismo. Se reconoce la utilidad del uso de la analogía del árbol, para que los estudiantes de la IED, logren convertir sus sueños en metas y propósitos, para que con el paso de cada uno de los talleres, concreten su propósito final.

- Pensamiento crítico.
- Pensamiento analítico.
- Comunicación asertiva

### Nivel de aprendizaje

Friso del proyecto de vida	Identificar quién es como persona, cuáles son los momentos significativos en su vida, generando una evaluación personal de su vida descubriendo el origen de varios de sus sueños.	Análisis  <b>Competencia a estimular promover</b>	La actividad del friso de vida permitirá al estudiante identificar quién es como persona, cuáles son los momentos significativos y plantear su proyecto de vida. Esta actividad es idónea en la que se entiende la escritura como una posibilidad de manifestación humana (Jiménez, Martínez y Mata, 2010). Es una muestra de la escritura autónoma y personal, que involucra las experiencias personales y algunas familiares. En ese sentido, desarrollar el friso de la vida permitirá reflexionar acerca del propio sentido.
Análisis de casos	Evaluar la influencia de sus creencias limitantes en la	<b>Nivel de aprendizaje</b>	

- Pensamiento crítico.
- Pensamiento analítico.
- Comunicación asertiva
- Toma de decisiones
- Resiliencia

	<p>construcción del proyecto de vida por medio del análisis de casos.</p>	<p>Análisis</p>	<p>En la técnica de estudio de casos se proporciona una serie de testimonios que representan situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. Esta actividad pretende que los estudiantes reconozcan qué es una creencia, cómo opera, cómo están de cara a las creencias limitantes y generen soluciones a las problemáticas presentadas. Permite al estudiante reflexionar, analizar y discutir posibles soluciones a problemáticas planteadas, además reconoce que la técnica es un importante método docente dado que “se adapta perfectamente a distintas edades, diversos niveles y áreas de conocimiento (ITESM, 2012, p.8), siendo a su vez una importante herramienta a la hora de fortalecer sus competencias socioemocionales.</p>
		<p><b>Competencia a estimular o promover</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento crítico.</li> <li>• Pensamiento analítico.</li> <li>• Comunicación asertiva</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Resiliencia</li> </ul>	
<p>Matriz del proyecto de vida</p>	<p>Sistematizar el proyecto de vida estableciendo objetivos, acciones, recursos y tiempos para la consecución de cada uno de estos, teniendo en cuenta las implicaciones de cada una de las decisiones tomadas.</p>	<p><b>Nivel de aprendizaje</b></p> <p>Metacognición</p>	<p>Esta actividad se construyó alrededor de dos categorías fundamentales: en primer lugar la de autoconocimiento, comprendida, de manera general, como la afirmación de la condición humana, fundada en el introspección de sí mismo y en el</p>

**Competencia a estimular o promover**

- Pensamiento crítico.
- Pensamiento analítico.
- Comunicación asertiva
- Toma de decisiones
- Resiliencia

reconocimiento del otro (Corredor, 2016). Como segundo insumo de trabajo están las redes de apoyo. Estas abarcan sistemas de influencia superiores a los de la familia y los amigos del individuo.

---

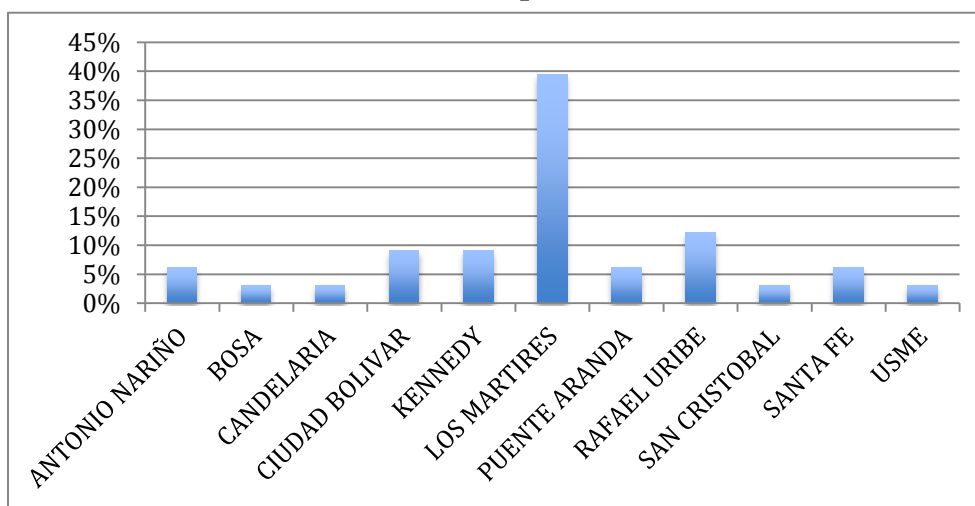
Fuente: Elaboración propia

## Capítulo 5. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de los dos momentos de recolección de información, por un lado las encuestas aplicadas a estudiantes y por el otro, las entrevistas realizadas al mismo grupo. Se debe tener en cuenta que aunque se realizaron 40 encuestas, solo fueron aceptadas 33 por el filtro<sup>12</sup> realizado por el autor en la primera parte del instrumento; sección I. Identificación y aspectos generales., ítem: formulario revisado, categoría completo.

- **Identificación y aspectos generales**

**Gráfica 1. Distribución por localidad**



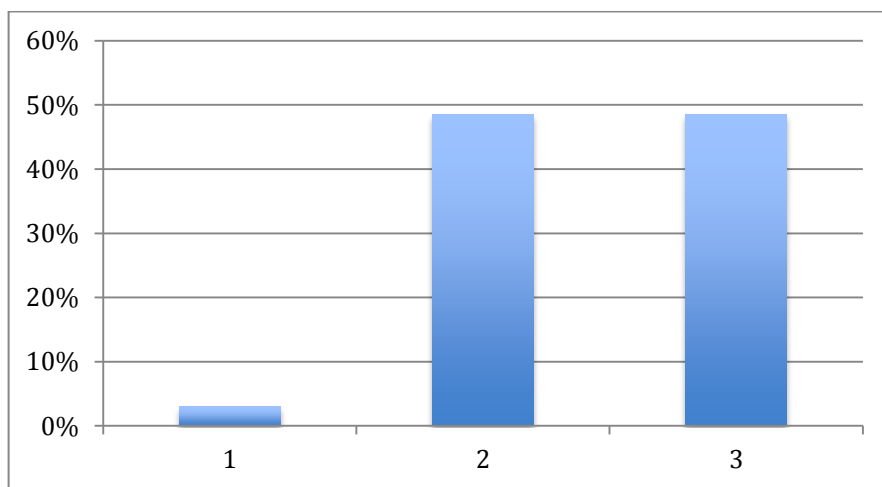
Fuente: Elaboración propia

Frente a la primera parte de la encuesta, en la cual se hizo la caracterización de la población se evidencian los siguientes resultados:

<sup>12</sup> Las encuestas que no fueron aceptadas corresponden a 7 instrumentos que no fueron diligenciados en su totalidad. En el instrumento diseñado por el autor, en la parte número I. Identificación – aspectos generales, se encuentra la casilla que valida o invalida el instrumento al estar completo o incompleto respectivamente. En este caso el autor se enfrentó a un caso típico de error no muestral denominado “error por no respuesta”, donde el entrevistado a pesar de encontrarse apto para responder el instrumento y hacer parte de la muestra representativa, se niega a responder la encuesta (o parte de ella), no porque no se sienta capacitado sino porque existe en su mente algún tipo de miedo o temor producto de la influencia de su contexto. (Pinchart y Gómez, 2005). Frente a esto, y pensando en esta posibilidad de “error”, el instrumento estuvo diseñado en 2 partes. Si bien la primera parte se invalida, se aseguró que las 40 personas participaran en la entrevista grupal sobre el proyecto de vida, donde las preguntas planteadas hacían referencia a los resultados obtenidos en el desarrollo del portafolio del proyecto de vida, sin afectar la confianza de los resultados.

Respecto a la distribución de la población encuestada, el 39% de los estudiantes vive en la localidad de Los Mártires, localidad donde se encuentra ubicada la IED, y un 12% reside en la localidad de Rafael Uribe. Estos porcentajes confirman la caracterización de la población presentada en el capítulo de contexto, donde se manifiesta que la mayoría de sus estudiantes tienen desplazamientos cortos para llegar a la IED.

### Gráfica 2 Distribución por estratificación Socioeconómica

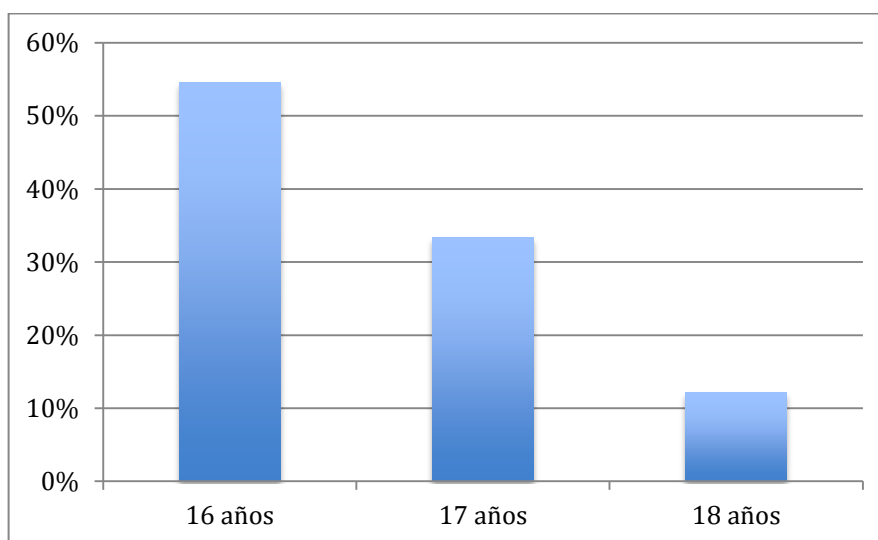


Fuente: Elaboración propia

Frente a la estratificación socioeconómica, el 96% de los estudiantes se encuentra equitativamente distribuido entre los estratos 2 y 3. Con este resultado se confirma la distribución de los estudiantes entre los estratos 1 y 3.

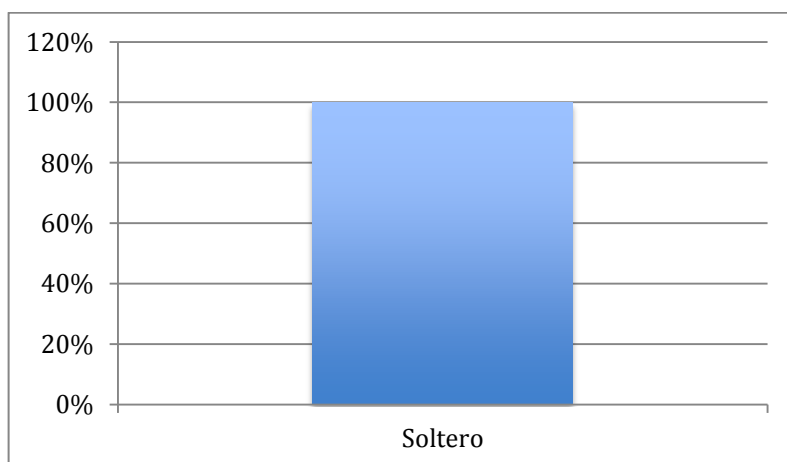
- **Variables sociodemográficas**

Dentro de las variables sociodemográficas se analizaron las categorías relacionadas al sexo, edad, estado civil y situación de trabajo actual.

**Gráfica 3 Distribución por edad**

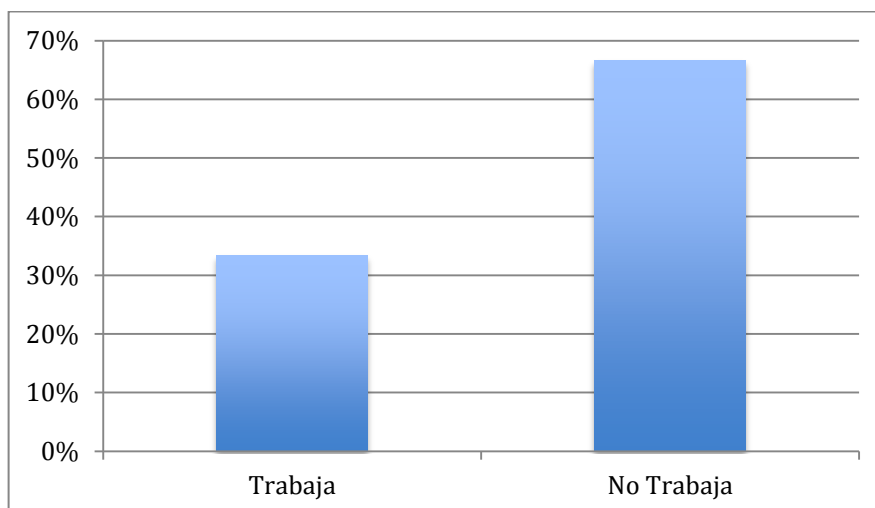
Fuente: Elaboración propia

La categoría edad la encabeza con un 55% los estudiantes que tienen 16 años, una edad promedio para el grado en el que se encuentran. Solo el 12% de los estudiantes tienen la mayoría de edad cumplida.

**Gráfica 4 Estado civil de la población**

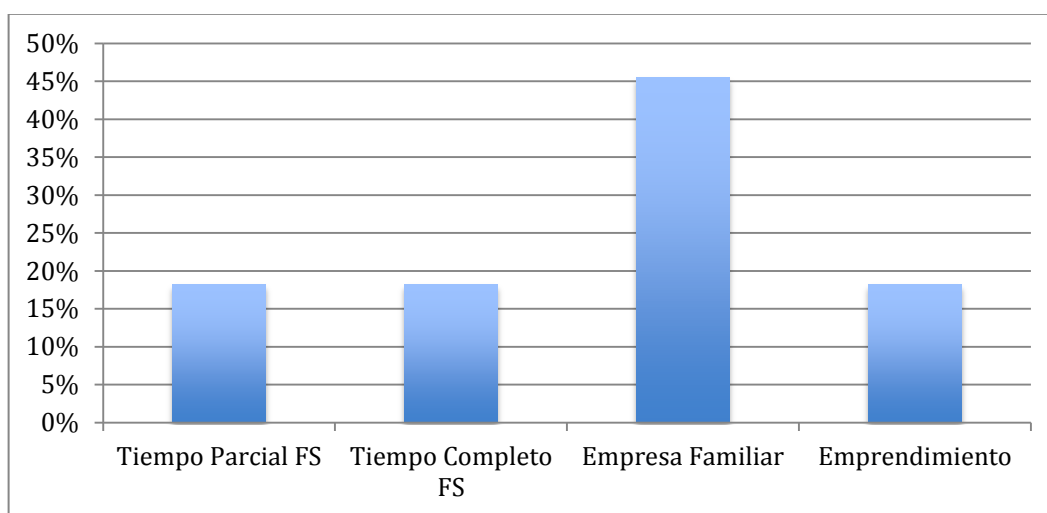
Fuente: Elaboración propia

Frente al estado civil, el 100% de los estudiantes se encuentran solteros.

**Gráfica 5 Situación laboral población**

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la situación laboral de los estudiantes, el 67% de ellos no trabaja. Esto indica que la mayoría de los estudiantes a esta edad no cuenta con una experiencia laboral formal, por lo cual no tienen las competencias necesarias para enfrentarse a un sector productivo real que demanda colaboradores altamente capacitados. Frente a esta situación, las actividades propuestas en el portafolio de actividades tienen relevancia en los estudiantes, dándoles orientación e información sobre el mundo laboral.

**Gráfica 6 Tipo de trabajo de la población laboralmente activa**

Fuente: Elaboración propia

A los 11 estudiantes que contestaron que trabajaban, se les pregunto sobre su tipo de trabajo, a lo que un 45% de la población contestó que trabajaba en una empresa familiar, menos de la mitad de esta población que se encuentra activa laboralmente ha tenido algún tipo de contacto con el mundo laboral formal.

### **Recopilación del trabajo sobre el proyecto de vida**

En esta sección de la encuesta, diseñada bajo una escala de Likert en la valoración y percepción de los conocimientos y cumplimiento de los objetivos de cada uno de las sesiones implementadas a los estudiantes, donde se les presentó el objetivo general del taller del portafolio aplicado y ellos contestaban. La escala que se utilizó contenía las siguientes afirmaciones, sobre las cuales el estudiante debió manifestarse:

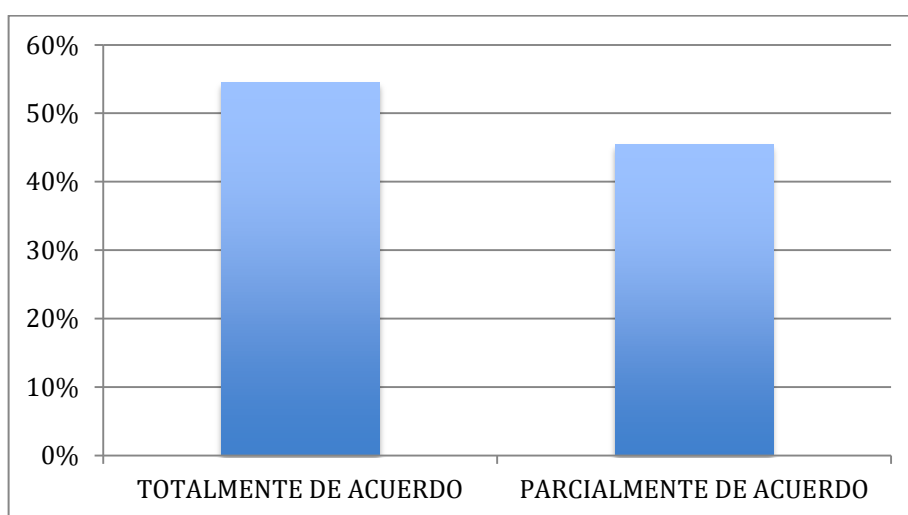
- **Totalmente de acuerdo:** Es el cumplimiento total del objetivo.
- **Parcialmente de acuerdo:** Es el cumplimiento parcial del objetivo.
- **Parcialmente en desacuerdo:** Es el incumplimiento parcial del objetivo.
- **Totalmente en desacuerdo:** Es el incumplimiento total del objetivo.

La medición de la percepción frente a los conocimientos y cumplimiento de los objetivos de los talleres se realizó con este tipo de escala, ya que con pocos ítems, se permite lograr altos niveles de confiabilidad en su medición. Las escalas Likert como instrumento psicométrico, el encuestado indica si está de acuerdo o en desacuerdo sobre una afirmación, a través de una escala ordenada y unidimensional (Bertram, 2008). Diferentes autores reconocen este tipo de instrumentos como pertinentes y entre los más usados para la medición en las ciencias sociales (Cañadas y Sánchez-Bruno, 1998; Dawes, 1975).

Considerando la utilidad de los talleres junto al cumplimiento de los objetivos, el estudiante logró situar a cada uno de los talleres en un punto determinado dando su valoración.

El objetivo de preguntar a los estudiantes su percepción sobre el cumplimiento de los objetivos generales de cada uno de los talleres, parte de la relación de dependencia que se planteó a la hora de formular los objetivos generales de cada uno de los talleres con los objetivos educativos y curriculares, lo que quiere decir que al encontrar el cumplimiento del objetivo general, se deduce el cumplimiento de los objetivos educativos y curriculares.

**Gráfica 7 Taller mapa de sueños**

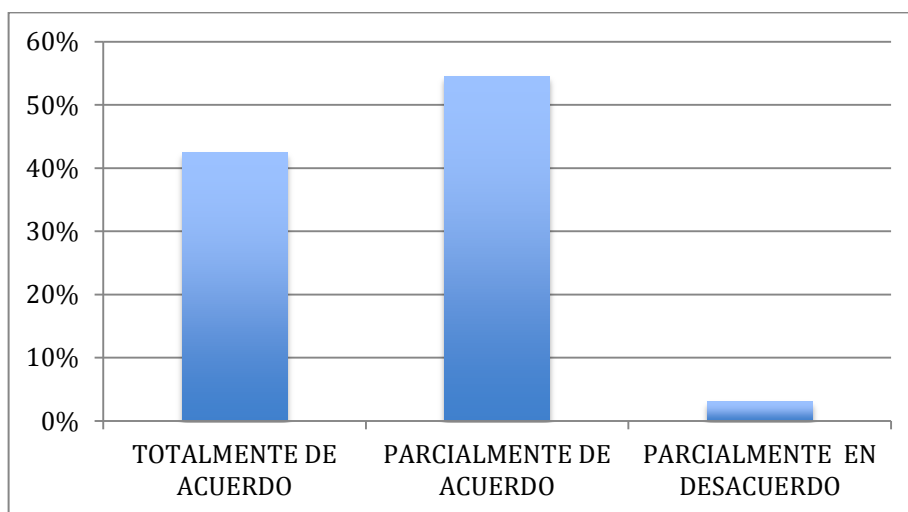


Fuente: Elaboración propia

Frente al cumplimiento del objetivo de la actividad del mapa de sueños, los estudiantes mostraron una tendencia positiva. De la población encuestada el 55% de los estudiantes dijo que el objetivo se había cumplido en su totalidad y el 45% que se había cumplido de manera parcial. Evidentemente el resultado es de cumplimiento frente a la actividad, donde a partir de metodologías activas de aprendizaje, se buscaba iniciar la estimulación de las competencias básicas. El cumplimiento de este objetivo está alineado con la estrategia pedagógica planeada y la metodología usada por el autor a la hora de implementar el taller. Frente a esto se contrasta a lo

afirmado por un estudiante en la entrevista, “Los talleres me ayudaron a saber qué es lo que más quiero estudiar, yo pensaba que era bueno en inglés y comunicación y cuando hice sus talleres, jum, me di cuenta que eso era moda”. Con el taller del mapa de sueños, los estudiantes tuvieron su primer acercamiento al proyecto de vida, y la metodología usada correspondió en un primer momento a la exposición o lección magistral planteada por Fernández-March (2006). Pensando en la promoción de las competencias básicas y un encuentro con la comunicación asertiva, se aprecia que las afirmaciones de Vygotski frente a la adaptación del ser humano para responder a los estímulos del medio, donde a pesar de ser un taller planteado para solucionar de manera individual, en las sesiones se observó interacción entre los estudiantes para lograr poner en práctica lo aprendido.

**Gráfica 8 Taller árbol de la vida**

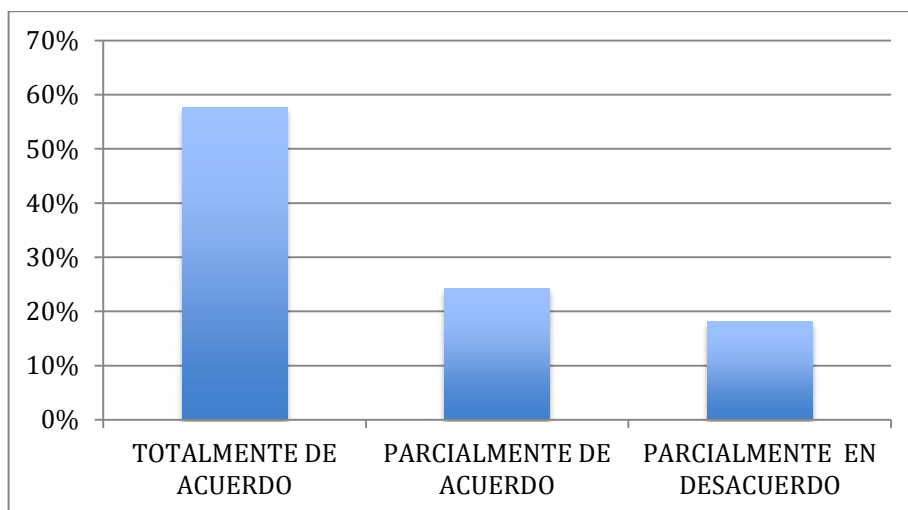


Fuente: Elaboración propia

Frente al cumplimiento del objetivo de la actividad del árbol de la vida, los estudiantes mostraron una tendencia positiva. De la población encuestada el 55% de los estudiantes dijo que el objetivo se cumplió parcialmente y el 42% que se había cumplido en su totalidad. Solo 1 estudiante manifestó que no se había cumplido el objetivo a totalidad. Evidentemente el

resultado es de cumplimiento frente a la actividad, donde a partir de metodologías activas de aprendizaje, se buscaba promover las competencias socioemocionales. El cumplimiento de este objetivo está alineado con la estrategia pedagogía planeada y la metodología usada por el autor a la hora de implementar el taller. Se puede deducir que la construcción colectiva e individual de nuevos conocimientos contribuye a la promoción de estas competencias. Este resultado es producto del constructivismo social, el cual permitió que los estudiantes desarrollaran interés en su aprendizaje y a partir de ahí, validar sus preconceptos con ayuda del tutor, incentivados por la práctica (Araya, Alfaro y Andonegui (2007).

**Gráfica 9 Taller friso del proyecto de vida**

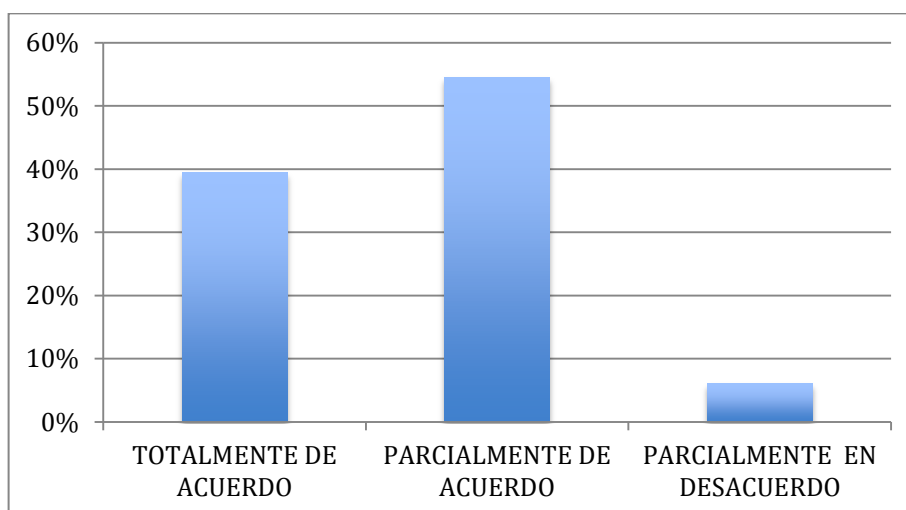


Fuente: Elaboración propia

Respecto al cumplimiento del objetivo de la actividad del friso del proyecto de vida, los estudiantes mostraron una tendencia positiva. De la población encuestada el 58% de los estudiantes dijo que el objetivo se cumplió en su totalidad y un 24% que se había cumplido parcialmente, y el 18% estuvieron parcialmente en desacuerdo sobre el cumplimiento del objetivo, esto debido a las dinámicas y resistencias que se generaron a la hora de desarrollar este taller. En esta sesión los estudiantes confrontaron su pasado y por situaciones negativas debieron

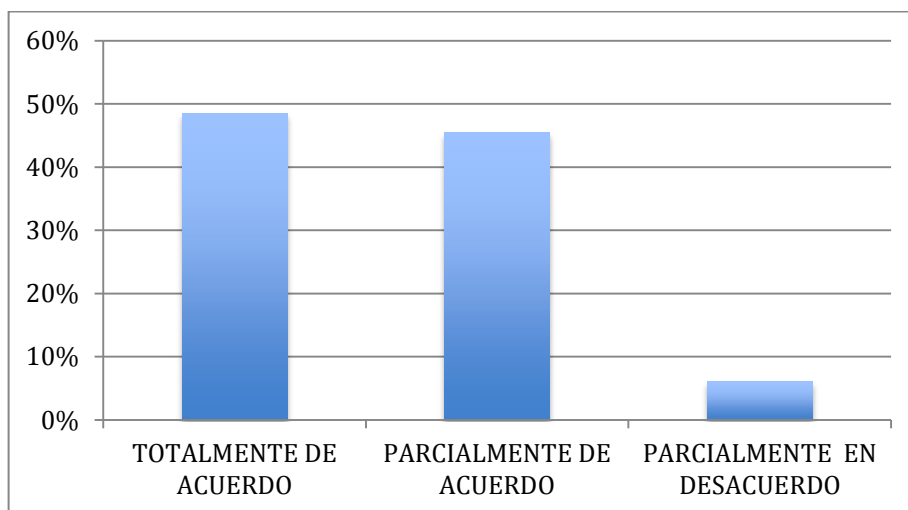
manejar la tolerancia a la frustración y ser resilientes a partir de estos hechos adversos. Al inicio, no fue fácil para la mayoría comunicar de una forma adecuada los sucesos vividos, sino hasta que existió un referente; la historia de vida del autor, los estudiantes fueron capaces de separar la emocionalidad generada y expresar adecuadamente sus ideas. Esta metodología usada por el investigador permitió establecer un primer acercamiento a la promoción en algunos estudiantes y la estimulación en otros de la competencia socioemocional; resiliencia, con la cual encontraron una posibilidad de desarrollarse con normalidad y vivir en armonía con su pasado a pesar de vivir en un contexto desfavorecido y de haber experimentado situaciones conflictivas desde su niñez (Werner, 1984). Evidentemente el resultado es de cumplimiento frente a la actividad, donde los conocimientos previos sobre su historia, son elementos constitutivos para fortalecer las competencias socioemocionales y la comunicación asertiva. Como se manifestó en el marco teórico, el aprendizaje es bidireccional y la construcción individual de conocimientos de acuerdo a su contexto es un proceso social. El cumplimiento de este objetivo está alineado con la estrategia pedagogía planeada y la metodología usada por el autor a la hora de implementar el taller.

**Gráfica 10 Taller análisis de casos**



Fuente: Elaboración propia

Respecto al cumplimiento del objetivo de la actividad de análisis de casos, los estudiantes mostraron una tendencia positiva. De la población encuestada el 55% de los estudiantes dijo que el objetivo se cumplió parcialmente y un 39% que se había cumplido en su totalidad. El 6% de los estudiantes estuvieron parcialmente en desacuerdo sobre el cumplimiento del objetivo, esto debido al cambio de metodología en el taller. Los estudiantes venían acostumbrados a un trabajo individual, y luego a un aprendizaje colaborativo en grupos pequeños. Esta afirmación se sustenta en la metodología planteada para cada uno de los tres primeros talleres (ver Apéndice C), donde el mapa de sueños era un trabajo netamente individual, el árbol de la vida un trabajo individual y en la segunda parte del taller un trabajo grupal, y el friso del proyecto de vida; planteado de forma individual pero desarrollado de manera colaborativa entre los estudiantes. En esta sesión los estudiantes tuvieron que trabajar en equipos grandes, tomando una postura crítica y analítica; que a muchos no se les facilitó por lo que esta socialmente aceptado en la sociedad, el hecho de tener que estar de acuerdo con una creencia limitante; aun cuando no lo están, generó resistencia y puntos de discordia, tal como lo afirma Bruner (1997), donde las interacciones que se dan dentro del contexto están limitadas a lo que esta socialmente aceptado. A pesar de no estar de acuerdo con la actividad, los estudiantes mostraron interés en desarrollar la actividad, cada uno planteó una postura y la defendió con argumentos usando elementos de las competencias básicas y socioemocionales. El resultado es de cumplimiento frente a la actividad, donde los conocimientos y la construcción del conocimiento desde el trabajo cooperativo, está alineado con la estrategia pedagógica planeada y la metodología usada por el autor a la hora de implementar el taller.

**Gráfica 11 Taller matriz del proyecto de vida**

Fuente: Elaboración propia

Frente al cumplimiento del objetivo de la actividad de la matriz del proyecto de vida, los estudiantes mostraron una tendencia positiva. De la población encuestada el 45% de los estudiantes dijo que el objetivo se cumplió parcialmente y el 48% que se había cumplido en su totalidad. Solo el 6% manifestó que no se había cumplido el objetivo a totalidad. Esta actividad al ser un resumen de las anteriores, y al tener un cumplimiento positivo, permite inferir la efectividad del portafolio del proyecto de vida. Los estudiantes manifestaron haber sistematizado su proyecto de vida.

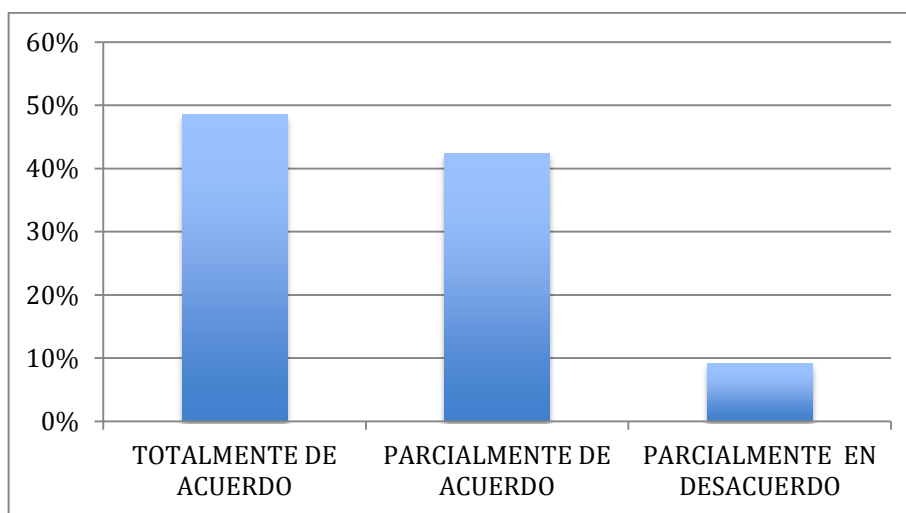
Evidentemente el resultado es de cumplimiento frente a la actividad, donde a partir de metodologías activas de aprendizaje, se buscaba promover y estimular las competencias básicas y socioemocionales. El cumplimiento de este objetivo está alineado con las estrategias pedagógicas planeadas y las metodologías activas de aprendizaje usadas por el autor a la hora de implementar los talleres.

Estos porcentajes respecto a la opinión y valoración de los estudiantes del portafolio del proyecto de vida, y que en términos generales es alta, da un acercamiento a la necesidad de

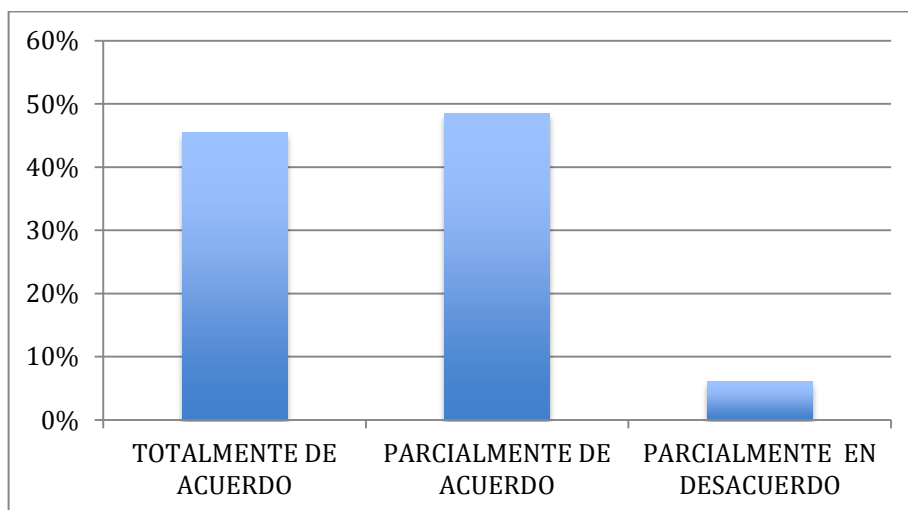
replantearse las actuales dinámicas que se llevan en las clases incentivando la participación, aprendizaje significativo y motivación de los estudiantes para la apropiación de diferentes temas. Situación que se puede explicar si se tiene en cuenta que para los estudiantes, el colegio es el principal espacio de aprendizaje, relación y convivencia con otros agentes de su contexto, constituyendo además un espacio para el desarrollo social y afectivo, elementos necesarios para el planteamiento de su proyecto de vida pues como lo explica el constructivismo social, este permite el máximo desarrollo de las capacidades del ser a partir del interés del aprendiz.

Frente a las actividades de inmersión al mundo laboral se obtuvieron los siguientes resultados.

#### **Gráfica 12 Inmersión mundo laboral – Posibilidades que ofrecen el contexto laboral**

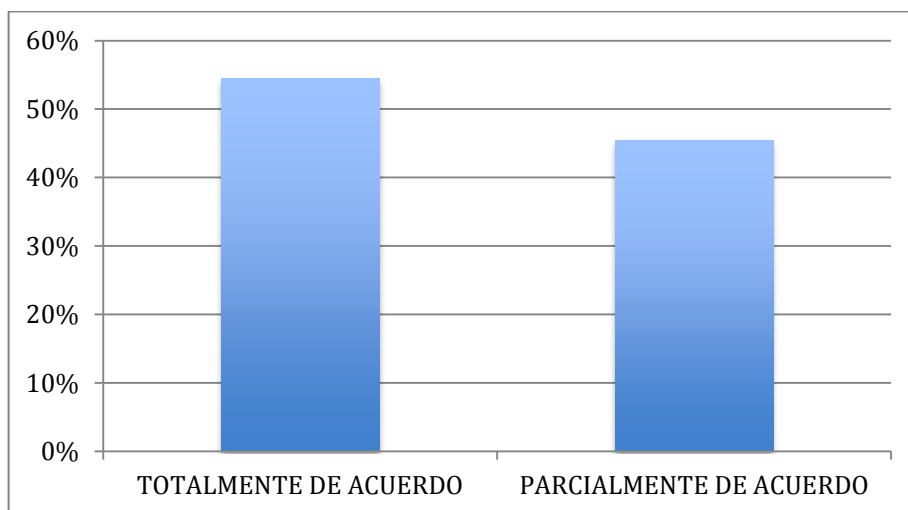


Fuente: Elaboración propia

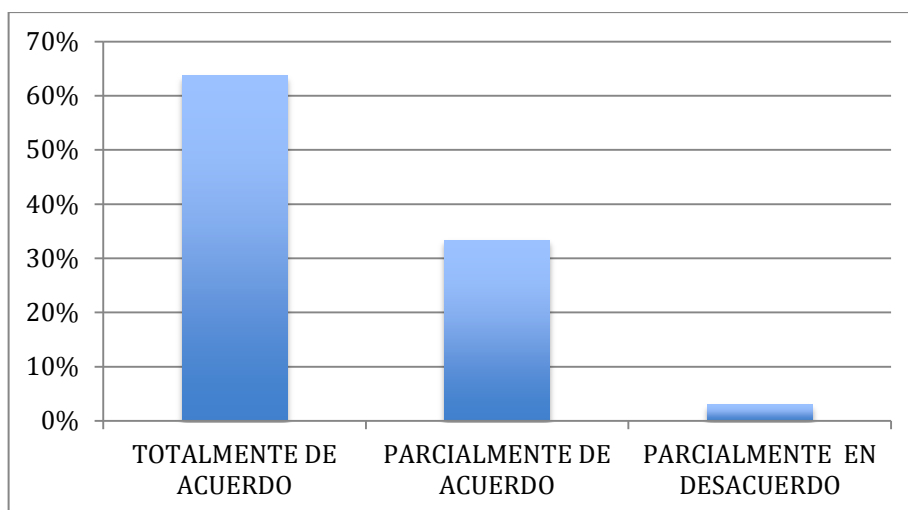
**Gráfica 13 Inmersión mundo laboral – Identificación de formas de contratación**

Respecto al cumplimiento de los objetivos de la actividad de inmersión al mundo laboral, los estudiantes mostraron una tendencia positiva. La percepción de cumplimiento de ambos objetivos fue total o parcialmente de acuerdo, indicando que al articular los conceptos trabajados en el aula, con elementos del sector productivo y trabajando en otros contextos, permite un aprendizaje significativo en los estudiantes. Tomamos en cuenta el postulado de Martínez (2009) frente a la necesidad de orientación profesional, el cual plantea la importancia de centrar en la vida de las personas el significado que tiene el trabajo para la autorrealización de las personas, coincidiendo con el modelo de educación dual y los postulados de Kerschensteiner quien afirma que las escuelas deben ser un elemento productivo para la sociedad (Röhrs, 1993), lo que implica no solo dedicarse a dar conocimientos, sino también aportar al aprendizaje y validación de conocimientos desde otros contextos.

Frente a las actividades de inmersión al mundo de la formación se obtuvieron los siguientes resultados.

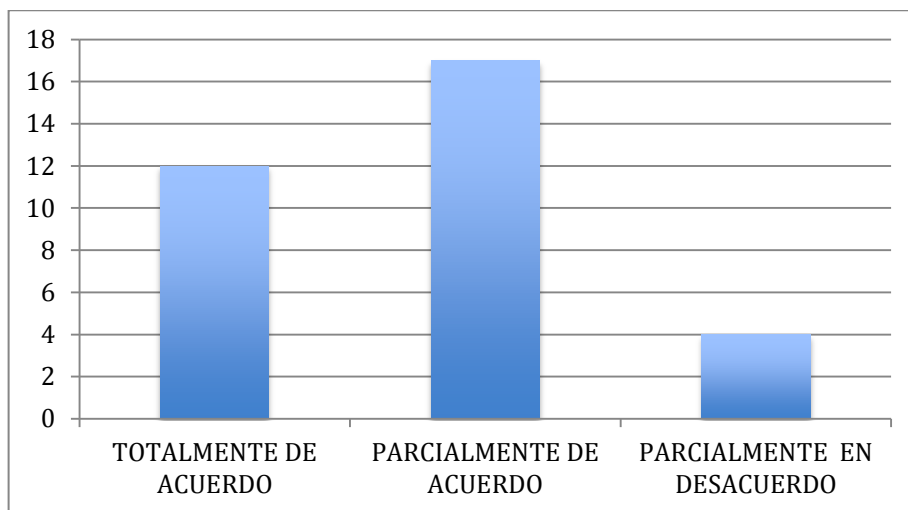
**Gráfica 14 Inmersión mundo de la formación – Reconocimiento modalidades formación**

Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 15 Inmersión mundo de la formación – Reconocimiento elementos clase universitaria**

Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 16 Inmersión mundo de la formación – Identificación bases de datos y oferta académica**

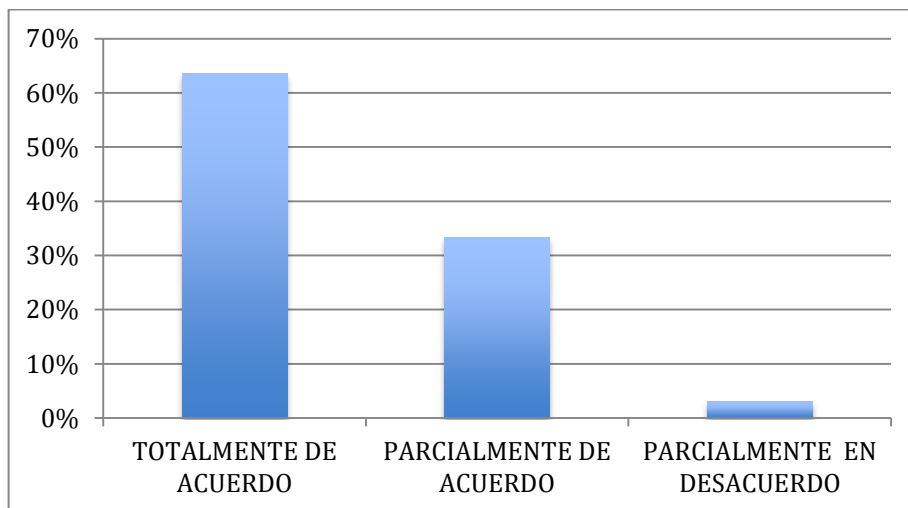


Fuente: Elaboración propia

Frente al cumplimiento de los objetivos de la actividad de inmersión al de la formación, donde los estudiantes tuvieron la posibilidad de entrar a ver 2 asignaturas de acuerdo a sus gustos, intereses y necesidades, y tener la oportunidad de escuchar a pares y algunos estudiantes becados egresados de la misma institución, permitió cumplir de manera positiva el objetivo.

La percepción de cumplimiento de los tres objetivos fue total o parcialmente de acuerdo, sugiriendo que al articular el aprendizaje en otros contextos, con elementos reales de ese mundo, la consecución de los objetivos se cumple a mayor cabalidad. Al estar expuestos los estudiantes a una zona nueva de aprendizaje, tienen mayor posibilidad de estimular – de forma involuntaria - sus competencias básicas y socioemocionales. A menudo los estudiantes entran en estas zonas de aprendizaje a partir de sus exploraciones autónomas, (Hernández y Miño, 2012), como por ejemplo viajes, lecturas o visitas a otros contextos.

Respecto a la metodología y recursos usados en el desarrollo de las actividades, los estudiantes manifestaron lo siguiente.

**Gráfica 17 Metodología usada**

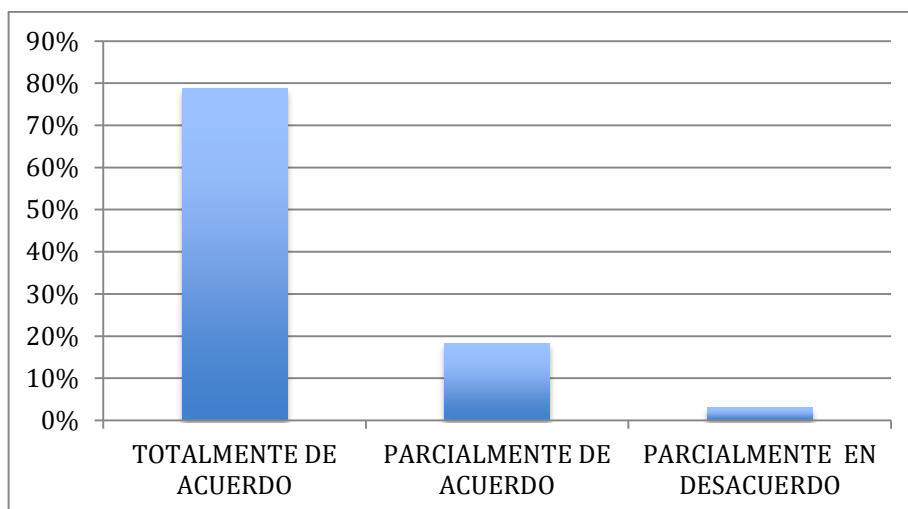
Fuente: Elaboración propia

Respecto a la metodología usada en el desarrollo del portafolio de actividades y la inmersión al mundo de la formación y laboral, el 64% de los estudiantes reconoce que fueron las más adecuadas. Desde el trabajo individual, pasando por el aprendizaje colaborativo, las simulaciones, los análisis de casos, debates, ejemplificación de las situaciones y construcción de nuevos conocimientos a partir de consensos entre todos los actores del contexto, ayudo a que los estudiantes reconocieran la importancia del proyecto de vida en sus vidas, y por ende, se logró estimular las diferentes competencias básicas y socioemocionales planteadas. Este resultado es coherente frente a lo que los estudiantes mencionan en la entrevista semiestructurada aplicada, “me abrieron la mente a pensar en cosas que nunca había pensado, más que me da oportunidades para tomar decisiones para el otro año.”, “fue un apoyo para realizar nuestras proyecciones a corto y mediano plazo, como las íbamos a hacer y con qué propósito y con qué recursos se iban a obtener”.

Adicionalmente la investigación-acción, apporto elementos necesarios donde los actores del contexto fueron escuchados, aun cuando la estrategia se planteó autónomamente para el

desarrollo del convenio, en el desarrollo de cada uno de los talleres se tuvo en cuenta las particularidades de la IED identificadas en la lectura de su contexto, las reuniones con directivos y la observación y desarrollo sesión a sesión, para así permitir que la estrategia pedagógica planteada tuviera buenos resultados en los estudiantes.

**Gráfica 18 Recursos usados**



Fuente: Elaboración propia

Los recursos pedagógicos juegan un papel importante en los procesos de enseñanza – aprendizaje. La aprehensión de los conocimientos no se puede dar solo con clases magistrales y memorización de la teoría. No se puede pensar en innovar en la metodología sin pensar en usar los recursos adecuados. Frente a eso, un 89% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en los recursos usados.

Frente a los resultados de la entrevista realizada al grupo sobre el proyecto de vida (ver Apéndice F) se rescatan los siguientes:

Frente a la primera pregunta que pertenece a la categoría de metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje basado en proyectos) el consenso general de los estudiantes es que si es significativo realizar el proyecto de vida, concuerdan que este sirve para proyectarse a futuro,

para pensar lo que se realizara, tal y como lo manifiesta un estudiante: “planeo cosas que yo quiera hacer a largo plazo o lo que yo quiera hacer cuando crezca a un futuro cercano o lejos” Ningún estudiante comento que no fuera importante realizar un proyecto de vida.

La segunda pregunta, referente al cumplimiento de metas se hace intencionalmente ya que generalmente los estudiantes se plantean objetivos o metas pero no las realizan, la idea es crear conciencia en ellos que las metas planteadas en el proyecto se deben iniciar a cumplir, sorprendentemente de los 40 estudiantes, el 62% manifiesta que está cumpliendo alguna de las metas o ya cumplió en su totalidad alguna, lo que quiere decir que la realización del proyecto dejo un aprendizaje significativo, logro impactar en los estudiantes y generar procesos de motivación interna, como por ejemplo lo manifestó la estudiante “Yo por lo menos quiero estudiar negocios internacionales pero era negada en el inglés, y pues una meta en la dimensión del cerebro; esa que hicimos en los talleres, era la iniciar un curso de inglés para dejar de ser tan negada y al menos entender algo y pues mis papas hicieron un esfuerzo y estoy viendo clases de inglés con una vecina todos los sábados y me he dado cuenta que es fácil”.

Frente a la tercera pregunta referente a los cambios en los proyectos de vida planteados en grado décimo y los que ahora visualizan en grado once, la tendencia es positiva porque todos a una sola voz manifestaron que sí. Reconocen en los talleres una herramienta para realizar cambios, para realizar un trabajo de autoconocimiento para tomar decisiones con base en la información, en los gustos, necesidades e intereses propios de cada uno. Adicionalmente tienen en cuenta que el proyecto de vida es sistemático pero puede cambiar a medida que vamos creciendo y dependiendo del contexto en el que se encuentren.

Frente a las actividades realizadas y el acompañamiento por parte del investigador los estudiantes afirman que si fue un buen trabajo, en muchos sirvió para ver realmente que

decisiones deberían tomar a nivel profesional y laboral, y no seguir lo que sus padres, profesores o el contexto les quiere imponer. El material también sirvió para que los estudiantes poco a poco generaran proceso de cambio en su comunicación y expresión.

Sobre las creencias limitantes se evidencia que es necesario seguir con este acompañamiento, pues al no ver cambios instantáneos no reconocen los pequeños pasos que han dado para transformar su realidad, y en este tipo de contextos es una de las tareas más grandes que se debe hacer. Son muy pocos los estudiantes que reconocen una creencia limitante y se disponen a cambiarla. Fue significativo encontrar la experiencia de una estudiante que identifico la creencia y la modifiko, dando cuenta del aprendizaje obtenido en los talleres.

Los estudiantes reconocen que han desarrollado varias competencias sin necesidad de haber trabajado o hablado directamente de ellas. Exponen que ahora tienen mayor poder de decisión, confianza en sí mismos, liderazgo, mejora en los proceso de comunicación y pensamiento articulando los conocimientos con la razón.

El instrumento aplicado a la docente se diseñó bajo la escala de Likert en la valoración de los conocimientos y cumplimiento de los objetivos de los estudiantes. Las categorías a valorar, de manera análoga al instrumento para estudiantes, estableció la construcción del proyecto de vida de estos a partir del aprendizaje basado en proyectos, implicando la gestión del mismo reconociéndose como persona y ser social planteando acciones en cada una de las cinco dimensiones del ser humano. El objetivo era plasmar la percepción de la docente que realizo el acompañamiento continuo en los talleres del portafolio de actividades y las actividades de inmersión al mundo laboral y universitario.

El instrumento fue aplicado a la docente líder del área de Matemáticas; manifestó el cumplimiento de todos los objetivos propuestos; tanto de los talleres como de la metodología y

los recursos usados para el desarrollo de los mismos, en un 100% (ver Apéndice G). Este resultado tiene relación frente a la percepción de los estudiantes que en su mayoría manifestaron el cumplimiento de los objetivos de todos los talleres.

Para terminar la triangulación de datos y tener una perspectiva desde cada uno de los agentes educativos, se diseñó un instrumento planteado desde las categorías de comprensión del pensamiento crítico. La intención de estas tres categorías fue que el investigador expusiera su percepción respecto al nivel de aprehensión en los estudiantes y la facilidad para alcanzar los objetivos planteados para cada taller.

Las categorías son:

**ENTENDER:** hace referencia al grupo de estudiantes que identificaron las partes y desarrollaron el material, planteando respuestas simples. Es el nivel básico.

**COMPRENDER:** hace referencia al grupo de estudiantes que identificó las partes y desarrollaron el material haciendo uso de sus conocimientos previos, a partir del conocimiento de la realidad social y cómo se integran las diferentes partes. Es el nivel intermedio.

**INTERPRETAR:** hace referencia al grupo de estudiantes que identificó las partes y desarrolló el material, confrontando sus saberes y experiencias con el contenido propuesto, realizando analogías y participando con argumentos a la hora de responder la matriz. Es el nivel avanzado.

En el instrumento se cruzan por medio de una matriz cada una de las dimensiones del ser humano con las categorías expuestas anteriormente (ver Apéndice H). Al ser una investigación acción participante, desde la reflexión del autor y su experiencia en la implementación de la estrategia pedagógica, se evidenció que los estudiantes lograron interpretar los elementos del

proyecto de vida articulándolos a su vida diaria, pero hace falta un seguimiento continuo para entender la importancia de esta necesidad.

Estos resultados dan cuenta del trabajo realizado por parte del autor con los estudiantes de media integral, en el proceso de diseño de su proyecto de vida, a la vez que se cumplieron con los objetivos planteados.

Las investigaciones juegan un papel muy importante en el accionar de las personas dentro de un grupo social, ya que gracias a los resultados de estas, se pueden tomar decisiones que favorezcan a esta población. De acuerdo a Ojeda (2010) las investigaciones fundamentan las acciones que tomamos y la influencia que tienen sobre estas, a saber:

Su presencia fundamenta desde si el fenómeno a estudiar existe, en qué forma, con qué frecuencia, hasta cómo y cuáles han sido los intentos por incidir hacia su disminución (cuando se le considera dañino) o incremento (cuando se le considera beneficioso). En este último aspecto, vale la pena resaltar que su influencia será de mayor impacto cuando en el “cómo hacer las cosas” propone estrategias para favorecer la vida social de los grupos y las personas (p. 5).

Y es que este postulado de Ojeda tiene sentido, y se valida con la implementación de esta estrategia pedagógica, la cual favoreció e impactó la vida social de la población atendida, desde una investigación participativa, donde se escucharon las necesidades de una población específica y se les dio solución por medio del proyecto de vida.

El mundo laboral y universitario exige nuevas competencias en los estudiantes, frente a su desarrollo profesional y a la práctica educativa con los procesos que se establezcan para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La aplicación de la estrategia pedagógica permitió estimular y promover las competencias seleccionadas, para que estos jóvenes de media integral

sean capaces de tomar decisiones informadas sobre su futuro profesional y universitario. Cabe resaltar que es necesaria una investigación posterior que permita evaluar las decisiones y permanencia en estas de los estudiantes.

Por medio del reconocimiento de sus habilidades desde sus necesidades, intereses y exigencias los estudiantes logran reconocer elementos de empatía y automotivación frente a las estrategias usadas en el aula, generando procesos de aprendizaje significativo.

Si bien los estudiantes confían en las diferentes estrategias pedagógicas propuestas en el aula de clase, los demás actores de la comunidad académica deberán mostrar interés y compromiso gestionando espacios y recursos suficientes para darle continuidad a esta clase de proyectos.

Para dar cumplimiento al tercer objetivo específico y así encontrar la diferencia frente al portafolio de actividades planteado para desarrollar, se elaboró una sistematización y una comparación frente a los elementos primordiales de cada uno de los talleres, a saber: Objetivo, nivel de aprendizaje según la taxonomía de Robert Marzano, la competencia planteada para estimular o promover, y la metodología empleada.<sup>13</sup>

En el taller del mapa de sueños se hace uso de metodologías activas de aprendizaje, siempre buscando el interés y motivación espontánea de los estudiantes. Para alcanzar el nivel de metacognición se hizo uso de la exposición/lección magistral en un inicio para que los estudiantes comprendieran el objetivo de cada uno de los espacios a desarrollar y los conceptos básicos, así después los estudiantes por medio del aprendizaje cooperativo hicieron uso de sus preconcepciones y la información entregada para construir un primer concepto sobre proyecto de

---

<sup>13</sup> En los apéndices I y J, se presentan los comparativos del portafolio planteado frente al desarrollado.

vida, analizando la información que tenían a su alcance, organizándola y expresando sus ideas entre ellos.

Frente a esto se puede observar en la entrevista semiestructurada que los estudiantes logran identificar la importancia de plantearse un proyecto de vida y lo expresan de una forma clara, adecuada y respetuosa frente a sus compañeros, evidenciando las competencias plateadas por el taller.

Con el taller del árbol de la vida, se buscó llegar a un análisis por parte de los estudiantes, para esto se hizo una adaptación al material planteado inicialmente. Se hizo uso del cooperativismo y el docente como guía en la aplicación de las preguntas orientadoras, así el docente hizo uso del constructivismo social y las teorías de Bruner y Vygotski. Se tomaron los preconceptos obtenidos en el taller anterior, y se llevó al estudiante a explorar nuevos conceptos, en los cuales pudieron participar activamente gracias al soporte del docente, quien hacía la vez de experto temático. Con esta experiencia se logró iniciar una etapa de independencia en los estudiantes frente a la construcción del proyecto de vida, regulando actividades, metas y tareas a desarrollar en cada uno de los talleres. Desde ese momento el aprendizaje fue un proceso activo, donde a partir de la interacción entre estudiante y docente, se buscaban soluciones a los errores cometidos.

El taller del friso del proyecto de vida buscó que los estudiantes usaran sus habilidades de pensamiento crítico y analítico para buscar e indagar en su historia de vida las circunstancias por las cuales plantean el proyecto de vida y a partir de esos momentos significativos, se lograra estimular o promover la resiliencia en ellos, buscando la solución a los problemas y tomando decisiones a corto y mediano plazo. Así el uso del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje

basado en problemas permitió trabajar en grupos de trabajo identificando similitudes en cada una de las etapas de la vida del ser humano.

Con el análisis de casos se buscó llevar a los estudiantes a un proceso de análisis haciendo uso de sus competencias básicas y socioemocionales. Entendiendo desde el constructivismo social el conocimiento como un proceso que se construye a través del diálogo y un intercambio activo de experiencias, se realizó una exposición sobre las creencias limitantes para que, en un trabajo individual el estudiante reconociera las suyas. Luego se buscó una discusión por grupos para llegar a un debate sobre unos casos planteados situados en un ambiente real, llevando así a una situación significativa donde se pudo cumplir con el objetivo, gracias al interés, motivación y la guía por parte del docente. Se evidencia en la entrevista qué los estudiantes lograron identificar y comprender el significado de una creencia limitante y lo llevan a su vida personal: “yo decía que era negada en inglés, que no me entraba pero decidí cambiar la palabra NO y me atreví a estudiar y pues me di cuenta que es sencillo, tiene mucha lógica”.

Frente al último taller aplicado, la matriz del proyecto de vida, se logró llevar a un nivel de metacognición a los estudiantes, donde de forma individual y luego con la ayuda de sus compañeros se plantearan no solo un proyecto de vida, sino también establecieran las metas a corto y mediano plazo que deberían cumplir si en verdad quieren llegar al objetivo que se propusieron.

Al indagar a los estudiantes un año después de la estrategia pedagógica planteada, se evidencia que los estudiantes lograron llegar a procesos de análisis y metacognición, lo cual se planteó en el desarrollo de cada uno de los talleres. Los estudiantes optaron por no dejar el proyecto de vida planteado en una carpeta, sino qué decidieron llevarlo a la vida real. Esto se evidencia en la siguiente pregunta de la entrevista semiestructurada realizada: “¿Hasta el

momento han cumplido o están cumpliendo alguna de las metas planteadas en el proyecto de vida realizado en grado décimo?, inician todos a decir sí, sí, yo no, yo sí, no. El autor solicita que levanten la mano los que han hecho algo o ya cumplieron alguna meta, los cuenta y dan 25 personas”. Se evidencian cambios significativos en los proyectos de vida planteados por los estudiantes: “un estudiante manifiesta que talleres ayudaron como base de cambio, ¿no? A mirar que era lo que uno quería y el estudiante que no sabía que estudiar, afirma su posición, los talleres me ayudaron a escoger lo que quería estudiar”.

Esto demuestra que con la estrategia pedagógica planteada, y tomando las teorías de los autores planteados en el marco teórico, se logró cumplir con la estimulación y promoción de las competencias básicas y socioemocionales, tomando como base el desarrollo del proyecto de vida, para que los estudiantes hicieran uso del pensamiento crítico, analítico, la comunicación asertiva, la resiliencia y la toma de decisiones no solo en una sesión, sino se diera una continuidad de estos procesos en cada uno de los contextos en los que se desarrolla el estudiante.

## Capítulo 6. Conclusiones

En el presente capítulo se exponen las principales conclusiones a las cuales llego el autor, por medio del análisis y procesamiento de los resultados, permitiendo generar una unión entre los actores del contexto y el uso del proyecto de vida como estrategia pedagógica para estimular y promover procesos de competencias básicas y socioemocionales.

Las competencias básicas y socio emocionales son el motor esencial en el desarrollo de la sociedad, pues nos encontramos en un mundo que día a día está sufriendo cambios en todos los contextos, por consiguiente, constituyen uno de los mayores cambios e impacto en la misma. Sin embargo, es importante señalar que es necesaria la sistematización de las diferentes prácticas desarrolladas por los docentes en el aula, para dar una mayor visibilidad a la importancia de éstas dentro del desarrollo de la sociedad a nivel nacional e internacional.

Los estudiantes usan de manera espontánea sus pre conceptos para qué, de forma involuntaria sus habilidades y acciones relacionadas con los saberes que integra una competencia, logren una articulación entre las experiencias del pasado, presente y su proyección a futuro, permitiéndoles comprender de una manera más objetiva su realidad. De ahí la importancia de comprender la trayectoria de vida del estudiante, en el desarrollo de las actividades propuestas en el aula.

Generar conexiones entre las experiencias, pre saberes y vivencias propias del estudiante permiten que las nuevas estrategias pedagógicas aplicadas en el aula, tengan un mayor factor de éxito frente a otras. Estas conexiones ayudan a motivar el interés, conduciendo a la participación activa de los estudiantes, pasando de una desarticulación cognitiva y rompimiento de procesos mentales, a un andamiaje basado en el estudiante como centro de aprendizaje.

Llevar al estudiante a ser el centro de atención dentro del aula es un proceso que necesita de disciplina y constancia por parte del maestro, esto implica un cambio de metodologías, replanteando los procesos habituales de memorización, por procesos de aprendizaje significativos y bidireccionales, permitiendo que sean ellos quienes propongan, construyan y validen sus propios conocimientos por medio de la validación en el aula. Esto no quiere decir que el maestro sea eliminado del aula, ya que él debe ser un guía encargado de direccionar la construcción del conocimiento.

Una estrategia pedagógica que permite al estudiante ser el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el aprendizaje basado en proyectos. A partir de este el estudiante realiza procesos de automotivación para comprender y darle significado a los conocimientos adquiridos, articulando pre conceptos con las nuevas temáticas vistas. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación se puede afirmar que el uso de metodologías activas de aprendizaje en conjunto con estrategias pedagógicas aplicadas en el aula, genera en los estudiantes procesos de construcción de nuevos conocimientos, re significación de otros y continuos cuestionamientos, generando un interés por seguir aprendiendo.

El hecho de dar importancia a la opinión de los estudiantes, y que ellos reconocieran su importancia durante el desarrollo de la investigación, dando cuenta de los aprendizajes logrados sesión tras sesión, ratifica los principios pedagógicos expuestos en el marco teórico, como el aprendizaje significativo, el constructivismo social, el uso del saber, saber ser, saber hacer y saber estar, enmarcados en un contexto cambiante, en oposición a los métodos de enseñanza tradicionales. Cada uno de los talleres estuvo enmarcado en la promoción y estimulación de unas competencias básicas o socioemocionales, articulando las componentes de una competencia, empezando desde el mapa de sueños, aportando desde su desarrollo, al saber brindando

conocimientos básicos a los estudiantes y estableciendo la columna vertebral del proyecto de vida. Luego el árbol de la vida planteado para desarrollar el saber, saber estar y el saber ser, desarrollado en contexto dándole una aplicación en conjunto con sus compañeros. Actividades como el friso del proyecto de vida y análisis de casos favorecieron el saber ser, saber estar y el saber en general, enfrentando a los estudiantes a situaciones que en su diario vivir no las habían analizado con detenimiento, y por último la matriz del proyecto de vida, sintetiza los cuatro elementos en un contexto específico.

El uso de metodologías activas de aprendizaje involucran que el estudiante inicie a entender su realidad desde otra perspectiva, haciendo uso de sus procesos socioemocionales y afectivos para lograr una mayor participación dentro de un grupo y de esta manera exista una construcción continua del conocimiento enlazando los conocimientos previos con los nuevos, teniendo que realizar procesos de análisis y reflexión continua.

Estimular procesos de estimulación y promoción de procesos complejos dentro del pensamiento crítico y analítico, debe ser uno de los objetivos del uso de metodologías activas de aprendizaje como los análisis de casos y debates, con el fin de afianzar el proceso de pensar-razonar de forma independiente, articulando conocimientos propios como el pensamiento de otros.

Por medio de la investigación acción participante se logró que las necesidades, intereses y exigencias de los actores del contexto educativo se escucharan y se tuvieran en cuenta a la hora de plantear estrategias pensadas para el contexto específico. Es necesario tener en cuenta que aunque existan factores externos como la disciplina, constancia y el manejo de egos en los diferentes actores, afecta el proceso de investigación, el investigador debe estar en la capacidad de ser mediador y tener en cuenta las opiniones generadas, ya que él será el encargado de darles

la importancia que merecen dentro, para esta investigación en específico, lograr la estimulación y promoción de competencias básicas y socioemocionales.

A la luz de los resultados frente a los procesos de estimulación y promoción de competencias se puede decir que fueron perceptibles en el desarrollo de cada una de las actividades. Después del desarrollo de la estrategia pedagógica y al ser aplicada con los estudiantes de media integral y realizar el análisis de los datos, se evidencia que el proyecto de vida desarrollado por medio de una metodología adecuada que incluya la guía continua por parte del docente y la participación activa de los estudiantes, logra estimular y promover las competencias básicas y socioemocionales por medio del cuestionamiento de la propia vida, de la relevancia de la toma de decisiones, de entender experiencias determinantes en su trayectoria de vida y lograr superarlas para transformar su realidad.

Por un lado, desde la planeación de las actividades con base a las necesidades e intereses de la IED, permitió que las estrategias estuvieran enfocadas, a cumplir con este objetivo, teniendo en cada uno de los talleres actividades que ayudaran a la práctica de las competencias, y segundo, por el uso del aprendizaje basado en proyectos el maestro logra ser una guía para la aplicación –involuntaria- de las mismas en cada uno de los talleres.

Lograr un equilibrio entre lo esperado por los actores del contexto educativo y la implementación de nuevas estrategias en el aula de clase, implica un cambio de pensar sobre el quehacer del maestro y la responsabilidad que adquiere el estudiante, y es un reto al cual se enfrentan las instituciones en el siglo XXI. No se debe pensar que las nuevas estrategias pedagógicas y la innovación en el aula son el único camino para generar aprendizajes significativos, pero tal vez si sean la mejor manera de llegar a motivar al estudiante.

Como respuesta a la investigación planteada, se puede decir que se alcanzaron los objetivos propuestos planteando una estrategia pedagógica basada en la metodología para desarrollar el proyecto de vida, la cual permite estimular y fomentar las competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de media integral.

## **Capítulo 7. Limitaciones y recomendaciones**

En este último capítulo de la investigación, se presentan las limitaciones del estudio realizado y algunas recomendaciones que se ponen en consideración del lector para investigaciones futuras.

### **7.1 Limitaciones**

La principal limitación se genera por la falta de tiempo; a causa de las dinámicas de la IED, para realizar la implementación de la estrategia pedagógica y la recolección de datos. Para darle una solución y lograr que este proceso fuera significativo, se llegó a un acuerdo entre el autor de la investigación y la IED, para desarrollar como mínimo un taller cada quince días, ya que después de este tiempo sería muy difícil dar sentido de utilidad en los estudiantes.

Llegar con nuevas estrategias pedagógicas a un aula de clase donde los estudiantes están acostumbrados a metodologías tradicionales, implica un proceso de cambio y adaptación de los talleres en la medida que el contexto lo permita.

Otra limitación presente en la investigación tiene que ver con lo planteado en el marco legal. Al no tener una continuidad estos proyectos, se genera una ruptura en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues convenio a convenio las estrategias han ido cambiando.

### **7.2 Recomendaciones**

El facilitador que desee aplicar esta estrategia pedagógica en otros contextos deberá tener claro los objetivos y alcances de la misma, teniendo en cuenta los temas a desarrollar en las sesiones. Generalmente cuando se trabaja con estrategias transversales al currículo, las IED solicitan otra serie de objetivos y actividades que podrían distraer el foco de la investigación.

Con objeto de procurar un óptimo desarrollo de la estrategia pedagógica por parte del facilitador, se recomienda involucrar en el proceso a todos los actores del contexto educativo dando a conocer a todos los interesados el proceso que se llevara a cabo con los estudiantes, esto con el fin de que todos aporten a la investigación.

Frente a las actividades del portafolio del proyecto de vida, se recomienda estar conectando las experiencias de los estudiantes con elementos del mundo laboral y del mundo de la formación, donde el estudiante le encuentre significado y pueda extrapolar estos conocimientos adquiridos en otros contextos, prestar atención a todo lo que pasa en el aula y si es preciso intervenir con otro tipo de metodologías, teniendo en cuenta que las aquí planteadas responden a este contexto específico.

Igualmente, integrar a los orientadores de las IED en el proceso ya que ellos son las personas encargadas del proceso de orientación sociocupacional en los estudiantes, la idea de la estrategia pedagógica es lograr darle continuidad y desarrollarla en todos los niveles de la media, y no aplicarla y dejarla en el olvido.

Se recomienda el uso de esta estrategia pedagógica como herramienta teórico-práctica para la estimulación y promoción de competencias básicas y socioemocionales, logrando articularlas con las contenidas en el micro-curriculum, afectando directamente estas competencias.

Para futuras investigaciones y lograr establecer esta estrategia pedagógica como una innovación, se considera hacer adaptaciones a las guías diseñadas de acuerdo al contexto en el que será aplicado y sistematizar la experiencia, ya que si no se sistematiza no se evidenciaría los aportes de la misma a la pedagogía. Otras investigaciones frente a la estrategia actualmente planteada, podrían incluir un estudio de caso con una metodología de test-retest, para saber en qué medida las competencias son estimuladas, promocionadas o desarrolladas en los estudiantes.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). Proyecto 891 Media fortalecida y mayor acceso a la educación superior.
- Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria de Educación del Distrito. (2009). *Lineamientos para la articulación entre la educación media y la educación superior en Bogotá*. Bogotá, Colombia: Bogotá Positiva.
- Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria de Educación del Distrito. (2017). *Plan sectorial 2016-2020. Hacia una ciudad educadora*. Bogotá, Colombia: Bogotá Para Todos.
- Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria de Educación del Distrito. (2018). *Desarrollo integral de la educación media: apuestas avances y retos en la política pública*. Bogotá, Colombia: Bogotá Para Todos.
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes Y Perspectivas *Laurus*, 13(24), 76-92.
- Arboleda, J. (2007). *Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida*. Universidad Autónoma del Cauca - Fundación Penser.
- Arboleda, J. (2011). *Competencias Pedagógicas: conceptos y estrategias*. Bogotá: Redipe.
- Arreguín, L., Alfaro, J. y Ramírez, M. (2012). Desarrollo de competencias matemáticas en secundaria usando la técnica de aprendizaje orientado en proyectos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(), 264-284.
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV (7-8), 59-77.
- Baños, J. y Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8(4), 40-49.

- Bertram, D. (2008). Likert Scales... are the meaning of life. Topic report. Recuperado de <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización, en M. A. Valle. *Formación en competencias y certificación profesional* (17 - 44). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Boude, O. (2014). Desarrollo de competencias genéricas y específicas a través de una estrategia mediada por TIC en educación superior (II). *Educación Médica Superior*, 28(4), 652-666.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Aprendizaje/Visor.
- Bühler, Ch. (1967). *Human life as a whole*, en Bugental J. (dir.), *Challenges of Humanistic Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Cañadas, I., y Sánchez-Bruno, A. (1998). Categorías de respuestas en escalas tipo Likert. *Psicothema*. 10(3), 623-631.
- Cardinaux, N. y Palombo, M. (2007). Pensamiento crítico: llaves rutas y señuelos. *Revista sobre enseñanza del derecho*, (10), 117-140.
- Caride, J., Gradañlle, R., y Caballo, M. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Carriles, M., Oseguera, J., Díaz, Y. y Gómez, S. (2012). Efecto de una estrategia educativa participativa en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de enfermería. *Enfermería Global*, 11(26), 136-145.

- Chabot, D. Y Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional, sentir para aprender: integración emocional en el aprendizaje*. Ciudad de México: Alfaomega.
- Constitución política colombiana. (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- Contraloría general de la república. (2014). *Política educativa y calidad de la educación básica y media en Colombia*. Bogotá, Colombia: Contraloría general de la república.
- Corrales, A., Quijano, N., y Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22 (1), 58-65.
- Corredor, H. (2016). *El autoconocimiento del ser en la escuela: Una aproximación al quehacer de la escuela y su relación con el autoconocimiento del ser del educando*. Tesis de Maestría. Universidad Católica de Manizales.
- Crawford, A., Makinster, J., Mathews, S., & Saul, W. (2005). *Teaching and Learning Strategies for Thinking Classroom. Facilitator's Guide*. New York, USA: The International Debate Education Association.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós,
- Dawes, R. (1975). *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. México: Limusa.
- De la Peza, M., Rodríguez, L., Hernández, I, y Rubio, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Argumentos*, 27(74), 117-148.
- Decreto N° 1278. (2002). Estatuto de profesionalización docente, Bogotá, Colombia, 19 de Junio de 2002.

- Decreto N° 1290. (2009). Reglamentación de la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, Bogotá, Colombia, 16 de Abril de 2009.
- Del Valle, L., y Mejía, L. (2016). Desarrollo de competencias científicas en la primera infancia. Un estudio de caso con los niños y niñas de educación preescolar, grado Transición, de la Institución Educativa Villa Flora, de la ciudad de Medellín. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 217-226.
- Dell, H. (1980). *Language in education: etnolinguistic essays*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, [DANE]. (2011). *Encuesta Multipropósito para Bogotá Distrito Capital - EMB*. Recuperado de <https://datoscede.uniandes.edu.co/datoscede/microdatos-detalle.php/43/>
- Dewey, J. (1948). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Díaz, C. (2012). La política de articulación entre la educación media y la superior: el caso de los programas de la secretaría de educación de Bogotá\*. *Investigación y Desarrollo*, 20(2), 230-259.
- Díaz, F. y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias, en M. A. Valle *Formación en competencias y certificación profesional* (76-104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, J. (2008). El desarrollo de las competencias básicas a través de la educación física. *Revista digital, Lecturas: Educación física y deportes*. 118.
- Dilts, R. (2003). *El poder de la palabra*. Barcelona, España: Ediciones Urano, SA.

- Dilts, R. (2012). *Cómo cambiar las creencias con PNL*. España: SIRIO.
- Eizagirre, A., Altuna, J., y Fernández, I. (2017). Prácticas de éxito en el desarrollo de competencias transversales en centros de Formación Profesional del País Vasco. *Revista Española De Pedagogía*, 75(267), 293-308. Doi: 10.22550/REP75-2-2017-7
- Elster, J. (1997). *Ulises y las Sirenas: Estudio sobre la racionalidad e irracionalidad*. Ciudad de México: FCE.
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4-10.
- Espinar, E. y González, M, (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismos*. (14). 87 – 106.
- Fernández, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *REIFOP*-12(3), 39-57.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35- 56.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-6.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Fuenmayor de Vélchez, G., y Villasmil, Y. (2013). Competencias básicas para el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria. *Multiciencias*, 13(3), 306-312.
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión, *Aula de Innovación Educativa*, 161(), 47-55.

- García, M. J. (2011). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gardner H. (1997). *Estructuras de la Mente, La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional, por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Nueva York, USA: Bantam Books.
- Gómez, M., Rodríguez, G. e Ibarra, M. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE*, 19(1), 1-17. Doi: 10.7203/relieve.19.1.2457
- González, M., Marchant, M., Ruíz, V., y Navarro, G. (2017). Desarrollo de la dimensión afectiva de las competencias genéricas por medio del uso de la reflexión. *Educación (10199403)*, 26(51), 35-54. doi:10.18800/educacion.201702.002
- Goñi, J. (2008).  $3^2 - 2$  ideas clave. *El desarrollo de la competencia matemática*. Barcelona, España: Graó.
- Grotberg, E. (1995). A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit. *The International Resilience Project*. La Haya, Holanda: Bernard van Leer Foundation.
- Gualda, E. (2008). Identidades, auto identificaciones territoriales y redes sociales de adolescentes y jóvenes inmigrantes. *Universidad de Huelva*. 8(1). 111-129.

- Hernández, F., y Miño, R. (julio de 2012). Indagar sobre las concepciones de los estudiantes en torno a la experiencia de aprendizaje autónomo. Comunicación presentada al Congreso Universitario de Docencia e Innovación, *CIDUI 2012: La universidad, una institución de la sociedad*. Barcelona.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hixon, J. & Swann, W. (1993). When does introspection bear fruit? Self-reflection, self-insight, and interpersonal choices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(1), 35-43.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Hyland, T. (1994). *Competence, education and NVQS Dissenting Perspectives*. London: Cassell, Redwood Books.
- Ibarra, M., Rodríguez, G. y Gómez, M. (2010). La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: Un reto para el profesorado universitario. *RELIEVE*, 16(1).
- Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey – ITESM (2012). El estudio de casos como técnica didáctica.
- International Federation of Accountants, IFAC (2008). *Manual de pronunciamientos internacionales de educación*. New York, USA: International Federation of Accountants, IFAC.
- Irigoyen, J., Jimenez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16(48). 243-266.

- Jiménez, J., Martínez, R. y Mata, E. (2010). *Guía para trabajar la historia de vida con niños y niñas. Acogimiento familiar y residencial*. Sevilla, España: Consejería Para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- Kritt, D. W. (2013) La perspectiva de Vygotsky sobre el aprendizaje, la cultura y la enseñanza que marca la diferencia. En: *El aprendizaje se inicia temprano*. Fundación Bernard van Leer: Países Bajos.
- Lawton, D. (1975). *Class, culture and the curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Lawton, D. (1983). *Curriculum studies and curriculum planning*. Londres: Hodder and Stoughton.
- Ley N° 12. (1991). Aprobación de la Convención internacional sobre los derechos del niño. Bogotá, Colombia, 22 de Enero de 1991.
- Ley N° 115. (1994). Ley general de educación. Bogotá, Colombia, 8 de Febrero de 1994.
- Ley N° 1014. (2006). Fomento a la cultura del emprendimiento. Bogotá, Colombia, 26 de Enero de 2006.
- Ley N° 1450. (2011). Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, “*Prosperidad para todos*”. Bogotá, Colombia, 16 de Junio de 2011.
- Ley N° 1753. (2015). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, “*Todos por un nuevo país*”. Bogotá, Colombia, 9 de Junio de 2015.
- Lopes, P. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education. En H. J. Walberg, M. C., Wang R.J.E. Zins y P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (p. 79-93). New York: Teachers and College press.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*. 22, 41-60.

- López, G. (2014). La Internacionalización de la Educación Superior y la formación de Ciudadanos del Mundo, Ciudadanos Glociales (sic). *Sophia*, 10(2), 64-69.
- Losada, A. y Moreno, H. (2003). *Competencias básicas aplicadas al aula*. Bogotá, Colombia: Ediciones SEM.
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*. 3(2), 105-116.
- Mateo, J., Arboix, E., Barà, J., Ferrer, F., Font, J., Monreal, P., Pérez, J. y Sangrà, A. (2003). Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Revista de la universidad Bolivariana*, 8(23), 119–138.
- Martínez de Sousa, J. (1999). Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía. En *V Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. Granada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada, 26 de noviembre de 1999.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? (3-31). En Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997): *Emotional development and emotional intelligence*. New York: BasicBooks.
- Mayer, J. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es Inteligencia Emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (23-44). Madrid: Pirámide
- Mertes, L. (1991). Thinking and writing. *Middle School Journal*. 22, 24-25.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1987). *Currículo y medios educativos: marcos generales de la renovación curricular*.

- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadana*.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2007). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2008a). *Guía para el mejoramiento Institucional. Series Guías N° 34*.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2008b). *La revolución educativa. Programas para el desarrollo de competencias*.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2011a). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2011b). *Enfoque de Competencias en la Educación: del conocimiento al uso y apropiación*.
- Morales, M., Benítez, M., y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 98-113.
- Moreno, J. (04 de marzo de 2017). Reviviendo Los Mártires. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/reviviendo-los-martires-articulo-682939>
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- Núñez, N., Vigo, O., Palacios, P., y Arnao, M. (2013). *FORMACIÓN UNIVERSITARIA BASADA EN COMPETENCIAS. Currículo, estrategias didácticas y evaluación*. Chiclayo, Perú: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

- Ojeda, A. (2010). El Impacto de la Investigación en la Vida Social de los Grupos y las Personas. *Psicología Iberoamericana*, 18.
- Ovidio, S. (2004). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas*. La Habana.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 400-420.
- Perea, C. (2000). *El concepto de competencia y su aplicación en el campo de la educación*. Bucaramanga, Colombia: Editorial ASSED Ltda.
- Perilla, J. (2016). Alineación iusteórica de los enfoques educativos para las facultades de derecho. En J.S.A. Perilla Granados (Comp.). *Debates educativos contemporáneos en contexto* (pp. 15-41). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: J.C. Sáez Editor.
- Pinchart, P., y Gómez, N. (2005). Errores en investigaciones del mercado electoral: una aplicación de marketing político. *Horizontes empresariales*.
- Pineda, B., De Alvarado, E., y De Canales, F. (1994). *Metodología de la investigación, manual para el desarrollo de personal de salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud, Segunda edición.
- Pinilla, A. (2002). Competencias en la educación superior. En: Madiedo, N., Pinilla, A., y Sánchez, J, editores. *Reflexiones en educación universitaria II: Evaluación*. (p. 101-135). Bogotá: El Malpensante S.A.

- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante, *Revista Iberoamericana de Educación* (versión digital).
- Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Quiroga, M., Arredondo, E., Cafena, D., y Merino, C. (2014). Desarrollo de competencias científicas en las primeras edades: el Explora Conicyt de Chile. *Educación y Educadores*, 17 (2), 237-253.
- Real Academia Española [RAE]. (2014). Competencia. Vigésimotercera edición. Rae.es. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>
- Real Decreto 1513. (2006). Enseñanzas mínimas de la educación primaria. Madrid, España, 7 de Diciembre de 2006.
- Red de Universidades Empresariales de América Latina, Berufsakademie según el Modelo de Baden-Württemberg. (s.f.). Documento Síntesis. Fundamentos, Principios y Funcionamiento.
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(), 237-256.
- Repetto, E., Pena, M., (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8() 82-95.
- Ricoeur, P. (1998). *La teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Rist, R. (1977). On the relations among education research paradigms: From disdain to detente. *Anthropology and Education*. 8(2): 42-50.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rodríguez, F., y Fernández, J. (2018). El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (31), 153-171.
- Röhrs, H. (1993). Georg Kerschensteiner. (1852-1932). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada.* , 23 (3-4), 855-872.
- Rojas, L. (2015). La formación dual en Colombia. El caso de la Fundación Universitaria de la Cámara de Comercio de Bogotá Uniempresarial: los desafíos actuales en la percepción de egresados y empresarios. *Revista Científica General José María Córdova*, 13 (15), 145-181.
- Romero, M. (2010). El Aprendizaje Experiencial Y Las Nuevas Demandas Formativas. *Revista de Antropología Experimental*. 10(8), 89-102.
- Rosas, R. y Sebastián, C. *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique, 2008.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1 “Formación centrada en competencias”. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/10631/10221>.
- Ruiz, G. (2009). El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o “lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño?” , *Estudios pedagógicos*, XXXV (1), 287-299.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona, España: Ariel.
- Scriven, M., & Paul, R. (1992). *Critical thinking defined*. Conferencia, Atlanta, GA.

- Secretaria de Educación Distrital, SED. (2004). Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: *una Gran Escuela*. Bogotá, Colombia.
- Secretaria de Educación Distrital, SED. (2008). Plan Sectorial de Educación 2008-2012. *Educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Bogotá, Colombia.
- Secretaria de Educación Distrital, SED. (2012). Plan Sectorial de Educación 2012-2016. *Bogotá Humana*. Bogotá, Colombia.
- Secretaria de Educación Distrital, SED. (2014). Proyecto 891. *Proyecto 891*. Bogotá, Colombia.
- Sierra, B. (1995). *Solución de problemas por analogía*, en el libro de Carretero, M., *Razonamiento y Comprensión*. Madrid, España: Trotta.
- Simón, Herbert. (1962). El comportamiento administrativo. *Estudio de los procesos decisivos en la organización*. Madrid, España: Aguilar.
- Stein, M. (2001). Mathematical argumentation: Putting ump into classroom discussions, *Mathematics Teaching in the Middle School*, 7(2), 110-112.
- Suárez, E. (1993). Resiliencia, o capacidad de sobreponerse a la adversidad. *Medicina y sociedad*. 16(3).
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. (2008). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá: ECOE.
- Toivanen, H. (2013). *Friend Leadership – A visual Inspiration Book*. Tekes: Vaasa.
- Toro, J. y Villaveces, J. (2008). El pensamiento matemático: una competencia genérica emergente. En [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357\\_archivo\\_pdf\\_matematica\\_1B.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_matematica_1B.pdf)

- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: Bogoya, D. y colaboradores. *Competencias y Proyecto Pedagógico*. (p. 31-54). Bogotá, Colombia: Unibiblos.
- Tuning Latinoamérica. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. *Informe Final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen: RGM, S.A.
- Universidad Sergio Arboleda. (2017). Proyecto desarrollo integral de la educación media en las instituciones educativas del distrito.
- Valdés, V. (2004). *Orientación profesional en un enfoque sistémico*. México: Pearson Educación S.A.
- Vargas, L. (2015). *Módulo STEM para el desarrollo de competencias básicas en tecnología e ingeniería para básica primaria* (tesis de pregrado). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2), 1–21.
- Walker, K. & McBride, A. et al. (1967). Social support networks and the crisis of bereavement. *Social Science and Medicine*. 11(1). 35-41.
- Werner, E. (1984). Resilient children. *Young Children*, 40(1), 68-72.

- Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. Nueva York, USA: McGraw Hill.
- Yandun, J. (2015). *Desarrollo de competencias básicas en la práctica pedagógica desde la perspectiva enseñar-evaluar* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias, *Aula de Innovación Educativa*, 161(), 40-46.
- Zarzar, C. (Compilador). (1988). Formación de profesores universitarios: Análisis y evaluación de experiencias. México: Patria.

## Apéndice<sup>14</sup>

### Apéndice A: Matriz de contextualización IED 2017

<b>Sede</b>	Bachillerato			
<b>Ubicación</b>	<b>Localidad</b>		<b>Estrato</b>	
	14 - Los Mártires		02	
<b>Número De Estudiantes</b>	<b>Jornada Mañana</b>		<b>Jornada tarde</b>	
	<b>Décimo</b>	<b>Undécimo</b>	<b>Décimo</b>	<b>Undécimo</b>
	66	69	53	54
<b>Número De Profesores</b>	29 – Jornada mañana.			
	29 – Jornada tarde.			
<b>Énfasis Institucional</b>	Enfoque educativo crítico-social.			
<b>Enfoque Pedagógico</b>	Enfoque educativo crítico social.			
<b>Modelo Didáctico</b>	No se hace evidente dentro del PEI de la IED, pero a partir de lo expuesto por los líderes de la media, parte del modelo y el enfoque crítico social que se fortalece en el aula.			
<b>Criterios De Evaluación</b>	Conjuga diversos valores, actores, situaciones, problemáticas, procesos.			
	Es una práctica ética, porque pone en juego valores, creencias, puntos de vista.			
	Es una práctica política porque exige compromisos, posturas, relaciones de poder.			
<b>Contexto Institucional</b>	Localidad mártires, estrato 2 y 3. Desarrollo de comercio a nivel de barrios.			
<b>Horizonte Institucional</b>	La IED propende por la creación de condiciones para abrir posibilidad para actuar con independencia, la animación en la toma de decisiones, para que de manera participativa a través de consenso, los estudiantes puedan tener injerencia tanto en las políticas educativas como en las prácticas escolares para apropiar, recrear o profundizar en el conocimiento y la convivencia.			
<b>Misión</b>	La IED garantiza una educación integral a los estudiantes en los niveles de educación inicial (jardín y transición), educación básica primaria (de 1° a 5°), educación básica secundaria (6° a 9°) y educación media (10° y 11°) desde el fortalecimiento de los procesos de desarrollo biofísico, competencia comunicativa, ética y cognitiva, dentro del marco de la dignificación humana, que le permita un crecimiento y desarrollo social adecuado, para posibilitar su acceso y permanencia a la educación superior.			
<b>Visión</b>	La IED será una institución líder en la formación de educandos en aspectos académicos, de desarrollo humano, tecnológicos, científicos, democráticos y productivos, con compromiso comunitario y una visión crítica, aportando a su desarrollo personal, de su contexto y a la continuidad en su formación académica superior con una adecuada gestión administrativa y la continua capacitación de los docentes y orientada, sus acciones de formación, hacia lineamientos emergentes de políticas y programas educativos establecidos por la secretaría de educación.			

<sup>14</sup> Los apéndices correspondientes a las letras A y B se encuentran en otro archivo. Estos apéndices corresponden al portafolio del proyecto de vida y su guía metodológica. Por su extensión y peso no se presentan en este mismo documento.

<b>Objetivos Institucionales</b>	<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Promover la formación integral de cada uno de los estudiantes liceístas, mediante el desarrollo de su integralidad, permitiéndole enfrentar y resolver los problemas cotidianos, avanzando en su proyecto académico y laboral, con proyección a mejorar su calidad de vida.		
	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>		
	· Promover el respeto a los derechos humanos, mediante la participación en la sociedad dentro de las normas de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.		
	· Propiciar la participación de todos los estamentos en la elaboración de los lineamientos conceptuales y metodológicos, que permitan implementar en forma progresiva los cambios que se requieran.		
	· Crear mecanismos de autodisciplina que faciliten el cumplimiento de los deberes propios del medio en que se		
	· Inculcar la honestidad como un valor fundamental del comportamiento para lograr una sociedad más justa y equilibrada.		
	· Propiciar en la comunidad educativa la autoestima dentro de un ambiente de valoración personal, en los aspectos intelectual, moral y físico, con miras al mejoramiento de la calidad de vida.		
	· Propiciar oportunidades y espacios de tiempo para desarrollar las capacidades de liderazgo y la participación en trabajos comunitarios, dentro del ámbito de convivencia y mutua tolerancia.		
	· Crear espacios para la realización de actividades que permitan a los estudiantes descubrir sus habilidades y destrezas en los diferentes campos del conocimiento.		
	· Estimular el desarrollo del pensamiento mediante la capacidad crítica, reflexiva y analítica, que fortalezca el avance científico y tecnológico perfeccionando métodos de estudio y de investigación que conviertan al estudiante en artífice de su propio		
	· Formular procesos de autovaloración y optimizar los recursos materiales, humanos, técnicos, ambientales y económicos existentes dentro de la comunidad educativa y de su entorno, acordes con el concepto fundamental de desarrollo.		
	· Desarrollar habilidades que permitan leer, comprender, escribir, escuchar y expresarse correctamente		
	· Desarrollar y fortalecer capacidades intelectuales y académicas que faculten a los estudiantes para un buen desempeño en la vida productiva y profesional		
· Generar espacios de inclusión hacia la diversidad étnica, de género y trastornos transitorios de aprendizaje, con el fin de formar un ser humano integral que propenda por el desarrollo social de su entorno			
· Promover el sentido de pertenencia, cuidado y preservación del medio ambiente			
<b>Áreas de Profundización</b>	Matemáticas	<b>Número de docentes</b>	3
	Comunicación	<b>Número de docentes</b>	2

## Apéndice B Portafolio del proyecto de vida

## Apéndice C: Guía metodológica para implementar el proyecto de vida

## Apéndice D: Factores e indicadores para estudiantes

<b>Factores</b>	<b>Indicadores</b>
Mapa de sueños	Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento del objetivo y valoración de la pertinencia del taller.
Árbol de la vida	Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento del objetivo y valoración de la pertinencia del taller.
Friso de la historia de vida	Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento del objetivo y valoración de la pertinencia del taller.
Análisis de casos	Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento del objetivo y valoración de la pertinencia del taller.
Matriz del proyecto de vida	Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento del objetivo y valoración de la pertinencia del taller.
Mundo laboral	Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento del objetivo de las actividades extracurriculares ofertadas en diferentes espacios diferentes a la IED y valoración

Mundo de la formación

de la pertinencia de la misma.

Opinión de los estudiantes respecto al cumplimiento del objetivo de las actividades extracurriculares ofertadas en diferentes espacios diferentes a la IED y valoración de la pertinencia de la misma.

Metodología y recursos

Opinión que tienen los estudiantes frente al desarrollo de las actividades por parte del autor de la investigación, representado en las situaciones presentadas en cada una de las sesiones.

## Apéndice E: Instrumento de recolección de datos

### INSTRUMENTO ESTUDIANTES

I. IDENTIFICACIÓN – ASPECTOS GENERALES				
Formulario revisado	Completo		Fecha:	
	Incompleto			
Elaborado por:		Revisado por:		Revisado en campo por:
<b>PRESENTACIÓN DEL ENCUESTADOR</b>				
<p>Buenos días/tardes/noches, mi nombre es Brayan Prieto y a través del diligenciamiento de la presente encuesta, se busca reconocer los temas vistos en los talleres de autoconocimiento desarrollados en la IED en grado décimo y el trabajo realizado en la jornada de inmersión desarrollada en la IES y el aula virtual, en grado once.</p> <p>Es importante aclarar que su participación es voluntaria y su identidad así como las respuestas suministradas serán de carácter confidencial y los datos se utilizarán únicamente para fines estadísticos.</p> <p>En tal sentido usted encontrará unos indicadores en las cuales deberá marcar con una X según su criterio para cada una de las preguntas, en donde:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p><b>Totalmente de acuerdo:</b> Es el cumplimiento total del objetivo.</p> <p><b>Parcialmente de acuerdo:</b> Es el cumplimiento parcial del objetivo.</p> <p><b>Parcialmente en desacuerdo:</b> Es el incumplimiento parcial del objetivo.</p> <p><b>Totalmente en desacuerdo:</b> Es el incumpliendo total del objetivo.</p> </div> <p>Para cualquier inquietud puede contactarse con el investigador Brayan Prieto al mail <a href="mailto:brapri191@hotmail.com">brapri191@hotmail.com</a></p>				
<b>ESPACIO PARA SER DILIGENCIADO POR EL ENCUESTADOR</b>				
<b>DATOS DE LA ENTREVISTA</b>			<b>CONTROL MUESTRAL</b>	
Hora de inicio:	Hora am/pm	Minutos	Segundos	Barrio donde vive:
Día de la semana		Marque con una X	Localidad:	

	Lunes	1	Localidad IED: Observaciones:			
	Martes	2				
	Miércoles	3				
	Jueves	4				
	Viernes	5				
	Sábado	6				
	Domingo	7				
Día del mes:						
Mes:						
<b>NSE</b>	1. Bajo - bajo	2. Bajo	3. Medio bajo	4. Medio medio	5. Medio alto	6. Alto

II. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS						
Sexo:	Femenino:	1	Edad:	14 años	1	
	Masculino:	2		15 años	2	
				16 años	3	
Estado civil:	Soltero	1		17 años	4	
	Casado	2		18 años	5	
	Unión libre	3		19 años o más	6	
Situación laboral actual:	Trabaja	1	Respecto al trabajo:	Trabajo de tiempo parcial los fines de semana		1
				Trabajo de tiempo completo los fines de semana		2
	No trabaja	2		Trabajo de tiempo parcial entre semana		3
				Ayudo en empresa familiar		4
				Emprendimiento propio		5

III. RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN SOBRE PROYECTO DE VIDA					
ACTIVIDAD	OBJETIVO	TOTALMENTE DE ACUERDO	PARCIALMENTE DE ACUERDO	PARCIALMENTE EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
1. Mapa de sueños	Identificar y analizar intereses, gustos, expectativas sobre su proyecto de vida reconociendo fortalezas y debilidades en las diferentes dimensiones como persona.	1	2	3	4
2. Árbol de la vida	Reconocer los elementos que servirán de apoyo para la construcción de su proyecto de vida.	1	2	3	4
3. Friso de la historia de vida	Identificar quién es como persona, cuáles son los momentos significativos en su vida, generando una evaluación personal de su vida descubriendo el origen de varios de sus sueños.	1	2	3	4
4. Análisis de casos	Evaluar la influencia de sus creencias limitantes en la construcción del proyecto de vida por medio del análisis de casos.	1	2	3	4
5. Matriz del proyecto de vida	Sistematizar el proyecto de vida estableciendo objetivos, acciones, recursos y tiempos para la consecución de cada uno de estos, teniendo en cuenta las implicaciones de cada una de las decisiones tomadas.	1	2	3	4
6. Mundo laboral	Reconoce las posibilidades que ofrecen el contexto laboral y los medios posibles para alcanzar la vinculación ocupacional en el mismo.	1	2	3	4
	Identifica las diferentes formas de contratación y mecanismos de acceso al mundo laboral.	1	2	3	4
7. Mundo de la formación	Reconoce las diferentes modalidades de formación.	1	2	3	4
	Reconoce elementos de una clase de su interés académico.	1	2	3	4
8. Metodología y recursos	Identifica bases de datos de ofertas académicas, becas y mecanismos de acceso al mundo de la formación.	1	2	3	4
	La metodología implementada (trabajo en grupos, trabajo individual, plenarios) en el desarrollo de las actividades fue pertinente.	1	2	3	4
	Los recursos usados durante las jornadas (árbol de la vida, post-it, colores, carpetas, talleres...), contribuyeron en el desarrollo de los talleres.	1	2	3	4

#### IV. ENTREVISTA GRUPAL SOBRE PROYECTO DE VIDA

9. ¿Qué importancia tiene hacer un proyecto de vida? ¿Es necesario realizar uno?
10. ¿Hasta el momento han cumplido o están cumpliendo alguna de las metas planteadas en el proyecto de vida realizado en grado décimo?
11. ¿Existió algún cambio en sus proyectos de vida planteados hace un año en grado décimo y los que tienen ahora en grado once?
12. ¿Las actividades realizadas en el transcurso del acompañamiento pedagógico permitieron obtener una mayor claridad en el planteamiento del proyecto de vida y lo que realizarán en el corto y mediano plazo?
13. ¿Las creencias limitantes identificadas en grado décimo (impotencia, desesperanza y ausencia de mérito), se han empezado a replantear?
14. ¿Reconocen algún desarrollo en sus habilidades comunicativas, toma de decisiones, resiliencia y liderazgo?
15. Comentarios generales del proyecto.

### **Apéndice F: Sistematización entrevista grupal sobre proyecto de vida**

Al finalizar las encuestas, el autor menciona que se procederá a realizar la sección cuarta correspondiente a la entrevista grupal sobre proyecto de vida. Se lee la primera pregunta, ¿Qué importancia tiene hacer un proyecto de vida? ¿Es necesario hacer uno? Los estudiantes hablan entre ellos y una estudiante responde: Yo creería que sí porque planeo cosas que yo quiera hacer a largo plazo o lo que yo quiera hacer cuando crezca a un futuro cercano o lejos. Otro estudiante responde que es importante porque él no sabía que estudiar sino hasta después de los talleres. Una estudiante dice, yo pienso que cada uno tiene que proyectarse como para pensar lo que uno quiere en el futuro, como no sé, darse de cuenta para donde uno va, que dirección tomar.

El investigador lee la siguiente pregunta, ¿Hasta el momento han cumplido o están cumpliendo alguna de las metas planteadas en el proyecto de vida realizado en grado décimo?, inician todos a decir sí, sí, yo no, yo sí, no. El autor solicita que levanten la mano los que han hecho algo o ya cumplieron alguna meta, los cuenta y dan 25 personas. Ha estas 25 personas se les indaga sobre ¿Qué metas cumplieron o han empezado a cumplir? Una estudiante dice: Yo por lo menos quiero estudiar negocios internacionales pero era negada en el inglés, y pues una meta

en la dimensión del cerebro; esa que hicimos en los talleres, era la iniciar un curso de inglés para dejar de ser tan negada y al menos entender algo y pues mis papas hicieron un esfuerzo y estoy viendo clases de inglés con una vecina todos los sábados y me he dado cuenta que es fácil, solo que se necesita compromiso de una y sacarse de la cabeza la palabra NO puedo o NO soy capaz.

Se continua con la siguiente pregunta, ¿Existió algún cambio en sus proyectos de vida planteados hace un año en grado décimo y los que tienen ahora en grado once?, los estudiantes contestan todos en coro ¡SI!, un estudiante manifiesta que talleres ayudaron como base de cambio, ¿no? A mirar que era lo que uno quería y el estudiante que no sabía que estudiar, afirma su posición, los talleres me ayudaron a escoger lo que quería estudiar. Otra estudiante dice que mi proyecto tuvo un gran cambio, esos talleres me dieron la oportunidad de pensar bien que quiero y reconocer lo que me gustaba y que debía esforzarme por eso. Una estudiante dice que cambiaron algunos proyectos, ya no los veo igual.

Se lee la siguiente pregunta, ¿Las actividades realizadas en el transcurso del acompañamiento pedagógico permitieron obtener una mayor claridad en el planteamiento del proyecto de vida y lo que realizaran en el corto y mediano plazo?, los estudiantes responden que sí. Un estudiante dice: Los talleres me ayudaron a saber qué es lo que más quiero estudiar, yo pensaba que era bueno en inglés y comunicación y cuando hice sus talleres, jum, me di cuenta que eso era moda, no era lo mío, ahora sé que es lo que quiero estudiar y como me voy a pagar la carrera. Otro estudiante dice que porque por ese tipo de talleres se explora a uno mismo y abre la mente, y pues cualidades que uno pues como que las quiere expresar pero no se atreve, al menos tiene la oportunidad de decirlas en una hoja, y ya ahí uno las tiene pensadas. Otra estudiante dice que uno abre la mente así como dice Cristal, digamos habían personas que decían yo que voy a saber que voy a estudiar, entonces era como no pues piense que quiere más o menos, no es que lo

que escriba va a ser, pero se imaginaban y eso y digamos este año ya tiene proyectos, esto ayuda.

Se da paso a la siguiente pregunta, ¿Las creencias limitantes identificadas en grado décimo (impotencia, desesperanza y ausencia de mérito), se han empezado a replantear?, empiezan todos a responder que sí, un poco, no tanto, más o menos. El investigador hace la aclaración que las identificaron y empezaron a cambiarlas, recuerden que una creencia no se cambia de la noche a la mañana, es importante identificarla y establecer acciones para ir replanteándolas, es un cambio gradual y sistemático, en esas interrumpe una estudiante y dice: Profe, lo que yo le decía, yo decía que era negada en inglés, que no me entraba pero decidí cambiar la palabra NO y me atreví a estudiar y pues me di cuenta que es sencillo, tiene mucha lógica, además si es para mi futuro, todo está bien, ¿verdad?

Se lee la siguiente pregunta, ¿Reconocen algún desarrollo en sus habilidades comunicativas, toma de decisiones, resiliencia y liderazgo?, todos responden si, el investigador indaga sobre cuáles. Una estudiante manifiesta que en toma de decisiones, porque digamos uno antes no sabía qué hacer ni que escoger, digamos tomar la decisión de quiero esto para mí u otra cosa, con estos talleres uno comienza a pensar y plantearse más caminos para tomar decisiones adecuadamente. Otro estudiante responde: Pues yo no sé si era competencia o no pero después de esos talleres uno empieza a pensar mejor, le encuentra sentido a todo lo que uno ve, esta como más despierto de lo que uno está viendo por todo lado. Una estudiante dice comunicativas, yo antes me comunicaba muy mal y aprendí que la comunicación no es solo la verbal, también está la no verbal. El investigador sigue con la misma pregunta, indagando que otro tipo de competencias creen que desarrollaron, otra estudiante dice que ahora piensa mejor, tiene una visión más grande de la vida, del proyecto, del mundo, de todo, un estudiante manifiesta que

confianza, porque si, porque antes uno decía algo pero se cuestionaba y no tenía la postura de decir que eso es lo que quiero y ya, ahora confió más en mí mismo. Respecto a los comentarios del proyecto y el acompañamiento del investigador, los estudiantes manifiestan, fue bien, fue genial. Un estudiante toma la vocería y dice que fue un apoyo para realizar nuestras proyecciones a corto y mediano plazo, como las íbamos a hacer y con qué propósito y con qué recursos se iban a obtener, otra estudiante dice que esos talleres más que todo me abrieron la mente a pensar en cosas que nunca había pensado, más que me da oportunidades para tomar decisiones para el otro año. Una estudiante dice que le parece muy bien que le hagan ese seguimiento a los jóvenes porque uno no sabe ni donde está parado o de pronto esta desubicado, y su ayuda fue importante para plantear mejor mi proyecto.

A nivel general todos opinan que el próximo semestre se cambien los talleres y que el investigador siga haciendo acompañamiento, eso sí que no toque escribir tanto, que mejor las actividades como el debate y los trabajos grupales y los juegos realizados, así si me animo a continuar.

#### Apéndice G: Tabulación instrumento docente

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TA	PA	PD	TD
Mapa de sueños	El estudiante plantea sus metas a mediano y largo plazo.	X			
Árbol de la vida	El estudiante conoce sus fortalezas y debilidades en las diferentes dimensiones como persona.	X			
Friso de la historia de vida	El estudiante logra estructurar su historia en un proyecto de vida con metas a mediano y largo plazo.	X			
Análisis de casos	El estudiante identifica las creencias fundamentales que le permiten establecer un proyecto de vida.	X			
Matriz del	El estudiante plantea objetivos	X			

proyecto de vida	y acciones específicas en cada una de sus dimensiones.				
Metodología y recursos	La metodología implementada (trabajo en grupos, trabajo individual, plenarias) en el desarrollo de los talleres fue pertinente.	X			
	Los recursos usados (árbol de la vida, post-it, colores, carpetas, talleres...), contribuyeron en el desarrollo de los talleres.	X			

### Apéndice H: Tabulación instrumento investigador

DIMENSIÓN	OBJETIVO	ENTENDER	COMPRENDER	INTERPRETAR
Biológica	En los talleres adelantados se reflexionó sobre la importancia del cuidado del cuerpo para la realización del proyecto de vida.			Durante el desarrollo de los cinco talleres, los estudiantes identificaron la importancia del cuidado del cuerpo humano en la construcción del proyecto de vida, para esto se plantearon metas a corto y mediano plazo que estuvieran acordes a sus necesidades específicas de autocuidado, adicionalmente con sus propias experiencias de vida y su visión de futuro establecen estrategias de cuidado a nivel personal, grupal y de su comunidad.
Intelectual	En el desarrollo de los talleres reconoció la importancia de aprender otros aspectos, como base para su proyecto de vida.			Con el desarrollo de los cinco talleres, los estudiantes reconocieron la importancia de adquirir nuevos conocimientos en todas las áreas de formación que ellos deseen; incluyendo las artes y los oficios, todo esto como insumo para la realización y mejoramiento de su proyecto de vida. Dentro de los espacios de debate, los estudiantes reflejaron la apropiación y gusto por el aprendizaje no solo a nivel individual sino también en comunidad.
Afectiva	Los talleres estuvieron orientados a la construcción y mejora			Durante el desarrollo de los cinco talleres, los estudiantes demostraron un alto nivel de

	de relaciones interpersonales para fortalecer el desarrollo de su proyecto de vida.			asimilación sobre la importancia de las relaciones interpersonales, como uno de los insumos más importantes para la realización de su proyecto de vida. Se prestaron espacios para compartir experiencias, debatir, ver la realidad desde los ojos de otra persona y argumentar la necesidad de mejorar las relaciones en cada uno de sus contextos, incluyendo la vida en pareja, familia y amigos.
Ética	Reconoció en los talleres la necesidad de tener presente principios y valores en su proyecto de vida.		Con el desarrollo de los talleres los estudiantes comprendieron la importancia y necesidad de tener principios y valores como base para el desarrollo de su proyecto de vida.	
Vocacional y Profesional	Los talleres le permitieron fortalecer sus aspiraciones vocacionales y profesionales en referencia a su proyecto de vida.			Durante el desarrollo de los cinco talleres de autoconocimiento, los estudiantes fueron capaces no solo de visualizar su futuro próximo o plantear su proyecto de vida, sino que también, a partir de su visión de futuro, construyeron un ideal a corto, mediano y largo plazo donde con la ayuda de cada una de las dimensiones del ser humano, fortalecieron y compartieron sus aspiraciones a nivel vocacional y profesional, exponiendo en varios momentos su proyecto de vida, replanteando creencias y sus limitaciones contextuales.

**Apéndice I: Portafolio de talleres inicial**

Actividad	Objetivo	Nivel de aprendizaje	Metodología propuesta
Mapa de sueños	Identificar y analizar intereses, gustos, expectativas sobre su proyecto de vida reconociendo fortalezas y debilidades en las diferentes dimensiones como persona.	Análisis	Desarrollo de guías a través de preguntas orientadoras con la explicación del docente.
		<b>Competencia a estimular o promover</b>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento crítico.</li> <li>• Pensamiento analítico.</li> </ul>	
		<b>Nivel de aprendizaje</b>	
Árbol de la vida	Identificar y analizar intereses, gustos, expectativas sobre su proyecto de vida reconociendo fortalezas y debilidades en las diferentes dimensiones y el papel que ocupan la familia, el estudio, los amigos y el trabajo.	Análisis	Desarrollo de guías a través de preguntas orientadoras con la explicación del docente.
		<b>Competencia a estimular o promover</b>	

- Pensamiento crítico.
- Pensamiento analítico.

**Nivel de aprendizaje**

<p>Friso del proyecto de vida</p>	<p>Identificar fortalezas y debilidades y estructurar el proyecto de vida por medio de una matriz de reconocimiento de la historia personal.</p>	<p>Comprensión</p> <p><b>Competencia a estimular o promover</b></p>	<p>Desarrollo de guías a través de un proceso de identificación de las etapas de desarrollo del ser humano.</p>
-----------------------------------	--	---	---

- Pensamiento crítico.
- Pensamiento analítico.

**Nivel de aprendizaje**

<p>Análisis de casos</p>	<p>Identificar las creencias que pueden afectar la consolidación del proyecto de vida por medio del análisis de casos. Identificar las creencias que pueden afectar la consolidación del proyecto de vida por medio del análisis de casos.</p>	<p>Análisis</p>	<p>Metodologías activas de aprendizaje (análisis de casos)</p>
--------------------------	--	-----------------	--

**Competencia a estimular o promover**

- Pensamiento analítico.
- Comunicación asertiva
- Resiliencia

**Nivel de aprendizaje**

Desarrollo de guías a través de preguntas orientadoras con la supervisión del docente.

Matriz del proyecto de vida

Construir una matriz con el proyecto de vida que oriente la constitución del proyecto personal de vida de acuerdo a su visión de futuro.

Aplicación

**Competencia a estimular o promover**

- Pensamiento crítico.
  - Pensamiento analítico.
  - Toma de decisiones
-

## Apéndice J: Portafolio de talleres desarrollado

Actividad	Objetivo	Nivel de aprendizaje	Metodología usada
Mapa de sueños	Identificar y analizar intereses, gustos, expectativas sobre su proyecto de vida reconociendo fortalezas y debilidades en las diferentes dimensiones como persona.	Metacognición	Al iniciar la primera sesión se realiza una actividad <i>break ice</i> para identificar las necesidades, intereses y exigencias del grupo e iniciar a motivar la participación espontánea y guiada por el docente. Luego se hace uso de la exposición/lección magistral explicando los conceptos básicos del proyecto de vida. Se hace uso del aprendizaje cooperativo para que los estudiantes en sus grupos de trabajo inicien el desarrollo de las guías con la continua supervisión del docente. El ideal era que a partir de este taller los estudiantes identificaran la creación del proyecto de vida como un hábito diario.
		<b>Competencia a estimular o promover</b>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento crítico.</li> <li>• Pensamiento analítico.</li> <li>• Comunicación asertiva</li> </ul>	
		<b>Nivel de aprendizaje</b>	
Árbol de la vida	Reconocer los elementos que servirán de apoyo para la construcción de su proyecto de vida.	Análisis	Con un conocimiento previo del entorno en el cual se desarrollan los talleres, se hace una adaptación de los métodos y materiales de enseñanza. Se usa paralelamente a las guías con preguntas orientadoras una hoja donde los estudiantes dibujan su propio árbol. Se hace énfasis en la resolución de problemas enfocada a la identificación de la información relevante y la comunicación de forma asertiva. Luego, usando el cooperativismo, entre todos arman un solo árbol identificando semejanzas y diferencias entre su propia creación.
		<b>Competencia a estimular o promover</b>	

- Pensamiento crítico.
- Pensamiento analítico.
- Comunicación asertiva

**Nivel de aprendizaje**

Friso del proyecto de vida

Identificar quién es como persona, cuáles son los momentos significativos en su vida, generando una evaluación personal de su vida descubriendo el origen de varios de sus sueños.

Análisis

**Competencia a estimular o promover**

- Pensamiento crítico.
- Pensamiento analítico.
- Comunicación asertiva
- Toma de decisiones
- Resiliencia

Se hizo uso del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas, para que a partir de grupos de trabajo realizaran la identificación de los momentos significativos en la vida de cada uno de ellos. A partir de ahí, se realizó una exposición sobre las diferentes etapas del ser humano e inician a trabajar en las guías. Dentro de los problemas identificados, los grupos deberán evaluarlos e iniciar un proceso de sobreponerse a estos momentos. En una segunda aplicación, se prescindió del taller ya que generó incomodidades en varios estudiantes por el contexto en el cual viven.

Análisis de casos

Evaluar la influencia de sus creencias limitantes en la

**Nivel de aprendizaje**

Se usa el análisis de casos como metodología principal para desarrollar el taller. Se inicia con una exposición sobre las creencias limitantes, luego cada estudiante desarrolla las preguntas orientadoras de las guías y luego por medio del aprendizaje colaborativo y la simulación de situaciones reales y juego de roles, los estudiantes toman

### Análisis

construcción del proyecto de vida por medio del análisis de casos.

Postura crítica y realizan un debate sobre las creencias y la necesidad de repensarlas y lograr convertirlas en potencializadoras.

### Competencia a estimular o promover

- Pensamiento crítico.
- Pensamiento analítico.
- Comunicación asertiva
- Toma de decisiones
- Resiliencia

### Nivel de aprendizaje

Matriz del proyecto de vida

Sistematizar el proyecto de vida estableciendo objetivos, acciones, recursos y tiempos para la consecución de cada uno de estos, teniendo en cuenta las implicaciones de cada una de las decisiones tomadas.

Metacognición

Se hace uso del trabajo individual para el desarrollo de las guías con preguntas orientadoras acompañados de la supervisión del docente. Luego se hace uso del aprendizaje cooperativo para que en grupos de trabajo discutan sus proyectos de vida y

los complementen con elementos identificados por sus compañeros.

**Competencia a estimular o promover**

- Pensamiento crítico.
  - Pensamiento analítico.
  - Comunicación asertiva
  - Toma de decisiones
  - Resiliencia
-