

Educando con Energía

METODOLOGÍA FLEXIBILIZADA: TRAYECTORIAS DE VIDA DE LOS JÓVENES, UNA MIRADA DESDE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES, ORIENTACIÓN VOCACIONAL – PROFESIONAL Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE.

CONVENIO 023 DE 2017 ENTRE LA FUNDACIÓN ENEL Y LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS OEI BOGOTÁ

Organização
de Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Grupo Enel



METODOLOGÍA FLEXIBILIZADA:

TRAYECTORIAS DE VIDA DE LOS JÓVENES, UNA MIRADA DESDE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES, ORIENTACIÓN VOCACIONAL – PROFESIONAL Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE.



Educando con Energía

ESTRATEGIA EDUCANDO CON ENERGÍA

CONVENIO 023 DE 2017 ENTRE LA FUNDACIÓN ENEL Y
LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS OEI
BOGOTÁ

Organização
de Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



**Codensa, Emgesa y la Fundación
Enel Colombia**

Director General Enel Colombia
Lucio Rubio

Gerente de Sostenibilidad
Carlo Ferrara

**Jefe División Proyectos de
Sostenibilidad**
Andres Chaves

**Organización de Estados
Iberoamericanos OEI**

Secretario General, OEI Madrid
Paulo Speler

Director Regional, OEI Colombia
Ángel Martín Peccis

**Coordinadora Escuela de
Infancia, OEI Colombia**
Erika Bohórquez Ballesteros

**Equipo "Estrategia Educando
con Energía"**

Coordinación
Laura Solórzano Bejarano

**Profesional Gestión del
Conocimiento**
Milena Molina Parra

**Profesional Experto Orientación
Vocacional y Profesional**
Jorge Armando Virviescas

**Profesionales de
Implementación**
Catalina Arenas Poveda
Mireya Numpaque Rojas
Sergio Baquero Otavo
Zully Mattar Cuesta

Diagramación e ilustración
Alexander Mora



Educando con Energía

Este documento es producto del convenio 023 del 2017, suscrito entre la Fundación ENEL y la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI.

©Fundación ENEL
©Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.

Codensa, Emgesa y la Fundación Enel Colombia
Carrera 11 No 82 - 76
PBX Bogotá: 6016060
www.codensa.com.co
www.emgesa.com.co

Organización de Estados Iberoamericanos.
Sede Regional Colombia
Carrera 9 N° 76-27.
PBX 346 93 00 Bogotá
www.oei.org.co

ISBN: 978-958-8071-65-7



Contenido

Pag.

1. Antes de leer	7
2. Panorama	8
3. Paradigma socio-crítico	10
4. Enfoque	13
5. Dimensiones	15
5.1 Aprendizajes para la vida	18
6. Eje articulador: trayectoria de vida	20
7. Líneas de acción	22
7.1 Habilidades socioemocionales	22
7.1.1 Comunicación	25
7.1.2 Liderazgo	29
7.1.3 Trabajo en equipo	29
7.1.4 Resolución de conflictos	30
7.1.5 Comportamiento asertivo	31
7.1.6 Empatía	34
7.2 Orientación vocacional y/o profesional	35
7.2.1 Nuestro enfoque: De la información a la formación.	38
7.2.2 Orientación Vocacional y Proyectos Educativos Institucionales (PEI)	38
7.2.3 Orientación vocacional y currículo escolar	39
7.2.4 Orientación vocacional y co-responsabilidad docente	39
7.2.5 Orientación vocacional y enfoque de derechos para la inclusión	39
7.2.6 Orientación vocacional, familias y redes de apoyo.	40
7.2.7 Orientación vocacional y servicio social estudiantil obligatorio.	40
7.2.8 Orientación vocacional y egresados.	40
7.2.9 Orientación vocacional y educación terciaria	41
7.2.10 Orientación vocacional y fuentes de información	41
7.2.11 Ruta para el abordaje de la línea de acción OVP	42
7.3 Desarrollo sostenible	43
8. Metodología	46
8.1 Enfoque de derechos	46
8.2 Análisis del contexto	47
8.3 Herramientas didácticas	51
8.3.1 Aprendizaje experiencial.	51
8.3.2 Taller pedagógico	53
8.3.3 Juego de roles.	56

8.3.4 Estudio de caso _____	56
8.3.5 El juego _____	58
8.3.6 El debate _____	60
8.3.7 Construcción colectiva de conocimiento _____	62
8.4 Caja de herramientas de la metodología _____	62
8.4.1 Rutas y orientaciones pedagógicas _____	64
Bibliografía _____	67
Tabla 1. Dimensiones y habilidades socioemocionales _____	24
Tabla 2. Elementos de la comunicación _____	26
Tabla 3. Características de una persona asertiva _____	32
Tabla 4. Ruta proceso OVP _____	42
Tabla 5. Análisis del contexto - Matriz FODA _____	48
Tabla 6. Análisis del contexto - Matriz acuerdos iniciales para la implementación de la metodología _____	49
Tabla 7. Análisis del contexto - Matriz estrategia de articulación caja de herramientas (Habilidades Socioemocionales) _____	50
Tabla 8. Análisis del contexto - Matriz estrategia de articulación caja de herramientas (Desarrollo sostenible) _____	50
Tabla 9. El estudio de casos como técnica didáctica _____	57
Tabla 10. Contenido caja herramientas Educando con energía (ECE) _____	63
Tabla 11. Contenido caja herramientas Instituciones Educativas _____	63
Tabla 12. Descripción proceso pedagógico - Habilidades socioemocionales Orientación vocacional y/o profesional _____	65
Tabla 13. Descripción proceso pedagógico - Desarrollo sostenible _____	66
Figura 1. Necesidades desde el enfoque _____	14
Figura 2. Aprendizajes para la vida _____	20
Figura 3. Habilidades socioemocionales abordadas en la metodología _____	25
Figura 4. Esquema representativo de las funciones del taller _____	54
Figura 5. Especificaciones narraciones de estudio de caso _____	58
Figura 6. El juego como estrategia dinamizadora _____	59
Figura 7. Elementos del debate _____	61
Figura 8. Descripción general alcance de las rutas pedagógicas _____	64
Figura 9. Descripción general alcance de las orientaciones pedagógicas _____	64

1. Antes de leer

“- Mañana-, dijo cierta vez un trabajador de la Prefectura de Brasilia, al discutir el concepto de cultura, -voy a entrar en mi trabajo con la cabeza en alto-. Descubrió el valor de su persona. Se afirmó en sí mismo. -Sé ahora que soy culto-, afirmó enfáticamente un viejo campesino. Y al preguntarle cómo lo sabía, respondió con el mismo énfasis: -Porque trabajo y trabajando transformo el mundo”

Entrevista realizada por Paulo Freire.

Para todos aquellos que ponen su esperanza de una sociedad justa, libre y liberadora en el accionar de la educación, reconociendo sus potencialidades y conflictos, dinamizando la participación de todos para transformar la realidad...

Esta apuesta metodológica que se presenta a continuación, se valida en la posibilidad de reconocer que todos los sujetos tenemos las capacidades para ser agentes de cambio dentro de las comunidades, reconociendo que ni el lugar donde nacimos, ni las condiciones económicas y sociales, ni nuestra historia, son factores limitantes para el desarrollo en plenitud de la vida; lo que nos ubica a todos y a todas, independiente de nuestra profesión, oficio u ocupación, en la capacidad de transformar la realidad, sea la propia, la familiar, la comunidad...y por qué no, el mundo!

Es por ello, que invitamos a todos, a reconocerse como sujetos que desde el conocimiento de su trayectoria de vida y la de los demás, pueden motivar y gestionar espacios para la participación, la reflexión y el análisis crítico de la sociedad; para así construir colectivamente conocimiento que nos permita fortalecer habilidades para el pleno desarrollo de la vida, situando a educadores y educandos en el mismo nivel, rompiendo toda relación de poder y subordinación, inspirados y esperanzados en que “la educación es como el amor: un conjunto de sentimientos, pasiones, actitudes, valores, conocimientos, acciones, recursos y potencialidades que se expresan todas al mismo tiempo” como mencionan varios educandos en el libro “Camino a la Utopía”.

Siendo así, el alcanzar la utopía de la educación para la plenitud y libertad, está en la voluntad de cada sujeto que pone al servicio de la comunidad una posibilidad para el diálogo, la participación y la emancipación desde su diario vivir, fortaleciendo desde el hacer, el tener y el estar, su ser y el de los demás, ya que como mencionó Freire “si no amo la vida, si no amo al mundo, si no amo a los hombres no me es posible dialogar; si el dialogo es un encuentro con los hombres para ser más, no puede hacerse desde la desesperanza”.

2. Panorama

Para el diseño de la metodología, se tomaron en cuenta diversos documentos y análisis rigurosos en materia de habilidades socioemocionales y trayectoria de vida, en particular el documento Desconectados, estudio publicado por Banco Interamericano de Desarrollo BID en el 2012. Este documento contiene los elementos principales para entender un fenómeno social que padecen los jóvenes, originado en la escuela pero que se hace manifiesto a los largo de la trayectoria de su vida, donde existe un desencuentro entre lo que los jóvenes desarrollan en la escuela, con una realidad educativa y productiva, muy distinta y poco amigable (BID 2012), dicha situación se hace más evidente, en los jóvenes de media y egresados del bachillerato, ya que una vez culminan el bachillerato presentan en su camino barreras psicosociales y ocupacionales que les dificultan acceder a la educación superior con una escasa planificación en su trayectoria de vida (BID, 2012) así como en jóvenes que cursan los primeros semestres de instituciones de educación superior, que elevan los índices de deserción debido a dichas falencias.

Adicionalmente, organizaciones internacionales y multilaterales se han dado a la tarea de profundizar en el abordaje de las dificultades que subyacen de las pocas oportunidades que los jóvenes tienen para transitar con facilidad en el curso de su vida. Es así, que en el análisis de la realidad de los jóvenes de Latinoamérica se ha evidenciado la urgencia de incorporar medidas que cierren las brechas de oportunidades de los jóvenes, como los señalados en las metas contenidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En ese mismo sentido evaluaciones como los estudios longitudinales que ha implementado la OCDE en materia de habilidades socioemocionales, donde ha participado un grupo significativo de estudiantes de Colombia, han permitido adelantar procesos de comparabilidad en las posibilidades que tienen los estudiantes de adquirir las habilidades socioemocionales necesarias que pueden facilitar su tránsito hacia una vida productiva. Del mismo modo estudios adelantados desde la mirada del sector productivo muestran realidades concretas no tan positivas respecto a la adquisición de las habilidades cognitivas y no cognitivas de los estudiantes; inclusive se ha recomendado aprovechar la implementación de la jornada única para fortalecerla en contenidos relacionados a la articulación de la educación secundaria con la terciaria y en consecuencia los procesos de orientación vocacional y profesional, el desarrollo de las habilidades blandas entre otros, que aporten para que los jóvenes puedan ingresar al mundo productivo.

En suma, el último informe del Consejo Privado de Competitividad hace unas recomendaciones particulares de política pública en materia de educación que pueden ser sustanciales para lograr que los jóvenes puedan insertarse al mundo productivo, el informe recomienda utilizar la jornada completa y la media técnica como estrategias para evitar la deserción y garantizar la pertinencia “la jornada única debe ser aprovechada para incrementar la cobertura educativa con calidad, mediante el uso de las horas adicionales en la formación en competencias socioemocionales (no-cognitivas), básicas (cognitivas) y específicas. El sector empresarial podría jugar un papel relevante en el diseño de los contenidos de esta jornada en secundaria y media, para ayudar a los jóvenes a perfilarse de acuerdo a sus intereses y a las apuestas productivas de sus regiones, bien sea que decidan acceder a la educación terciaria o vincularse al mercado laboral al finalizar la media” (Consejo Privado de Competitividad 2017). Esta recomendación de política pública se articula con lo mencionado en el último Documento Conpes 3866 de 2016 que versa sobre los temas de competitividad y en específico lo mencionado en el documento sobre la necesidad de articular y facilitarle a los jóvenes que accedan a la educación terciaria y al mundo laboral.

Posterior al documento emanado por las Naciones Unidas, específicamente el documento sobre Educación 2030 Declaración de Incheon Y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible, uno de los objetivos de la UNESCO es identificar con mayor profundidad las situaciones que se presentan en la vida escolar que impiden o dificultan las trayectorias escolares en Latinoamérica. Por esta razón se adelantó con un grupo de expertos las “Notas para repensar la educación secundaria en América Latina, Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes” Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, dicho documento propone enriquecer el debate sobre la desvinculación de los jóvenes con la educación secundaria, en América Latina; presenta además, recomendaciones para los responsables en la implementación de programas educativos; e identifica futuras líneas de investigación en el camino hacia el cumplimiento del ODS 4 Educación 2030.

En su mayoría los hallazgos identificados en el documento, se aproxima al análisis de la situación de la educación secundaria, desde una perspectiva que denominan como “trayectorias escolares protegidas”. Sobre la base de información estadística, presenta datos sobre la estructura de los sistemas educativos regionales y sobre las percepciones que los jóvenes latinoamericanos tienen sobre sus vidas, sus expectativas y sus deseos a futuro, junto con el papel que desempeña entre ellos la educación. Luego, el trabajo se centra en identificar cuáles son aquellos factores que permiten avanzar hacia trayectorias escolares efectivas o que, por el contrario, las interrumpen.

El análisis concluye que las causas más significativas de la desescolarización están representadas por la inserción temprana de la juventud en el mundo del trabajo y por las tareas de cuidado dentro del ámbito doméstico, factores que inevitablemente remiten a reflexionar sobre las dinámicas familiares de aquellos hogares que sufren mayores niveles de desventaja económica.

En ese mismo sentido, el escrito toma como marco de referencia el documento “Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?” (UNESCO, 2015) y señala que si la educación ha de ser considerada como un bien común global, deberá trascender la universalización progresiva de los programas educativos que son impulsados mediante medidas estandarizadas, para pasar a tener en cuenta las necesidades y aspiraciones de los jóvenes en sus contextos más específicos. Trasladar estas ideas en el análisis de la educación secundaria implica avanzar hacia una recuperación de la confianza en la educación por parte de los jóvenes, asegurar que los docentes tengan una visión positiva, informada y esperanzada de la juventud, contar con la participación de las madres, los padres, cuidadores y la comunidad, y renovar la convicción de los ejecutores de políticas acerca de la educación como una política integral: económica, social y cultural.

Así las cosas, es pertinente rescatar al ser humano como ciudadano, y en especial los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, como sujetos sociales activos de derechos, personas en proceso de desarrollo, con capacidades evolutivas que deben ser respetadas, protegidas y potencializadas para su desempeño como miembros actuantes de una sociedad incluyente, cuyo quehacer debe estar orientado a garantizar a todas y cada una de las condiciones para el disfrute y el ejercicio legítimo y pleno de sus derechos fundamentales, más allá de la titularidad de estos derechos. Por ello, los escenarios educativos, tienen la potencialidad de promover el desarrollo integral y dado que éste se expande continuamente a partir de necesidades internas mediadas por el entorno y sus presiones, se debe hablar de aprendizaje para la vida; lo que implica aprender a sobrevivir desde el ámbito físico, emocional y relacional como también, enfrentar distintos retos en el transitar del ser humano.

Es por ello que, se hace flexible esta metodología ya que ubica en primer lugar al ser humano y moviliza su adaptación al medio, apuntando al reconocimiento del poder interior de cada persona

y su capacidad de transformación, siendo consciente de sus transiciones y la influencia de sus decisiones en todos los contextos donde se desenvuelve.

Se destaca en la metodología una visión global con el engranaje de varias miradas como el paradigma sociocrítico, que proporciona las bases para que se construya el aprendizaje considerando la cultura y el perfil del grupo al que se dirige un proceso de acompañamiento formativo (cultura, experiencias, historias de vida, conocimientos, clase social, etc.); la perspectiva del Desarrollo a Escala Humana (DEH), propuesta por Manfred A. Max-Neef donde se retoman las necesidades como dimensiones del Ser Humano (ser, tener, hacer y estar), y, finalmente, con un eje articulador de trayectoria de vida, los procesos o actos educativos inserto en comunidad y con perspectiva de derechos.

Desde este panorama, la metodología brinda rutas y orientaciones pedagógicas que permiten aprendizajes para la vida que robustezcan las trayectorias de vida, y atendiendo a la disminución de brechas, desde la implementación de estrategias didácticas que facilitan la sensibilización y reflexión, como talleres con metodología experiencial, el juego, los estudios de caso y el debate, que favorecen la transformación interior y hace que el aprendizaje sea perdurable, adicionado también, elementos del coaching de vida como herramienta que promueve los cambios.

La metodología se centra a nivel operativo en realizar acciones reflexivas enfocadas a la Actitud de las personas, basados en el hecho que para vivir, se necesita encontrarle un sentido a la existencia, y ese sentido se plasma en la significación de una trayectoria de vida. Así pues, se parte de la creencia que cuando las personas encuentran sentido a sus vidas, se genera un impacto positivo en los entornos donde se desenvuelve.

3. Paradigma socio-crítico

Para dar inicio al presente apartado, se hace necesario que se brinde una aproximación al concepto y de esta forma conocer desde donde se posiciona la metodología.

Hoy en día y en una sociedad tecnificada como la actual, existen ciertas palabras que han tomado mayor relevancia en los contextos académicos, es por ello, que conceptos como paradigma toma mayor importancia sobre todo en campos relacionados con las ciencias y con la investigación.

Es Thomas Kuhn, la persona que introdujo el término paradigma en su libro La estructura de las revoluciones científicas, publicado en el año de 1962 y el cual la define como:

Una sólida red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos [...] incluye un cuerpo explícito de creencias teóricas y metodológicas entretrejidas que permiten la selección, evaluación y crítica [...] es la fuente de los métodos, problemas y normas de la solución aceptados por cualquier comunidad científica. (Sosa, 2003, p. 1).

Posterior a esta definición y a este primer acercamiento, el concepto de paradigma ha sido tan variada como los investigadores y autores que lo han mencionado, por ejemplo, el RAE (diccionario de la real lengua española), define el paradigma como una “teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelos para resolver problemas y avanzar el conocimiento; A su vez, (Sosa, 2003, p. 1), lo conceptualiza como “un conjunto de creencias y actitudes, como una visión de mundo compartida por un grupo de investigadores y que implica,

específicamente, una metodología determinada en la práctica de la investigación”. Por otro lado, (Marín, 2007), conceptualiza el paradigma desde dos puntos:

A). algo que está constituido por los descubrimientos científicos universalmente reconocidos que, durante cierto tiempo, proporcionan a un grupo de investigadores problemas tipo y soluciones tipo.

B). El conjunto de las creencias, valores reconocidos y técnicas que son comunes a los miembros de un grupo dado (Marín, 2007, p.4)

Dentro del campo de la educación, la pedagogía transita por diferentes rutas o caminos las cuales contienen diferentes paradigmas que brindan respuestas a las demandas y objetivos del investigador. Es importante connotar que estas diversas rutas responden a las múltiples formas de entender y leer la realidad educativa.

El paradigma socio crítico tiene su surgimiento a mediados del siglo XX y aparece como respuesta a las deficiencias que han presentado a las investigaciones hasta esos momentos vigentes (positivos y naturalistas), estas deficiencias o dificultades, se plantearon en tres componentes, las cuales según Sosa (2003), se ubican en:

El carácter elitista de la comunidad de ciencia y el distanciamiento de sus reflexiones y programas de investigación respecto de los problemas reales de las personas y comunidades. Una supuesta incapacidad de las mismas para dar respuesta y solución adecuada los problemas más urgentes y sentidos por las personas y comunidades. Su desdén por incorporar a los actores sociales en procesos participativos para dar solución a sus propios problemas (Sosa, 2003, p. 8).

Siendo así, la presente metodología, se fundamenta en este paradigma, puesto que este según Alvarado y García (2008) introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción reflexiva de los integrantes de la comunidad, (p. 189) permitiendo así la formación de sujetos políticos comprometidos con la transformación de sus realidades que directamente inciden en el mejoramiento de su calidad de vida, por medio de la emancipación y libertad del ser humano, que además conlleva a la satisfacción de las necesidades básicas propuestas desde el Desarrollo a Escala Humana, que se abordan más adelante.

Este paradigma parte del análisis del contexto, ya que para promover transformaciones sociales es necesario identificar los conflictos, intereses y potencialidades que se presentan en el territorio, institución o comunidad; proceso que se logra con la participación activa de los sujetos que habitan dichos contextos, pues son ellos los poseedores de saberes sobre su territorio y quienes pueden realizar cambios significativos desde el análisis crítico y empoderamiento de su realidad.

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del

rol que le corresponde dentro del grupo; para ello, se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos reflexivos del individuo, que posibilitan la comprensión de la situación de cada sujeto, descubriendo sus intereses y fortaleciendo sus autoesquemas a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica (Alvarado y García, 2008, p. 190); para esta metodología un conocimiento sobre la trayectoria de vida de los sujetos, y la toma de decisiones responsables basado en su historia, su contexto, su rol en la comunidad local y global, y su plenitud.

Es entender que el proceso educativo debe ser entendido desde los contextos comunitarios, que le permita una interacción directa con la comunidad donde se logre evidenciar los procesos de análisis, comprensión, interpretación y por ende, transformación de las problemáticas que afectan a los sujetos, por consiguiente, toda comunidad se puede considerar como escenario importante para desarrollar prácticas educativas que asuman desde reflexiones críticas y toma de decisiones el fortalecimiento de la trayectoria de vida, dinamizando los procesos de participación.

Presupone, entender y asumir que existe una partición social, donde se debe establecer una comunidad horizontal de interacción constante entre todos los actores, la humanización de los procesos educativos con el fin y el objetivo de poder transformar no solo las prácticas educativas sino la realidad social enfocadas al mejoramiento del quehacer educativo de las Instituciones.

Escudero (1987) citado por Ricoy (2006, p. 18), considera que los presupuestos más característicos del paradigma sociocrítico son los siguientes:

- Visión holística y dialéctica de la realidad educativa. La educación no es aséptica ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc. que la rodean, influenciándola de modo positivo y negativo.
- Asume una visión democrática del conocimiento. Todos los sujetos participantes en la investigación son participantes activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones.
- La investigación trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de ésta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes.
- Apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los implicados.

Se sostiene que la respuesta más concreta a la búsqueda de soluciones está en establecer acciones a nivel de la comunidad con una incidencia plurifactorial y multidisciplinaria, es decir, de todas las organizaciones políticas y de masas, además de todos los representantes de las instituciones de cada esfera de conocimiento, no sólo para resolver problemas, sino para construir la visión de futuro que contribuirá a elevar la calidad de vida de esas personas o la calidad del desempeño de ellas en el ámbito de su acción particular, ya sea el educativo, el político, social, el general u otro. (Alvarado y García, 2008, p. 194).

Siendo así las diferentes organizaciones, instituciones o comunidades pueden abordar esta metodología que contribuye a disminuir las brechas sociales, partiendo de las necesidades del contexto, orientando desde decisiones individuales las trayectorias de vida de los sujetos que a su vez trascenderán a la transformación de realidades comunitarias y sociales que posibiliten el

desarrollo sostenible superando los desafíos y retos de un mundo en el cual persiste la inequidad y desigualdad social, enfocado en un modelo de desarrollo desde la relación sujeto-sujeto, superando las relaciones sujeto-objeto que se han encargado de aumentar los conflictos sociales, la distribución desigual de la riqueza y por ende, la insatisfacción de las necesidades básicas vistas no solamente desde la subsistencia, sino también de la libertad, la participación, el afecto, la identidad, entre otras.

4. Enfoque

“El pueblo está para ser orientado, aún por aquellos que se dan el lujo de desconocer la orientación del pueblo. Así se diseñan programas para concientizar, porque por alguna extraña razón, se supone que el que sufre no sabe por qué sufre, y al que le va mal no sabe qué es lo que lo aqueja... Utilizamos las palabras sin respetar su contenido y acabamos así construyendo caricaturas en vez de contextos coherentes en los cuales sustentar la construcción de nuestros proyectos de vida individuales y colectivos”.

Max-Neef, Elizade y Hopenhayn

Esta metodología se enfoca desde la perspectiva del Desarrollo a Escala Humana (DEH), propuesta por Manfred A. Max-Neef, Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn (1986):

Tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado. Necesidades humanas, auto dependencia y articulaciones orgánicas, son los pilares fundamentales que sustentan el Desarrollo a Escala Humana. Pero para servir a su propósito sustentador deben, a su vez, apoyarse sobre una base sólida. Esa base se construye a partir del protagonismo real de las personas, como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que el protagonismo sea realmente posible. Lograr la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escala; porque no hay protagonismo posible en sistemas gigantísticos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo. El Desarrollo a Escala Humana apunta hacia una necesaria profundización democrática. Al facilitar una práctica democrática más directa y participativa, puede contribuir a revertir el rol tradicionalmente semi-paternalista del Estado latinoamericano, en rol estimulador de soluciones creativas que emanen desde abajo hacia arriba y resulten, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas. (p.14)

Siendo así, el DEH, resulta siendo un enfoque que prioriza la satisfacción de las necesidades básicas humanas, no desde la adquisición de objetos materiales y el consumo, como lo proponen las diferentes teorías del desarrollo, sino que dichas necesidades construyen al ser humano, diferenciándolo de las demás especies. Encontrando así, nueve necesidades que se proponen desde este enfoque:

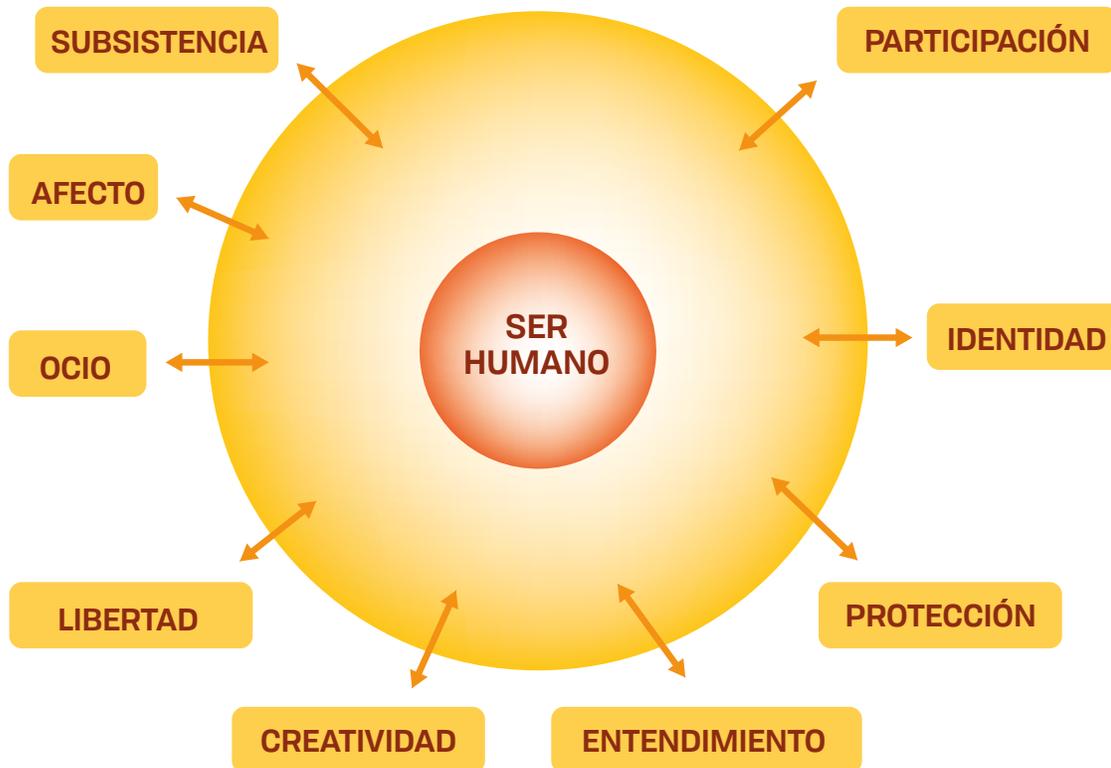


Figura 1. Necesidades desde el enfoque
 Nota: Tomado de (Capalbo, 2009)

Teniendo en cuenta que el ser humano siempre está en el centro, y las necesidades se organizan de forma circular, desde un punto de vista sistémico; puesto que en caso de que alguna de estas necesidades se encuentre insatisfecha, se desequilibra el sistema, en este caso, el ser humano.

Por lo tanto, algunos de los factores protectores o estilos de vida, logrados desde el DEH, podrían ser:

- Tener sentido de vida, objetivos de vida y plan de acción.
- Mantener el autoestima, el sentido de pertenencia y la identidad.
- Mantener la autodecisión, la autogestión y el deseo de aprender.
- Brindar afecto y mantener la integración social y familiar.
- Tener satisfacción con la vida.
- Promover la convivencia, solidaridad, tolerancia y negociación.
- Capacidad de autocuidado.
- Seguridad social en salud y control de factores de riesgo como obesidad, vida sedentaria, tabaquismo, alcoholismo, abuso de medicamentos, estrés y algunas patologías como hipertensión y diabetes.

- Ocupación del tiempo libre y disfrute del ocio.
- Comunicación y participación a nivel familiar y social.
- Accesibilidad a programas de bienestar, salud, educación, culturales, recreativos, entre otros.
- Seguridad económica.

Teniendo en cuenta dicha postura, se considera relevante enfocar una estrategia educativa, basada en la posibilidad de generar un desarrollo a escala humana, el cual atiende también a las nuevas posturas del desarrollo contenidas en la agenda 2030 del desarrollo sostenible, y que además se hace fundamental en la comprensión y construcción de la trayectoria de vida de los sujetos, orientándola a la satisfacción de dichas necesidades promoviendo la disminución de brechas de inequidad y desigualdad social, en sectores populares principalmente donde el sujeto no es reconocido y son pocos los espacios en los cuales se les permite participar en pro de entender su cotidianidad, reconocer sus habilidades y transformar su realidad de manera positiva en contextos de relación consigo mismo, con el grupo social y con el medio ambiente.

5. Dimensiones

En contextos educativos se abordan realidades desde una mirada cada vez más global y humanizante, y es aquí donde es relevante concebir el acto educativo como un todo integrado por las relaciones, incluyendo aquellas transgeneracionales, de sus actores o subsistemas (familia, docentes, escuela, comunidad, contexto sociohistórico y agentes educativos diversos).

Desde esta visión sistémica y desde la perspectiva de las líneas de acción de la metodología (habilidades socioemocionales, desarrollo sostenible, orientación vocacional y profesional) se generan redes humanas infinitas que contemplan la comprensión de los orígenes y contextos (sistemas) tanto de estudiantes como de docentes con su manifestación en el aula.

Dichas redes, se evidencian en la comunidad, la cual se encuentra inmersa en un hecho histórico de nuevos paradigmas en contextos de incertidumbre, donde al estudiante se le concibe como un sujeto de aprendizaje que construye significados y al docente como un acompañante (coach) en la trayectoria de vida del estudiante y de sus familias, con el reto de mirar de forma global y personalizada los recursos internos de cada estudiante, atendiendo sus carencias o posibilidades en particular y con miras a su máximo potencial. En esta medida, el docente hace su quehacer sostenible en cuanto se piensa y se relaciona con el estudiante contemplando su impacto sobre las nuevas generaciones. De esta manera, se concibe una educación sostenible conectada a experiencias de vida, que vincula el hacer, el sentir, el tener y el ser como dimensiones existenciales favorecedoras de constructos relacionales según el tiempo y época vivida, que requiere de una metodología como la que se propone, la cual se convierte en un escenario que fortalece la preparación a los nuevos desafíos que demandan las transiciones a lo largo de la trayectoria de vida, los cuales no se pueden desconocer como oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal (UNESCO, 2015).

Para profundizar lo anterior, hablar de trayectoria de vida, comprende el desarrollo personal en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades humanas, que son únicas y universales y además no dependen de la cultura ni del estado de desarrollo de las comunidades, se debe realizar en un tiempo presente (corto plazo, un año), y en un tiempo futuro (mediano plazo de tres a cinco años, y

largo plazo a diez o más años) especificando cómo va a alcanzar cada uno de esos logros y cuáles serán sus métodos (claros y realizables) a utilizar y estableciendo una diferencia entre la necesidad y su satisfactor.

Por lo tanto, cada individuo elabora una trayectoria de vida, como un escenario pasado, presente o futuro, real o imaginario del que parte, a fin de establecer su realidad y los logros a alcanzar para garantizar su bienestar presente y futuro, con la pretensión de tener sus objetivos claros y orientados al beneficio personal y de la sociedad. Es por ello, que una perspectiva humana y comprensiva de las necesidades adecuadas al contexto, desde las cuales se explican las acciones que impulsan la productividad económica de las personas, basadas más en el desarrollo y la trascendencia del hombre y en su realización con la naturaleza (Manfred A., (1993), permite apreciar momentos del continuo de la vida de las personas y reconocer que el desarrollo humano y los resultados en salud dependen de la interacción de diferentes factores a lo largo del curso de la vida, de experiencias acumulativas y situaciones presentes de cada individuo influenciadas por el contexto familiar, social, económico, ambiental y cultural; entendiendo que invertir en atenciones oportunas en cada generación repercutirá en las siguientes y que el mayor beneficio de un momento vital puede derivarse de intervenciones hechas en un período anterior. (ABECÉ Enfoque de Curso de Vida, 2015).

Por ello, al contemplar las necesidades humanas que potencian el desarrollo humano y social, se considera más a las personas que a los objetos, procurando su satisfacción; en otras palabras, en la medida en que, en un individuo, grupo poblacional o ambiente de desarrollo, se encuentre satisfecha alguna necesidad en cualquier nivel e interrelacionadas con otras necesidades, se considera su riqueza y al contrario, sus pobreza: de subsistencia, de protección, afecto, entendimiento. Es por ello, que se empodera una metodología que amplíe las oportunidades y condiciones para la participación de los colectivos vulnerables en las decisiones que les afectan, teniendo en cuenta que aunque se trabaja la condición individual, hay comportamientos socialmente aceptados mediados por la normatividad, los derechos fundamentales que desde el libre albedrío, o libertad, se pueden acatar como ciudadanos buscando el bien común, o se puede por su autonomía optar por evadirlos con sus consecuencias sociales.

Para la elaboración de la trayectoria de vida hay pasos sencillos, partiendo de la comprensión de las categorías existenciales de las necesidades humanas con sus satisfactores propuestas por Max Neef, según las cuales cada uno responde como está en sus vivencias emocionales y materiales en su presente e imagina cómo será ese futuro, a través de qué medios se llegará a él y qué factores le permitirán conseguir ese bien estar.

Siguiendo a Max Neef, estas dimensiones motivan al desarrollo personal desde una mirada a las necesidades personales, familiares, sociales, comunitarias, lo cual permite inferir que la trayectoria de vida se nutra de la sucesión de carencias y potencias a lo largo de la vida. En ella están presentes las necesidades finitas y comunes a la raza humana como categorías o condiciones existenciales de: ser, hacer, tener y estar que la metodología retoma como dimensiones del ser humano y que se describen a continuación:

EL SER. Encierra el ámbito personal, los aspectos de la vida privada, aquellos relacionados con lo individual, lo que le concierne únicamente a la persona, su independencia y decisiones sobre sí mismo, su manera de pensar, sentir y actuar sobre su propio cuerpo y emociones, donde la persona es líder sobre la manera de ser, de elaborar su plan de vida y de relacionarse con otros (la familia, amigos, sociedad); contempla una mirada al mundo de las emociones, la autoestima, la motivación y el apoyo desde la familia y con uno mismo/a. Se relaciona con la autoimagen y la

imagen que proyecta a los demás en su cotidianidad, las ideas, sueños y condiciones, factores o elementos sobre cómo cada quien desea autodefinirse; considera las creencias, gustos, miedos, alegrías; situaciones personales desagradables bien sea familiar, afectivo, laboral o social, y cómo cree que se pueden solucionar. Incluye cómo analiza la forma de interacción que establece con otros, su capacidad de escucha activa, el respeto por lo que puedan ser, hacer o tener (autoconcepto). Finalmente, la autovaloración, fortalezas o debilidades; el análisis de lo que quiere cambiar en su vida, qué desea rescatar de sus experiencias, qué lo hace sentir bien, qué le genera ansiedad o preocupación.

EI HACER, esta categoría o condición existencial tiene que ver con las actividades que la persona quiere desarrollar en el presente y que estará desarrollando en el futuro; contempla el estilo de aprendizaje de cada persona y su etapa evolutiva. Son acciones que están determinadas por su vida familiar y social, profesional u ocupacional. En el futuro qué hará para conservar sus éxitos de hoy, o cómo va a liberarse de las causas de sus miedos y ansiedades. Implica el describir los medios y las actitudes que hay que desarrollar para obtener logros, objetivos o metas de vida, los medios que empleará para alcanzar los objetivos deseados; qué acciones implementará en su presente que sean necesarias para lograr éxitos en su futuro. Qué hacer o cómo actuar, cómo será en el futuro.

ELESTAR, se relaciona con aquellos factores que tienen que ver con la vida en grupo, los lugares físicos o sitios donde la persona vive, trabaja y hace su vida de relaciones sociales y afectivas, y en el que quisiera vivir, haciéndolo la sociedad responsable por sus acciones contra los demás. Incluye la resolución de conflictos que se suelen presentar en todo tipo de interacción social, el debate, el diálogo, la concertación basados en la razón y en el lenguaje.

También hace referencia al espacio físico presente o futuro: casa, trabajo, universidad, entre otros., sus comodidades e incomodidades, como visualiza el estar en un futuro y qué acciones hará para conseguirlo. Incluye el área laboral: estudios académicos, técnicos o profesionales, aspiraciones ocupacionales, emprendimientos u organizaciones a las cuales desea pertenecer. También el área ecológica: factores y situaciones que definen la relación de cada persona con su ambiente en miras a un desarrollo sostenible.

EL TENER, tiene que ver con las cosas materiales relacionadas con la seguridad, el bienestar socioeconómico, de lo que hoy es su propiedad o que disfruta, aun perteneciendo a otros (familia). A mediano y largo plazo qué quiere tener, cómo quiere vivir, a qué bienestar aspira, con qué personas quiere vivir, quiere ser independiente o depender de algo o alguien. Posibilita un mayor control corporal al movilizar para obtener sus deseos como realidades.

A pesar de concebir las dimensiones expuestas como oportunidades para que todos los miembros de una sociedad puedan participar activamente en pro de las condiciones de vida que presentan y sobre las cuales se puede comparar el desarrollo, hay hechos, barreras y brechas socioeconómicas, políticas, educativas y de salud, que pueden limitar las posibilidades de desarrollo tanto a nivel individual como de la sociedad. Manfred A., (1993)

Cobra importancia, entonces, la educación constituyendo al ser humano como eje central y, en consecuencia, su trayectoria de vida como un fin por sí misma para favorecer el cierre de brechas sociales, como un proceso de mejora continua e infinita de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano y, la búsqueda de satisfacción de sus necesidades a escala humana, orientadas hacia su plenitud, desde el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y

aprender a transformarse y transformar la realidad. Estos aprendizajes y dimensiones contribuirán a dar respuestas a las necesidades individuales y colectivas del ser humano. El interrogante radica en saber cómo la persona se está desarrollando y/o creciendo y para ello, se requiere un referente cualitativo enfocado a verificar su calidad de vida, la cual depende de las posibilidades que tenga de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales. Estas formas de satisfacer las necesidades se denominan satisfactores que referidos a todo aquello que, por representar formas de ser, tener, hacer y estar, contribuye a la realización de necesidades humanas (Manfred A., 1993).

Dado que las necesidades humanas son múltiples e interdependientes, se comprenden como un sistema en que se interrelacionan e interactúan y se satisfacen en un proceso dialéctico, dependiendo del tiempo, lugar y circunstancia en un continuo de carencia (vivir las necesidades) y potencia (realizar las necesidades). Adicionalmente, dependiendo del contexto sociocultural donde se desarrolle la persona, así será su elección de satisfactores, que bien puede satisfacer o, de lo contrario, se hablará de pobreza, que dependiendo de su intensidad y duración puede llegar a ser patologizante, referidos a todo aquello que, por representar formas de ser, tener, hacer y estar, contribuye a la realización de necesidades humanas.

Finalmente, desde la perspectiva de necesidades a escala humana, la persona podrá tomar sus propias decisiones a partir de sus derechos, dándole sentido a su trayectoria de vida la cual está inmersa en un contexto sociocultural y ambiental, con principios y valores que los rigen a partir de la coherencia de sus pensamientos, sentimientos y emociones. Es por esto, que la Metodología invita a la promoción del desarrollo integral del ser, en sí mismo, en los otros y en su entorno familiar, social, escolar y comunitario, al igual que la articulación local, distrital, departamental y nacional, construyendo significados en Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ) como sujetos de derechos que puedan ejercer su ciudadanía. Por ello, conocer las necesidades, potencialidades y dimensiones de las poblaciones a abordar, permitirá que construyamos juntos los satisfactores adecuados para las comunidades, a través de procesos formativos lúdicos, capaces de transformar su realidad y asumir la corresponsabilidad de contribuir al desarrollo del potencial humano favoreciendo el ser, el hacer, el tener y el bien estar para todas las personas y sociedades. (Max-neef, 1993).

5.1 Aprendizajes para la vida

Los seres humanos tienen la urgencia de adquirir a lo largo de la vida aprendizajes necesarios para vivir, convivir, transformar y trabajar en un mundo más seguro, sostenible e interdependiente, de allí que los aprendizajes para la vida forma un papel importante en el desarrollo humano a lo largo de la trayectoria de vida de las personas, en cuanto a través de los mismos, se puede llegar a promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la amistad y la paz, en pro de un bienestar tanto individual como colectivo.

Para llevar a cabo ello, se sugiere en los procesos educativos propender por la formación de sujetos críticos y propositivos que se puedan llegar a reconocer como agentes transformadores de la realidad, con el fin de favorecer la construcción de un futuro sostenible, para lo cual se retoma los aprendizajes propuestos por Delors (1996) y se adaptan de acuerdo a las necesidades de la metodología, puesto que para este caso los aprendizajes se relacionan de manera sistémica:

- **Aprender a conocer**

Este tipo de aprendizaje contribuye a la construcción de la trayectoria de vida, en cuanto está orientado al despertar de la curiosidad intelectual, estimulando el sentido crítico y permitiendo descifrar la realidad, adquiriendo así, al mismo tiempo una autonomía de juicio, que le permita al sujeto vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás; al igual que reconocer el placer de comprender, conocer, descubrir, y la manera como esto puede ser un medio para generar acciones transformadoras dentro de su trayectoria de vida y en la de los demás, y las oportunidades que ofrece la vida misma en sí.

- **Aprender a hacer**

Este tipo de aprendizaje exige llevar a cabo acciones o estrategias que le permitan poner en prácticas sus habilidades, valores y conocimientos en beneficio de su trayectoria de vida y en el de las demás personas, mostrando una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo, y desde allí.

- **Aprender a vivir juntos**

Se fundamenta en la participación y cooperación con relación a las demás personas, a partir de la comprensión y valoración del otro como un medio de aprendizaje mutuo. Por otro lado, este tipo de aprendizaje implica enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos, esto en pro de construir una trayectoria de vida basada en objetivos comunes que contribuya a un bienestar en comunidad. Para lograr esto es necesario implementar escenarios de comunicación en donde se pueda practicar la empatía como eje fundamental para la construcción de acuerdos.

- **Aprender a transformarse y transformar la realidad**

A través de este tipo de aprendizaje el sujeto se reconoce como un agente transformador de realidades, a partir de la puesta en práctica de sus habilidades, motivaciones, metas, valores y conocimientos para transformar actitudes y estilos de vida, para lo cual se hace necesario trabajar desde una postura de inclusión y equidad social.

Este aprendizaje es necesario en la trayectoria de vida, en la medida en que a partir de un autoconocimiento en cuanto a sus intereses, necesidades, motivaciones, sueños, miedos, entre otros, el sujeto puede tomar decisiones de manera autónoma y crítica que contribuyan a un beneficio mutuo, permitiendo de esta manera un mejor relacionamiento con el otro al poner en práctica los aprendizajes anteriormente mencionados.

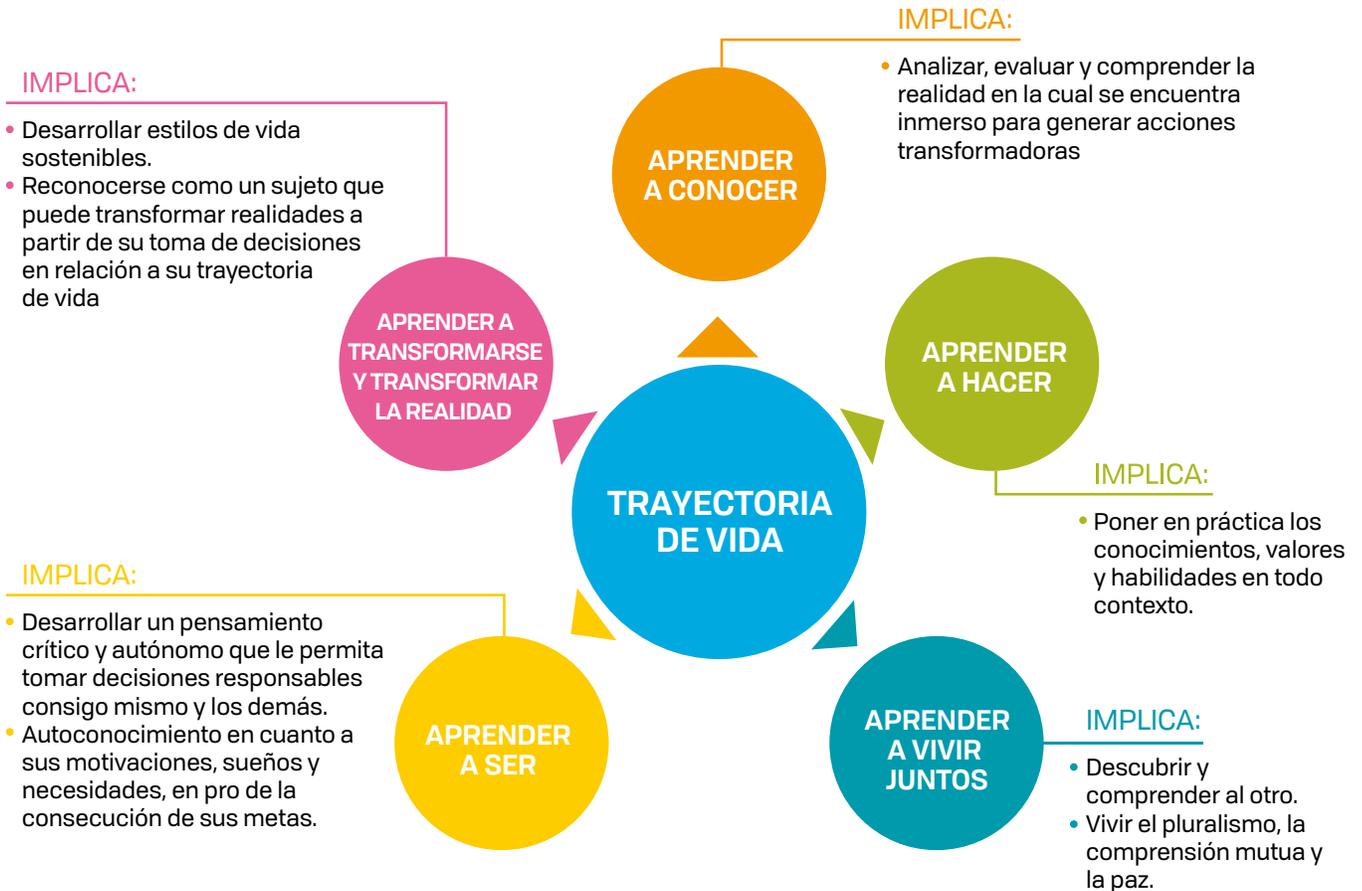


Figura 2. Aprendizajes para la vida
 Nota: Recuperado y adaptado de (Delors, 1996)

6. Eje articulador: trayectoria de vida

El desenamoramiento del joven en la escuela, la deserción escolar, el consumo de sustancias psicoactivas, el contexto de incertidumbre al cual se enfrenta en su cotidianidad, la desarticulación del sistema educativo con las exigencias sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales, además de la influencia de los estereotipos reproducidos por la sociedad, el desempleo, la vulnerabilidad de derechos, entre otras brechas sociales y económicas, inciden directamente en la trayectoria de vida de la persona, por tal motivo se hace necesario que ésta desarrolle las habilidades que le permita enfrentar dichos desafíos, a través de un proceso educativo en el transcurso de su vida.

En suma, la inserción de los jóvenes en el mercado laboral se caracteriza por presentar una alta rotación y segmentación a jóvenes que tienen mejores oportunidades por las circunstancias que han vivido en su contexto, así como la precariedad del empleo, lo que dificulta el desarrollo de trayectorias laborales más estables y ascendentes. Por otro lado, según la (Organización Internacional del Trabajo OIT, 2017), esta situación laboral plantea un desafío político, debido a que los deseos de trabajar y de construir una vida a partir del trabajo se encuentran con la realidad

de un mercado laboral complejo, en el cual los jóvenes deben enfrentarse a un alto desempleo, informalidad y bajas remuneraciones.

Por lo tanto, se hace necesario que los procesos de formación desarrollados en contextos educativos brinden elementos que faciliten las transiciones de la trayectoria de vida de los jóvenes, en cuanto ésta tiene en cuenta el “recorrido que realiza un ser humano por los diferentes roles o dominios (trabajo, escolaridad, vida conyugal, familiar, etc.) en que se desenvuelve sin que esto implique una velocidad o secuencia particular o predeterminada de eventos” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016), de ahí que, el reconocimiento de esto permite develar lo particular de cada sujeto, del colectivo del cual hace parte y de su contexto, en la medida en que tienen en cuenta la historia del sujeto y los elementos sociales, económicos, culturales, entre otros, que intervienen en la construcción de su trayectoria de vida, siendo esto, elementos que según Leiva, (s.f, p.9) “darían paso a posteriores intervenciones sociales mejor situadas y contextualizadas”.

Profundizando en el tema, la trayectoria de vida es relevante para comprender a la comunidad que esta moldeada por su histórico económico, sociocultural, familiar y, además, dentro de una temporalidad que vincula las biografías de las vidas individuales y la transformación social (Blanco 2011). En estas trayectorias se hacen evidentes momentos significativos de transición, entendiendo estos, como cambios de estado, posición o situación de un individuo en un momento determinado durante la trayectoria, la cual no es predeterminada, ni necesariamente previsible, pero si implica un proceso de adaptación del ser humano al cambio realizado. Sin embargo las situaciones del contexto social, político, económico, cultural, en territorios de profunda desigualdad, generan que específicamente los jóvenes, tengan menos oportunidades y se encuentren limitadas para ellos las ventanas de oportunidad.

Es así que en la educación media, los jóvenes deben tomar decisiones respecto a su vida; una de ellas se relaciona con su ingreso a la universidad o al mercado laboral, para ello se requiere de un acompañamiento al proceso de elección de itinerarios y transiciones que da comienzo a las trayectorias ocupacionales de los estudiantes. Donde, respecto a las elecciones ocupacionales o vocacionales que realizan los jóvenes dentro de sus trayectorias, es común encontrar por ejemplo, que frente a la reducción de oportunidades académicas para acceder a un cupo en la universidad, los jóvenes ingresan antes de finalizar su bachillerato o posterior a graduarse, al mercado laboral en empleos precarios e inestables. Lo anterior, sumado con la desinformación frente a las opciones académicas que tienen a su disposición, lo cual constituye un reto frente a la incertidumbre.

Respecto a los estudiantes es interesante observar su inserción laboral y su incidencia en las trayectorias; muchos trabajan durante la escolaridad secundaria lo cual elimina la linealidad posterior a graduarse de bachilleres, más bien reafirma la transición, definida como “el conjunto de procesos biográficos de socialización que proyectan al joven hacia la emancipación profesional y familiar” (Casal, 1996, citado por Blanco 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente que la trayectoria de vida, permite abordar a los sujetos como un grupo que se mueve o transita a lo largo de la historia compartiendo un período histórico y un contexto particular, aunque con variables como el género o raza que particulariza su adaptación a los cambios socioculturales que forman parte de su contexto y les influye (O’Rand y Henretta, 1999, citado por Blanco 2011).

A su vez, uno de los desafíos del sistema social radica en la necesidad de pensar en otros caminos para la formación de personas críticas y propositivas que contribuyan al cierre de las brechas

sociales y económicas, por ello, es de vital importancia construir una trayectoria de vida en donde todos se puedan ver beneficiados, incorporando en el proceso educativo elementos de la psicología y pedagogía que permitan una orientación vocacional y profesional, a través del cual el sujeto se pueda auto reconocer y a partir de ello, tomar decisiones enfocadas a la realización de sus metas fortaleciendo sus habilidades socioemocionales que a su vez promueven la movilización social en miras a un desarrollo sostenible.

7. Líneas de acción

En el presente capítulo, se procederá a hacer un abordaje conceptual de las líneas de acción de la metodología como lo son – gestión institucional, habilidades socioemocionales, desarrollo sostenible y orientación vocacional y profesional-, esto con la intención de aclarar cómo se entienden los diferentes conceptos que se trabajan y desde qué posturas se abordan.

7.1 Habilidades socioemocionales

Del mismo modo en que, desde el enfoque sistémico, al abordar una parte se impacta el todo, se aborda las HSE, dejando de apuntar el aspecto cognitivo, pero contemplando su interrelación; así mismo, al abordar la dimensión existencial y basada en su interrelación con otras dimensiones, se pretende optimizar el desarrollo humano a partir de las HSE.

Es por ello que, la metodología considera el vínculo entre los seres humanos y su contexto: familiar, educativo, social, económico, político, religioso, cultural, etc., desde una visión integradora de los fenómenos, que relaciona circularmente las partes dentro de un todo y que coevoluciona con el ambiente. Concibe a la persona como un todo integrado por subsistemas que se coordinan entre sí: físico, químico, biológico, social, psicológico, espiritual. Por tal motivo, que el ser humano llegue a su desarrollo humano resulta una de las tareas más complejas de la persona y aún más, en entornos cambiantes, diversos y complejos que demandan nuevas competencias, más allá de las tradicionalmente académicas, cognitivas o técnicas.

Siendo así, fácilmente se puede inferir que, las habilidades socioemocionales sirven como estrategia preventiva en comportamientos de riesgo y para empoderar a las personas a tomar decisiones asertivas y responsables, pues en personas con trayectorias personales y laborales, a largo plazo, se evidencia su influencia en el desarrollo personal y al encajar con el perfil de empleadores quienes requieren personas que se conozcan trabajen en equipo, tengan capacidad de establecer relaciones positivas con los demás, empatía y habilidad para resolver conflictos las cuales, además, se pueden moldear durante toda la vida. Entonces, considerando la importancia de las HSE para el desarrollo del ser humano y sus interacciones sociales, la metodología la conceptualiza como los comportamientos aprendidos evidenciados en las relaciones consigo mismo y con otros a través de la expresión emocional con expectativa de generalización a distintos ámbitos y que promuevan el desarrollo de otras habilidades.

Por otra parte, el aprendizaje de las HSE aumenta la capacidad para fortalecer el sentido de vida a partir de dimensiones existenciales: ser, hacer, estar, tener y los aprendizajes: ser, conocer, hacer, vivir juntos y transformarse y transformar la realidad, con observación especial de la interacción tejida entre la dimensión ser y el aprendizaje vivir juntos, que contribuyen al desarrollo humano, al

bienestar personal, al progreso social y al proceso de enseñanza-aprendizaje para la vida y que demanda interrelacionar la competencia emocional y la social.

Con base en lo anterior, se consideran 6 HSE generales, las cuales en principio pueden concebirse como netamente sociales, sin embargo, media la gestión emocional en su manifestación externa; además, a partir de su fortalecimiento, se pone de manifiesto su interdependencia con otras en su influencia mutua y desencadena nuevos aprendizajes que impactan las trayectorias vitales. De esta manera, se abordan: Liderazgo que coevoluciona (en contraste con adaptación) desde la dimensión del Ser, se maneja transversalmente en temas relacionados con Autoconocimiento, Autoconcepto, la motivación personal (entendida desde los componentes internos y externos) y la oportunidad de ser Agente de transformación y se orienta pedagógicamente en cuanto a la autoconciencia, la comprensión realista de fortalezas, la conexión con las emociones, la sensibilidad hacia el entorno y la vocación transformadora de la realidad.

El trabajo en equipo y la empatía que coevoluciona desde el Hacer con toma de perspectiva y contemplación de valores morales y se orienta pedagógicamente desde el tomar decisiones asertivas y responsables, la pluralidad de perspectivas, la autoeficacia y la Creatividad, el comportamiento asertivo que co-evoluciona con el Tener a través de la equidad de género, la evolución con la incertidumbre y la interiorización del concepto de derechos y considerando en su orientación pedagógica, la comprensión de la diversidad, la identificación de sentimientos, emociones y perspectivas de los demás, la reducción de la ansiedad y la contemplación de la conciencia social.

Finalmente, la comunicación y resolución de conflictos que co-evoluciona con el estar, en el marco de la escucha activa, el manejo de emociones, la motivación, la expresión verbal y no verbal, las técnicas de negociación y la conciencia ambiental. Es importante poder resaltar que, si bien en la tabla se relaciona una dimensión como una habilidad socioemocional, en campo y para efectos de la metodología las habilidades socioemocionales se pueden vincular con todas las dimensiones ya que la persona es un ser sistémico e integral. Y para efectos pedagógicas en el trabajo en campo si bien se trabajan una, dos o más habilidades socioemocionales, se enfatiza en una, influyendo en todas las dimensiones de la persona.

Como se puede evidenciar en la siguiente tabla, se presenta una relación entre las dimensiones propuestas al interior de la metodología, con las habilidades socioemocionales a trabajar, las características inherentes al ser humano y el sentido que se dan o hacia donde se direcciona en las orientaciones pedagógicas, es importante mencionar para su interpretación que, si bien la información se consolida en una tabla, no son excluyentes la una de la otra.



Dimensiones	Habilidad Socioemocional	Características inherentes de la personal	Sentido de las Orientaciones Pedagógicas
SER	Liderazgo	Autoconocimiento Autoconcepto Motivación Agente de transformación	Comprensión de las fortalezas Conexión con las emociones Autoconciencia Sensibilidad hacia el entorno Vocación transformadora de la realidad
HACER	Trabajo en equipo Empatía	Toma de perspectiva Valores: colaboración, cooperación, solidaridad, inclusión, equidad	Tomar decisiones asertivas y responsables Pluralidad de perspectivas Autoeficacia Creatividad
TENER	Comportamiento asertivo	Equidad de género Derechos Evolución con la incertidumbre	Comprender la diversidad Identificar sentimientos, emociones y perspectivas de los demás Reducción de la ansiedad Conciencia social
ESTAR	Comunicación Resolución de conflictos	Escucha activa Manejo de emociones Motivación Expresión verbal y no verbal Técnicas de negociación	Fomentar relaciones saludables y respetuosas Autorregulación Reconocer y manejar sus emociones Conciencia ambiental

Tabla 1. Dimensiones y habilidades socioemocionales

Nota: Creación del autor

La metodología transita hacia el paradigma sociocrítico y al desarrollo humano como proceso que brinda oportunidades para llegar a su autorrealización a partir de su trayectoria de vida, donde se muestre desde todas sus esferas o áreas de ajuste como persona ética, responsable, amigable con el ambiente e integral para enfrentar los desafíos actuales. Esto se traduce en que la persona se convierte en el centro de la metodología y con ella, la satisfacción de sus necesidades socioeconómicas, su bienestar y la construcción de sociedades más justas. Esta visión se puede potenciar a partir de procesos educativos orientados a las habilidades socioemocionales.

A continuación, se procederá a hacer la conceptualización de las habilidades socioemocionales y de aquellas que se consideran son fundamentales en el desarrollo de la metodología, como lo son:



Figura 3. Habilidades socioemocionales abordadas en la metodología

Nota: Creación del autor

Como se puede evidenciar en al Figura 3, se exponen las seis habilidades socioemocionales importantes a abordar dentro de la estrategia, a continuación, se procederá hacer una conceptualización de cada una de las habilidades

7.1.1 Comunicación.

Proceso en el cual dos o más personas, se relacionan a través de un intercambio de mensajes con códigos similares, tratan de comprender e influir, de forma que sus objetivos sean aceptados, utilizando un canal que actúa de soporte en la transmisión de la información. (Van-der, Hofstadt , 2005, p. 11).

Como se puede evidenciar en la definición dada por Van- der, Hofstadt , la comunicación entendida como habilidad, es la capacidad que tiene la persona en dar a conocer un punto de vista o transmitir alguna información ya sea de forma verbal, no verbal o escrita, esto parte de entender, que el ser humano es un ser “gregario”, y que por ende, se encuentra en constante interrelación con los demás, generando de esta manera procesos de comunicación ya sea de forma consciente o inconsciente, de forma correcta o incorrecta.

Estos procesos de comunicación son inherentes al ser humano y lo acompañan en toda su trayectoria de vida permitiéndole trasegar en diferentes ámbitos como lo son la familiar, la educativa, la ocupacional, de salud, de traslados geográficos, el ingreso a la escuela, el inicio de la vida laboral, el nacimiento de un hijo, siendo elementos que hacen parte de la trayectoria de vida, Elder (1998, citado por Sepúlveda, (2010) y donde la comunicación está presente de manera constante.

La habilidad de la comunicación al estar presente de forma transversal en toda la trayectoria de vida de las personas, se vuelve un proceso complejo de analizar por las diferentes dinámicas en las que se encuentra inmerso y por los elementos que los componen, pues una falla en alguno de esos elementos y la comunicación perdería su objetivo central de expresar una idea, un sentir,

una afirmación, entre otros, y se presentaran falencias en las mismas; Es por ello que se hace fundamental definir y entender claramente cada uno de los procesos inmersos en esta habilidad. Los elementos que intervienen en el proceso de comunicación son:

Emisor y receptor	El emisor es el sujeto o persona que comunica en primer lugar y el receptor es el sujeto o persona que recibe el mensaje. Estos dos elementos, más que factores se vuelven roles que asumen las personas, ya que quién inicia el mensaje asume el rol de emisor, pero en determinados momentos puede asumir el rol de receptor Van-der, Hofstadt (2005). Es importante poder evidenciar que en muchas ocasiones y según Van-der, Hofstadt (2005), para que exista un proceso de comunicación no es necesario que este el emisor o receptor presentes, en la medida en que los avances tecnológicos han permitido contactarnos con las demás personas y establecer procesos de comunicación a millones de distancia por medio de aplicaciones como los celulares, el Skype entre otros.
El mensaje	Hace referencia al estímulo que se transmite mediante códigos, imágenes, símbolos, que tienen significado para un receptor en especial (una persona, un grupo de personas, una comunidad etc), que se relacionan con el contexto sociocultural. (Van- der, Hofstadt, 2005; McEntee de Madero, 1996).
El código	El código o símbolo, hace referencia aquellas cosas que tienen significado tanto para el emisor como para el receptor y que constituyen el mensaje. Estos símbolos pueden llegar a ser muy variados, pueden partir de mensajes no verbales, como levantar el dedo pulgar de la mano, mover la cabeza en sintonía de "aprobación", pueden ser imágenes, palabras, pues el idioma es entendido como un símbolo.
El mensaje	McEntee de Madero, (1996), define el canal como cualquier medio por el cual el estímulo o mensaje es transmitido, entre los que se destacan el aire en donde viajan las ondas sonoras de la voz humana.
El canal	El código o símbolo, hace referencia aquellas cosas que tienen significado tanto para el emisor como para el receptor y que constituyen el mensaje. Estos símbolos pueden llegar a ser muy variados, pueden partir de mensajes no verbales, como levantar el dedo pulgar de la mano, mover la cabeza en sintonía de "aprobación", pueden ser imágenes, palabras, pues el idioma es entendido como un símbolo.
El contexto	Van-der, Hofstadt (2005), lo define como las situaciones concretas en la que se desarrolla la comunicación, de él dependerán en gran parte los roles que ejecuten el emisor y el receptor.
El ruido	Este se entiende como cualquier interferencia o alteraciones que pueden estar presentes en el momento de la comunicación y que afectan la intensidad y objetivo del mismo, estos ruidos pueden ser internos -como lo puede ser un ruido semántico-, o puede ser un ruido externo -que se origine en el medio ambiente-. (Van-der, Hofstadt, 2005; McEntee de Madero, 1996).
Los filtros	Estos se entienden como las barreras o limitantes mentales que tienen las personas (tanto receptor como emisor) frente al mensaje emitido, se caracterizan por ser valores de la persona, experiencias previas, conocimientos, expectativas, prejuicios entre otros. (Van- der, Hofstadt, 2005)
Feedback ó retroalimentación	Es uno de los elementos más importantes implicados en el proceso de la comunicación, ya que por medio de él, el receptor puede mejorar dicho proceso. (Van- der, Hofstadt, 2005; McEntee de Madero, 1996).

Tabla 2. Elementos de la comunicación

Nota: Creación del autor

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, al entender la habilidad socioemocional de la comunicación como un proceso, se podrían identificar algunos tipos o formas de comunicación (comunicación verbal, no verbal y gráfica), los cuales las personas los usan de forma frecuente e indistinta.

La comunicación no verbal, se entiende como todas aquellas señas o señales relacionadas con la situación de comunicación que no son palabras escritas u orales Hunt, (1985, citado por (McEntee de Madero 1996 p. 185). Estas señas, pueden llegar a ser “movimientos de cabeza u otros movimientos corporales, postura, expresión facial, dirección de la mirada, proximidad o cercanía, tacto o el contacto personal” (McEntee de Madero 1996 p. 185).

Otros autores como Van- der, Hofstadt, (2005), “la utilización de elementos no verbales puede tener varias funciones en la comunicación, por un lado, puede reemplazar palabras por códigos cuando estos son conocidos, hacer énfasis en lo que se desea decir, o contradecir lo que se dice de forma verbal”. (p.21).

Aunque el autor menciona que la función -contradecir lo que se dice de forma verbal-, se puede llegar a presentar, esta se realizaría de forma intencional; esta última función es muy común en el comportamiento de las personas, es por ello, que se hace importante poder abordar de forma concreta los elementos inmersos dentro de la comunicación no verbal para de esta forma conceptualizar y poder brindar herramientas que permitan identificar cuáles son esas señales que se usan de forma correcta o incorrecta al dar un mensaje, para lo cual se retomara la descripción dada por Van- der, Hofstadt en su libro El libro de las habilidades de comunicación.

Expresión Facial: Las expresiones faciales reflejan las distintas emociones que una persona está experimentando en un momento determinado. (Van- der, Hofstadt , 2005, p. 21) la literatura y diversas investigaciones nos permiten hablar de seis expresiones de las emociones: alegría, sorpresa, tristeza, miedo, iras y asco.

Que una persona logre expresar esas 6 emociones antes descritas depende de la interacción con unas partes específicas de la cara como los son:

- **la frente/cejas,**
- **ojos/parpados,**
- **boca/ parte inferior de la cara**

Mirada: “constituye uno de los elementos no verbales de mayor importancia considerándose como tal, cuando se dirige hacia la parte superior de la cara de la otra persona, la cantidad y tipos de miradas, comunican actitudes personales” (Van- der, Hofstadt, 2005, p. 22). Diferentes investigaciones reportan que el contacto directo hacia los ojos indica por parte del receptor y del emisor una buena disposición y voluntad; mientras que, la falta de contacto visual entre las partes puede referir retraimiento, evitación, indiferencia, desinterés.

Sonrisa: Indudablemente, la sonrisa al igual que la mirada es otro elemento de vital importancia en la comunicación no verbal, ya que esta, permite o refleja comportamientos de:

- De aprobación
- De amabilidad
- De empatía
- De aceptación hacia la persona a la cual se le sonrío o se le dirige la palabra.

Postura: El cuerpo indudablemente es un instrumento que en muchas ocasiones habla por sí solo, pues la manera de sentarse, de ponerse de pie, los movimientos que se realicen con las extremidades son indicadores no solo de las actitudes de sí mismo sino, de la manera como se podría relacionar con los demás.

Van- der, Hofstadt (2005), plantea que existen dos tipos de acercamiento de acuerdo con la postura:

- *Acercamiento causado por la inclinación del cuerpo hacia el interlocutor*, el cual se podría interpretar desde la atención y el interés por lo que se dice
- *Retiro del cuerpo hacia el interlocutor*, se podría llegar a entender como desinterés, rechazo hacia la información del interlocutor, de igual forma plantea como los movimientos de los brazos (abiertos, próximos y cruzados), dan como resultados actitudes hacia el interlocutor.

Automanipulaciones: Para Van- der, Hofstadt (2005), se presentan cuando se toca el cuerpo así mismo, por lo general son movimientos involuntarios, que se caracterizan por:

- Tocarse el cabello
- Rascarse la cabeza o el brazo
- Tocarse la nariz

Por lo general se interpretan como señales de incomodidad y/o ansiedad, dentro de las automanipulaciones se podrían llegar a categorizar movimientos como subirse las gafas, ajustar la chaqueta, las manos en los bolsillos, girar un botón, rotar en las mano un marcador.

Movimientos nerviosos con manos y pie: Van- der, Hofstadt (2005), En muchas ocasiones, las personas ejecutan movimiento con sus extremidades tanto superiores (brazos y manos) como inferiores (pies), estos movimientos al igual que las Automanipulaciones son movimientos involuntarios pero a diferencia de las anteriores, estos son repetitivos (tipos tics), dentro de este grupos de movimientos se encuentran:

- Golpear los dedos contra una superficie (semejando el galopeo de un caballo)
- Rozar las uñas de un dedo o más dedos de sus manos
- Cuando se están de pie constantemente balancean su peso cambiando de pierna
- Agitan de forma constante el talón de alguno de sus pies con movimientos de arriba hacia abajo.

Estos movimientos por lo general demuestran ansiedad, deseos de irse, intranquilidad, desesperación, aburrimiento.

7.1.2 Liderazgo.

Dentro de la literatura existen diversas formas de abordar y entender el liderazgo, desde componentes políticos, organizacionales, desde las relaciones humanas, para fines del presente documento y de la metodología se abordará la habilidad del liderazgo desde la concepción del liderazgo transformador, el cual según (Rodríguez, Van de Velde 2005, p. 66), “no sólo satisface las necesidades de sus seguidora/es, sino que los eleva a un nivel moral superior. Esta concepción significa darle PODER a la gente (empoderamiento) de un sistema social para enfrentar y progresar en los retos de adaptación que tiene planteada una sociedad”.

Por medio de esta postura se genera un proceso que facilita en la comunidad la construcción de aprendizajes que les permite abordar conflictos desde los valores generando procesos de movilización al interior de la sociedad.

Como lo plantea Rodríguez, Van de Velde (2005), para que se genere unos procesos de liderazgo que influyan directamente en cambio social y culturas, se requiere que la función del liderazgo movilice:

- **Un proceso de construcción de oportunidades de aprendizaje social, tanto para definir los problemas como para instrumentar soluciones.**
- **Un proceso de generación de propósitos, de una visión, más allá de la mera supervivencia.**
- **Una respuesta a las nuevas presiones, con cierta deliberación y planificación.**
- **Un proceso de evaluar la realidad y clarificar valores: cerrar la brecha entre lo que es y lo que debería ser. (p. 67).**

El liderazgo una es una de las habilidades socioemocionales de las cuales más se ha estudiado en los últimos años abordándolo desde campo del conocimiento como la psicología, la historia, la sociología y campos interdisciplinarios como la psicología organizacional y su relación e influencia en las organizaciones, por ende se puede abordar desde diferentes ópticas, diferentes enfoques y diferentes autores, sin embargo, todas las definiciones revisadas para la elaboración del presente documento concuerdan con unas características frente al liderazgo.

- **El liderazgo es un proceso; se debe entender que el líder incide y es influenciado por los demás, por lo cual no es un proceso lineal ni estático, al contrario, es dinámico y cambiante.**
- **Un líder tiene una buena capacidad de escucha**
- **Un líder habla en plural, es una persona que siempre en su lenguaje usa el “nosotros”,**

7.1.3 Trabajo en equipo.

“Consiste en colaborar organizadamente para obtener un objeto común. Ello supone entender las interdependencias que se dan entre los miembros del equipo y sacar el máximo provecho de ellas en aras a la consecución de esa meta común” (Cardona, Wilkinson, 2006, p. 3), adicional a ello, es importante entender que en un equipo confluyen diferentes aptitudes, tipos de personalidades que tendrán experiencias que aportar, aprendizajes y conocimientos que permitirán que el equipo cumpla con eficacia las metas.

En consecuencia, se debe entender que, al hacer uso de esas aptitudes y experiencias de forma individual y aislada, sin tener en cuenta las aptitudes y posiciones del resto de los miembros, no se puede ni se debe hablar de trabajo en equipo en la medida en que desconoce la diversidad del mismo. Otro de los factores a considerar es la personalidad, pues es clave al trabajar en equipo ésta se manifiesta en la necesidad de asumir roles que permitan la consecución de metas. Cardona, Wilkinson en su documento “Trabajo en equipo”, retoman el test de Belbin en el cual se plantean que existen unos roles dominantes en las personas a la hora de trabajar en equipo, estos roles son:

- **Creativo:** Se caracteriza por ser el rol imaginativo, que resuelve problemas complejos, que permite encontrar soluciones novedosas.
- **Investigador de recursos:** Es el rol extrovertido, entusiasta, comunicativo, que explora las oportunidades y desarrolla contactos
- **Coordinador:** Es el rol maduro, que inspira confianza.
- **Impulsor:** Es el rol retador, dinámico, que se crece bajo presión y que sobrepone a los obstáculos
- **Evaluador:** Es el rol serio, que evalúa todas las opciones
- **Cohesionador:** Es el rol cooperativo, perceptivo, apacible y diplomático
- **Implementador:** es el rol disciplinado, conservador y de confianza,
- **Finalizador:** Es el rol perfeccionista, ansioso, que busca para eliminar, todo tipo de errores u omisiones que aparecen al ejecutar la tarea
- **Especialista:** Es el rol autónomo, que va por libre decisión a la ejecución de su tarea y que aporta conocimientos y habilidades especiales.

7.1.4 Resolución de conflictos.

Se parte de la definición de problema que se retoma en su análisis estructural a la pretensión de la metodología; de esta manera, se concibe el conflicto como “una situación en la que se intenta alcanzar un objetivo y se hace necesario encontrar un medio para conseguirlo” Chi y Glaser, (1986), citado por (Gros, 1990, p. 295). Todos los conflictos tienen una «anatomía» similar Newell y Simon, (1972), citado por (Gros, 1990), en donde existe a) una situación inicial en que la persona se enfrenta al conflicto: conocimientos sobre el problema, actitudes, motivaciones, habilidades, etc.; b) un estado final, caracterizado por el objetivo o la meta que se quiere alcanzar, y c) un espacio del conflicto, formado por todas las posibles acciones o elecciones que deben realizarse para alcanzar el estado final. Así, para resolverlo constituye el verdadero conflicto. (Gros, 1990).

Existen muchos conflictos de los que no se puede asegurar cuál es el contenido del estado final. Reitman y Simón, (s.f.) citado por (Gros, 1990) consideran que es posible diferenciar los distintos conflictos a través de sus estructuras, las cuales están determinadas por las constricciones del problema, que son las condiciones de limitación bajo las cuales se resuelve el conflicto y que pueden estar formuladas por uno o más parámetros, que son proporcionados desde el exterior o transmitidos dentro del propio sistema. Por consiguiente, en vez de hablar de un conflicto bien o mal definidos, se referencian según su estructura; dando lugar a los bien estructurados y los mal

estructurados. La Gestalt centra la atención en la estructura del conflicto, donde la solución consiste en una transformación, donde las partes de un problema encajan para satisfacer las exigencias de un determinado objetivo lo cual implica reorganizar los elementos de la situación problemática y, en consecuencia, resolverlo.

Se habla de dos tipos de pensamientos: reproductivo y productivo. El primero se basa en la aplicación de habilidades o conocimientos adquiridos con anterioridad. Mientras que el pensamiento productivo se basa en la creación de una nueva solución a través del descubrimiento de una nueva organización perceptiva o conceptual. Una solución supone, la reestructuración y búsqueda de una nueva organización y forma parte, por tanto, del pensamiento productivo. La reestructuración tiene lugar, según esta teoría, por insight o comprensión súbita del problema y se alcanza cuando la persona llega a la percepción estructural del mismo. (Gros, 1990)

Seguendo a Gros (1990), para resolver un conflicto se pueden utilizar estrategias tales como:

- a) El ensayo/error.** Una estrategia muy directa es la utilización de respuestas al azar, hasta que se llegue al estado final. Así, si uno se encuentra en un estado determinado, puede elegir al azar cualquier movimiento como paso siguiente a efectuar. El problema fundamental de las búsquedas al azar es que en problemas complejos siempre se desperdician muchos movimientos.
- b) El análisis de metas-fines.** Algunas veces el objetivo final se encuentra demasiado alejado del tipo de operaciones que deben comenzar a realizarse para llegar a resolver un conflicto. De este modo, una forma de enfrentarse al problema consiste en tratar de establecer subobjetivos e ir resolviendo el problema parcialmente hasta llegar a una solución completa.
- c) La búsqueda hacia atrás.** La estrategia anterior presupone una búsqueda hacia adelante (del estado inicial al estado final), pero en ocasiones se puede resolver a la inversa. O sea, se realizan las operaciones a partir del estado final hacia el estado inicial.
- d) La simplificación.** Cuando el conflicto tiene una compleja naturaleza es posible reducirlo mediante la eliminación de algunas de las variables que actúan sobre él.
- e) La inferencia.** A través de los datos y enunciados del conflicto, se trata de inferir la información más relevante en cada momento, de manera que se utiliza el razonamiento inductivo como medio para lograr la solución. Aunque una única estrategia no pueda garantizar soluciones perfectas, aprender cómo usar diferentes estrategias puede ayudar a enfrentarse con nuevos problemas. La cuestión fundamental estriba en la capacidad de detectar determinados tipos de estrategias en relación con determinados tipos de problemas. En este sentido, cabe destacar el empeño cada vez mayor, desde el ámbito de la psicología en tratar de determinar cuáles son estas estrategias y, de esta forma, intentar adoptar los medios más adecuados para aprenderlas y aplicarlas correctamente a situaciones análogas.

7.1.5. Comportamiento asertivo.

Dentro de los tipos de comportamiento asertivo, describen la pasiva, la agresiva y la asertiva. Esta última, Asertiva, es la "habilidad de las persona para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones de manera honesta, oportuna y respetuosa. Implica comunicarse de tal manera, que estemos a favor de nuestros derechos, pero no por encima de los derechos de los demás". (Pérez, 2013).

Las características según Pérez, (2013), de una persona que emplea el comportamiento asertivo o asertividad son las siguientes:

Usa el lenguaje de sentimientos	Pide clarificación	Se manifiesta libremente tal como es
Habla de sí mismo y expresa sus percepciones	Pregunta por qué	Se comunica fácilmente con todos
Usa el lenguaje de apertura	Expresa desacuerdo activo	Se siente libre de comunicarse
Acepta y da cumplidos	Habla por sus derechos	Está orientado positivamente en la vida
Utiliza lenguaje claro y apropiado	Es persistente	Juzga respetable tener limitaciones
Cuando expresa desacuerdo, lo hace con respeto	Evita justificar cada opinión	Tiene alta autoestima
Se respeta a si mismo(a)	Es dueño(a) de su tiempo y de su vida	Acepta o rechaza libremente el mundo emocional de otras personas
Es emocionalmente libre para expresar sus pensamientos y sentimientos	No dice no cuando quiere decir sí, ni dice sí cuando quiere decir no	

Tabla 3. Características de una persona asertiva

Nota: Creación del autor

Las personas asertivas conocen los propios derechos y los defienden, respetando a los demás. Se manifiestan así: en su Comportamiento externo: Habla de manera fluida, con seguridad, sin mostrar bloqueos ni repeticiones, mantiene contacto ocular directo, pero no desafiante, muestra relajación corporal y se aprecia cómoda. Expresa sentimientos tanto positivos como negativos, emplea la defensa sin agresión y honestidad, expresa sus propios gustos e intereses. O en sus Sentimientos y emociones: Adecuada autoestima, no se sienten inferiores ni superiores a los demás, se sienten satisfechos en las relaciones, con sensación de control emocional. La conducta asertiva tiene consecuencias en el entorno y el comportamiento de los demás:

- Frena o desarma a la persona que les ataque
- Aclaran equívocos
- Los demás se sienten respetados y valorados
- La persona asertiva suele ser considerada buena, pero no tonta. (Pérez, 2013).

Según Pérez (2013) existen tres componentes básicos involucrados en todo comportamiento asertivo: lo visual, vocal, verbal, que pueden acompañar el mensaje transmitido por una persona o afectarlo de inmediato, pueden reducir o incluso contradecir el impacto, de un mensaje asertivo, como el contacto visual, cercanía corporal, manos en movimientos, cruzar los pies continuamente y espalda encorvada. La primera, como el contacto visual, demuestra que se presta atención e indica inclusión, muestra la intensidad de un sentimiento y, proporciona retroalimentación. Dentro de este nivel se encuentra la proxemia o distancia corporal que ayuda a determinar la distancia correcta, que debe existir entre una y otra persona, pues cada tipo de distancia determina el tipo o nivel de interacción que existe entre ellas. También incluye la expresión facial y los gestos que puede potenciar o contradecir un mensaje verbal generando confusión a su interlocutor. Por otra parte, se sabe que el rostro es la carta de presentación de un individuo, es la parte más expresiva del cuerpo que puede intimidar y bloquear posibilidades de acercamiento hacia el otro. La postura y movimiento corporal, la posición del cuerpo y de las extremidades en conjunto, la postura puede reflejar las motivaciones internas, intenciones en una situación de comunicación, al igual que en la actitud.

Además de los componentes involucrados en el comportamiento asertivo, no se puede hablar del tema sin mencionar los derechos asertivos cuya interiorización favorece las relaciones consigo mismo y con los demás, es especial porque en la cotidianidad se puede pasar por alto. El ser respetuoso, amable, cortés en el trato y aceptar la diferencia y que ésta no hace menos valiosas a las personas, al igual que comprender los derechos a pensar, sentir, ser, hacer, tener y estar puede concebirse como oportunidades de aprendizaje. En esta medida más que derechos se pueden apreciar como principios de vida, los que se enuncian a continuación:

- **A considerar las propias necesidades**
- **A cambiar de opinión**
- **A ser tratado con respeto y dignidad**
- **A cometer errores. Aplicación**
- **A tener y expresar tus propios sentimientos y opiniones**
- **A rehusar peticiones sin sentirse culpable o egoísta**
- **A establecer tus propias prioridades y tomar tus propias decisiones**
- **A sentirte bien contigo mismo**

Interiorizar los derechos favorece el bienestar, disfrutar lo que se hace bien o los, logros aceptarse como es, sentirse valioso, y comprenderse; sin embargo, no se deben interpretar como una justificación ante errores cometidos, creerse mejor o más valioso que los demás o no considerarlos.

7.1.6. Empatía.

Para comprender el mundo social y emocional, a pesar de su complejidad e imprevisibilidad, es necesario tener en cuenta el papel que en dicha comprensión tiene la empatía, o tendencia desde nuestra primera infancia a sentir lo que siente el otro; que en estas primeras edades se produce mediante mecanismos involuntarios mínimamente cognitivos, y que proporciona señales no verbales, basadas en datos fisiológicos, que relacionan la conducta del otro con la propia conducta pasada, alertando a la persona sobre el hecho de que el otro está teniendo una experiencia afectiva y pudiéndole proporcionar información básica sobre la misma.

La empatía, por lo tanto, constituye una fuente de información para comprendernos a nosotros mismos y comprender a los demás, mediada por el componente cognitivo de la empatía, o capacidad de adopción de perspectivas, que permite obtener información del mundo social. Se conoce a los demás al ponernos en su lugar y se propende por el autoconocimiento al compararnos y diferenciarnos de ellos. Desde esta perspectiva para favorecer el desarrollo social se requiere una variedad de oportunidades para desempeñar distintos papeles y perspectivas y de la reciprocidad que permite en dicho proceso. La capacidad para ponernos en el lugar de otras personas puede ser considerada, además, como un requisito necesario para inhibir la violencia así como para aprender a resolver conflictos de forma inteligente y justa, lo que implica a varias personas y con frecuencia diversas perspectivas que es necesario considerar. (Díaz, s. f).

Por eso, para enseñar a comprender (y resolver los conflictos) conviene estimular el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas, proceso que puede llevarse a cabo a partir de la siguiente secuencia:

- 1) Ponerse en el lugar de los demás (de las otras perspectivas implicadas), y comparar nuestra posición con la suya.
- 2) Considerar las diversas perspectivas implicadas con un poco de distancia, pensando cómo las vería una persona que no estuviera implicada en el problema.
- 3) Considerar las diversas perspectivas implicadas desde el punto de vista de la comunidad en la que se encuentran y teniendo en cuenta los diversos papeles que en dicha comunidad representan.
- 4) Si en el conflicto se encuentran enfrentados varios derechos fundamentales establecer una jerarquía de prioridades. (Díaz, s. f).

El desarrollo del razonamiento basado en los derechos humanos ha sido estudiado, fundamentalmente, desde el enfoque cognitivo-evolutivo, según el cual las transformaciones estructurales que el desarrollo supone en el ámbito moral conducen a formas de justicia progresivamente más equilibradas (a niveles de justicia superior) y que siguen una secuencia evolutiva universal, que culmina (cuando llega al último estadio) con la Filosofía de los Derechos Humanos, una de las mejores herramientas para mejorar la convivencia y prevenir la violencia que hace referencia a una teoría elaborada por L. Kohlberg (1984, citado por Díaz s. f), el desarrollo del razonamiento moral, que sigue una secuencia de tres niveles (preconvencional, convencional y autónomo) que implican una relación diferente entre el yo y las reglas y expectativas morales de la sociedad.

La perspectiva social del nivel preconventional, en la que se incluyen los dos primeros estadios, es la de una persona en relación a otros, que se orienta en función de las consecuencias inmediatas de sus actos (evitación de los castigos o defensa de sus intereses concretos). Las reglas y expectativas sociales son todavía externas al yo. La perspectiva social del nivel convencional, en la que se incluyen los estadios tres y cuatro, es la de un miembro de la sociedad, que se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo. (Díaz, s. f). La perspectiva social post-convencional, en la que se incluye el estadio quinto, se orienta a la construcción de principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal; va, por tanto, más allá de la sociedad.

El individuo del nivel post-convencional se sitúa, en cierto sentido, en un punto de vista similar al del sujeto pre-convencional, ya que juzga el bien y el mal desde fuera de la sociedad; pero con una gran diferencia. Mientras éste razona en función de intereses individuales y consecuencias externas, aquél va a hacerlo considerando como punto de referencia a la totalidad del género humano; es decir, que amplía su perspectiva más allá del grupo o sociedad en que se sitúa el sujeto convencional para llegar a reconocer derechos universales. Resulta evidente la importancia que tiene estimular este tipo de razonamiento moral para prevenir la violencia. A través de diversos estudios longitudinales y numerosas comparaciones transculturales se ha obtenido un sólido respaldo empírico en torno a la secuencia evolutiva postulada por Kohlberg, aunque su descripción y medida ha sufrido algunas modificaciones desde el comienzo de su estudio. Se incluye a continuación la descripción de los cinco estadios. (Díaz, s. f).

7.2 Orientación Vocacional y/o Profesional

La orientación vocacional y profesional (OVP) es un área de la orientación educativa que apunta a guiar y fortalecer la toma de decisiones de vida para una persona, generalmente este proceso se presenta al terminar la secundaria, aunque, también puede aplicarse a diferentes niveles educativos en donde se quiere escoger un programa de formación que posteriormente se proyecta en práctica laboral, en una actividad social y en una forma de ser y estar en el mundo.

La metodología puede ser acogida por orientadores, directivos, profesores y otras iniciativas que quieren a partir de la vida escolar fortalecer los procesos de OVP, facilita conceptos y estrategias de acción que se pueden ajustar a la realidad de cada escuela ya sea en contextos rurales o urbanos.

Los contenidos desarrollados son; por una parte, el contexto conceptual y académico que sustentan la estrategia de orientación vocacional y profesional, por otro lado, propuestas de cómo desarrollar la orientación vocacional considerando los lineamientos de los Proyectos Educativos Institucionales, la transversalidad curricular, el quehacer de la orientación desde el Servicio Social Estudiantil Obligatorio (SSEO), la corresponsabilidad docente en el ejercicio de orientación, la necesidad de contemplar enfoques diferenciales que permitan la participación e inclusión del conjunto del estudiantado, los lugares de corresponsabilidad de las familias y/o redes de apoyo, el seguimiento y dialogo con los egresados, la articulación con los procesos de educación terciaria y transversalmente la articulación con las líneas de habilidades socioemocionales y desarrollo sostenible como ejes articuladores de la formación para la orientación vocacional y profesional.

La orientación vocacional y profesional permite a las personas construir decisiones a partir de la identificación de campos, áreas y profesiones en las cuales se puedan desempeñar no solo basados en la necesidad económica y laboral.

Este campo es uno de los escenarios que hoy las escuelas y el sistema educativo intenta retomar después de décadas de dispersión de esta actividad y de disminución de la temática en el campo de la educación, ello ha tenido consecuencias directas en la vida escolar, al punto que dejó de existir lineamiento técnico por parte del Ministerio de Educación hasta el año 2015, donde comenzó a reconstruir un discurso pedagógico alrededor de esta temática, sin que hoy se logre convertir en lineamiento técnico para las instituciones educativas.

Colombia ha avanzado en el acceso a la educación superior (aunque no suficientemente) en sus dos pilares, la educación técnica y tecnológica y la educación profesional, a pesar de ello, las universidades cuentan con importantes niveles de deserción o cambio de programa en los primeros semestres, algunos jóvenes que ingresan a los programas no están seguros de su elección académica, por ello las universidades han puesto en funcionamiento programas de acompañamiento vocacional y profesional para evitar la deserción y ayudar en la elección, claramente esta es una acción de mitigación que significa costos para las familias, la sociedad y el sistema educativo que se pueden evitar si en la secundaria existe este proceso.

La preocupación por el trabajo no es una tensión del mundo laboral o económico exclusivamente sino es un tema de atención en diferentes ámbitos, entre ellos el desarrollo personal de los individuos, el trabajo hace parte de esa realización ya que prácticamente todas las personas desempeñan una labor, lo importante de esta es que haga feliz a la persona que la realice subjetivamente, también es una preocupación social, en la medida que personas que sean felices con sus trabajos hará que exijan labores dignificadas que aportan a los objetivos sociales y a la construcción de tejido social, al igual que para la economía es importante en la medida que requiere dar respuesta a los diferentes sectores en los cuales desarrolla su actividad y puede dar respuesta a nuevos sectores que sean necesarios.

La escuela en el mejor de los casos ha delegado la orientación vocacional y profesional – cuando existe – a un equipo de profesionales del área de la orientación educativa que emprenden acciones de diagnóstico y socialización de la información al respecto de ofertas de educación superior, perdiendo la integralidad de la escuela en esta labor, pues no se trata exclusivamente de brindar información sino que se hace necesario generar procesos formativos para la toma de decisiones al respecto de la orientación vocacional y profesional de los jóvenes.

Teniendo en cuenta esto, es importante el diálogo con el currículo, la capacitación, comprensión y las herramientas para que los docentes puedan asumir corresponsablemente esta labor, a la vez que desarrollan sus procesos formativos por áreas o proyectos y se hacen propuestas formativas para la orientación vocacional y profesional haciendo útil y aplicable el conocimiento aprendido, ello requiere ajustes institucionales para incluir este eje en buena parte de las acciones que las instituciones educativas ya desarrollan.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) define la orientación así;

El término orientación profesional está reemplazando la expresión orientación vocacional en los países de altos ingresos. La orientación vocacional enfoca en la elección de una ocupación y se distingue de la orientación educativa, que trata de las opciones de cursos de estudio. La orientación profesional une a ambos términos y hace hincapié en la interacción entre el aprendizaje y el trabajo (OIT, 2006, p. 13).

La OIT establece 6 recomendaciones para países de mediano y bajo ingreso que dadas las condiciones de desarrollo social y transformación de la economía debe guiar a los jóvenes para la flexibilidad y capacidad de adaptación al cambio por las dinámicas propias de rotación y movilidad laboral estas recomendaciones son;

1) Comprensión del contexto del país; 2). Desarrollo de la información profesional; 3. Promoción del desarrollo de competencias relativas a la elección, búsqueda y mantenimiento del trabajo; 4. Organización de la oferta del servicio de orientación; 5. Desarrollo del personal para apoyar la prestación del servicio; y 6. Mejoramiento de la gobernabilidad y la coordinación, (OIT, 2006, p. 16).

Igualmente para la UNESCO después de la evaluación de los objetivos de Educación para todos en 2015 y el replanteamiento de las acciones y objetivos del milenio en el Marco de la Educación 2030 señala al igual que la OIT, que los ámbitos de la agenda de la educación están centrados en:

Aprendizaje en la primera infancia hasta la educación y la formación de jóvenes y adultos; prima la adquisición de habilidades para trabajar; subraya la importancia de la educación de la ciudadanía en un mundo plural e interdependiente; se centra en la inclusión, la equidad y la igualdad entre ambos sexos; y pretende garantizar resultados de calidad en el aprendizaje para todos, a lo largo de toda la vida, (UNESCO, 2017, recuperado de <http://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030>).

Desde la normatividad existe un lineamiento en el artículo 40 del Decreto 1860 de 1994, que establece dentro de las funciones del servicio de orientación la de “A) la toma de decisiones” (MEN, 1994, p. 20).

En el documento “Documento Guía · Evaluación De Competencias; Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002” establece como campo del quehacer de los profesionales de la orientación la orientación vocacional así; “1. Orientación Vocacional » Diseño de programa de orientación » Construcción del proyecto de vida » Toma de decisiones » Estudio profesiográfico” (MEN, 2013, p. 27).

Colombia viene desarrollando un proceso de Marco Nacional de Cualificación MNC y Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET) según las metas planteadas por el Plan Nacional de Desarrollo 2014- 2016, que pretende poder generar movilidad académica, articulación entre niveles del sistema educativo y los pilares de la educación superior (técnico, tecnológico y educación profesional).

Donde a la vez que se cualifica cada proceso formativo y se asegura la calidad en estas diversas modalidades y niveles, todo ello exigirá al sistema educativo transformación y mayor preparación de los y las jóvenes cuando cursen la básica y la media, en donde en esta última podrán comenzar a tomar decisiones de formación en campos específicos del quehacer laboral, la transformación de la orientación pasa por ofertar, formar e informar sobre las diferentes necesidades que existen en los campos técnicos, oficios, profesiones y otros quehaceres necesarios para el desarrollo del conjunto de la sociedad y país, pues en la economía colombiana y en cualquier otro país es necesario desarrollar diferentes renglones productivos y no productivos que mejoran la calidad de vida de las sociedades, esta concepción también cuestiona el paradigma de condición de éxito solo a personas que logran cursar la educación superior profesional des escalando prejuicios e imaginarios sociales de desigualdad.

Rafael Bisquerra, quien en su texto “orígenes y desarrollo de la orientación” señala claramente cómo se empieza a hablar desde los años veinte del concepto de orientación vocacional;

A partir de los años veinte empieza a generalizarse el uso de los términos orientación educativa y vocacional. En los años 60 la palabra vocación se sustituye por el concepto de carrera, considerada como la secuencia de los roles de una persona a lo largo de toda la vida. En la década de los noventa se vislumbra una tendencia hacia los programas comprensivos que proponen potenciar el autodesarrollo a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 1996. P. 1).

La Mexicana Eva Marcuschamer Stavchansky, como experta en orientación vocacional ha construido su concepto de orientación vocacional a partir de preguntas y reflexiones que se pueden sintetizar en las siguientes ideas:

La educación necesita vincular el desarrollo emocional con el aprendizaje del conocimiento (llevar al adolescente al autoconocimiento de sí mismos que le permita la elección ocupacional que este en sintonía con su personalidad y con la necesidad de su comunidad (...)) ¿por qué y para qué eliges una profesión? (...) la toma de decisiones es un proceso, (Marcuschamer, 2013. P. 8 y 9).

7.2.1 Nuestro enfoque: De la información a la formación.

El enfoque de intervención es esencialmente formativo, el cual, se diferencia de la práctica de buena parte de las instituciones educativas en donde se concibe en la OVP como una actividad equivalente a la información, por ello, se expone que orientación vocacional y profesional es la asistencia a una feria universitaria o la socialización de universidades e instituciones de educación superior y otras acciones de este corte orientadas a proveer información al estudiante.

De igual modo, otra actividad que se desarrolla para la OVP desde la perspectiva informativa, es la aplicación de baterías psicométricas; test vocacionales o de carrera, que por sí solo pueden brindar una información pero que sin proceso formativo que esté en función de la construcción de criterios para la toma de decisiones contextualizadas e interpretadoras de la subjetividad de cada estudiante, pueden generar información que no necesariamente denote la realidad.

Por estas razones se propone trabajar desde los componentes mismos de la escuela, esto es a partir de su propia capacidad, dinámica y misionalidad, por ello se sugieren varias líneas de acción para desarrollar la orientación vocacional y profesional desde las dinámicas escolares de hoy.

7.2.2 Orientación Vocacional y Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Los PEI y sus programas – y allí la orientación- deben articularse con las realidades y contextos que permitan a su vez dar respuestas al desarrollo social y comunitario, por ello los programas de orientación escolar deben conectarse con la misionalidad institucional y ésta con la realidad social en la que se desenvuelve, por tanto, una manera de dar respuesta a esta articulación es proyectar estrategias de OVP que respondan a esta realidad, haciendo sus contenidos pertinentes al escenario en donde se presentan.

Por ejemplo, si determinada institución educativa a definido que su PEI tiene un énfasis ambiental, los programas, proyectos y estrategias que desarrolle OVP deben corresponder también a esta misionalidad, sin menoscabo de otra información que se puede presentar para generar alternativas de formación pero teniendo claro el papel activo que tiene el énfasis institucional para la orientación vocacional de los estudiantes, pues se supone que la decisión de un determinado énfasis institucional dará respuesta a las necesidades de estos contextos.

7.2.3 Orientación vocacional y currículo escolar.

Las instituciones educativas tienen proyectos educativos que superan los planes de área y aula, a los cuales se les denominan como “proyectos transversales” para que puedan ser corresponsabilidad de diferentes áreas y tenga impacto en más de un escenario determinado, al corresponder a necesidades y objetivos transversales. La orientación vocacional es uno de estos temas, pero queda relegado a actividades informativas o al profesional de la orientación desligando la naturaleza de la formación y el sentido mismo de la escuela que es educar para la vida.

Por ello se hace importante establecer un dialogo entre los objetivos de aprendizaje de cada ciclo y área, y los procesos de orientación vocacional y profesional, si se quiere darle un sentido a lo que ya está elaborado, pero en clave de responder ¿este objetivo cómo aporta a la vida de los estudiantes?

Con el tránsito de los estudiantes por los diferentes niveles del sistema educativo es importante establecer cómo cada uno de ellos le aporta a la vida de los estudiantes de manera práctica es decir cómo usa los aprendizajes para un desarrollo cognitivo, intelectual u operacional en las circunstancias de su cotidianidad, por esto se hace necesario analizar esta materia en los objetivos formativos de los ciclo y las áreas de cada etapa del proceso formativo.

7.2.4 Orientación vocacional y co-responsabilidad docente

Es muy importante considerar la variedad de enfoques, corrientes, tipo y modelos de orientación vocacional y profesional, para que una vez evaluados y conocidos se pueda adoptar el que mejor respuesta da a las necesidades de la escuela en los contextos educativos como el colombiano, caracterizada por un alto número de estudiantes, equipo de orientadores formados en múltiples disciplinas y ausencia de los mismo y una necesidad inminente de desarrollo con enfoque territorial en buena parte del país.

Por esta razón el modelo pedagógico de orientación vocacional que se considera más apto de desarrollar es el de servicios, ya que garantiza el cruce con la transversalidad curricular, recoger los aportes y perspectivas del PEI se puede ajustar a la dinámica de muchas escuelas y articula lo propuesto a lo largo de la metodología.

7.2.5 Orientación vocacional y enfoque de derechos para la inclusión.

La orientación vocacional y profesional tiene entre sus fines y metas, lograr que exista inclusión de todas las personas que desarrollen el proceso en diferentes ámbitos de la sociedad; académicos, sociales, laborales y ciudadanos, pero ello es posible si se establecen rutas claras, procedimientos

adecuados y caminos por dónde las personas puedan transitar hacia diferentes posibilidades. Esta actividad debe incluir a todas las poblaciones sin importar su religión, sexo, orientación sexual, etnia o grupo racial, situación de discapacidad entre otras.

Desde la perspectiva de análisis diferencial para un acercamiento desde los Derechos Humanos que permita generar igualdad de condiciones y oportunidades para las personas en su vida académica y socio ocupacional, es necesario pensar en el mundo laboral como un escenario de realización básica de las personas desde el punto de vista cognitivo, social, económico y emocional que le permite no solo resolver sus necesidades básicas sino también proyectarse como persona para transitar diferentes rutas de vida.

7.2.6 Orientación vocacional, familias y redes de apoyo.

Las familias constituyen redes de apoyo para los jóvenes en su realización de vida y toma de decisiones, por esta razón se reconocen como actores claves del proceso de Orientación Vocacional y profesional, considerando su historia, experiencia, posibilidades y retos a superar, además del papel de la escuela en un proceso de enseñanza para ejercer la corresponsabilidad del derecho a la educación para los jóvenes.

Adicional, los niños y los jóvenes aprenden no solo de los escenarios formales como lo son la escuela sino también de lo que les rodea; la sociedad, los medios de comunicación pero de manera significativa las familias, por esta razón se sugiere que ellos puedan reconocer los tipos de actividad que realizan, qué procesos formativos han tenido que transitar las personas más significativas en sus vidas para desempeñar una determinada profesión u oficio, además de ello cuáles pueden ser otros referentes cercanos a las familias que trabajan en actividades que puedan generar inquietudes en los jóvenes etc. Este estudio puede desarrollarse por medio de guías de observación con los estudiantes de manera que puedan describir su mundo cotidiano.

7.2.7 Orientación vocacional y servicio social estudiantil obligatorio.

Según la resolución 4210 de 1996 que reglamente el SSEO, este debe organizarse a través de un proyecto pedagógico, que le dé sentido como parte de la formación integral del estudiante y de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional PEI, en función de los proyectos de vida y la formación integral del ser humano.

Esta normativa indica que lo que hoy en Colombia se ha llamado Servicio Social Estudiantil Obligatorio SSEO, es una actividad formativa de interacción comunitaria y exploración individual con beneficios sociales, siendo un tipo de actividad cercana a las actividades laborales de la vida adulta, por esta razón se considera que puede ser en consecuencia un camino para la exploración vocacional y profesional

7.2.8 Orientación vocacional y egresados.

Existen diferentes estamentos que hacen parte de la comunidad educativa, ellos son los docentes, directivos, estudiantes, familias, sectores productivos y los egresados. Estos sectores convergen en los espacios de consejos directivos porque se considera que pueden aportar diferentes perspectivas

que son necesarias en las dinámicas de la institución, en consecuencia considerarlos para ajustar, proyectar, corregir e innovar en acciones que fortalezcan la OVP es una forma de generar procesos de corresponsabilidad del derecho a la educación.

Para poder lograr una retroalimentación es necesario convocar a los egresados a regresar al colegio, tener un lugar que les permita generar espacios y tiempos de conversación con la institución educativa por medio de estímulos, trato diferencial o sencillamente un lugar de reconocimiento.

7.2.9 Orientación vocacional y educación terciaria

El sistema educativo colombiano ha venido cambiando y evolucionando por diferentes factores, por una parte están todos los procesos de cambios en las formas de producción, la concentración de la economía en algunos sectores (minero energético y servicios principalmente), ello no quiere decir que no existan retos y la necesidad de cambios fundamentales en las formas de producción y en la economía en general. Si bien se ha logrado mantener un crecimiento económico positivo en el país no necesariamente ello ha significado mejor distribución de la riqueza o la potenciación de los diferentes sectores de la economía.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), se encuentra desde mayo de 2016 oficialmente construyendo el Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET) para:

Responder a las necesidades más apremiantes para el desarrollo del país, a través de la educación como motor para el desarrollo y el progreso, que busque la formación de mejores ciudadanos. Para ello, es importante entender que se requieren saberes disciplinares, científicos, técnicos y tecnológicos, variadas competencias, movilidad académica y laboral, reconocimiento de aprendizajes, relaciones entre la educación, la cultura, las ocupaciones, así como el dialogo y reconocimiento entre la oferta educativa y las necesidades sociales y regionales (MEN, 2016, p 5.).

Este es un cambio de paradigma pues no se concibe la educación técnica y tecnológica como algo inferior a la educación superior universitaria sino como un pilar diferente en la cual se puede cursar hasta el nivel de especialización o en determinados casos moverse hacia la educación profesional de acuerdo a la planeación de créditos de cada área, ello corresponde a la diversificación de la economía y las nuevas demandas en cada uno de los campos de desarrollo económico.

7.2.10 Orientación vocacional y fuentes de información.

La orientación vocacional y profesional debe tener veracidad y calidad de la información que brinde a los estudiantes para que las decisiones que sean tomadas por estos y sus familias correspondan a información certera sobre programas académicos, instituciones educativas y proyecciones de mercado laboral.

- **¿Qué información, en dónde y cómo consultar?**

Es importante considerar varios factores en la información a brindar a los estudiantes e instituciones educativas:

- a) **Calidad y legalidad:** Pagina web del Sistema Nacional de Información de de la educación Superior SNIES.
- b) **Comportamiento económico y laboral de los egresados:** Página web del Observatorio Laboral para la Educación OLE.
- c) **Tendencias del mercado laboral en las regiones:** Pagina web del observatorio laboral del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.
- d) **Fuentes de crédito y financiación:** Página web del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior — ICETEX.

7.2.11 Ruta para el abordaje de la línea de acción OVP

Teniendo en cuenta que la metodología responde a las necesidades del contexto, a continuación se expone la ruta a realizarse en las instituciones donde se efectuó esta:

PASO	ACCIÓN
Paso 1: Diagnostico de OVP de cada IE	Realizar entrevista con orientadores y diagnostico en cada IE sobre como desarrollan el proceso de orientación vocacional y/o profesional
Paso 2: Plan con 3 de recomendaciones priorizadas de cada IE	Diseñar y validar un plan de recomendaciones priorizadas por cada IE según el diagnóstico realizado
Paso 3: Proyecto de OVP de cada IE	Diseñar y validar un proyecto de OVP en cada IE incorporando las recomendaciones priorizadas
Paso 4: Plan de implementación de cada IE	Diseñar y validar el plan de implementación de los proyectos con componentes, actividades, tiempos y dinamizadores
Paso 5: Acompañamiento implementación plan de cada IE	Acompañar pedagógica y didácticamente la implementación del proyecto de OVP por parte de los docentes, orientadores y coordinadores.
Proceso de evaluación de la implementación y el cierre de gestión frente a los proyectos de OVP en cada IE	Evaluar los aprendizajes obtenidos con la implementación de los proyectos de OVP
Cualificación a los agentes educativos	Implementar cualificación a los agentes educativos como parte del fortalecimiento del proceso de OVP en las instituciones.

Tabla 4. Ruta proceso OVP
Nota: Creación del autor

7.3 Desarrollo sostenible

En un mundo donde las personas anteponen sus necesidades por encima de las necesidades de los demás, tomando así decisiones individualistas que conllevan a una sociedad insostenible desde el punto de vista económico, ambiental, social, cultural, emocional, político, entre otros factores; se hace necesario reorientar los diferentes procesos educativos en miras a un desarrollo sostenible desde todos los ámbitos, en los cuales esté inmerso el ser humano desde sus subjetividades y decisiones, y atendiendo a la posibilidad de pensar un futuro en donde las consideraciones ambientales, sociales y económicas estén equilibradas en la búsqueda de una mejor calidad de vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, desde esta línea de acción, se pretende acercar al sujeto a la comprensión y transformación de su entorno, partiendo del análisis de su contexto y poniéndolo en servicio de diferentes reflexiones que contribuyan a la toma de decisiones responsables y por ende, la puesta en marcha de acciones sostenibles desde la cotidianidad, basadas en el pensamiento crítico y reconociendo cómo desde su individualidad puede generar cambios transformadores positivos no solo en aspectos ecosistémicos, sino también en sus esferas social, cultural y económica que permitan, como se ha mencionado anteriormente, el mejoramiento de la calidad de vida propia y de su comunidad; posibilitando el desarrollo humano, para lo cual se hace énfasis en que el sujeto pueda entender sus propias necesidades, las de la sociedad en la que se desenvuelve, y las de personas en otras partes del mundo, esto con el fin de situarse como ciudadano del mundo, identificando que sus acciones y decisiones repercuten no solo en él, sino también en diferentes contextos, hasta el global.

Entendiendo que el desarrollo sostenible está ligado directamente con las decisiones que toman los sujetos, por ende este, se aborda, desde la posibilidad de brindar herramientas para robustecer las trayectorias de vida, que sean estas efectivas y completas, desde una mirada sistémica, donde las decisiones propias influyen en las demás personas y por su puesto en el entorno, posibilitando la formación de sujetos políticos, que promuevan el Desarrollo Sostenible, desde actitudes individuales, en sintonía con sus capacidades y la satisfacción de sus necesidades tanto axiológicas como existenciales, y siendo conscientes de la repercusión que esto tiene en los retos ambientales a los que hoy nos enfrentamos a nivel mundial.

Siendo así, se retoma el concepto de desarrollo sostenible manejado por el informe de la Comisión de Brundtland (1987) como el “desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades” el cual es protagonista de esta línea de acción, en la medida que contribuye al cumplimiento del objetivo número cuatro del desarrollo sostenible (ODS-4) : “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, el cual propone las siguientes metas a desarrollar entre el año 2015 al 2030, comprometiéndose a todos los países que hacen parte de la ONU a aunar sus esfuerzos para lograr dicho objetivo, durante el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea):

- 4.1. Velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
- 4.2. Velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

- 4.3. Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria
- 4.4. Aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
- 4.5. Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
- 4.6. Garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.
- 4.7. Garantizar que todos los educandos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo.

Aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede evidenciar ciertas oportunidades para que esta propuesta metodológica pueda ser una alternativa para el acercamiento y cumplimiento de algunas metas de este ODS.

Entre estas, se rescata la importancia de la formación de los docentes, la cual debe ser de calidad, no solo durante su formación como docente, sino que también a lo largo de su vida laboral, a este punto se contribuye con una caja de herramientas diseñada especialmente para dichos actores, en términos de HSE, Análisis del contexto y OVP.

Así mismo, el ODS-4 sugiere que “los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los mercados laborales en rápida evolución, los avances tecnológicos, la urbanización, la migración, la inestabilidad política, la degradación ambiental, los riesgos y desastres naturales, los desafíos demográficos, el aumento del desempleo en el mundo, la persistencia de la pobreza, las desigualdades

crecientes y las amenazas cada vez mayores a la paz y la seguridad”; de lo que se puede deducir que para que una educación sea pertinente se hace necesario conocer el contexto y trabajar sobre ello, siendo este punto de análisis del contexto, una apuesta metodológica y pedagógica de esta propuesta.

También, con relación a la educación pertinente, se menciona la urgencia de que “los niños, jóvenes y adultos adquieran a lo largo de la vida aptitudes y competencias flexibles necesarias para vivir y trabajar en un mundo más seguro, sostenible, interdependiente” de allí que la formación en habilidades socioemocionales puestas a favor de la trayectoria de vida, cobran un papel protagónico en la educación, fortaleciendo esto con el siguiente postulado de la agenda 2030 del ODS-4 “La educación deberá tener por finalidad el desarrollo pleno de la personalidad humana y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la amistad y la paz”.

Teniendo en cuenta el apartado relacionado con Ocuparse de la educación en situaciones de emergencia, del ODS-4, también puede tener un papel relevante, puesto que se menciona que la educación no debe ser frenada por las emergencias sean estas, desastres naturales, pandemias y conflictos, por lo tanto, la educación “tiene un efecto protector inmediato, ya que proporciona conocimiento y aptitudes para la supervivencia y apoyo psicosocial a los afectados por la crisis. Además, la educación prepara a los niños, jóvenes y adultos para un futuro sostenible, porque los dota de aptitudes para prevenir desastres, conflictos y enfermedades”

Esta propuesta también resulta siendo una alternativa para la meta 4.4, en la cual uno de sus propósitos es “la necesidad de que las personas adquieran los conocimientos, aptitudes y competencias indispensables, para el trabajo decente, la iniciativa empresarial y la vida... responder a las necesidades, que evolucionan con suma rapidez... por ende es indispensable aumentar y diversificar las oportunidades de aprendizaje, empleando una amplia gama de modalidad de educación y formación, de tal forma que todos los jóvenes y adultos... puedan adquirir conocimientos, aptitudes y competencias pertinentes para el trabajo decente y la vida” siendo este último una de las misiones de esta metodología, puesto que el eje articulador son las trayectorias de vida efectivas y completas, que se logran desde la satisfacción de las necesidades aquí mencionadas.

En cuanto a la calidad educativa, también se afirma que para lograrla, entre otras cosas, se resalta “la creación de entornos seguros, sanos, que tengan en cuenta la perspectiva de género, inclusivos, dotados de los recursos necesarios y que, por ende, faciliten el aprendizaje”; siendo esto una apuesta desde esta metodología, basada en el enfoque de derechos humanos, que vincula lo anterior.

Por tanto el desarrollo sostenible, se hace pertinente abordarlo en contextos educativos, pues “La consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible”. (UNESCO, 2016), al mirar el escenario educativo, es más que necesario replantear los currículos, por ende, la manera de educar y de aprender, la apertura de las áreas del conocimiento son necesarias, máxime cuando la educación para la sostenibilidad, no pertenece a ninguna disciplina, ni es una asignatura dentro del currículo. Solo así podremos estar a la altura de los retos y exigencias, que la sostenibilidad del planeta exige.

Entre los aspectos que la UNESCO relaciona con la calidad educativa, hay cinco líneas directamente relacionadas con los estudiantes, a saber.1. Localizar a los educandos, 2.Reconocer los conocimientos y la experiencia de los educandos, 3.Hacer que los contenidos sean relevantes, 4.Usar muchos procesos pedagógicos y de aprendizaje, y un último, mejorar el entorno educativo (UNESCO, 2005).

Esto implica contar con metodologías y contenidos pertinentes, de calidad y relacionados con la realidad y los contextos mismos, para que tanto los niños y niñas, como los jóvenes, sean coparticipes y actores protagónicos del cambio, que para este caso, cuenta con rutas y orientaciones pedagógicas que facilitan dichas premisas.

La escuela entonces, se convierte en un escenario privilegiado para la puesta en marcha de tales iniciativas, en primera instancia, en desarrollar habilidades para la vida y despertar iniciativas, que contribuyan a desarrollar hábitos sostenibles, tanto en los espacios escolares como familiares.

De igual forma, la escuela, vista como escenario de aprendizajes, puede brindar herramientas que ayuden a comprender la realidad ambiental del planeta, como la forma en que ellos pueden contribuir para el cambio y la sostenibilidad, a través de experiencias de aprendizaje basadas en la cotidianidad, el análisis del contexto, la reflexión y un conglomerado de acciones, que se pueden ir complejizando en la medida en que se alcanzan mayores niveles desarrollo cognitivo, personal, emocional, social, entre otros aspectos que conllevan directamente al desarrollo humano y la sostenibilidad del planeta.

8. Metodología

8.1 Enfoque de derechos

La desigualdad de oportunidades, la discriminación social, el bullying y el acoso laboral, son algunos de los limitantes que se pueden llegar a presentar en el trascurso de la trayectoria de vida de los jóvenes, por ello es de vital importancia llevar a cabo a nivel educativo acciones orientadas a comprender desde una postura crítica y propositiva la realidad, mediante el análisis de su contexto inmediato, lo cual “permite reconocer el papel que desempeña la sociedad y el individuo en la elaboración de dicha realidad y al igual evidenciar situaciones en donde se puedan estar vulnerando los derechos humanos, los cuales al ser revelados y analizados, dentro de una posición liberadora desde un pensamiento crítico y propositivo, permite construir nuevas condiciones sociales, políticas, ambientales y culturales, llevando así a que los sujetos se puedan reconocer como agentes transformadores de su propia realidad, en la medida en que incide y construye nuevos horizontes en donde sea posible elegir más allá del poder y el dominio al cual se encuentra sometido” (Villa & Grueso, 2008) .

Para lograr ello, es necesario incorporar en todo proceso educativo un enfoque basado en el pleno ejercicio de los derechos humanos que integre los valores, principios y normas universales del sistema internacional de derechos humanos en los planes, políticas y procesos de desarrollo, “buscando así transformar las relaciones de poder existentes, las desigualdades, las prácticas discriminatorias y el injusto reparto de poder y riqueza, por ser estos los principales problemas que obstaculizan el desarrollo humano” (Fernández, Segade, García, & Hidalgo, 2010).

Por lo tanto, una educación orientada desde un enfoque de derechos humanos permite asegurar una educación de calidad en donde se respete la dignidad humana y su óptimo desarrollo, lo cual contribuye según la UNESCO, (2013) en:

- Tener acceso a una educación con igualdad de oportunidades y sin ningún tipo de discriminación.
- Disfrutar de una educación de calidad para poder así, desarrollar sus potencialidades, hacer realidad sus oportunidades de empleo y desarrollar competencias para la vida sobre la base de un sistema de formación amplio, pertinente e inclusivo, en un ambiente cooperativo, seguro y sano.
- Reconocer el derecho a ser respetado de manera igualitaria desde la exaltación de sus cualidades diversas, incluyendo de esta manera, el respeto a la identidad, integridad y participación, y a estar libres de toda forma de violencia.
- Mejora la calidad educativa y aumenta la escolaridad, al promover prácticas pedagógicas participativas y centradas en el estudiante como un sujeto de derechos y crear de esta manera un ambiente seguro, lo cual es fundamental para llevar a cabo todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Llevando así a identificar la manera como el respeto a los derechos, su reconocimiento y su puesta en marcha, contribuye al desarrollo social y emocional de las personas, al asegurar su dignidad humana e igualdad y equidad de oportunidades (2013,p.25), de allí que la agenda 2030 resalta la relevancia de eliminar “las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación educativa” (UNESCO , 2015,p.71).

Por ello, al implementar el enfoque basado en derechos humanos (EBDH) en los diferentes programas de formación, se puede garantizar la participación de todos y todas en el proceso de desarrollo humano, en la medida en que su abordaje a nivel educativo permite hacer frente a todas las formas de exclusión, marginación, y desigualdad de oportunidades, a partir del reconocimiento como sujeto de derechos, para lo cual se hace necesario fortalecer las habilidades socioemocionales de los sujetos de derecho, en cuanto su desarrollo permite la autoafirmación y defensa de los derechos humanos, “para que puedan ejercerlos, construyendo una ciudadanía activa, participativa, consciente de sus derechos y de sus deberes como parte de la sociedad”(2010), lo cual favorece la libertad de las personas y de las comunidades en la toma de decisiones sobre su propio desarrollo a nivel personal, profesional, ambiental, laboral, social y político.

8.2 Análisis del contexto

El análisis del contexto se ha convertido en una de las herramientas más relevantes para la formulación e implementación de diversos planes, programas y proyectos, ya sean de orden público y privado, así como el insumo para la réplica de experiencias exitosas y de las lecciones aprendidas. Entidades tan importantes como el Departamento Nacional de Planeación, la consideran elemental para identificar y precisar el alcance de los proyectos de inversión de los entes territoriales y acompaña una de las etapas más importantes en la formulación de proyectos que es precisamente la definición del problema.

Para ello se propone una ruta con el propósito de reconocer el análisis del contexto como una herramienta que facilite la toma de decisiones al momento de iniciar la implementación de la ruta

flexibilizada, además que permitirá identificar el alcance de las líneas de acción, según las dinámicas propias de los participantes o interesados.

A. Contextualización: Este paso le permite al agente educativo reconocer los elementos que circulan en el contexto, como un ejercicio de reconocimiento de intereses y necesidades, allí realiza una descripción de las características generales del contexto (población, dinámicas escolares, familiares, sociales, culturales, acceso a oportunidades, entre otros).

B. Elaboración FODA: el agente educativo empleara esta herramienta ya sea a nivel individual o mediante un ejercicio colectivo, de lectura del contexto; donde esta herramienta reflejara la situación actual, brindando elementos para, reconocer fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que se pueden identificar en el territorio en relación a como el proceso educativo que realizan, aporta al fortalecimiento de la trayectoria de vida de los jóvenes, donde el diagnóstico FODA se compone de un análisis externo (oportunidades y amenazas) y un análisis interno (fortalezas y debilidades). El análisis externo, tiene por función, ubicar al territorio en el escenario que describen las principales tendencias económicas, sociales, políticas y culturales de la región y el mundo que la comunidad local no puede controlar; el análisis interno, tiene por función, ubicar al territorio como centro de análisis, donde la comunidad local puede intervenir. (Fundación DEMUCA., 2009)

Para la elaboración de la FODA, el agente educativo que desarrolle la metodología, tendrá en cuenta las acciones individuales y colectivas que se realizan desde el proceso educativo y su aporte al fortalecimiento de la trayectoria de vida de los jóvenes, donde en este ejercicio intervienen no solo elementos sociales, económicos, culturales, sino otros actores como (jóvenes, docentes, orientadores, directivos docentes, familias, referentes institucionales de las Secretarías de Educación, Responsables de Política Educativa y Productiva, y líderes sociales) según el territorio.

EI PROCESO EDUCATIVO - TRAYECTORIA DE VIDA DE LOS JÓVENES	
FORTALEZAS (Interno)	OPORTUNIDADES (Externo)
DEBILIDADES (Interno)	AMENAZAS (Externo)

Tabla 5. Análisis del contexto - Matriz FODA

Nota: Tomado de (Fundación DEMUCA., 2009)

C. Comprensión y relación: A partir de la información recolectada con la herramienta, es posible definir el alcance de las líneas de acción y la estrategia más adecuada, aprovechando al máximo las potencialidades (fortalezas y oportunidades), minimizando los riesgos (fortalezas y amenazas), enfrentado los desafíos (debilidades y amenazas), y procurando neutralizar las limitaciones (debilidades y amenazas). (Silva, 2003).

Es así, que el agente educativo deberá realizar lectura del enfoque conceptual y metodológico de la metodología flexibilizada, para reconocer desde el ejercicio de la lectura, las ideas fuerza, perspectivas y las líneas de acción que la movilizan. Lo cual le permitirá relacionar las dinámicas identificadas en su contexto según los intereses, expectativas y necesidades de los agentes educativos, versus lo que la metodología puede aportar a las transiciones de la trayectoria de vida de los jóvenes y la toma de decisiones.

D. Reflexión - acción: Este paso le permite al agente educativo abordar las problemáticas y necesidades identificadas, además de sus causas, para promover y gestionar estrategias que faciliten las transiciones en las trayectorias de vida de los jóvenes. Es así que conjuntamente se avanza en la definición de acuerdos que permitan la implementación de la metodología flexibilizada en tiempos desde (1 año, 2 años, 3 años, hasta 4 años), teniendo en cuenta elementos como:

Elementos	Líneas de acción		
	HSE	OVP	DS
Tiempo de implementación Población a focalizar			
Identificación de temáticas a abordar de las rutas pedagógicas (HSE - DS)			
Identificación de agentes educativos de enlace y/o aliados			
Espacios			
Recursos logísticos			
Estrategias de acompañamiento del proceso			

Tabla 6. Análisis del contexto – Matriz acuerdos iniciales para la implementación de la metodología
Nota: Creación del autor

Con lo anterior, se definen los acuerdos iniciales sobre el alcance de las líneas de acción respecto a su implementación en territorio, atendiendo a las necesidades identificadas por los agentes educativos; adicionalmente como parte del ejercicio de corresponsabilidad y trabajo en equipo, para generar procesos formativos alrededor de las líneas de acción, la metodología cuenta con una caja de herramientas para las instituciones educativas sobre dos de sus líneas (habilidades socioemocionales y Desarrollo sostenible), las cuales son un elemento para propiciar el dialogo de saberes y trabajo en equipo con la institución y/o agentes educativos, en la medida que posibilitan fortalecer y aportar a las practicas ya desarrolladas o que cuentan con la intensidad y motivación de iniciar a hacerlo.

A partir de las cajas de herramientas de HSE – DS de la metodología, se abre el camino para generar procesos de articulación y posterior acompañamiento a los agentes educativos en su implementación, en un tiempo mínimo 1 año para garantizar proceso formativo de doble vía, es decir

(implementación de la metodología por parte del equipo de profesionales e implementación caja de herramientas por parte de los agentes educativos). De ahí que para documentar este ejercicio de articulación se hace necesario diseñar una estrategia de articulación que posibilite potenciar la gestión pedagógica, didáctica y convivencial de las instituciones. Para ello posterior al desarrollo de mesas de trabajo donde se socializara la caja de herramientas, se definirán actores, escenarios y acciones que permitan propiciar prácticas que fortalezcan la trayectoria de vida de los jóvenes.

CAJA DE HERRAMIENTAS HSE

Orientaciones pedagógicas	Agente Educativo Aliado	Escenario	Proyecciones	Avance y/o Resultado
Octavo				
Noveno				
Decimo				
Once				
Docentes				
Familias				

Tabla 7. Análisis del contexto - Matriz estrategia de articulación caja de herramientas (Habilidades Socioemocionales)

Nota: Creación del autor

CAJA DE HERRAMIENTAS DS

Orientaciones pedagógicas	Agente Educativo Aliado	Escenario	Proyecciones	Avance y/o Resultado
Reflexión				
Acción				
Análisis del contexto				

Tabla 8. Análisis del contexto - Matriz estrategia de articulación caja de herramientas (Desarrollo sostenible)

Nota: Creación del autor

8.3 Herramientas didácticas

Es bien sabido que los agentes educativos han empezado a probar en las aulas distintas Estrategias didácticas con el ánimo de adaptarse a las nuevas exigencias pedagógicas del siglo XXI ante cambios tecnológicos, sociales, económicos y, especialmente, a nivel educativo. Tradicionalmente las clases teóricas aportan poca retroalimentación ya que usualmente la participación es baja y además poco se centran en el estudiante, lo que en últimas puede contribuir a perpetuar problemas de aprendizaje en muchos de ellos.

Son muchos los docentes preocupados por innovar en sus clases introduciendo estrategias didácticas creativas, lo cual denota un replanteamiento de las relaciones docente-estudiante donde cada vez se generan espacios que promueven en los estudiantes la independencia, la responsabilidad frente a su propio aprendizaje dentro de un ambiente de aula o institucional que considera las variables personales, el reconocimiento de las habilidades socioemocionales; adicionalmente, reconocer los recursos individuales de la diada mencionada (estudiante-agente educativo), comprendiendo su contexto y su forma particular de expresarse desde sus potencialidades en la construcción de su trayectoria de vida y una visión centrada en las personas.

De esta manera, conscientes de la importancia de resaltar el aspecto humano dentro de un proceso de aprendizaje considerando sus nuevos retos, se ofrece un abanico de posibilidades para ser abordadas por los agentes educativos como recursos, procedimientos y acciones específicas para tornar el aprendizaje más fácil, disfrutable, autodirigido y transferible a nuevas situaciones.

A continuación, se ofrecen algunas estrategias didácticas que pueden contribuir a enriquecer el repertorio pedagógico del agente educativo, apoyando la planeación de sus actividades y la construcción del aprendizaje basados en su criterio consciente y reflexivo frente a las actividades a emplear en aula que mejor se adapten para alcanzar los objetivos de aprendizaje, tales como juego de roles, aprendizaje experiencial, taller pedagógico, el juego y el estudio de casos.

8.3.1 Aprendizaje experiencial.

En la escuela aprendemos la lección y luego nos someten a la prueba; en la vida, primero se nos somete a la prueba y luego, sólo si estamos atentos, aprendemos la lección"

Ernesto Yturalde (s. f)

La frase creada por Confucius, "lo escucho y me olvido; lo veo y lo recuerdo; lo hago y lo entiendo" ABSEL, (1990, citado por Gutiérrez, Romero, Solórzano, 2011), plantea en esencia lo que persigue el aprendizaje experiencial "aprender haciendo". De esta manera, autores como Rivera (1996, citado por Gutiérrez, Romero, Solórzano, 2011), plantean que desde esta teoría o paradigma se considera que el estudiante debe participar activamente en su proceso de formación y aprendizaje.

Una de las premisas claras que persigue el aprendizaje experiencial y que se evidencia dentro de la presente metodología, es que se concibe al estudiante como un sujeto activo que se involucra en su proceso de aprendizaje –como se mencionó anteriormente-, por ende, es él (el estudiante) quien debe observar, probar, analizar y participar en las distintas actividades del proceso que le permita integrar nuevos aprendizajes (Gutiérrez, Romero, Solórzano, 2011)

Dentro de los beneficios que la literatura reporta al abordar procesos de aprendizaje desde el aprendizaje experiencial, se encuentra que, por un lado, mejora su estructura cognitiva y, por otro lado, modifica valores, actitudes, percepciones lo que permite en términos de mediano y largo plazo, el desarrollo de todo el sistema cognitivo-afectivo-social. (Gutiérrez, Romero, Solórzano, 2011), lo cual aunado a los temas de la metodología –formación en habilidades socioemocionales-, permite una formación integral del estudiante, desarrollando en él procesos críticos frente a sus realidades, pues como la afirma Ausubel (1976, citado por Gutiérrez, Romero, Solórzano, 2011), “sólo cuando el aprendizaje es relevante surge la intención deliberada de aprender”.

Otras investigaciones evidencian los beneficios del aprendizaje experiencial como metodología de aprendizaje, dentro de este grupo, se encuentra las realizadas por el departamento de Educación de la Universidad de Nottingham en el año 2006, creando el Manifiesto de Aprendizaje fuera del Aula reportada por (Romero 2010), plantean beneficios como:

- Involucra a los estudiantes en el proceso formativo y despierta su motivación
- Mejora la actitud de los niños y adolescentes frente al aprendizaje
- Ofrece oportunidades de desarrollar aprendizajes informales a través del juego.
- Reduce los problemas de conducta y favorece la integración, disminuyendo el absentismo.
- Aporta desafíos interesantes y ayuda a los estudiantes a asumir un nivel razonable de riesgo.
- Desarrolla la tolerancia hacia la incertidumbre y la capacidad a afrontar situaciones nuevas.
- Ayuda a adquirir independencia y autosuficiencia y a desenvolverse satisfactoriamente en una amplia variedad de contextos, respondiendo a los distintos estímulos.
- Promueve sentimientos de valoración y preservación del medio y favorece la educación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos.
- Estimula la curiosidad y la creatividad, asociadas a la participación en actividades o problemas abiertos
- Ayuda a desarrollar un conocimiento contextualizado e integrador, a relacionar ideas y a superar las barreras impuestas artificialmente por materias o asignaturas.
- Ofrece oportunidades para estimular el aprendizaje de orden superior, caracterizado por el desarrollo de estructuras cognitivas complejas que permiten la interconexión de conceptos, la capacidad de abstracción y modelización y la habilidad para aplicar conocimiento.
- Mejora el rendimiento académico.

Es importante mencionar y resaltar que la teoría del aprendizaje experiencial al ser planteada de manera holística, permite combinar elementos de la experiencia, la percepción, procesos cognitivos y el comportamiento del individuo, partiendo de la propuesta de que las experiencias anteriores guían el comportamiento futuro de las personas, de allí la premisa que se aprende por medio de la experiencia. (Yturalde, s. f), dando como resultados los beneficios anteriormente nombrados.

Dicho esto y, para efectos prácticos del presente documento, el aprendizaje experiencial se vuelve una herramienta pertinente para la estrategia ya que permite que el participante no solo se ponga en contexto evidenciando sus habilidades socioemocionales (trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, comportamiento asertivo, resolución de conflictos y empatía), en la relación con el otro, sino que le permite reflexionar sobre su trayectoria de vida, aunando conceptos claves para la estrategia desde los aprendizajes (aprender a conocer, a ser, aprender a vivir juntos, aprender a transformarse y transformar la realidad, aprender hacer) y desde las dimensiones (dimensiones del ser, tener, del hacer, y estar); Esto permite encaminar a la planeación de talleres pedagógicos enfocados en esta herramienta didáctica.

8.3.2 Taller pedagógico.

Se plantea como una estrategia didáctica que permite desarrollar diferentes actividades principalmente experienciales, permitiendo un encuentro participativo entre la teoría, la práctica y la reflexión de la cotidianidad, mediado por el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales propuestas anteriormente.

Según Alfaro y Badilla (2015) una definición de taller pedagógico sencilla y quizá la más común es la que hace alusión a que este se concibe como una actividad académica planificada, en la que existen facilitadores y participantes. El taller pedagógico puede definirse como un centro de reunión donde convergen variedad de concepciones educativas, estrategias didácticas y se nutre por la diversidad de criterios que producen un intercambio de ideas entre los participantes. Además, el taller pedagógico es un proceso integrador de actividades de enseñanza y aprendizaje conducentes a formar en los participantes una actitud científica, crítica y reflexiva (p.86)

Para Paulo Freire, los procesos educativos tienen significado en la medida que le permite a los educadores y educandos tomar conciencia de las situaciones personales que se les presentan y de la realidad de la sociedad actual con sus contradicciones y conflictos sin perder de vista las diferentes perspectivas.

Freire (1970) citado por Alfaro y Badilla (2015) hace énfasis en la necesidad de implementar cambios significativos que generarán [...] una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política cuya característica primordial sería la profundidad en la interpretación de los problemas. La insistencia en “el diálogo y no en la polémica”, también son temas de relevancia para este pedagogo (p.91)

Lo anterior es posible con la planeación y desarrollo de talleres que atiendan a las realidades y necesidades de los participantes, partiendo de analizar sus propias vivencias, reacciones y situaciones, expuestas en el desarrollo del taller. El siguiente esquema tomado de Alfaro y Bonilla (2015) sintetiza la función del taller en espacios pedagógicos:

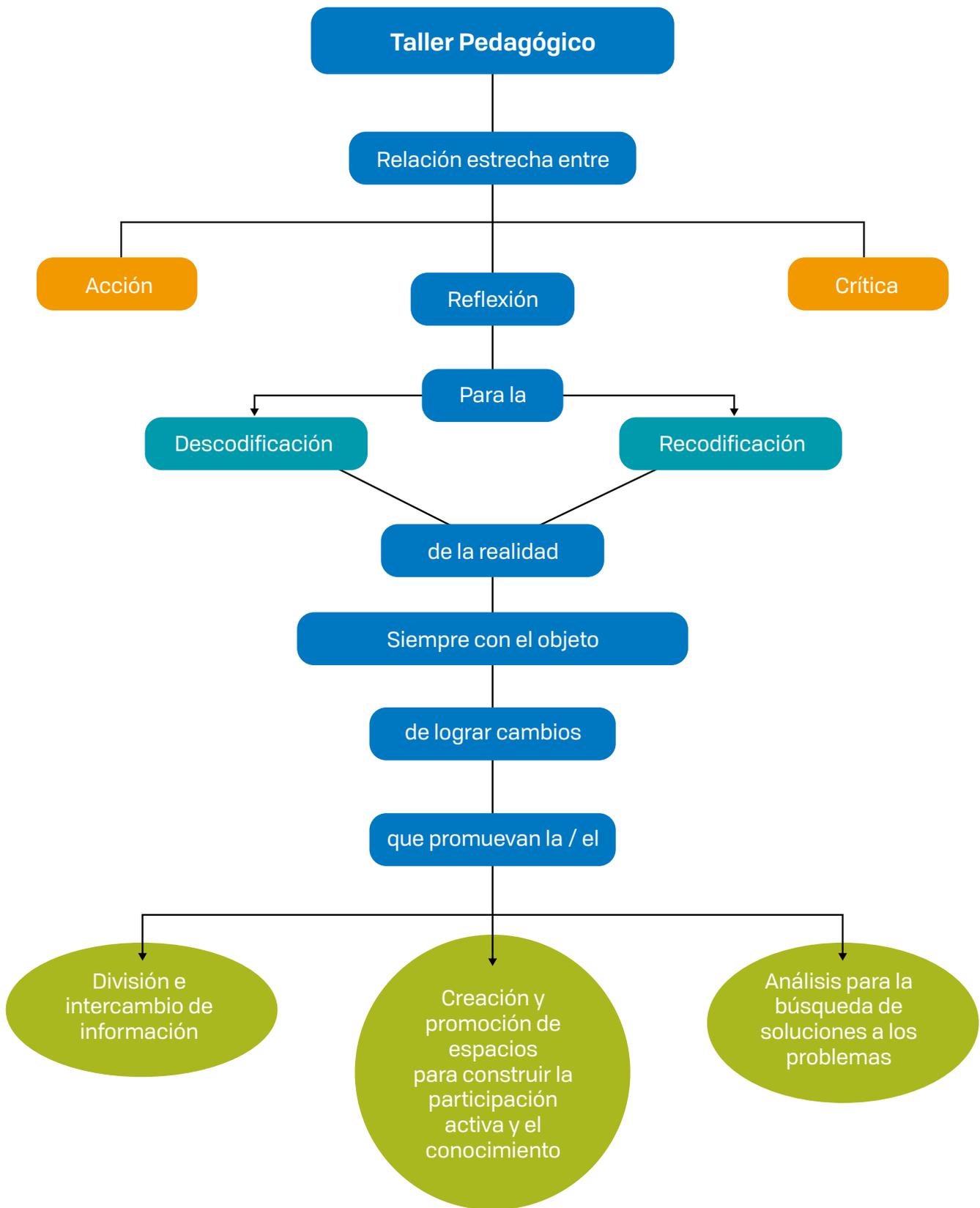


Figura 4. Esquema representativo de las funciones del taller
Nota: Recuperado de Alfredo, A., Badilla, M., El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana (2010) p.14

En cuanto a las características y objetivos del taller, se resaltan algunos abordados por Alfaro y Bonilla, y que también se han modificado, atendiendo a los planteamientos pedagógicos y metodológicos de esta propuesta educativa, las cuales son:

Características:

- Se debe planear previamente, no puede improvisarse, además de socializar y concertar la planificación con los facilitadores que han de desarrollarlo
- Se desarrolla en jornadas de trabajo que no deben superar cuatro horas, y para este caso en específico, se planea su desarrollo para dos horas principalmente.
- Se requiere de unas orientaciones pedagógicas, en las cuales se especifique qué se hará durante el tiempo estipulado.
- Se debe tener material de apoyo que facilite los procesos, pero que además sean de fácil acceso y en lo posible obtenidos del entorno (material reciclable por ejemplo)
- Se requiere una base teórica, otra práctica y espacios permanentes de reflexión.
- El o los facilitadores deberán coordinar para que se ejecuten los trámites previos a su desarrollo: las cartas de solicitud de permisos, de ubicación del sitio, hora y día donde se llevará a cabo el taller, los materiales que se utilizarán y la forma en que se pueden adquirir, los refrigerios, la planificación de la actividad y lo relativo al protocolo que incluye el taller.
- El taller pedagógico es una actividad dinámica, flexible y participativa.
- Se divide en etapas o momentos, las cuales se han apropiado del aprendizaje experiencial, siendo estos: Contextualización, Exploración, Comprensión y Compromisos de aplicación.

Entre los objetivos que se pueden mencionar para efectos de este tipo de taller están:

- Conocer el taller pedagógico como una realidad integrada y compleja que conduce al análisis y a la reflexión.
- Juzgar el taller pedagógico como una alternativa operativa que posibilita niveles de socialización y convivencia, entre los participantes.
- Actualizar conocimientos para promover una educación activa, participativa y democrática.
- Promover el desarrollo de habilidades y destrezas que conduzcan al fortalecimiento de los principios educativos como: la creatividad, la autonomía, la libertad, el juego, la actividad, las habilidades socioemocionales, las dimensiones del ser, y los aprendizajes para la vida
- Valorar los talleres pedagógicos como una realidad integrada y compleja para producir conocimientos bajo una dimensión teórico-práctica.
- Analizar el taller pedagógico como una oportunidad y espacio entre iguales, para propiciar la construcción del conocimiento de manera conjunta y cooperativa y el desarrollo de procesos de auto y coevaluación.

8.3.3. Juego de roles.

Otras de las herramientas didácticas que se implementan dentro de la estrategia y que permiten empoderar a los participantes y que estos asuman posiciones diferentes frente a situaciones cotidianas de sus contextos, es el juego de roles.

Los juegos de roles, según Brookfield (1983 citado por Fernández y Tenorio, 2014), consisten en usar la simulación de una situación que logra poner en contacto directo al estudiante con los conocimientos y destrezas que él debe asimilar y que le permitirán generar el aprendizaje, de esta forma el estudiante puede experimentar y practicar su conocimiento teórico y sus habilidades en un entorno protegido (el aula) y con reglas que facilitan y fomentan la participación del alumnado Spiegel, (2006, citado por Fernández y Tenorio, 2014).

Otros actores como Giménez (2013), definen el juego de roles como una actividad que persigue un objetivo específico, en la cual el estudiante asume un papel desconocido, enfrentándose a situaciones ambientadas por el docente o tallerista que implementa la actividad. De igual forma como lo plantea Giménez (2013, citado por Fernández y Tenorio, 2014), plantea que la motivación del estudiante se convierte en un factor determinante que le facilita el desarrollo de la tarea, ya que se le enseñaría al estudiante a partir de sus experiencias y conocimientos (aprendizaje experiencial y significativo), y se trabajaría desde sus habilidades socioemocionales como lo son el trabajo en equipo, la empatía, la comunicación,

De igual forma, es importante resaltar como lo plantea Krain & Lantis (2006, citado por Gaete, 2011), los ejercicios de simulación como los juegos de roles “mejoran la experiencia educativa ya que promueven el pensamiento crítico y las habilidades analíticas, ofreciendo a los estudiantes un nivel más profundo en la dinámica de intercambio político, el fomento de las competencias de comunicación oral y escrita y el fomento de la confianza de los estudiantes” lo que permite y promueve la interacción constante del estudiante, donde además asume un papel activo en su proceso de formación, favoreciendo los procesos de enseñanza – aprendizaje y rompiendo con los modelos tradicionales egocentristas, permitiendo la construcción colectiva.

8.3.4 Estudio de caso

La técnica de estudio de casos es un método pedagógico o técnica de aprendizaje que permite desarrollar habilidades como el análisis, síntesis y creatividad; el agente educativo por su parte debe tener en cuenta que se maneja de manera efectiva en grupos poco numerosos, sin embargo, dada la realidad en el contexto colombiano no es excusa para no ensayarlo. Para desarrollar la técnica se debe especificar que un “caso” se considera un escrito el cual describe una situación referente a la vida de una persona o grupo en particular; el análisis y desarrollo de la técnica de estudio de casos entrena a los participantes a desarrollar posibles soluciones para los sucesos de la vida real, y entender mejor las interacciones humanas, es decir, se aprende a argumentar y escuchar al otro (comunicación), a aceptar comentarios o sugerencias (comportamiento asertivo), a sustentar sus propias opiniones (liderazgo), a trabajar en equipo y de manera empática comprendiendo las propias emociones y las ajenas, todo lo cual permite generar un aprendizaje para la vida en una sociedad (aprender a vivir juntos, aprender a Ser, aprender a Hacer, aprender a Conocer, aprender a Vivir Juntos y aprender a Transformarse y transformar la realidad).

En últimas aplicar la técnica de estudios de casos en contexto educativo, proporciona un medio idóneo para comprender y fortalecer las habilidades socioemocionales, considerando las dimensiones humanas a partir de Max-Neef, con ayuda de las situaciones problemáticas diversas de la vida real y cotidiana. De esta manera, se puede pensar en un entrenamiento a los participantes en la generación de soluciones con perspectiva de pensamiento crítico (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f.).

Según el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la técnica consiste en analizar el problema, determinar un método de análisis, posteriormente adquirir agilidad en determinar alternativas de acción y finalmente tomar decisiones (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s. f) teniendo en cuenta lo anterior, uno de los tipos de casos comúnmente utilizados para actividades pedagógicas hace referencia a los casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones en el cual se propone hacer un análisis descriptivo del caso y generar posibles soluciones para finalmente decidir cuál es la propuesta más acertada.

El proceso o serie de pasos que se propone en aras a un propósito de aprendizaje a partir de los requerimientos del agente educativo en su área específica, consiste en:

1. Estudiar el caso planteado situándolo dentro del contexto específico en el que tiene lugar.	2. Analizar el caso desde distintas perspectivas tratando de señalar las principales variables que describen la situación planteada
3. Identificar la información adicional que se requiere para conocer el caso en profundidad e indicar los principales datos que será necesario recabar.	4. Detectar los puntos fuertes y débiles de la situación, y a partir de esto, enumerar los problemas planteados estableciendo una jerarquía en razón de su importancia y/o urgencia.
5. Estudiar separadamente cada uno de los problemas, describiendo los principales cambios que es preciso llevar a cabo en cada situación para solucionar los que hayan sido seleccionados.	6. Generar diversas alternativas de acción para abordar cada uno de los cambios.
7. Estudiar los pros y los contras de cada una y establecer un proceso de selección hasta llegar a un par de decisiones alternativas para elegir la más coherente y factible.	8. Implementar la decisión tomada señalando las estrategias y recursos necesarios para llevarla a cabo.
9. Determinar el procedimiento con el que se llevará a cabo la evaluación de la decisión adoptada y sus efectos.	10. Reflexionar sobre los temas teóricos que plantea el caso presentado.

Tabla 9. El estudio de casos como técnica didáctica

Nota: Tomado de: (Martínez y Musitu, 1995) Citado por: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s. f)

Formulación de caso

Según Mucchielli, (1970, citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey s.f) Para asegurar el aprendizaje, las narraciones de casos deben cumplir con las siguientes especificaciones:

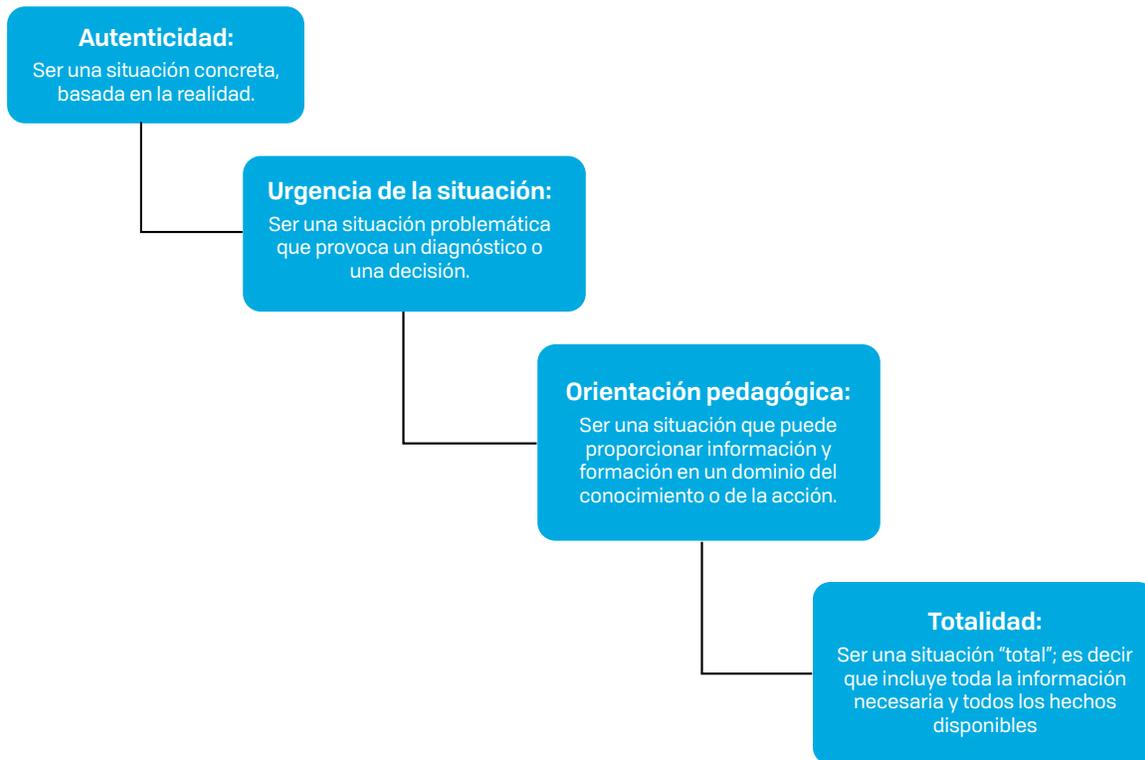


Figura 5. Especificaciones narraciones de estudio de caso

Nota: recuperado de (Mucchielli, 1970) citado por Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, "El estudio de casos como técnica didáctica" - SF.

Características de los casos

Para aplicación de la técnica y elaborar un caso se recomienda que el agente educativo contemple algunas características; por ejemplo, un buen caso debe estar basado en un argumento creíble por el participante y que sea posible, debe estimular su curiosidad, no debe tener excesos literarios, debe estar asociado al contexto y la cultura, y debe ser ambiguo. De esta manera, el hecho de estar vinculados a las realidades de los participantes favorece los resultados de la técnica, al fomentar la construcción de la trayectoria de vida centrada en derechos, y la reflexión y toma de decisiones a partir de necesidades del ser, hacer, tener y estar (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f.). Igualmente, favorece el trabajo en equipo, la capacidad de aprender por cuenta propia, el pensamiento crítico, la capacidad de identificar y resolver problemas, la creatividad, la capacidad para tomar decisiones y comunicación oral y escrita, todos elementos que requiere el estudiante del siglo XXI para afrontar las exigencias cotidianas.

8.3.5 El juego.

"El juego no es sólo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto... es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía".
Bruner, (1984, citado por Trigueros, 2002).

El juego constituye un elemento fundamental en el desarrollo propio del sujeto y en su relacionar con los demás. Muestra de ello, es la forma como en las primeras etapas de la vida, a través del juego los niños “buscan, exploran, prueban y descubren el mundo por sí mismos, resultando así en instrumento eficaz para la educación y para el desarrollo social” (Valencia, Giraldo, García, & Márquez, 2017,p.39), “además de ser la clave principal para garantizar la integración armoniosa y la participación efectiva de todos los participantes en su proceso educativo, en cuanto las actividades se vuelven más amenas y se obtienen mejores resultados” (Coppens & van de velde, 2005.p.109).

Por ende, su implementación en todo proceso educativo se constituye en una oportunidad para que el sujeto construya conocimientos y reconozca maneras de actuar frente a la vida misma, en cuanto a través del mismo juego desarrollan y controlan sus habilidades socioemocionales para así poderse “adaptar a su entorno y conocer su cultura” desde el desarrollo de un pensamiento crítico y propositivo, permitiendo de esta manera que el participante se reconozca como un sujeto activo y transformador de su propia realidad, en la medida en que a través del juego desarrolla la creatividad, la curiosidad y la imaginación hacia la construcción de nuevas realidades y además de ello desarrolle sus habilidades comunicativas y su integración grupal facilitando así sus relaciones intra e interpersonales.

Por lo cual, Coppens & van de velde (2005), afirma que el juego es la estrategia dinamizadora de todos los procesos, puesto que permite aprender desde la vivencia misma, hallar soluciones a problemas que en la realidad inmediata no se lograría, establecer reglas, trabajar en equipo, y reflexionar sobre las vivencias mismas, como se muestra a continuación:



Figura 6. El juego como estrategia dinamizadora
 Nota: Recuperado y adaptado de Coppens & van de velde (2005).

Teniendo en cuenta esto, el juego se convierte en un elemento de vital importancia para el abordaje de la trayectoria de vida del sujeto, en cuanto el juego posibilita de manera libre y espontánea el relacionamiento con el otro y contribuye a generar una posición crítica en torno a las relaciones establecidas con sí mismo, con la sociedad y con el mundo que los rodea, y generar así un conocimiento propio y de su contexto, que le permita reconocerse como un sujeto activo y transformador de su vida, a partir de su toma de decisiones.

Para lograrlo, es relevante tener en cuenta la manera como el juego se convierte en un poderoso recurso pedagógico que conduce hacia un aprendizaje significativo, solo en cuanto este se aborda desde una perspectiva que contribuye en el desarrollo de un pensamiento sociocrítico mediante procesos reflexivos en torno a las relaciones y toma de decisiones evidenciadas, llevando así a que las nociones y prácticas preexistentes, sean susceptibles de ser transformadas, a través del reconocimiento de sí mismo como un sujeto político, social y cultural capaz de incidir, insurgir, crear y construir nuevos horizontes a partir de la construcción de su trayectoria de vida, lo cual requiere en primer lugar el fortalecimiento de sus ser, en donde el juego tiene un papel importante, en la medida en que el sujeto puede construir un autoconocimiento aprendiendo a valorar sus cualidades y reconocer sus oportunidades de mejora, que son las condiciones básicas de la autoestima y poder de esta manera actuar con respecto al otro de una forma que garantice los derechos propios y los de los demás, permitiendo así la promoción de oportunidades de desarrollo humano para todas y todos y el mejoramiento de las condiciones de vida en un marco de equidad.

8.3.6 El debate.

En un mundo en donde se evidencia diversas situaciones de desigualdad y de discriminación, el debate se convierte en un escenario de construcción colectiva y de transformación social e individual de manera bidireccional, en cuanto es una “técnica que consiste en enfrentar posturas distintas en relación con una determinada temática, cuyo ejercicio de construcción y defensa de argumentos ayuda a profundizar los puntos de vista y comprender de mejor manera la perspectiva de los demás” (MINEDUC, 2008), convirtiéndose así en un insumo que contribuye en la valoración de la diferencia de pensamiento como un factor de enriquecimiento mutuo, en cuanto este permite reconocer otras posturas que contribuya a aclarar o a autoafirmar una posición propia con respecto a la del otro, “reconociendo el diálogo como el medio para legitimar la humanidad de cada persona” (Fundación Actívate, 2014) desde una escucha activa y una postura abierta ante otras formas de ver la vida.

Por ende, según la Fundación Actívate (2014), “implementar el debate desde un escenario académico contribuye al desarrollo de las habilidades socioemocionales del sujeto, en cuanto éste a través del debate puede fortalecer su capacidad de exponer ideas, opiniones, sentimientos, convicciones y experiencias de una manera coherente y con fundamento gracias al uso de diversas y variadas formas de expresión, de una forma analítica, investigadora, crítica y propositiva” frente a la realidad y por lo tanto, con respecto a la manera como toma decisiones y actúa en relación a la misma, convirtiéndose así en un elemento de vital importancia para hacer valer sus derechos propios como los de los demás, además de permitir la autoafirmación y construcción de su trayectoria de vida, en cuanto los prepara para “desenvolverse en la sociedad, a través del desarrollo de su identidad personal y como parte activa de la sociedad, desde el auto-reconocimiento como sujetos flexibles, creativos, proactivos, con capacidad para innovar, con juicio crítico y capacidad de tomar decisiones, moralmente sólidos y con un dominio de conocimientos fundamentales para dar respuestas a las

nuevas demandas y desafíos que se presenten” (2014), desde el afianzamiento de su autoestima y autoconfianza, construida a través de la interacción con el otro.

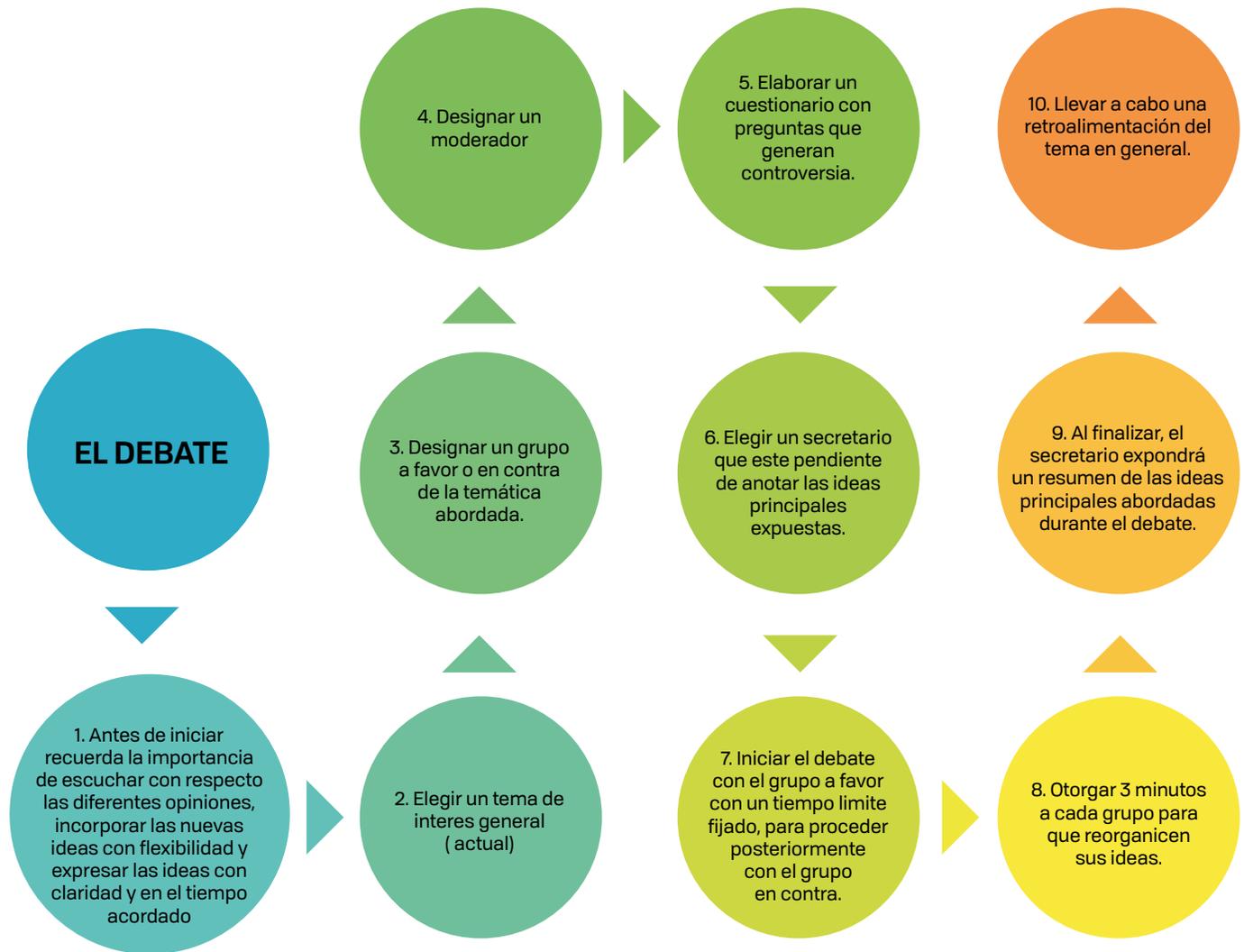


Figura 7. Elementos del debate
Nota: Recuperado y adaptado de Universidad de Córdoba (s.f.)

8.3.7 Construcción colectiva de conocimiento.

La construcción colectiva de los conocimientos y saberes dan soporte a las organizaciones sociales y a la construcción de conocimiento. Siendo así, el límite se encuentra en la posibilidad de articulación de las voces de los sujetos que intervienen y ayudan a vislumbrar las enunciaciones acerca de los sentidos de la experiencia (Gómez, 2016),

Evidenciados en la puesta en escena de los múltiples espacios participativos, que se proponen desde esta metodología.

Según Gómez (2016) esto implica escuchar y decidir entre sujetos que apuestan a configurar conocimientos y que reconocen en la historicidad (individual, familiar, comunitaria y mundial) un criterio de análisis e interpretación de sus realidades y trayectoria de vida, partiendo de construcciones realizadas previamente, que conllevan a la producción de nuevas acciones, decisiones y transformaciones positivas, que atiendan a las necesidades del contexto; lo cual, es posible desde esta estrategia didáctica, puesto que se reconoce al sujeto desde su diversidad de ideas, saberes y conocimientos, promoviendo además procesos de liderazgo y empoderamiento.

Reforzando lo anteriormente mencionado, desde esta estrategia didáctica, se pretende que los sujetos se consideren agentes en la historia y en sus trayectorias de vida, por lo que su potencial puede estar tanto en la construcción de conocimiento, como en la producción de realidad, puesto que es con ellos, con quienes se hace la lectura de la cotidianidad y del contexto, configurando así de manera formal los sentidos de la comunidad. (Gómez, 2016).

Finalmente, la construcción colectiva de conocimiento, termina convirtiéndose en la estrategia didáctica transversal de esta metodología, puesto que nace de la participación de los sujetos por medio del aprendizaje experiencial, el juego, el taller, el debate, los estudios de caso y demás procesos (reuniones, mesas de trabajo, entre otras); para de esta manera validar los conocimientos, emociones y experiencias con los que cuentan los participantes, y sobre estos, generar un dialogo de saberes; logrando más allá del reconocimiento de los sujetos, como se ha mencionado anteriormente, la re-construcción de esos conocimientos desde el saber ser, para así posibilitar la transformación de realidades.

8.4 Caja de herramientas de la metodología

La metodología cuenta con 2 cajas de herramientas para desarrollar procesos formativos experienciales en las instituciones alrededor de las líneas de acción (HSE – OVP -DS) , según los intereses, características y necesidades identificadas en el análisis del contexto, donde, una de estas cajas de herramientas es implementada directamente por el equipo de profesionales que opera la estrategia “Educando con Energía” (ECE) en las instituciones educativas aliadas, y la otra caja de herramientas están dirigida a todo aquel agente educativo que se encuentre motivado en articular a su quehacer acciones relacionadas a las líneas de acción.

- **Caja de herramientas ECE:** Contiene rutas y orientaciones pedagógicas de (Habilidades socioemocionales – Orientación vocacional y/o profesional) y (Desarrollo sostenible) para

desarrollar procesos formativos por parte de los profesionales de la estrategia, según las necesidades identificadas en el contexto y los acuerdos que se establezcan con las instituciones.

- **Caja de herramientas para Instituciones Educativas:** Contiene rutas y orientaciones pedagógicas de (Habilidades socioemocionales – Orientación vocacional y/o profesional) y (Desarrollo sostenible) para articular y desarrollar procesos formativos o actividades puntuales por parte de los agentes educativos según las necesidades identificadas en el contexto.

CAJA DE HERRAMIENTAS ECE			
Líneas de acción	RUTAS	N° ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	
Habilidades socioemocionales Orientación vocacional y/o profesional	Grado octavo	15	
	Grado noveno	15	
	Grado decimo	13	65 orientaciones pedagógicas
	Grado once	13	
	Familias	5	
	Docentes	4	
Línea de acción Desarrollo sostenible	Reflexión	10	27 orientaciones pedagógicas
	Acción	10	
	Análisis del contexto	7	

92
orientaciones pedagógicas

Tabla 10 Contenido caja herramientas Educando con energía (ECE)
Nota: Creación del autor

CAJA DE HERRAMIENTAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS			
Líneas de acción	RUTAS	N° ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	
Habilidades socioemocionales Orientación vocacional y/o profesional	Grado octavo	6	
	Grado noveno	6	
	Grado decimo	6	36 orientaciones pedagógicas
	Grado once	6	
	Familias	5	
	Docentes	7	
Línea de acción Desarrollo sostenible	Reflexión	9	25 orientaciones pedagógicas
	Acción	9	
	Análisis del contexto	7	

61
orientaciones pedagógicas

Tabla 11 Contenido caja herramientas Instituciones Educativas
Nota: Creación del autor

8.4.1 Rutas y orientaciones pedagógicas

Como se describe anteriormente, las cajas de herramientas contienen rutas pedagógicas y orientaciones pedagógicas que facilitaran el abordaje de las líneas de acción con la comunidad educativa, estas rutas marcan el mapa de navegación del proceso formativo.

RUTAS PEDAGÓGICAS

- Describen el propósito pedagógico (horizonte) a desarrollar con cada una de las orientaciones pedagógicas.
- Se cuenta con 6 rutas en la línea de acción de **habilidades socioemocionales** y orientación vocacional y/o profesional, las cuales, tienen un diseño diferencial según la población a focalizar: ruta jóvenes de grado octavo, noveno, décimo y once; docentes y familias.
- Se cuenta con 3 rutas en la línea de acción **desarrollo sostenible** para fortalecer la dimensión ambiental en los jóvenes y la toma de decisiones responsables con su entorno inmediato, la cual, tiene un diseño diferencial según la intención del taller a desarrollar: de reflexión, acción, y análisis del contexto.
- Cada ruta pedagógica contiene los siguientes items: Horizonte, número del taller, nombre del taller, educando con que da cuenta de los conceptos clave a abordar en el taller 1) la habilidad socioemocional a fortalecer, 2) dimensión, 3) aprendizaje para la vida, 4) demás palabras claves; objetivo, indicadores de logro.

Figura 8 Descripción general alcance de las rutas pedagógicas
Nota: Creación del autor

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

- Las orientaciones pedagógicas son las planeaciones de los talleres, las cuales describen el paso a paso de éste según los momentos del taller: 1) contextualización, 2) exploración, 3) comprensión, 4) compromiso de aplicación.
- Cada orientación pedagógica contiene los siguientes items: objetivo, indicadores, tema, educando con que da cuenta de los conceptos clave a abordar en el taller 1) la habilidad socioemocional a fortalecer, 2) dimensión, 3) aprendizaje para la vida, 4) demás palabras claves; tiempo del taller, ayudas didácticas, descripción del paso a paso de cada momento del taller 1) contextualización, 2) exploración, 3) comprensión, 4) compromiso de aplicación, bibliografía, anexos según la planeación.

Figura 9 Descripción general alcance de las orientaciones pedagógicas
Nota: Creación del autor

En ese sentido cada ruta de forma diferencial aborda un horizonte y talleres que determinan la intencionalidad del proceso, según las características de la población a focalizar, a continuación se describe el proceso pedagógico a desarrollar en cada una de las rutas, según las líneas de acción:

Descripción ruta pedagógica línea de acción HSE - OVP	
Grado Octavo	Es una invitación a que el estudiante inicie un proceso de autodescubrimiento desde sus recursos que le permita reflexionar de manera crítica y propositiva reconociendo sus intereses, sus fortalezas y desde ahí reflexionar en torno a sus oportunidades de mejora en un proceso de doble vía que le permita tener incidencia en el contexto y generar transformaciones de sus realidades más cercanas.
Grado Noveno	Se busca que el estudiante no solo haga un proceso de autodescubrimiento, sino que empiece un desarrollo y puesta en práctica de ese conjunto de habilidades socioemocionales, que le permitan no solo mejorar las interacciones con sus pares sino con sus redes más cercanas. Adicionalmente, empezar a recorrer ese camino que le guíara en la búsqueda y consolidación de decisiones frente a su trayectoria de vida – que se relaciona con las elecciones o preferencias según las habilidades, capacidades y talentos que posee frente a su orientación vocacional y profesional.
Grado Décimo	<p>Se busca en el estudiante la exploración de su trayectoria de vida a partir de procesos reflexivos vocacionales, ocupacionales y/o profesionales y el impacto en su bienestar personal y social. Adicional, Se promueven espacios de sensibilización y acercamiento con las familias frente a su trayectoria de vida y la relación con el contexto en que se desenvuelven, reconociendo sus sueños, metas, motivaciones, realidades, deseos y necesidades.</p> <p>Así mismo, se hace un acercamiento a la comprensión y reconocimiento de la influencia de las redes sociales, de la familia, de la sociedad sus recursos emocionales en el proceso de toma de decisiones, en el relacionamiento consigo mismo, en las relaciones interpersonales, en el bienestar socio-ocupacional y en la orientación vocacional. Identificando en este ejercicio, las habilidades socioemocionales que favorezcan constituirse en un agente de cambio, lo cual implica, plantear acciones alternativas para el cumplimiento de metas personales y cuestionar las diferentes maneras de actuar y sentir sobre sí mismo y los demás, con el fin de encontrar alternativas viables de construcción y acción, que beneficien su trayectoria de vida.</p>
Grado Once	<p>Se brindan herramientas para facilitar el proceso de toma de decisiones responsables y asertivas en la trayectoria vital de los estudiantes a partir de espacios reflexivos orientados a su esfera vocacional, ocupacional y/o profesional.</p> <p>Se busca reconocer la importancia de las habilidades socioemocionales en la vida cotidiana y en el proceso de toma de decisiones a partir del análisis crítico de situaciones específicas; además se apunta a generar espacios de reflexión con los estudiantes acerca de su incursión o transición al mundo laboral, brindándoles información relevante frente a las ofertas educativas y las alternativas ocupacionales, que les permita diseñar una ruta de decisiones a partir del reconocimiento de su realidad inmediata y las metas que desea alcanzar.</p> <p>Finaliza aplicando las habilidades socioemocionales desarrolladas en un simulacro de proceso de entrevista para contribuir a aumentar sus posibilidades de éxito y transición, generando un espacio de retroalimentación, además del cierre del proceso formativo en habilidades socioemocionales reconociendo la asistencia y participación de los estudiantes y su compromiso consigo mismos.</p>

Descripción ruta pedagógica línea de acción HSE - OVP

<p>Familias</p>	<p>Al abordar a las familias, se pretende fortalecer recursos y estrategias en habilidades socioemocionales beneficiando el acompañamiento a sus hijos e hijas en su tránsito hacia una vida personal, social y laboral plena, y el reconocimiento del rol que ejerce dentro del núcleo familiar como mecanismo para fortalecer su vínculo afectivo.</p> <p>Para ello, es importante generar un espacio de sensibilización a las familias sobre la importancia de su papel como agentes activos y protectores en los procesos de formación y desarrollo saludable de sus hijos e hijas, lo cual incluye rescatar el sentido del vínculo familiar en la trayectoria de vida de cada uno de los miembros de la misma.</p> <p>Los espacios de encuentro se basan en procesos reflexivos frente a la orientación de sus hijos para enfrentar los retos de la vida, darse cuenta de las emociones predominantes en la familia y las dinámicas que se generan a partir de su adecuado manejo y control. Adicionalmente, se rescata la importancia del proceso comunicativo y la empatía en las interacciones familiares apuntando al respeto de sus miembros a partir de las diferencias y comprendiendo las repercusiones de su expresión en los demás.</p>
<p>Docente</p>	<p>Se apunta al reconocimiento de su área de saber cómo un medio para fortalecer la trayectoria de vida de los jóvenes y darle así sostenibilidad a los procesos formativos que contribuyan a la transformación de sus realidades. Para ello, las orientaciones pedagógicas diseñadas, inician con un reconocimiento de la importancia de las HSE en el quehacer pedagógico, así como en su diario vivir y finalizan con el análisis de la relación docente-estudiante a partir de su propia motivación y emocionalidad.</p>

Tabla 12. Descripción proceso pedagógico - Habilidades socioemocionales – Orientación vocacional y/o profesional

Nota: Creación del autor

Descripción ruta pedagógica línea de acción DS

<p>Análisis del contexto</p>	<p>Pretende generar espacios para el análisis del contexto con enfoque ambiental; sugiriendo además la vinculación de los diferentes estamentos de la institución educativa, y resaltando el importante papel que tiene el estamento más olvidado: el sector productivo, y así rescatar los compromisos que este tiene con la comunidad aledaña, y que se pueden ejercer desde la institución educativa.</p> <p>Teniendo en cuenta lo anterior, dichas orientaciones pedagógicas recorren diferentes oportunidades de reconocer el territorio desde la inmediatez, hasta la construcción de memoria ambiental, y de esta manera construir un conocimiento colectivo del territorio que brinde información relevante para así darle pertinencia al PRAE, o iniciar a construir el mismo, según sea la necesidad de la IE; siempre desde las dinámicas ambientales inmediatas y/o locales.</p>
<p>Reflexión</p>	<p>Los participantes podrán fortalecer sus procesos reflexivos como líderes ambientales, su influencia tanto positiva como de impacto negativo en su entorno, así como el efecto cascada que se genera a partir de las mismas, por lo tanto el desarrollo de las orientaciones pedagógicas encaminadas a la reflexión, incidirán directamente en la toma decisiones responsables y transformadoras con el entorno inmediato, lo que permite a su vez contribuir con el desarrollo de la agenda 2030 propuesta desde los objetivos del desarrollo sostenible.</p>
<p>Acción</p>	<p>Permite desarrollar y guiar prácticas responsables con el medio ambiente, desde experiencias alrededor de la agricultura ecológica, como lo son el compostaje, la construcción y funcionamiento de invernaderos, jardines verticales, mercados campesinos, entre otras que posibilitan la transformación del contexto inmediato contribuyendo al desarrollo sostenible.</p>

Tabla 13. Descripción proceso pedagógico - Desarrollo sostenible

Nota: Creación del autor

Bibliografía

- Alfaro, A. B. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Electrónica Perspectivas*, 10, 81 - 146. Recuperado el 25 de Noviembre de 2017, de file:///C:/Users/Administrador/Downloads/6751-16184-1-PB.pdf
- Alvarado, L. G. (2008). Ciencias realizaas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico en Caracas Sapiens. Características más relevante del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las Universitaria de Investigación, 9(2), 187 - 202. Recuperado el 12 de Agosto de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Ausubel, N. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (segunda edición ed.). Trillas.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5 - 31. Recuperado el 15 de Agosto de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/3238/323827304003.pdf>
- Capalbo. (Septiembre de 2009). *Pensar Contemporaneo*. Obtenido de <https://pensarcontemporaneo.files.wordpress.com/2009/09/desarrollo-a-escala-humana-sinopsis-capalbo-doc.pdf>
- Cardona, P. W. (2006). Trabajo en equipo. *Occasional Paper*, 7(10).
- Congreso, d. C. (1994). *Ley General de Educación - artivulo 73*. Bogotá. Recuperado el 30 de Noviembre de 2017, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Díaz, M. J. (s. F). *Desarrollo de la empatía y los derechos humanos*. Centro nacional de educación y comunicación educativa.
- Educación, C. D. (1990). *Técnicas participativas para la educación popular*. Santiago de Chile: CIDE.
- Educación, M. N. (1996). Resolución 4210, de 1996 Servicio Social Estudiantil Obligatorio.
- Fernández, A., Segade, C., García, P., & Hidalgo, R. (2010). *Guía para la incorporación del enfoque basado en derechos humanos en las intervenciones de cooperación para el desarrollo*. Madrid: Argonauta.
- Fernández, F., & Tenorio, A. (2014). 2014. I Seminario Iberoamericano de Innovación Docentes de la Universidad Pablo de Olave.
- Freire, P. (1965). *La educacion como práctica de la libertad*. Uruguay: Tierra Nueva.
- Fundación DEMUCA. (2009). *Guía de herramientas municipales para la promoción del desarrollo economico local*. San José Costa Rica : Fundación para el Desarrollo Local y el Fortalecimiento Municipal e Institucional de Centroamérica y El Caribe –Fundación DEM.
- Gaete, R. (2011). *El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universiatrios*. Universidad de la Sabana.

- García, L. (1998). El sociodrama como técnica de intervención socioeducativa. Cuadernos de trabajo social, 165-180.
- Giménez, P. (2003). Los juegos de rol: Hacia una propuesta pedagógica. Revista de Literatura, 81 - 84. Recuperado el 4 de Diciembre de 2017
- Gómez, N. (2016). La construcción colectiva de conocimientos en las comunidades interpretativas. Cinta de Moebio(55), 66 - 79. Recuperado el 22 de noviembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/101/101433140005.pdf>
- Gros, B. (1990). La Enseñanza de Estrategias de Resolución. Investigaciones y experiencias, 413 - 455.
- Gutiérrez, M., Romero, M., & Solórzano, M. (2011). El aprendizaje experiencial como metodología docente: Aplicación del método Macbeth. Scielo, 28(54), 127 - 158. Recuperado el 4 de Diciembre de 2017, de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0254-16372011000100006&lng=es&tlng=es.
- Instituto Tecnológico y de estudios de Monterrey. (s. F). El estudio de casos como técnica didáctica - las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño-
- Leiva, P. (s. F). Trayectorias vitales, una perspectiva para acceder a las subjetividades de los jóvenes.
- Leiva, P. (s.f). Trayectorias vitales, una perspectiva para acceder a las subjetividades de los jóvenes.
- Manfred, M. A. (1986). Desarrollo a escala humana opciones a futuro. Santiago de Chile: Biblioteca CF + S.
- Marcuschamer, S. (2013). Orientación Vocacional. Mc Graw Hill.
- Marín, L. (20007). La noción de paradigma signo y pensamiento. Pontificia Universidad javeriana Bogotá, 34 - 45.
- Max Neef, M. (1993). Desarrollo a escala humana. Barcelona: Editorial Nordan Comunidad.
- Mcentee de Madero, E. (1996). Comunicación oral para el liderazgo en el mundo moderno. Mexico D.F: Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Documento preliinar sistema Nacional de Educación terciaria.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). Manual metodológico para la elaboración e implementación de las RIAs. Bogotá: minsalud.
- Mora, J., & Gamboa, L. (2006). Desarrollo de Competencias Investigativas en Educación. Universidad San Marcos.
- Nacional, M. D. (2013). Evaluación De Competencias; Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de lo docentes y directivos docenes regidos por el Decreto Lay 1278 de 2002. Bogotá.
- Organización Internacional del Trabajo OIT. (2017). Informe Mundial sobre Salarios 2016 / 2017 - La desigualdad salarial en el lugar de trabajo. Ginebra. Obtenido de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_541632.p

- Pérez, L. (Septiembre de 2013). Nivel de asertividad en adolescentes (estudio realizado en la fundación "futuro de los niños" del municipio de salcajá quetzaltenango. Quetzaltenango, Mexico.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Centro de Educacao, 11 - 22.
- Robbins, S. J. (2009). Comportamiento Organizacional. Naucalpan de Juárez: Pearson Educación de México.
- Rodríguez, M. V. (2005). Técnicas de educación popular. Nicaragua: CURN/CICAP.
- Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. Antropología experimental, 8(10), 89 - 102.
- Sanchez, M. (2003). Psicopedagogia. Recuperado el 10 de 02 de 2017, de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje%20significativo>
- Sepulveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. Perspectiva(21), 27 - 53.
- Sosa, J. (2003). Paradigmas: Enfoque y métodos en la investigación Educativa. Investigación Educativa, 7(12), 23 - 40. Recuperado el 12 de Agosto de 2017, de <<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>>
- Trabajo, O. I. (2006). Orientación Profesional. Un manual de recursos para países de bajos y medianos ingresos. Ginebra - Suiza.
- Trigueros, C. (2002). Reflexiones acerca del juego. Digital, 8(46). Recuperado el 30 de Noviembre de 2017, de <http://www.efdeportes.com/efd46/juego.htm>
- UNESCO . (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción. ODS-4. República de Corea: Incheon.
- UNESCO. (2013). Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico – N° 8: Buenas políticas y prácticas para la educación en vih y salud. Chile: UNESCO.
- UNESCO. (2017). Liderar la Agenda Mundial Educación 2030. Recuperado el 1 de Diciembre de 2017, de <http://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030>
- Valencia, A. G. (2017). El juego como estrategia construida por los niños ondas para resignificar y socializar la solución de conflictos en el aula de clase.
- Van-der, C., & Hofstadt, R. (2005). El libro de las habilidades de comunicación (segunda ed.). España: Fernández Ciudad, S. L.
- Vida, A. E. (2015). Grupo de curso de vida. Bogotá: Dirección de procción y prevención. Ministerio de salud y protección social.
- Villa, W., & Grueso, A. (2008). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.
- Yturalde, E. (s. F). Aprendizaje experiencial basada en el Constructivismo. Recuperado el 4 de Diciembre de 2017, de Aprendizajeexperiencial.com.

Organização
de Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



ISBN: 978-958-8071-65-7



9 789588 107165 7