



**TESIS DE MAESTRÍA:**

**PERCEPCIÓN DE LOS JÓVENES ACERCA DE SUS EXPECTATIVAS A FUTURO EN CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE SOACHA (CUNDINAMARCA, COLOMBIA). EXPERIENCIA DEL LICEO GREGORIO MENDEL COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA PILOTO EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA PARA TRABAJO DE PROYECTO DE VIDA EN BÁSICA Y MEDIA.**

**Autor:**

**Liliana Ivonne Badillo Badillo**

**Director de tesis:**

**Lyda Ximena Mora Cubillos, Ph.D**

**Universidad Antonio Nariño**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Educación**

**Bogotá, D. C., Junio de 2018**

**PERCEPCIÓN DE LOS JÓVENES ACERCA DE SUS EXPECTATIVAS A FUTURO EN CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE SOACHA (CUNDINAMARCA, COLOMBIA). EXPERIENCIA DEL LICEO GREGORIO MENDEL COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA PILOTO EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA PARA TRABAJO DE PROYECTO DE VIDA EN BÁSICA Y MEDIA.**

Memoria que presenta el maestrante:

**Liliana Ivonne Badillo Badillo**

Para optar al grado de Magister por la Universidad Antonio Nariño

**Bogotá, D. C., Junio de 2018**

## **AGRADECIMIENTOS**

Al hacedor del universo por darme tiempo para estar aquí y energía para lograrlo.

A mis profesores por sus enseñanzas y consejos.

A la profesora Ximena Mora por su paciencia y colaboración.

A mis hijos Carlos Iván y David Felipe por su compañía y apoyo.

## Contenido

<b>1. Resumen</b> .....	23
Abstract .....	25
<b>2. Problemática</b> .....	26
2.1 Pregunta de investigación.....	31
<b>3. Objetivos</b> .....	2631
3.1 Objetivo general .....	32
3.2 Objetivos específicos.....	32
<b>4. Marco referencial</b> .....	33
4.1 Sistema de educación básica y media en Colombia .....	33
4.2 Modelo educativo del Liceo Gregorio Mendel .....	33
4.2.1 Componentes teóricos del modelo .....	33
4.2.1.1 Teoría triárquica del conocimiento e inteligencias múltiples.....	34
4.2.2 Estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación personalizada como modalidad.....	36
4.2.3 Estructura curricular .....	40
4.2.4 Área Proyecto de vida .....	44
4.2.4.1 Proyecto de vida en adolescentes o jóvenes.....	44
4.2.4.2 Fundamento teórico, metodológico y evaluativo del área de proyecto de vida .....	47
<b>5. Metodología</b> .....	76
5.1 Enfoque de la investigación .....	76
5.2 Diseño de la investigación.....	76
5.3 Fases de la investigación.....	77
5.4 Población y muestra .....	77
5.5 Técnicas e instrumentos de investigación .....	78
<b>6. Resultados</b> .....	81
6.1 EFFA y expectativas de futuro.....	81
6.1.1 EFFA para el Liceo Gregorio Mendel.....	83
6.1.1.1 Factor I: expectativas económico-laborales .....	83
6.1.1.2 Factor II: Expectativas académicas .....	84
6.1.1.3 Factor III: bienestar personal.....	85

6.1.1.4	Factor IV: Expectativas familiares.....	86
6.1.2	EFFA para la Institución Educativa San Mateo (I.E.S.MA).....	87
6.1.2.1	Factor I: expectativas económico-laborales.....	87
6.1.2.2	Factor II: Expectativas académicas.....	89
6.1.2.3	Factor III: bienestar personal.....	90
6.1.2.4	Factor IV: Expectativas familiares.....	91
6.1.3	EFFA para la Institución Educativa Compartir.....	92
6.1.3.1	Factor I: expectativas económico-laborales.....	92
6.1.3.2	Factor II: Expectativas académicas.....	93
6.1.3.3	Factor III: bienestar personal.....	94
6.1.3.4	Factor IV: Expectativas familiares.....	95
6.1.4	EFFA para la institución educativa número 4, IE4. ....	96
6.1.4.1	Factor I: expectativas económico-laborales.....	96
6.1.4.2	Factor II: Expectativas académicas.....	97
6.1.4.3	Factor III: bienestar personal.....	98
6.1.4.4	Factor IV: expectativas familiares.....	99
6.2	Análisis comparativo a partir del instrumento EFFA.....	100
6.3	Cuestionario piloto ESaPV.....	102
6.4	Aplicación del cuestionario ESaPV.....	104
6.4.1	Para institución educativa San Mateo.....	104
6.4.1.1	Categoría I – formación en valores.....	105
6.4.1.2	Categoría II- desarrollo de habilidades y capacidades.....	106
6.4.1.3	Categoría III -Experiencia- educativa.....	107
6.4.1.4	Categoría IV- Proyecto de vida.....	108
6.4.1.5	Categoría V- Capacidades y conocimiento de sí mismo – factores de resiliencia ..	110
6.4.2	Para institución educativa Compartir.....	111
6.4.2.1	Categoría I – formación en valores.....	112
6.4.2.2	Categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades.....	113
6.4.2.3	Categoría III -Experiencia- educativa.....	114
6.4.2.4	Categoría IV - Proyecto de vida.....	115
6.4.2.5	Categoría V- Capacidades y conocimiento de sí mismo – factores de resiliencia ..	117
6.1.1	Para el liceo Gregorio Mendel.....	118
6.1.1.1	Estudiantes.....	120

6.1.1.1.1	Categoría I – Formación en valores .....	120
6.1.1.1.2	Categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades .....	122
6.1.1.1.3	Categoría III – Experiencia educativa .....	123
6.1.1.1.4	Categoría IV - Proyecto de vida .....	124
6.1.1.1.5	Categoría V - Capacidades y conocimiento de sí mismo – factores de resiliencia. ....	126
6.1.1.2	Profesores .....	127
6.1.1.2.1	Categoría I – Formación en valores .....	127
6.1.1.2.2	Categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades .....	129
6.1.1.2.3	Categoría III – Experiencia educativa .....	130
6.1.1.2.4	Categoría IV - Proyecto de vida .....	131
6.1.1.2.5	Categoría V - Capacidades y conocimiento de sí mismo – factores de resiliencia . ....	132
6.1.1.3	Padres de familia .....	133
6.1.1.3.1	Categoría I – formación en valores .....	133
6.1.1.3.2	Categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades .....	135
6.1.1.3.3	Categoría III -Experiencia educativa.....	136
6.1.1.3.4	Categoría IV - Proyecto de vida .....	137
6.1.1.3.5	Categoría V - Capacidades y conocimiento de sí mismo – factores de resiliencia . ....	139
6.1.1.4	Egresados .....	140
6.1.1.4.1	Categoría I – formación en valores .....	140
6.1.1.4.2	Categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades .....	142
6.1.1.4.3	Categoría III - Experiencia educativa.....	143
6.1.1.4.4	Categoría IV - Proyecto de vida .....	144
6.1.1.4.5	Categoría V - Capacidades y conocimiento de sí mismo – factores de resiliencia . ....	145
<b>7.</b>	<b>Discusión de resultados</b> .....	<b>147</b>
7.1	Expectativas a futuro.....	147
7.2	Futuro y proyecto de vida.....	149
7.3	Experiencia del Liceo Gregorio Mendel .....	152
<b>8.</b>	<b>Conclusiones</b> .....	<b>157</b>
<b>9.</b>	<b>Recomendaciones a futuro</b> .....	<b>159</b>
<b>10.</b>	<b>Bibliografía</b> .....	<b>160</b>
<b>ANEXOS</b>	.....	<b>168</b>

## Índice de tablas

Tabla 1. Relación de emociones e inteligencia emocional.....	53
Tabla 2. Competencias básicas y específicas características de los procesos formativos. ....	69
Tabla 3. Tabla descriptiva de la muestra de estudiantes escolarizados encuestado (n=173). ....	81
Tabla 4. Instrumento EFFA.....	82
Tabla 5. Factor I: expectativas económico-laborales para el Liceo Gregorio Mendel.....	83
Tabla 6. Factor II: expectativas académicas para el Liceo Gregorio Mendel. ....	84
Tabla 7. Factor III: bienestar personal para el Liceo Gregorio Mendel .....	85
Tabla 8. Factor IV: expectativas familiares para el Liceo Gregorio Mendel. ....	86
Tabla 9. Factor I: expectativas económico laborales para la institución educativa San Mateo (I.E.S.MA).....	88
Tabla 10. Factor II: expectativas académicas para la institución educativa San Mateo (I.E.S.MA). 89	
Tabla 11. Factor III: bienestar personal para la institución educativa San Mateo I.E.S.MA. ....	90
Tabla 12. Factor IV: expectativas familiares para la institución educativa San Mateo (I.E.S.MA)..	91
Tabla 13. Factor I: expectativas económico laborales para la Institución Educativa Compartir. ....	92
Tabla 14. Factor II: expectativas académicas para la Institución Educativa Compartir.....	93
Tabla 15. Factor III: bienestar personal para la Institución Educativa Compartir. ....	94
Tabla 16. Factor IV: expectativas familiares para la Institución Educativa Compartir. ....	95
Tabla 17. Factor I: expectativas económicas y laborales para la Institución Educativa número 4, IE4. ....	96
Tabla 18. Factor II: expectativas académicas para la Institución Educativa número 4, IE4. ....	97
Tabla 19. Factor III: expectativas de bienestar personal para la institución educativa número 4, IE4. ....	98
Tabla 20. Factor IV: expectativas familiares para la Institución Educativa número 4, IE4. ....	99
Tabla 21. Análisis comparativo entre los cuatro factores del instrumento EFFA a través de la prueba H de Kruskal-Wallis.....	101
Tabla 22. Alfa de Cronbach. ....	104
Tabla 23. Categoría I: formación en valores para la institución educativa San Mateo. ....	105
Tabla 24. Categoría II: desarrollo de habilidades y capacidades para la institución educativa San Mateo.....	106
Tabla 26. Categoría IV: proyecto de vida para la institución educativa San Mateo. ....	108
Tabla 27. Categoría V: capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia para la Institución Educativa San Mateo.....	110
Tabla 28. Categoría I: formación en valores para la institución educativa Compartir. ....	112
Tabla 43. Categoría V: capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia de los profesores del Liceo Gregorio Mendel.....	132
Tabla 44. Categoría I: formación en valores padres de familia del Liceo Gregorio Mendel. ....	133

Tabla 46. Categoría III: experiencia educativa de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel. .....	136
Tabla 47. Categoría I: proyecto de vida percepción de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel.....	137
Tabla 52. Categoría IV: proyecto de vida, percepción de los egresados del Liceo Gregorio Mendel. .....	144

## Índice de figuras

Figura 1. Componentes que integran las Capacidades Fundamentales Individuales (CA.F.I). .....	41
Figura 2. Conocimientos que integran cada una de las áreas académicas de la propuesta curricular del Liceo Gregorio Mendel. ....	42
Figura 3. Áreas fundamentales y asignaturas que integran el plan de estudios del Liceo Gregorio Mendel.....	43
Figura 4. Esquema del área proyecto de vida en el Liceo Gregorio Mendel. ....	72
Figura 5. Fases de la investigación.....	77
Figura 6. Distribución de la población. ....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Figura 7. Factor I, expectativas económico-laborales para el Liceo Gregorio Mendel.....	84
Figura 8. Factor II, expectativas académicas para el Liceo Gregorio Mendel. ....	85
Figura 9. Factor III, bienestar personal para el Liceo Gregorio Mendel. ....	86
Figura 10. Factor IV, expectativas familiares para el Liceo Gregorio Mendel. ....	87
Figura 11. Factor I, expectativas económico-laborales para la institución educativa San Mateo I.E.S.MA .....	89
Figura 12. Factor II expectativas académicas para la institución educativa San Mateo I.E.S.MA ..	90
Figura 13. Factor III, bienestar personal para la institución educativa San Mateo I.E.S.MA.....	91
Figura 14. Factor IV, expectativas familiares para la institución educativa San Mateo I.E.S.MA ..	92
Figura 15. Factor I expectativas económico- laborales para la institución educativa Compartir.....	93
Figura 16. Factor II, expectativas académicas para la institución educativa Compartir. ....	94
Figura 17. Factor III, bienestar personal para la institución educativa Compartir. ....	95
Figura 18. Factor IV expectativas familiares para la institución educativa Compartir. ....	96
Figura 19. Factor I expectativas económico- laborales para la institución educativa número 4, IE4. ....	97
Figura 20. Factor II Expectativas académicas para la institución educativa número 4, IE4. ....	98
Figura 21. Factor III bienestar personal para la institución educativa número 4, IE4.....	99
Figura 22. Factor IV expectativas familiares para la institución educativa número 4, IE4.....	100
Figura 23. Cuestionario ESaPV. ....	103
Figura 24. Esquema gráfico de la Categoría I. Formación en valores para la institución educativa San Mateo.....	106
Figura 25. Esquema gráfico de la categoría II desarrollo de habilidades y capacidades para la institución educativa San Mateo. ....	107
Figura 26. Esquema gráfico de la categoría III experiencia educativa para la institución educativa San Mateo.....	108
Figura 27. Esquema gráfico de la categoría IV proyecto de vida para la institución educativa San Mateo.....	110

Figura 28. Esquema gráfico de la categoría V. Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia para la institución educativa San Mateo. ....	111
Figura 29. Esquema gráfico de la categoría I formación en valores para la institución educativa Compartir. ....	113
Figura 30. Esquema gráfico de la categoría II formación en valores para la institución educativa Compartir. ....	114
Figura 31. Esquema gráfico de la categoría III desarrollo de habilidades y capacidades para la institución educativa Compartir. ....	115
Figura 32. Esquema gráfico de la categoría IV proyecto de vida para la institución educativa Compartir. ....	117
Figura 33. Esquema gráfico de la categoría V. Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia para la institución educativa Compartir. ....	118
Figura 34. Distribución de la población estudiada del Liceo Gregorio Mendel.....	120
Figura 35. Esquema gráfico de la categoría I formación en valores de estudiantes del Liceo Gregorio Mendel. ....	122
Figura 36. Esquema gráfico de la categoría II Desarrollo de habilidades y capacidades, estudiantes del Liceo Gregorio Mendel. ....	123
Figura 37. Esquema gráfico de la categoría III experiencia educativa de estudiantes del Liceo Gregorio Mendel. ....	124
Figura 38. Esquema gráfico de la categoría IV proyecto de vida, estudiantes del Liceo Gregorio Mendel.....	126
Figura 39. Esquema gráfico de la categoría V Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia de estudiantes del Liceo Gregorio Mendel. ....	127
Figura 40. Esquema gráfico de la categoría I formación en valores de profesores del Liceo Gregorio Mendel. ....	128
Figura 41. Esquema gráfico de la categoría II- Desarrollo de habilidades y capacidades de los profesores del Liceo Gregorio Mendel.....	129
Figura 42. Esquema gráfico de la categoría III experiencia educativa de los profesores del Liceo Gregorio Mendel. ....	130
Figura 43. Esquema gráfico de la categoría IV proyecto de vida, profesores del Liceo Gregorio Mendel.....	132
Figura 44. Esquema gráfico de la categoría V- Capacidades y conocimiento de sí mismo (resiliencia) de los profesores del Liceo Gregorio Mendel. ....	133
Figura 45. Esquema gráfico de la categoría I formación en valores de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel. ....	135
Figura 46. Esquema gráfico de la categoría II, desarrollo de habilidades y capacidades de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel. ....	136
Figura 47. Esquema gráfico de la categoría III - Experiencia educativa de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel. ....	137
Figura 48. Esquema gráfico de la categoría IV proyecto de vida, padres de familia de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel.....	138

Figura 49. Esquema gráfico de la categoría V Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia, percepción de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel.....	140
Figura 50. Esquema gráfico de la categoría I - Formación en valores, percepción de los egresados del Liceo Gregorio Mendel. ....	141
Figura 51. Esquema gráfico de la categoría II formación en valores, egresados, L.G.M. ....	142
Figura 52. Esquema gráfico de la categoría III - Desarrollo de habilidades y capacidades, percepción de los egresados del Liceo Gregorio Mendel.....	143
Figura 53. Esquema gráfico de la categoría IV proyecto de vida, percepción de los egresados del Liceo Gregorio Mendel. ....	145
Figura 54. Categoría V - Esquema gráfico de la categoría Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia, percepción de los egresados del Liceo Gregorio Mendel.....	146

## 1. Resumen

El presente trabajo recoge el ejercicio investigativo desde un enfoque cuantitativo-descriptivo acerca del análisis de la percepción del área humanista con énfasis en proyecto de vida de cuatro instituciones educativas del municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia).

La recolección de datos se realiza en tres momentos, a través de dos instrumentos diferentes. En un primer momento, se aplicó el instrumento EFFA (Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia) con el objetivo de identificar la percepción de los estudiantes de cuatro instituciones educativas de básica y media del municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia) acerca de su proyección de vida a mediano plazo; el instrumento EFFA diseñado y validado en tres investigaciones previas (Sánchez Sandoval & Verdugo, 2016), y adaptado antes de su aplicación en esta investigación (alfa de Cronbach = 0.82). En un segundo momento, se diseñó y aplicó el instrumento piloto ESaPV (Encuesta de Satisfacción-área-Proyecto de Vida) a estudiantes, docentes, exalumnos y padres de familia de educación básica y media del Liceo Gregorio Mendel también ubicado en el municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia), teniendo en cuenta los fundamentos de la modalidad educativa-educación personalizada en el desarrollo y ejecución del proyecto de vida propia en la dimensión curricular del Liceo (alfa de Cronbach = 0.95). Y, finalmente, un tercer momento que corresponde al análisis comparativo entre los datos obtenidos de instituciones educativas del mismo municipio y con proyectos educativos de características semejantes.

Como resultados de esta investigación, se evidenció que los jóvenes tienen sueños y expectativas a futuro y con ellos buscan mejorar de manera ostensible su calidad de vida, aunque no todos encuentren la movilidad social en los estudios universitarios. Pero las instituciones que contemplan el proyecto de vida de los jóvenes como un proceso de intervención directa que requiere guía y orientación obtienen mejores resultados al posicionar a sus estudiantes en la educación superior garantizando a futuro una movilidad social mayor. A su vez, entre más intervención genere la institución en los procesos de creación y ejecución

de proyectos de vida exitosos son más los estudiantes que modifican sus sueños y aspiran la educación superior como ese mecanismo de movilidad, disminuye en tanto las actividades son más esporádicas, enfocadas en un solo grado o nivel o son menos intencionales.

## **Abstract**

The present study gathers the investigative exercise from a quantitative-descriptive approach about the analysis of the perception of the humanistic area with emphasis on the life project in a four schools of the municipality of Soacha (Cundinamarca, Colombia).

The data collection is done in three moments, through two different instruments. At first, the instrument EFFA (Scale of Future Expectations in Adolescence) was applied with the objective of identifying the perception of students from four primary and secondary schools in the Soacha's municipality (Cundinamarca, Colombia) about their medium-term life projection; the EFFA instrument designed and validated in three previous investigations (Sánchez Sandoval & Verdugo, 2016), and adapted before its application in this research (Cronbach's alpha = 0.82). In a second moment, the pilot instrument ESaPV (Satisfaction Survey-area-Life Project) was designed and applied to students, teachers, graduateds and parents of elementary and secondary education of the Liceo Gregorio Mendel also located in the municipality of Soacha (Cundinamarca, Colombia), taking into account the foundations of the educational modality-personalized education in the development and execution of the own life project in the curricular dimension of the Liceo (Cronbach's alpha = 0.949). And, finally, a third moment that corresponds to the comparative analysis between the data obtained from educational institutions of the same municipality and with educational projects of similar characteristics.

As results of this research, it was evident that young people have dreams and expectations for the future and with them they seek to improve in an ostensible way their quality of life although not all find social mobility in university studies. But the institutions that contemplate the life project of young people as a process of direct intervention that requires guidance and guidance obtain better results by positioning their students in higher education, guaranteeing future greater social mobility. In turn, the more intervention the institution generates in the processes of creation and execution of successful life projects, the more students modify their dreams and aspire to higher education as that mechanism of mobility, decreases as the activities are more sporadic, focused on a single grade or level or are less intentional.

## 2. Problemática

Existen varios referentes para definir al grupo poblacional joven, desde el punto de vista internacional la O.N.U reconoce a los jóvenes como el conjunto de la población de entre 15 y 24 años de edad, es decir, un 18% del total de la población mundial, (Organización de las naciones unidas, 2015), siendo un factor determinante en el cambio social, el desarrollo económico y el progreso técnico. Su imaginación, sus ideales, sus perspectivas y su energía resultan imprescindibles para el desarrollo de las sociedades en las que viven (Organización de las naciones unidas para la ciencia y la cultura, 2017). De esta manera se evidencia la necesidad de multiplicar los esfuerzos encaminados a crear y desarrollar políticas y programas que estén específicamente destinados a la población juvenil, con especial interés en la identificación de los problemas que les suscitan y con la intención de aprovechar al máximo su potencial de manera que puedan mejorar su situación socioeconómica actual, así como promover el bienestar de las generaciones futuras (Ministerio de educación nacional, 2013). Para ello, a nivel mundial se han generado iniciativas que garanticen la protección de los jóvenes frente a situaciones peligrosas que ralenticen su desarrollo y frenen su escolarización; que promuevan la educación integral garantizando la educación primaria de calidad; que les permita desempeñar un papel activo en el proceso decisorio en materia social, económica y política y acceder a un trabajo decente, salir de la pobreza y alcanzar un nivel de vida satisfactorio; que mejoren su acceso a los sistemas de salud (Organización mundial de la salud, 2017).

En Colombia la ley 1622 de 2013 en su artículo 5 considera Joven: Toda persona entre 14 y 28 años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía (Dirección del sistema nacional de juventud, 2013).

“La presidencia de la república de Colombia manifiesta que en el país existen cerca de 12.699.365 jóvenes que se constituyen como eje central en la generación de una agenda robusta y completa de todos los sectores de la sociedad para el desarrollo social, cultural, político, económico y entre otros del país, que es la dirección del Sistema Nacional de

Juventud “Colombia Joven”, quien ha detectado y con preocupación que existe una baja coordinación interinstitucional e intersectorial en la promoción de objetivos conjuntos, con miras a mejorar la calidad de vida de los jóvenes. Es más, muchas de las iniciativas que se impulsan desde la cooperación internacional, la academia, el sector privado y el sector público tienen escasa participación de los jóvenes, son quienes deberían estar llamados a proponer o generar estrategias conjuntas que les beneficien. Por ello se crea el “pacto” que logra vincular y articular todos los esfuerzos en materia de juventud, siendo un instrumento que materializará la voluntad de todos los sectores que le digan “sí”, en la construcción de estrategias, programas, proyectos y desarrollo de acciones dirigidas al mejoramiento de la calidad de vida y la garantía de los derechos de la juventud, enmarcados en el trabajo que desde las distintas entidades e instituciones ya se viene adelantando” (Presidencia de la república de Colombia, 2015).

El Ministerio de Educación Nacional en sus planes para la juventud desea convertir en eje articulador para el proyecto de vida de los jóvenes la educación para el trabajo motivando a las instituciones de básica y media a sentir la necesidad de tener un modelo de educación integral con formación de competencias específicas para el ámbito laboral al que se enfrentan los estudiantes, siendo competitivos (Ministerio de educación nacional M.E.N, 2013). Al respecto Patricia Martínez manifiesta: Es necesario que haya un “matrimonio” entre educación y empleo. Los jóvenes necesitan desarrollar competencias no solo profesionales, sino laborales que les den la oportunidad de incursionar con éxito en trabajos acordes con sus expectativas de vida (Martinez, 2013).

Ahora bien, ser competitivo también significa desarrollar competencias específicas con miras al proyecto de vida y las oportunidades laborales. En esa dirección, el "Programa de articulación educativa de la educación media con la educación laboral y el mundo del trabajo" constituye el modo de acercar el proyecto de vida de los jóvenes a las necesidades de desarrollo del país. El programa se ejecuta a través de dos estrategias de articulación con el SENA y en alianza con instituciones de educación superior (Ministerio de educación nacional, 2009).

En relación con el objeto de estudio y tomando como punto de partida el panorama planteado, la presente investigación se hace relevante en cuanto se plantea en el ámbito de la

reflexión investigativa el impacto de la modalidad educativa en el desarrollo del proyecto de vida de los estudiantes de básica y media del Liceo Gregorio Mendel, pues existen elementos que son importantes problematizar en la búsqueda de la calidad educativa y los factores que inciden en el futuro de los estudiantes como la calidad educativa definida desde la eficiencia y la eficacia a su vez concibiendo el proyecto de vida como una manera de planear la vida en las dimensiones espiritual, emocional, física, social y financiera; facilita el logro de metas a corto, mediano y largo plazo planeadas en objetivos y metas tangibles influenciadas por los principios y valores personales que dan sentido a la vida y marcan un rumbo definido, todo ello con miras a mejorar la calidad de vida (Liceo Gregorio Mendel E.U, 2015 - 2020).

En primer lugar la legislación colombiana (Ministerio de Educación Nacional, 1994) en el artículo 5° fines de la educación propone 13 fines para el adecuado desarrollo del proceso educativo, siendo el número 11 donde se manifiesta que la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo debe ser el fundamento del desarrollo individual y social; buscando con ello el desarrollo de proyectos de vida de más envergadura y en contraposición con lo que se ejecuta y vivencia a diario en las instituciones educativas, además se busca propiciar la integración social de los alumnos de nivel medio ya que, además de lograr que los adolescentes adquieran nuevos saberes y habilidades, se hace especial hincapié en que los jóvenes asuman un rol activo y de ejercicio de sus derechos en la comunidad a la que pertenecen (Lellis, Gomez, Da Silva, & Calzetta, 2013). Así mismo la psicología y la filosofía han tratado con profusión el tema de conocerse a uno mismo, lo que permite convertirse en artífice de la propia vida, ser fiel a lo mejor de uno mismo, vivir la propia vida (más como protagonista y menos como mero espectador), subrayando siempre la dificultad que encierra profundizar en su propia personalidad y lo difícil que resulta reconocerse en las diversas facetas que la integran; el proceso de construcción de proyectos de vida requiere de un enfoque causal, donde es necesario el análisis individualizado, contextualizado y dinámico de cada estudiante (Herrera Rodriguez, Guevara Fernandez , & Garcia Perez, 2014).

En segundo lugar, hay que mirar el problema desde sus actores del problema, donde quizás lo más relevante, desconocer que, aun desde sus condiciones de subordinación, están intentando legitimar otros modos de “poder hacer” o de “querer hacer” un proyecto de vida,

o al menos una experiencia de vida (Medan, 2012). Los interrogantes se desplazan hacia la identificación de las matrices culturales del sujeto: entre el territorio de existencia cotidiana y la contemporaneidad avasalladora de la globalización. Ya no podemos seguir pensando estas relaciones armónicamente entretrejidas entre el barrio y el mundo o, únicamente, atrapadas y absortas en las trampas tejidas por quienes manejan los hilos de la mundialización. (Franco Silva & Perez Salazar, 2009).

En tercer lugar, es necesario precisar que los adolescentes se encuentran rodeados de factores de riesgo que ponen en peligro la construcción y proyección de ideales, de acuerdo con el trabajo realizado por Arango; es importante apuntar a examinar las trayectorias familiar, escolar, laboral y erótico-afectiva, y a conocer las aspiraciones para el futuro de jóvenes de barrios marginales, con el fin de identificar los patrones culturales que animan dichas trayectorias y valores. Producto de su reflexión Arango invita a detectar la influencia de los distintos agentes y espacios de socialización (familia, colegio, grupo de pares) en la configuración de determinadas experiencias frente a la sexualidad; con el fin de promover la formación de nuevos valores o la reafirmación de valores tradicionales en relación con los roles sexuales y la familia. La autora examina de manera significativa la relación entre el proyecto escolar y la maternidad, y concluye que ésta última representa un destino fatal que reduce las alternativas para el futuro (Arango, 1992) (Liceo Gregorio Mendel E.U, 2015 - 2020).

Así mismo Páramo (2011) manifiesta que los adolescentes crean y cultivan una "cultura del riesgo", donde: las adicciones lícitas e ilícitas, las lesiones traumáticas, accidentes y muertes por imprudencia, las enfermedades por moda (anorexia y bulimia), los embarazos no deseados, el contagio de enfermedades de transmisión sexual y los problemas emocionales (baja autoestima y depresión), entre otros pueden ocasionar en el peor de los casos el suicidio o en su defecto el ingreso a la delincuencia o la creación de un proyecto de vida débil (Pàramo, 2011).

Para abordar esta problemática, Páramo (2011) propone factores protectores que deben desarrollarse para reducir la vulnerabilidad e involucra a la familia, la escuela y el gobierno en su adecuada ejecución.

Además, acerca de las vulnerabilidades del ser humano en el periodo de la adolescencia, Aisenson (2013) afirman que, la pertenencia a diferentes sectores sociales, determina el grado de acceso a oportunidades y posibilidades, impactando en el trazado de trayectorias diferentes, y en este sentido, se transforma el concepto único de juventud y se considera que esta adquiere características y sentidos diversificados, llegando incluso a plantear la existencia de distintas "juventudes" (Aisenson A. , y otros, 2013).

En concordancia con lo anterior el futuro de la juventud y sus expectativas se dice que la escuela debe ser un agente gestor de que los niños necesitan un conjunto equilibrado de capacidades cognitivas, sociales y emocionales para poder adaptarse al exigente, cambiante e impredecible mundo de nuestros días. Quienes puedan responder con flexibilidad a los desafíos económicos, sociales y tecnológicos del siglo XXI serán quienes cuenten con mayores posibilidades de tener una vida próspera, saludable y feliz. En especial, las habilidades sociales y emocionales son importantes para enfrentar lo inesperado, ingeniárselas para responder a múltiples exigencias, controlar impulsos y trabajar eficazmente con otros (OECD, 2016).

Finalmente, esta investigación es importante porque además de problematizar el impacto de la educación personalizada para la creación de proyectos de vida cuyo punto de partida sea, la inclusión de los adolescentes del Liceo Gregorio Mendel en la educación superior en contraposición a la política pública de educación para el trabajo o la educación terciaria técnica, busca aportar una reflexión a los procesos educativos de la institución y contribuir en la disminución de la brecha social que limita las posibilidades de los jóvenes de la clase baja y media baja del municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia).

Retomando las palabras de Salvatierra López y otros (2005): “La adolescencia es una etapa del ciclo vital donde se producen cambios significativos, se sientan las bases de la identidad y del proyecto de vida de la persona, se producen cambios físicos y psicológicos que permiten a las personas llegar a su plena capacidad, asumir un rol dentro de la sociedad y alcanzar su autonomía social y económica” (Salvatierra Lòpez , y otros, 2005). También es un periodo en el que existe alta vulnerabilidad puesto que existe “una estrecha relación entre las aspiraciones y metas que el adolescente tiene para su futuro y su conducta frente a situaciones de riesgo. El adolescente con un proyecto de vida que le permita meditar sobre

expectativas más altas desarrolla conductas protectoras que le evitan situaciones de riesgo, si existe un plan, junto con el mismo nace la oportunidad de introducir en él elementos que permitan a corto, mediano y largo plazo la adopción de conductas saludables” (Pacheco Rojas, 2009).

De acuerdo con lo descrito anteriormente, la presente investigación se plantea no sólo con la intención de problematizar el impacto de la educación personalizada para la creación de proyectos de vida cuyo punto de partida sea, la inclusión de los adolescentes del Liceo Gregorio Mendel en la educación superior en contraposición a la política pública de educación para el trabajo o la educación terciaria técnica, sino que además busca aportar una reflexión a los procesos educativos de la institución y contribuir en la disminución de la brecha social que limita las posibilidades de los jóvenes de la clase baja y media baja en el municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia).

## **2.1 Pregunta de investigación**

De acuerdo con lo descrito anteriormente, la presente investigación cobra sentido en cuanto aborda la pregunta: **¿Cómo influye la modalidad de educación personalizada en el desarrollo y ejecución del proyecto de vida de los estudiantes de básica y media en el Liceo Gregorio Mendel y cómo se percibe en diferentes instituciones educativas del municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia) el desarrollo del proyecto de vida en relación con la expectativas de futuro de la juventud?**

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Evaluar la percepción del área humanista con énfasis en proyecto de vida de cuatro instituciones educativas del municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia) en relación con las expectativas a futuro de los adolescentes y el impacto de la educación personalizada para la creación de proyectos de vida en educación básica y media como institución educativa piloto en dicho contexto socio-cultural.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Identificar las expectativas de futuro de estudiantes de básica y media de diferentes instituciones educativas del municipio de Soacha mediante la aplicación del instrumento EFFA.
- Diseñar y aplicar el instrumento piloto ESaPV (Encuesta de Satisfacción-área-Proyecto de Vida) que permita el análisis de la percepción de estudiantes, egresados, profesores y padres de familia del Liceo Gregorio Mendel con respecto a las características diferenciales de la modalidad educativa, en el área de proyecto de vida y sus dimensiones en el currículo.
- Analizar comparativamente la percepción acerca del área humanista con énfasis en proyecto de vida de las diferentes instituciones educativas del municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia) objeto de esta investigación.

## **4. Marco referencial**

### **4.1 Sistema de educación básica y media en Colombia**

Como referentes importantes, se retoman dos artículos de relevantes desde el marco normativo de Educación en Colombia.

ARTÍCULO 19. Definición y duración. La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana (Ministerio de educación nacional, 2009).

ARTÍCULO 27. Duración y finalidad. La educación media constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo (Ministerio de educación nacional, 1994).

### **4.2 Modelo educativo del Liceo Gregorio Mendel**

#### **4.2.1 Componentes teóricos del modelo**

El liceo Gregorio Mendel guiará su actuar pedagógico bajo las directrices del modelo pedagógico activista (Liceo Gregorio Mendel E.U, 2015 - 2020).

“Este modelo pedagógico rescata al estudiante en su rol de conductor activo de sus propios aprendizajes y a la realidad, como el punto de partida y objetivo del aprendizaje. El propósito de la labor educativa es, preparar a los estudiantes para la vida, adaptar a los niños al medio social adulto” (Zubirìa Samper, 2012).

Desde el punto de vista psicológico la pedagogía activa, “da un nuevo sentido a la conducta activa el educando. Funda su doctrina en la acción (experiencia) actividad que surge del medio espontáneo o solo es sugerida por el maestro (auto actividad)” (Larroyo, 1986).

Desde el punto de vista pedagógico “la pedagogía ha llegado a este concepto de la auto actividad. Cinco son los principios en que se funda la pedagogía de la acción: auto actividad, paidocentrismo, auto formación, actividad variada o múltiple y actividad espontánea y funcional” (Cruz Saenz, 2013).

Desde el punto de vista social, “la pedagogía activa favorece el espíritu de solidaridad y cooperación de los alumnos y la comunidad de éstos en los alumnos” (Pedagogía activa siglo XXI, 2016).

#### **4.2.1.1 Teoría triárquica del conocimiento e inteligencias múltiples**

El modelo pedagógico activista se encuentra dentro de la perspectiva constructivista; El liceo Gregorio Mendel “hace uso de los lineamientos de estas posiciones pero para la consecución de sus fines educativos hace énfasis en el desarrollo de las inteligencias múltiples y de la teoría triárquica del conocimiento” (Liceo Gregorio Mendel E.U, 2015 - 2020).

Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objeto (Gardner, 2010) implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural (Gardner, Inteligencias múltiples, 1995). Más todavía, si uno adopta la teoría de las inteligencias múltiples aumentan las opciones para esas correspondencias: como ya he señalado, es posible que las inteligencias puedan funcionar por igual como materias por sí mismas y como los medios preferidos para inculcar otras materias diversas (Gardner , Estructuras de la mente - Teoría de las inteligencias múltiples, 2001).

“La teoría de las inteligencias múltiples puede describirse de la manera más exacta como una filosofía de la educación, una actitud hacia el aprendizaje, o aún como un meta-modelo educacional en el espíritu de las ideas de John Dewey sobre la educación progresiva. No es un programa de técnicas y estrategias fijas. De este modo, ofrece a los educadores una oportunidad muy amplia para adaptar de manera creativa sus

principios fundamentales a cualquier cantidad de contextos educacionales” (Armstrong, 1999).

Gardner postula que cada una de las inteligencias expresa en su interior la creatividad misma, y por tanto debe estudiarse y comprenderse de manera integral (Macias, 2002) y que cada una de ellas mantiene elementos que le son propios para atender la diversidad de los alumnos y satisfacer sus tendencias de enseñanza - aprendizaje. Dándonos la oportunidad como educadores de aclarar desde qué inteligencia cada niño tiene más posibilidades de aprender (Sánchez Aquino, 2015) unido al uso de las “diferentes estrategias didácticas, el empleo de variados recursos y estilos para desarrollar el currículo, sin duda potenciarán la capacidad creadora de los niños, niñas y jóvenes, además, facilitarán la capacidad y habilidad para la solución de problemas y elaboración de productos” (Suarez, Maiz, & Meza, 2010).

Sternberg define inteligencia como “actividad mental dirigida con el propósito de adaptación a, selección de y conformación de, entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo, un individuo trata con los cambios en el entorno a lo largo de su vida (Perez, 2008).

La Teoría Triárquica de la Inteligencia pretende describir la relación de la inteligencia con el mundo interno del individuo a través de los componentes o procesos mentales que están implicados en el pensamiento. Estos componentes son de tres tipos: 1) metacomponentes, 2) componentes de ejecución, y 3) componentes de adquisición del conocimiento (Jimenez Rey & Perichinsky, 2008).

Es evidente que aunque “denominamos como teoría de la inteligencia se incluye en ella aspectos no cognitivos como son fundamentalmente las dos teorías (la experiencial y la contextual) en las que aparecen factores motivacionales y emotivos que se incluyen en el rendimiento del individuo” (Bravo , 2015).

Proponer los roles del estudiante y del docente es indispensable pues permitirá la comprensión del actuar pedagógico y la formulación de la evaluación (Liceo Gregorio Mendel, 2015- 2020).

El estudiante ayuda a desarrollar sus propias metas y misiones, de la misma forma que el docente crea una nueva comprensión, entrenando, moderando y sugiriendo.

Tiene un control sobre el aprendizaje, cada estudiante tiene un nivel distinto de experimentación, por esta razón es importante la socialización de las experiencias y conclusiones obtenidas durante las diversas actividades realizadas (Roman & Naranjo, 2015).

La estimulación del docente facilita entonces la motivación del estudiante, quien adquirirá ciertas conductas que darán como resultado la significación de ese conocimiento que se está aprehendiendo. Estas conductas son conscientes, ya que implican el reconocimiento de las acciones y la autocrítica; automotivadas, que vienen de la voluntad de resolver el problema y constituyen la motivación intrínseca del alumno; sinérgicas, ya que implican crecimiento, cambio o creación y por último constantes, que involucran un proceso ininterrumpido (Hernandez Castro, 2015).

El trabajo del docente consiste, pues, en proponer al alumno una situación de aprendizaje para que produzca sus conocimientos como respuesta personal a una pregunta, y los haga funcionar o los modifique como respuesta a las exigencias del medio y no a un deseo del maestro (Santiago, 2015).

La evaluación se debe abordar desde otra perspectiva “No se puede seguir evaluando a la persona multi-inteligente a través de una única inteligencia. El ser humano es mucho más completo y complejo, debemos darles oportunidades y proyectos para aprender y mostrar lo que han aprendido en diversas maneras. (Shanon A. M., 2010).

#### **4.2.2 Estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación personalizada como modalidad**

El Liceo Gregorio Mendel es una institución de carácter privado, atiende niños y niñas entre los 2 y los 17 años en grupos de aprendizaje de hasta 15 estudiantes en ambientes adecuados a las necesidades académicas y al nivel cognitivo, de desarrollo y adaptación a la modalidad de cada uno de ellos; la población que atiende pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2 con las siguientes particularidades el 80% de los padres no superan la escolaridad de un bachillerato completo, el 85% provienen de familias mixtas y descompuestas con ingresos no superiores a dos salarios mínimos mensuales por núcleo, un

75% con empleos formales en empresas y un 25% como independientes en pymes - El currículo institucional aplica acciones y prácticas basadas en el constructivismo (el desarrollo de las 9 inteligencias múltiples y la teoría triárquica del aprendizaje) y de la escuela nueva (el reconocimiento de la individualidad, de los gustos y preferencias de aprendizaje y la preparación del estudiante para la vida) las cuales se desarrollan dentro de la modalidad de educación personalizada. (Liceo Gregorio Mendel E.U, 2015 - 2020).

La Educación Personalizada se apoya en la consideración del hombre como *persona*; paralelamente conceptúa la educación como un proceso de *personalización* por el cual el sujeto se diferencia de los demás gracias al desarrollo de sus potencialidades (Mariz Vasquez & Daura , 2011).

En torno de ello, se ha afirmado que un objetivo de la Educación Personalizada es educar al hombre para que sea capaz de elegir bien, de desenvolverse con cierta autonomía con el fin de concretar su proyecto de vida (Medina Rubio, 1989).

De esta manera “la educación personalizada no se trata de un modo de entender la educación enmarcado en alguna corriente filosófica, psicológica o pedagógica concreta, sino que está abierta a todas las corrientes razonables de pensamiento. Y serán razonables todas las aportaciones que ayuden a la perfección de la persona en todo lo que es, sin reduccionismos de ningún tipo” (Carrasco , Calderero Hernandez, Javaloyes Soto, Castellanos Sánchez, Muñoz Garrosa, & Jimeno Garcia, 2011) a este respecto (Garcia Hoz, 1988) afirma reiteradamente que;

“La educación personalizada reconoce a la persona como un ser individual, uno en sí mismo y distinto de los otros; singular, único, irreplicable y, por lo tanto, original y creativo, con capacidad de dar respuestas libres y responsables, abierto a los otros, a la comunicación, al diálogo, a la participación y a la trascendencia. Las notas constitutivas de la persona, de donde surgen las exigencias de la educación personalizada, pueden sintetizarse en la singularidad, la autonomía, la apertura y la intimidad”.

El más profundo sentido de la educación personalizada es convertir el aprendizaje en un elemento de formación personal a través de la aceptación de responsabilidades por parte del alumno en tanto que ser original y creativo, con capacidad para autogobernarse, establecer

relaciones y buscar sentido a su vida (La Marca, 2007) donde “las experiencias personales y los encuentros de primera mano de los estudiantes son de vital importancia, ya que construyen su conocimiento” (Patrick, y otros, 2013) Las concepciones básicas de lo personalizado “se exteriorizan en la resolución de problemas y guiar la toma de decisiones en situaciones cotidianas. La interacción entre pares es muy importante para el desarrollo social y cognitivo de los niños” (Nikko & Havu Nuutinen, 2009) es un referente en la convicción de que la educación de las personas debe ser integral (Gimenez Giubbani, 2016).

El desarrollo de habilidades es importante también en esta modalidad ya que las habilidades se construyen mediante un proceso progresivo que se da desde el nacimiento hasta la edad adulta y en él influyen tanto los factores genéticos del individuo como los del ambiente en que se desarrolla. Durante este proceso, intervienen variables determinantes como la nutrición del individuo, su educación, las capacitaciones efectuadas para el trabajo que desempeña y las interacciones familiares y amicales realizadas a lo largo de su vida (Jaramillo & Silva Jauregui, 2011). En consecuencia la habilidad y su desarrollo se relacionan directamente con el sistema de competencias, definidas estas como un conjunto de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales manejados de manera eficaz para llevar a cabo una actividad y resolver problemas de forma autónoma en diferentes situaciones. Para ello, una persona debe maniobrar y combinar en tiempo real y permanente sus recursos emocionales e intelectuales (Perrenoud, 2012) en palabras más sencillas son los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. La competencia no es una condición estática, sino que es un elemento dinámico que está en continuo desarrollo. Puede generar, potenciar apoyar y promover el conocimiento (Colombia aprende) (Liceo Gregorio Mendel, 2015 -2020).

El docente también tiene un papel fundamental en esta modalidad educativa; Conocer, valorar y decidir qué hacer, como vivir, qué conocer, siendo estos cuestionamientos sus principales preguntas orientadoras para decidir en todo momento cual es la mejor forma de interactuar consigo mismo y con los otros” (Rodriguez Gonzalez, 2009). Así, se precisa para el educador personalizado, una serie de características que lo identifican y le confieren

un actuar de calidad en los propósitos educativos de transformación, esto desde las capacidades básicas, hasta las relaciones puntuales en todos los ámbitos de desarrollo. (Ospina , 2014).

Una de las herramientas indispensables en la educación personalizada es el trabajo colaborativo, pues la individualización por si misma aislaría a la persona y le impediría establecer relaciones sociales de igualdad, a este respecto la concepción curricular se encuentra estrechamente enraizada en un amplio cuerpo de “valores universales”, por lo que se busca atender a la persona colaborando en la construcción de su proyecto personal de vida, de una manera libre, responsable y auténtica, atendiendo a cada estudiante de manera individual, pero rescatando a su vez la parte social (Jimenez Castro, 2008).

Pero no solamente el trabajo de pares es la única forma en la que socializa el estudiante “El uso de tecnología colaborativa, el uso de redes sociales, de google y de otros mecanismos de información que facilitan el intercambio cultural, el crecimiento, entendimiento y la formación de otros valores en donde también son importantes los equipos de trabajo en red” (Strong, Lu, & Sujuru, Journaling and self-study in an international research collective, 2015).

De la misma forma, el aprendizaje por descubrimiento guiado apoya el rol activo de los aprendices durante el proceso de aprendizaje y proporciona oportunidades para observar, predecir, explorar, describir y explorar hipótesis (Havu Nuutinen, International Survey on Bioenergy Knowledge, Perceptions, and Attitudes Among Young Citizens, 2000) cuyo resultado final será un individuo autónomo, responsable, racional y fuente de toda acción (Loredo Narciandi, Sujetos o Actantes? El constructivismo de Latour y la psicología constructivista, 2009).

La relación entre medios y contenidos también es importante en la educación personalizada, como lo es los roles que desempeñan los actores educativos (Delors, La educación encierra un tesoro).

“La relación entre profesor y alumno, el conocimiento del medio en el que viven los niños, un buen uso de los modernos medios de comunicación allá donde existen, todo ello puede contribuir al desarrollo personal e intelectual del alumno. Aquí, los conocimientos básicos, lectura, escritura y cálculo, tendrán su pleno significado. La

combinación de la enseñanza tradicional con enfoques extra escolares tiene que permitir al niño acceder a las tres dimensiones de la educación, es decir, la ética y cultural, la científica y tecnológica, y la económica y social”

Todo proceso educativo está sujeto a la evaluación, que se fundamenta en el artículo 80 de la Ley General de Educación y es un elemento inherente y fundamental de la educación personalizada; “permite verificar los diferentes estados del proceso... Tiene carácter reflexivo, analítico y valorativo en cada uno de los sucesivos pasos que lo componen (Estupiñan & Ospina, Hacia una evaluación personalizada en el sistema educativo colombiano, 2003).

La evaluación en la metodología personalizada será global, continua y formativa, “está dada por el trabajo individual, de grupo, la participación en la socialización, atendiendo a criterios de creatividad, posición crítica, argumentación, saber escuchar, compartir y reconocer las posibilidades de los compañeros” (Cabrera Mota, Metodología personalizada, 2009).

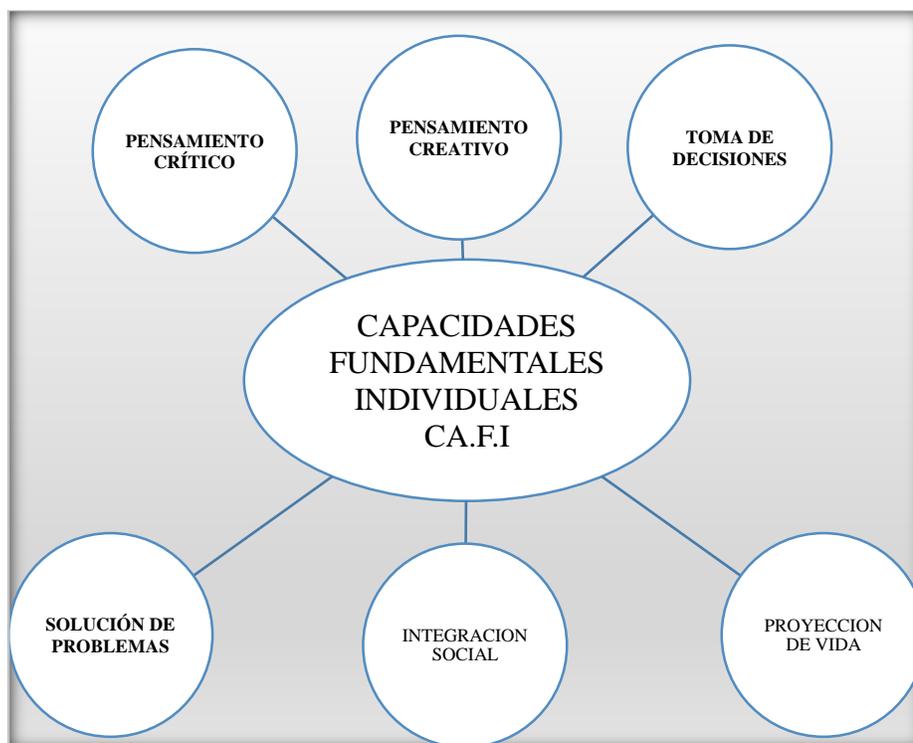
En síntesis, la Educación Personalizada es y tiene que ser “necesariamente integral, entendiendo por tal la educación que tiende al logro de la unificación de todos los aspectos de la vida del hombre, y no como la suma de diversas acciones y contenidos educativos, a través del proceso de desarrollo de distintas capacidades y hábitos” (Moreno Meneses, La persona; Notas, características y dimensiones educativas, 1989).

A su vez debe minimizar los fenómenos de deserción y mortalidad académica ya que al favorecer los procesos individualizados se propician conductas exitosas y refuerzo positivo al logro (Liceo Gregorio Mendel, 2015 -2020), por ello, el ajuste y el estilo de aprendizaje; por el contrario, un desajuste entre ambos estilos puede perjudicar el rendimiento del alumnado y generar problemas de fracaso o abandono escolar (Antelm Lazat, Gil López, & Cacheiro Gonzalez, 2015).

### **4.2.3 Estructura curricular**

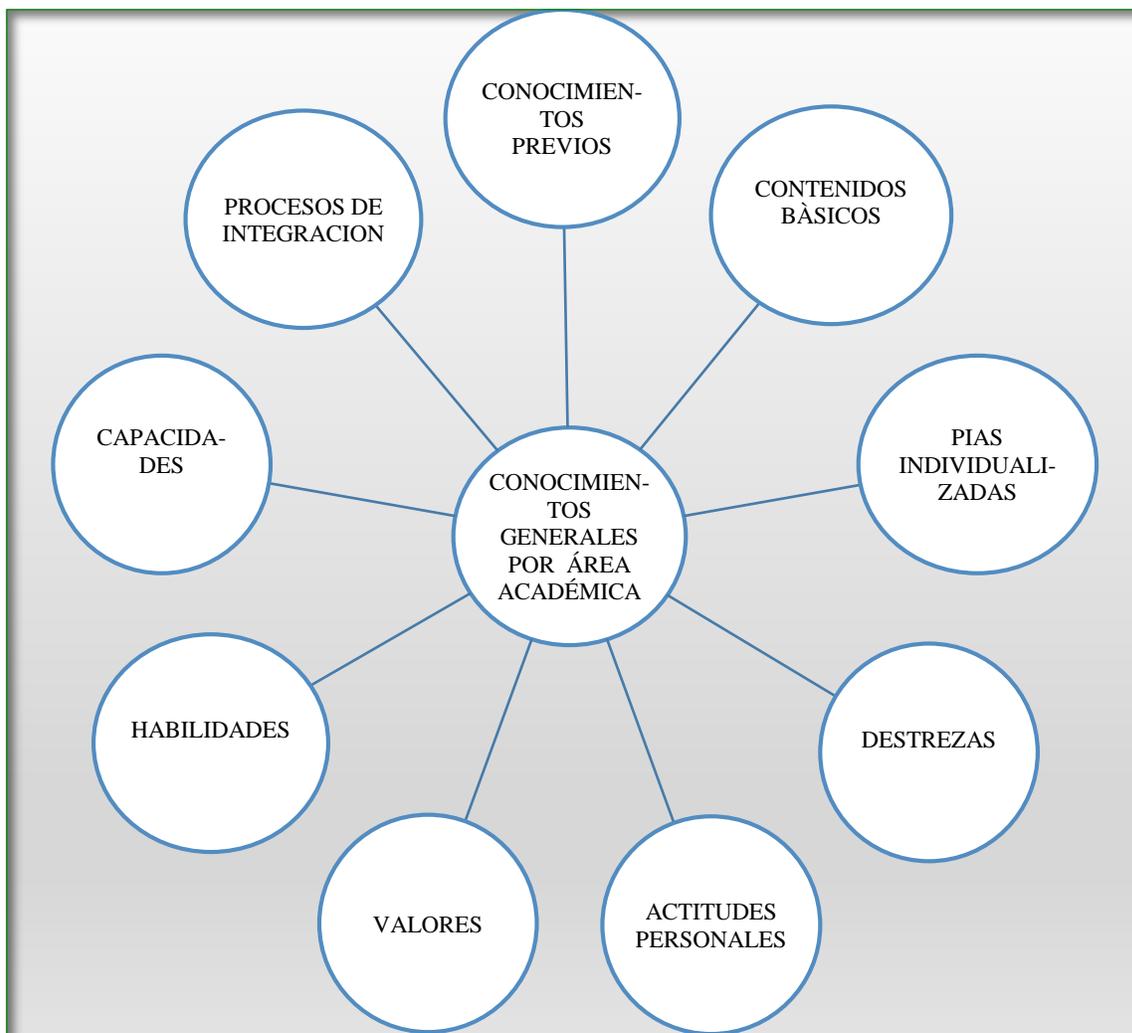
El Diseño Curricular Institucional, como intención educativa, plantea el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Las capacidades fundamentales, (habilidades de orden

superior en la psicología cognitiva) son el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones Como se observa en la **Figura 1**.



*Figura 1. Componentes que integran las Capacidades Fundamentales Individuales (C.A.F.I.).*

En este sentido, le corresponde a cada docente brindar las herramientas necesarias que contribuyan para que los estudiantes afronten sus problemas y los resuelvan con pertinencia y responsabilidad haciendo uso de su pensamientos lógico, crítico y creativo como se observa en la **Figura 2** (Liceo Gregorio Mendel E.U, 2017).

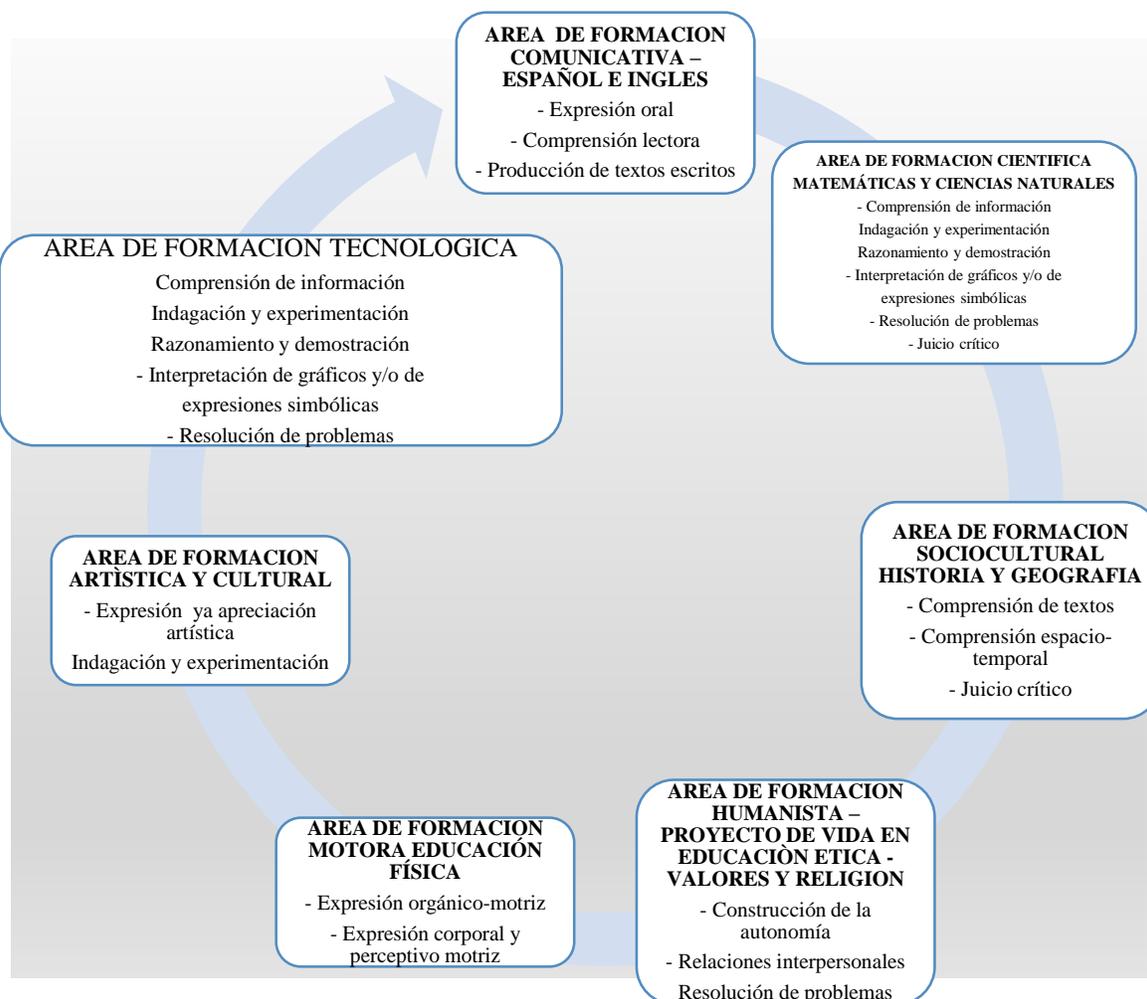


*Figura 2. Conocimientos que integran cada una de las áreas académicas de la propuesta curricular del Liceo Gregorio Mendel.*

El currículo tiene como finalidad determinar líneas de aprendizaje como se observa en la **Figura 3**, para tal fin en el modelo del Liceo Gregorio Mendel se categorizan áreas de formación a saber:

- Área de formación científica conformada por las asignaturas: Ciencias Naturales, Biología, Ecología, Zoología, Botánica, Anatomía, Genética, Química, Física, Bioquímica, Fisicoquímica, Matemáticas, Geometría, Aritmética, Álgebra, Trigonometría y Cálculo.

- Área socio-cultural conformada por las asignaturas: Historia, Geografía y procesos Sociales, Filosofía, Economía y Política.
- Área comunicativa conformada por las asignaturas: Español, lectoescritura e Inglés.
- Área artística y cultural conformada por las asignaturas: dibujo, música, plástica, danzas y teatro.
- **Área humanista, aunque conformada por las asignaturas de religión, ética y valores, se reúnen en un gran proyecto denominado proyecto de vida.**
- Área tecnológica formada por sistemas.
- Área de formación motora conformada por Educación Física, recreación y deporte.



*Figura 3. Áreas fundamentales y asignaturas que integran el plan de estudios del Liceo Gregorio Mendel.*

En cada una de las áreas se desea desarrollar para dar cumplimiento a las premisas primordiales del proyecto, de esta manera se propician unas capacidades de área cada una de ellas con metas individuales.

#### **4.2.4 Área Proyecto de vida**

##### **4.2.4.1 Proyecto de vida en adolescentes o jóvenes**

El ser humano se encuentra en diálogo permanente con el exterior; necesita manifestarse, comunicarse y compartir su vida en la interacción con los demás y el mundo (Forero de Forero & Martínez Acuña, 2001). La compleja gama de situaciones que a lo largo de su vida se le presentan se esperaría las pudiera desarrollar y solucionar para considerarse productivo y en consecuencia poder interactuar en un determinado grupo social. Parte de esas necesidades es el conocer los mecanismos por los cuales puede planear unos logros a diferentes plazos, alcanzar sus metas de manera escalonada, ordenada y en consecuencia una mejora en su calidad de vida, que le permita transformar el mundo o simplemente adaptarse a él.

De acuerdo con Estévez et al (2016), el proyecto de vida puede considerarse como

“Este mecanismo es cimentado en la motivación y la orientación al logro para ello se construye en el carácter la autorregulación, asumiendo esta organización, cabría considerar la activación de creencias de autoeficacia como una estrategia volitiva capaz de sostener un compromiso más profundo y de mayor calidad con el propio aprendizaje que aquel sostenido mediante la demora de la gratificación. En esta línea, reconociendo las evidencias de que el alumnado con motivación hacia el aprendizaje y el logro presenta unos valores significativamente más altos en rendimiento académico que los alumnos orientados a metas de logro o metas centradas en adquisición de valoración social, cabe señalar~ también una asociación importante entre el rendimiento académico y la activación de las creencias de auto eficacia” (Estevez, Rodriguez, Valle, Regueiro, & Piñeiro , 2016).

Así la unidad de la vida humana es la unidad de un relato de búsqueda [...]; los únicos criterios de éxito o fracaso de la vida humana como un todo son los criterios de éxito o fracaso de una búsqueda narrada o susceptible de ser narrada” (Macintyre, 2002).

La construcción de proyectos de vida debe estar basada en un concepto de vida y sus dimensiones

“La vida no solamente se limita a fechas y eventos en nuestra historia, sino que es un proceso en el que permanentemente nos vamos conociendo más, vamos adquiriendo conocimientos, habilidades y experiencias, las cuales compartimos con la gente que nos rodea. En este orden de ideas, la sociedad contemporánea con su filosofía facilista e inmediatista de falsos ideales, predominantes del consumo, no representa un punto de referencia sólido para la creación de proyectos de vida en los estudiantes” (Roncancio Gonzalez, 2016).

La historia de vida se puede iniciar desde la motivación y la auto eficacia en ese aspecto (Erstad, Gilie, & Arnseth, 2013) manifiestan que;

“La coherencia entre el aprendizaje, la identidad y la actuación de una persona, enmarcados por un enfoque biográfico que estudia las trayectorias de aprendizaje de las personas durante el transcurso de su vida. Las historias personales y las orientaciones futuras se utilizan para crear «narrativas del yo»; estos yoes son fundamentales para el aprendizaje pro-ductivo. Con respecto al enfoque basado en «vidas de aprendizaje», la conexión entre el aprendizaje y la identidad es importante porque define la forma en que los distintos estudiantes participan en actividades de aprendizaje en todos sus entornos. El aprendizaje no acaba cuando el alumno sale por la puerta del colegio al final del día”.

Por este motivo es importante planear a futuro, organizar las experiencias, pues “desde el autoconocimiento y el respeto por el ser humano se logren generar las oportunidades para que los estudiantes exploren sus talentos y puedan, con el tiempo, decidir sobre sus propios proyectos de vida” (Herrera Vasquez & Gomez Urrutia, 2015), se motiven y orienten a sí mismos valorando la posibilidad que posee cada alumno de comprometerse con su propio proceso orientador, logrando las competencias necesarias para la elección y

toma de decisiones con responsabilidad y madurez (Berra Bortolotti & Dueñas Fernandez, 2015).

Por ello mientras más posibilidades tengan los sujetos de trabajar sus talentos, más probabilidades de incrementar su autonomía y su bienestar subjetivo (UNICEF, 2014) tratar de lograr que el individuo encuentre sentido verdadero a su vida (Vanguardia, 2015).

Por otra parte, la posibilidad de que todas las personas cultiven sus talentos y habilidades permitiría a futuro a aumentar su contribución al bienestar de la comunidad (proyección), lo que podría ayudar a resolver problemas locales o nacionales relevantes con recursos propios (auto sostenibilidad). En este marco, una educación fuertemente segregada implica pérdida de parte importante del talento local y una distribución muy inequitativa de las oportunidades para “agenciar la vida”, como plantea (Sen, 2000), esto es, trabajar, desde la propia situación social y con recursos personales para lograr metas que se han definido como importantes desde una jerarquía propia de valores.

Al pensar el proyecto de vida de estudiantes de básica y media se deben tener en cuenta variables que podrían afectar dicha proyección, Hernández y González estudiaron los efectos diferenciados que los factores económicos, sociales y culturales tienen sobre el logro académico y propusieron un modelo de relación causal entre los constructos o variables latentes *estatus social, cultural y económico* (ESCE), *nivel económico* (NE) y *capital cultural escolar* (CCE) con el desempeño académico (Hernandez & Gonzalez, 2011). La preparación para la vida adulta es en sí una tarea evolutiva adolescente que explica la especial relevancia de la orientación futura (Dreher & Oerter, 1986) Los intereses de los adolescentes con respecto a su futuro se relacionan con varias dimensiones: educación, trabajo, matrimonio/familia y auto preocupaciones lo que los hace capaces de establecer objetivos, desarrollar planes y hacer compromisos (Verdugo, Sanchez Sandoval, Melania , & Campillo , 2015) Para lograr evolucionar un proyecto de vida notorio es necesario hacer uso de la inteligencia exitosa que “es aquella que es verdaderamente importante en la vida, la que se emplea para lograr objetivos importantes y la que muestra quienes han obtenido éxito en la vida, ya sea según sus patrones personales o los de los demás” (Coll, Mayordomo, Onrubia, Ronchera, & Éngel, 2007)

Un proyecto de vida debe hacer uso de la creatividad que “tiene un componente personal, que yo cifro en la toma de decisiones, pero también existe una lectura sociocultural. Son estas influencias las que van conformando el modo de ser, pensar y decidir sobre lo que nos sucede en la vida” (De la Torre, 2001). La creatividad en tanto que actitud de vida no es un acto, es una disposición, y la actitud genera las decisiones creativas en la resolución de problemas; “la vida no presenta una predictibilidad de un problema de razonamiento y gran parte de lo que tenemos que aprender en la vida real sobre la resolución de los problemas es saber cómo tratar con consecuencias impredecibles o apenas predecibles” (Spear Swerling & Sternberg , 1999).

Concretando la relación entre educación personalizada y proyecto de vida, considerando que uno de los objetivos de la Educación Personalizada “es procurar educar al hombre para que sea capaz de elegir el bien, de ser autónomo tanto a nivel personal como social, con el objeto de concretar su proyecto personal de vida” (Mariz Vasquez & Daura , 2011) es importante crear el vínculo y la acción pertinente para lograrlo. Por ello “la educación no debe transmitir un caudal de conocimientos sino herramientas para explorar y transformar profundamente la realidad” (Herrera Vasquez & Gomez Urrutia, 2015).

#### **4.2.4.2 Fundamento teórico, metodológico y evaluativo del área de proyecto de vida**

##### **A- Desde lo teórico**

Los cambios del mundo globalizado y los retos que representa hacen que la educación se convierta en un instrumento necesario para que los jóvenes se incluyan en él de una manera eficiente y productiva, por ello las propuestas curriculares deben apuntar hacia la formación de seres humanos que desarrollen capacidades necesarias de pensamiento crítico, la creatividad, resolución lógica de problemas y toma de decisiones asertivas.

El ser humano debe encontrar sentido a su vida e intentar conocerse a sí mismo, desarrollar proyectos y establecer metas que busquen un exitoso crecimiento personal, familiar y permitan un aporte social.

El desarrollo de un proyecto de vida requiere de una cimentación básica fundamentada en la autoestima y la personal valía que fortalezca la resiliencia, mejore las relaciones con sus congéneres y permita solucionar conflictos.

Por ello, el Liceo Gregorio Mendel presenta una serie de estrategias que responden a las expectativas de formar en el estudiante una visión integradora de acuerdo a las nuevas exigencias del mundo, las estrategias utilizadas el área, están diseñadas desde una perspectiva del aprendizaje significativo y el desarrollo de las inteligencias múltiples.

Respecto del fundamento pedagógico del área este se sustenta en el marco conceptual del P.E.I- Educando con ejemplo en el que el modelo pedagógico mixto (Silva Rodriguez, Mendoza Paredes, & Guarnero Reyes, 2010) se encuentra dentro de la perspectiva constructivista; El liceo Gregorio Mendel “hace uso de los lineamientos de estas posiciones pero para la consecución de sus fines educativos hace énfasis en el desarrollo de las inteligencias múltiples y de la teoría triárquica del conocimiento” (Liceo Gregorio Mendel E.U, 2015 - 2020).

Por ello se asume que una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objeto (Gardner, 2010) implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural (Gardner, Inteligencias múltiples, 1995). Más todavía, si uno adopta la teoría de las inteligencias múltiples aumentan las opciones para esas correspondencias: como ya he señalado, es posible que las inteligencias puedan funcionar por igual como materias por sí mismas y como los medios preferidos para inculcar otras materias diversas (Gardner , Estructuras de la mente - Teoría de las inteligencias múltiples, 2001).

“La teoría de las inteligencias múltiples puede describirse de la manera más exacta como una filosofía de la educación, una actitud hacia el aprendizaje, o aún como un meta-modelo educacional en el espíritu de las ideas de John Dewey sobre la educación progresiva. No es un programa de técnicas y estrategias fijas. De este modo, ofrece a los educadores una oportunidad muy amplia para adaptar de manera creativa sus

principios fundamentales a cualquier cantidad de contextos educacionales” (Armstrong, 1999).

También Gardner postula que cada una de las inteligencias expresa en su interior la creatividad misma, y por tanto debe estudiarse y comprenderse de manera integral (Macias, 2002) y que cada una de ellas mantiene elementos que le son propios para atender la diversidad de los alumnos y satisfacer sus tendencias de enseñanza - aprendizaje. Dándonos la oportunidad como educadores de aclarar desde qué inteligencia cada niño tiene más posibilidades de aprender (Sánchez Aquino, 2015) unido al uso de las “diferentes estrategias didácticas, el empleo de variados recursos y estilos para desarrollar el currículo, sin duda potenciarán la capacidad creadora de los niños, niñas y jóvenes, además, facilitarán la capacidad y habilidad para la solución de problemas y elaboración de productos” (Suarez, Maiz, & Meza, 2010).

Aunque Sternberg define inteligencia como “actividad mental dirigida con el propósito de adaptación a, selección de y conformación de, entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo, un individuo trata con los cambios en el entorno a lo largo de su vida (Perez, 2008).

Por ello, concluimos que la Teoría Triárquica de la Inteligencia pretende describir la relación de la inteligencia con el mundo interno del individuo a través de los componentes o procesos mentales que están implicados en el pensamiento. Estos componentes son de tres tipos: 1) metacomponentes, 2) componentes de ejecución, y 3) componentes de adquisición del conocimiento (Jimenez Rey & Perichinsky, 2008).

En referencia a las inteligencias múltiples se cita textualmente desde el proyecto educativo institucional la función docente como motor del desarrollo del proyecto de vida aplicando en sí mismo no solo el desarrollo del mismo sino fortaleciendo en sus estudiantes el desarrollo diversificado de las mentes perceptivas y la sensibilidad: “Teniendo en cuenta que no existe una inteligencia única en el ser humano, sino una diversidad de inteligencias que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo, trazados por las fortalezas y debilidades en toda una serie de escenarios de expansión de la inteligencia, el maestro liceísta debe capacitarse continuamente en potencializar las suyas propias en torno

a las habilidades lingüísticas. Generando producción oral y escrita de carácter pedagógico-administrativo, pedagógico-docente, pedagógico-estudiante, pedagógico-entorno social, determinada a cierta temporalidad y logrando que en los niños confiados a su encargo se aprecie la facilidad para escribir, leer, contar cuentos o hacer crucigramas”.

Potencia a su vez la lógica-matemática, en trabajos específicos dentro de las jornadas pedagógicas, generando producción hacia las TIC institucionales y propendiendo para que los niños a su encargo demuestren su interés en patrones de medida, categorías y relaciones. Facilidad para la resolución de problemas aritméticos, juegos de estrategia y experimentos, en pocas palabras se enamoren de las matemáticas que acompañarán todo el devenir institucional como base de su conocimiento aplicado.

Desarrolla su inteligencia corporal y kinésica, como una gran facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales. Deportistas, bailarines o manualidades, aplica en sí mismo y hacia los demás una correcta escala de valores y afectos, pero especialmente demuestra ternura y amor hacia sus niños, logrando favorecer de esta manera y concatenada a las actividades lúdicas las inteligencias; visual, espacial y musical, no solo generando actividades hacia sus estudiantes, también participando activamente en las propiciadas a nivel institucional.

El desarrollo de las últimas dos inteligencias básicas proviene de los valores que posea y su desenvolvimiento como ser social, a nivel interpersonal propender por comunicarse bien y ser líderes natos en sus grupos. Entienden bien los sentimientos de los demás y proyectan con facilidad las relaciones interpersonales en un ambiente de calidez y respeto no solo hacia el ser humano, también hacia la norma, y se automotivan intelectualmente, transmite los valores que le sustentan, pero también que sepa describir estrategias de comunicación que le hagan llegar a públicos heterogéneos y especializados, esto es, que tenga en cuenta la naturaleza diversificada de las mentes perceptivas, su sensibilidad y desarrollo cognitivo. A estas siete líneas de inteligencia, la apoya la ‘inteligencia naturalista’ o de facilidad de comunicación con la naturaleza, favoreciendo la filosofía institucional.

Finalmente, debe permitirse entender que su inteligencia consiste en pensar bien de tres formas diferentes, de manera creativa, analítica y práctica. Las tres se encuentran muy relacionadas. La primera es necesaria para formular buenos problemas y buenas ideas. La

segunda se utiliza para resolver los problemas y juzgar la calidad de las ideas. La tercera se aplica para usar las ideas de manera eficaz en la vida cotidiana. Es importante aprender a saber cuándo y cómo usar cada una de estas inteligencias de manera efectiva. (Liceo Gregorio Mendel E.U, 2017).

#### **a- Desarrollo humano integral**

Se define como el proceso de expansión de las capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades. Se asocia al bienestar humano y al progreso. Este proceso promueve la formación de líderes, les facilita el uso adecuado de la libertad logrando movilidad en los campos social, económico, cultural y político (PNUD, 2017).

Tiene como finalidad el despliegue de la autonomía, la seguridad al tomar decisiones, la confianza en sí mismo y en los demás que contribuyen al desarrollo de proyectos de vida donde se involucren las 3 dimensiones que se deben fortalecer desde el ser, el saber y el hacer.

Son aspectos favorables a los procesos de desarrollo humano integral los factores que brindan calidad de vida y vida digna; Algunos de ellos son: La garantía de los derechos humanos, la participación, acceso a la educación, salud, equidad de género, seguridad, entre otros (SENA, 2017).

#### **b- Inteligencias múltiples**

Acercamiento a las inteligencias múltiples que se requieren para la asignatura de proyecto de vida.

#### **c- Inteligencia intrapersonal**

Según Gardner, la inteligencia intrapersonal define la capacidad de conocerse a uno mismo; entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio de dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida. Se ubica en los lóbulos frontales. Las personas que destacan en la inteligencia intrapersonal son capaces de acceder a sus sentimientos y emociones y reflexionar sobre éstos. Esta inteligencia también les permite ahondar en su introspección y entender las razones por las cuales uno es de la manera que es. Por lo general, estas personas prefieren trabajar independientemente, pensar en su futuro, reflexionar,

establecer unas metas y lograrlas. Además, tienen un buen sentido de sus fortalezas y sus dificultades, y piensan profundamente de cosas importantes para sí mismo. Usualmente esta inteligencia se manifiesta con la inteligencia lingüística, debido a su carácter tan personal e interno, pero utiliza todas las inteligencias de cierta medida en el proceso de reflexión. Este tipo de inteligencia es la más interna de todas y necesita ser auxiliada por otras para poder ser estudiada y descripta (Shanon A. M., 2013).

#### **d- Inteligencia interpersonal**

La inteligencia interpersonal abarca la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas—acordándose de sus intereses, sus motivaciones, su perspectiva, su historia personal, sus intenciones, y muchas veces prediciendo las decisiones, los sentimientos, y las acciones de otros. Esta inteligencia permite poder advertir cosas de las otras personas más allá de lo que nuestros sentidos logran captar. Se trata de una inteligencia que permite interpretar las palabras o gestos, o los objetivos y metas de cada discurso, obteniendo la capacidad de empatizar con las demás personas (Blanes, 2016).

#### **e- Inteligencia emocional**

Es la capacidad que tiene el individuo de sentir, razonar, reconocer y cambiar los estados anímicos e influir positivamente en los demás para lograr mejores actitudes frente a las dificultades; le permite al ser humano manejar sus sentimientos positivos o negativos según el momento y el lugar, permite encarar los problemas y facilitar las relaciones con los demás en un ambiente de respeto y tolerancia.

Para lograr el equilibrio en la personalidad es necesario trabajar las emociones, son ejemplos de ellas los que se observan en la **Tabla 1**.

*Tabla 1. Relación de emociones e inteligencia emocional.*

Emoción	Ejemplos	Emoción	Ejemplos	Emoción	Ejemplos	Emoción	Ejemplos	Emoción	Ejemplos
Placer	Gozo Alegria Disfrute Risas Felicidad Satisfacción	Amor	Cariño Simpatía Adoración Afecto	Sorpresa	Impresión Admiración Asombro Sobresalto	Ira	Rabia Fastidio Resentimiento Maltrato Estrés	Temor	Nerviosismo Susto Pánico Falta de confianza Terror.
Tristeza	Llanto Dolor Pena Soledad Desespero	Vergüenza	Incomodidad Disgusto Humillación						

Son componentes de la inteligencia emocional atendiendo un orden en su forma: Conocimiento de emociones propias, manejo de emociones correspondiente al equilibrio entre el pensar y el actuar, motivaciones propias y satisfacción frente a la estabilidad emocional, reconocimiento de emociones en los demás (Olguin, 2016).

### **B- Desde lo metodológico y lo evaluativo**

En la propuesta pedagógica personalizada, el maestro es concebido más como un orientador del proceso y un dinamizador de la persona. No es suficiente que el maestro domine la materia y posea ciertas cualidades para mantener la disciplina debe ser ante todo un conocedor profundo de sus alumnos para que pueda orientarlos de mejor manera en la construcción de su proyecto personal de vida y para ayudarles a equilibrar sus intereses (Roldan, y otros, 1999).

La metodología no puede ser fruto del azar, debe responder a causas de la comunidad, las estrategias que utiliza el maestro deben llevar a conclusiones no precipitadas, a hipótesis más elaboradas y a un análisis riguroso de resultados, un maestro debe ser metódico, es decir debe ser ordenado, crítico y secuencial en lo que enseña, además debe aplicar la lógica a la exposición de los conocimientos, de esta forma la metodología cambia los antiguos paradigmas (Ghisso, 1992).

Todo en la enseñanza debe ser secuencial, es decir debe tener un orden lógico y debe saberse impartir para el mejor conocimiento, adecuado del alumno (Ministerio de Educación

Nacional), se ubica el aprendizaje como el proceso básico, de los demás recursos y procesos que intervienen en la educación, lo cual indica que el alumno en el aprendizaje sigue un método lógico de su mente y no el método lógico de quien posee el conocimiento de la ciencia y por consiguiente el método en el aprendizaje se centra en el aprendizaje por procesos.

Murcia dice que la metodología se utiliza y se aplica para producir cambios radicales en la sociedad “Esa es la nueva tarea del maestro latinoamericano”, y Garzón dice que dentro de la metodología debe hacerse un seguimiento permanente y sistemático del niño, detectando sus logros y dificultades, sus aptitudes y actitudes, con el fin de promover y orientar el proceso de desarrollo. Se da la oportunidad para que los niños avancen a su propio ritmo de aprendizaje, sin presiones traumáticas de notas, ni pérdidas frustrantes del año escolar.

Implementar la metodología de educación personalizada al interior de las aulas de clase, es permitir que las posibilidades en el proceso formativo se llenen de creatividad, de innovación y de apropiación por todos los que de una u otra forma hacen parte del maravilloso mundo de aprender a través de la experiencia. La educación personalizada es sin duda alguna una oportunidad de educar para la libertad, para la autonomía, para vivir a plenitud cada instante del día a día. Es redescubrir el concepto de persona y su rol en la sociedad, es democratizar la enseñanza, es educar para saber elegir, es dar respuesta a los conceptos fundamentales de una verdadera educación personalizada como es: la singularidad, la autonomía y la apertura (Alvarez Alvarez, 2014).

En el aula se destaca el trabajo colaborativo que se basa en la labor que realizan los estudiantes para aportar información, orientar su proceso de aprendizaje y dar forma a los contenidos que adquieren. Trabajan en grupo para construir conocimiento compartido en un proceso organizado y supervisado por el profesor (Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999).

Como herramienta de apoyo se establece la PIA (Proceso individual de aprendizaje) que conjunto de áreas y sus correspondientes capacidades, habilidades específicas conllevan a unos contenidos básicos, estos son los mismos que se encuentran considerados en los estándares. Con base en ellos, y tomando como objeto de aprendizaje a las capacidades específicas, se formulan los “aprendizajes esperados”, que son los desempeños que se pretenden alcanzar en las sesiones de aprendizaje, este instrumento permite la adecuación

por parte del docente a las necesidades y estilos de cada uno de los estudiantes convirtiéndose en un insumo de carácter significativo (Liceo Gregorio Mendel E.U, 2015 - 2020).

En el proyecto del Liceo Gregorio Mendel, una situación de aprendizaje se define como un conjunto de interacciones —entre el estudiante y su objeto de aprendizaje (PIA Y Experimentales), entre los mismos estudiantes, entre el estudiante y el profesor o entre el profesor y el estudiante— que el profesor planifica de manera secuencial y coherente para promover aprendizajes significativos en sus estudiantes (Liceo Gregorio Mendel E.U, 2017).

Pero no solamente el trabajo de pares es la única forma en la que socializa el estudiante “El uso de tecnología colaborativa, el uso de redes sociales, de google y de otros mecanismos de información que facilitan el intercambio cultural, el crecimiento, entendimiento y la formación de otros valores en donde también son importantes los equipos de trabajo en red” (Strong, Lu, & Sujuru, 2015).

De la misma forma, el aprendizaje por descubrimiento guiado apoya el rol activo de los aprendices durante el proceso de aprendizaje y proporciona oportunidades para observar, predecir, explorar, describir y explorar hipótesis (Havu Nuutinen, 2000) cuyo resultado final será un individuo autónomo, responsable, racional y fuente de toda acción (Loredo Narcandi, 2009).

Resaltar la relación entre medios y contenidos también es importante en la educación personalizada, como lo es los roles que desempeñan los actores educativos (Delors).

“La relación entre profesor y alumno, el conocimiento del medio en el que viven los niños, un buen uso de los modernos medios de comunicación allá donde existen, todo ello puede contribuir al desarrollo personal e intelectual del alumno. Aquí, los conocimientos básicos, lectura, escritura y cálculo, tendrán su pleno significado. La combinación de la enseñanza tradicional con enfoques extra escolares tiene que permitir al niño acceder a las tres dimensiones de la educación, es decir, la ética y cultural, la científica y tecnológica, y la económica y social”

Desde la legalidad, todo proceso educativo está sujeto a la evaluación, que se fundamenta en el artículo 80 de la ley general de educación y es un elemento inherente y fundamental de la educación personalizada; “permite verificar los diferentes estados del

proceso, tiene carácter reflexivo, analítico y valorativo en cada uno de los sucesivos pasos que lo componen (Estupiñan & Ospina, 2003).

La evaluación en la metodología personalizada será global, continua y formativa, “está dada por el trabajo individual, de grupo, la participación en la socialización, atendiendo a criterios de creatividad, posición crítica, argumentación, saber escuchar, compartir y reconocer las posibilidades de los compañeros” (Cabrera Mota, 2009).

En síntesis la Educación Personalizada es y tiene que ser

“necesariamente integral, entendiendo por tal la educación que tiende al logro de la unificación de todos los aspectos de la vida del hombre, y no como la suma de diversas acciones y contenidos educativos, a través del proceso de desarrollo de distintas capacidades y hábitos” (Moreno Meneses, 1989).

A su vez debe minimizar los fenómenos de deserción y mortalidad académica ya que al favorecer los procesos individualizados se propician conductas exitosas y refuerzo positivo al logro (Liceo Gregorio Mendel, 2015 -2020), por ello, el ajuste y el estilo de aprendizaje; por el contrario, un desajuste entre ambos estilos puede perjudicar el rendimiento del alumnado y generar problemas de fracaso o abandono escolar (Antelm Lazat, Gil López, & Cacheiro Gonzalez, 2015).

### **a- Proyecto de vida**

Para el Liceo Gregorio Mendel proyecto de vida se concibe como una manera de planear la vida en las dimensiones espiritual, emocional, física, social y financiera; facilita el logro de metas a corto, mediano y largo plazo planeadas en objetivos y metas tangibles influenciadas por los principios y valores personales que dan sentido a la vida y marcan un rumbo definido.

Un proyecto de vida sólido debe contener:

- 1- Propósitos:** Es encontrar el sentido a lo que se hace, se desea y se busca, es la dirección que marca el actuar. Se establecen en metas con periodicidad delimitada.

- 2- **Características:** Todo proyecto de vida debe poseer historicidad y progresión; ser realizable, coherente, integral y original.
  - 3- **Ser influenciado por valores:** Directrices de índole personal y público que orientan la vida y logros del ser humano
  - 4- **Valores personales:** Se considerarán para la elaboración de un proyecto de vida felicidad, responsabilidad, creatividad, autenticidad y todos aquellos que favorezcan las relaciones interpersonales iniciando por la autoestima.
  - 5- **Valores públicos:** Tendrán incidencia en las relaciones interpersonales que se establecerán a lo largo del desarrollo del proyecto de vida en especial a la paz, solidaridad, igualdad, diálogo, tolerancia, libertad entre otros.
- f- Marco legal y constitucional.**

Tomado del documento estándares en ética y valores (Ministerio de educación nacional, 1998).

La Constitución Política de 1991 colocó a los colombianos frente a un nuevo paradigma, paradigma que tocó todos los espacios de la vida social, y entre ellos de manera muy especial, el ámbito educativo. La carta sugiere la construcción de un nuevo país fundado en los principios de la democracia participativa, en el respeto y valoración a las diferencias de todo orden y en los valores de la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad.

Políticos y educadores se pusieron a la tarea de reglamentar las disposiciones legales que facultarían a las entidades educativas a desarrollar esos preceptos constitucionales. De ese trabajo colectivo nace la Ley 115 de 1994, en la que se plasman los fines y objetivos de la educación nacional y se crean los espacios y mecanismos para hacer viable la construcción de la democracia. De esta manera la definición de Proyecto Educativo Institucional, del currículo y el plan de estudios de las instituciones escolares, requiere enmarcarse en los horizontes de país que plantea la nueva Carta Constitucional y sus disposiciones reglamentarias. Todas ellas esbozan los nuevos referentes legales de la educación colombiana y, por tanto, del currículo en educación ética y valores humanos. Ello nos obliga a dar una mirada a estas normas y sus implicaciones. La Constitución Política sienta las bases cuando plantea: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás

bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Art. 67).

También establece que, en todas las instituciones de educación, oficiales y privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Asimismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (Art. 41). La Ley General de Educación (1994) establece en seis de los trece fines de la educación (art.5º) el ideal cívico de persona que se debe formar:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley; a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
6. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y Ministerio de Educación Nacional la integración en el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

Estos fines se desarrollan como objetivos comunes en todos los niveles educativos con el propósito del desarrollo integral de los educandos:

- a. Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.

- b. Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos.
- c. Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.
- d. Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable.
- e. Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional.
- f. Desarrollar acciones de orientación escolar profesional y ocupacional.
- g. Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo. h. Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos (Art. 13).

Consecuente con lo anterior, se establecen como objetivos específicos de la educación preescolar (Art. 16), de la educación básica (Art. 29), de la educación básica en el ciclo de primaria (Art. 21), de la educación básica en el ciclo de secundaria (Art. 22), de la educación media académica (Art. 30). Además, determina como área obligatoria y fundamental la educación ética y en valores humanos (Art.23).

Sobre la formación ética y moral señala: La formación ética y moral se promoverá en el establecimiento educativo a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional (Art. 25).

La Ley General de Educación plantea como enseñanza obligatoria, en todos los establecimientos oficiales o privados, en todos los niveles de la educación básica y media:

- a. El estudio, comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política.
- b. El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo.

- c. La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales.
- d. La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y
- e. La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.

Parágrafo primero. El estudio de estos temas y la formación en tales valores, salvo los numerales a) y b), no exige asignatura específica. Esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios Ministerio de Educación Nacional (Art. 14). El decreto 1860 de 1994, en su artículo 36 reza: ... La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos.

La Ley General de Educación establece otros espacios y otras acciones para el desarrollo del currículo en ética y valores humanos, en todos los establecimientos educativos del Estado y privados, como son:

1. El gobierno escolar: En el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar (Art. 142).
2. El manual de convivencia: Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones de los estudiantes (Art. 87) y se definan sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa (Art. 17 del decreto 1860 /94).
3. El personero de los estudiantes: En todos los establecimientos de educación básica y de educación media y en cada año lectivo, los estudiantes elegirán a un alumno del último grado que ofrezca el establecimiento, para que actúe como personero de los estudiantes y promotor de sus derechos y deberes (Art. 94).

4. El servicio social estudiantil: El servicio social que prestan los estudiantes de la educación media tiene el propósito principal de integrarse a la comunidad para contribuir a su mejoramiento social, cultural y económico, colaborando en los proyectos y trabajos que lleva a cabo y desarrollar valores de solidaridad y conocimientos del educando respecto de su entorno social. Los temas y objetivos del servicio social estudiantil serán definidos en el proyecto educativo institucional (Art. 39 del decreto 1860/94).
5. El servicio de orientación estudiantil: En todos los establecimientos se prestará un servicio de orientación estudiantil que tendrá como objetivo general el de contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, en particular en cuanto a:
  - a. La toma de decisiones personales.
  - b. La identificación de aptitudes e intereses.
  - c. La solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales.
  - d. La participación en la vida académica, social y comunitaria.
  - e. El desarrollo de valores, y
  - f. Las demás relativas a la formación personal de que trata el artículo 92 de la Ley 115 de 1994 (Art. 40 del decreto 1860/94).

Para dar respuesta a lo consignado en la Ley sobre la inclusión de la educación para la democracia en los Proyectos Educativos Institucionales, se promulgó la resolución 1600 de 1994: Ministerio de Educación Nacional A partir del año de 1994 y de acuerdo con los lineamientos y directivas del Ministerio de Educación Nacional, todos los establecimientos de educación formal del país, tanto oficiales como privados, en sus distintos niveles de preescolar, básica y media, incluirán con carácter obligatorio, dentro de sus Proyectos Educativos Institucionales, el proyecto de Educación para la Democracia (Art.1°).

El Ministerio de Educación Nacional a través del Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, conjuntamente con las Secretarías de Educación de las entidades territoriales, diseñará y ejecutará un plan de capacitación de docentes en servicio y demás agentes formadores para el adecuado desarrollo de los proyectos de Educación para la Democracia. (Art. 6 °). De igual manera, y dada su importancia para Iberoamérica, cabe señalar la Declaración de Mérida (Venezuela) de septiembre de 1997, donde señalan de manera enfática lo siguiente: Los ministros de Educación de los Países Iberoamericanos,

convocados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI y el Ministerio de Educación de Venezuela y constituidos como Conferencia Iberoamericana de Educación, según lo establecido en los estatutos y el reglamento orgánico de la OEI, para proponer líneas de cooperación en educación y analizar específicamente todo lo relacionado con el tema de “La Educación y los valores éticos para la democracia. Conocido el trabajo realizado y los logros obtenidos por la OEI a través de su programa “La enseñanza en valores para un mundo en transformación” y vistas sus realizaciones en el campo. Así la educación para la democracia, la instamos a que refuerce sus acciones y actividades programáticas para apoyar a los Ministerios de Educación de Iberoamérica, con el fin de incentivar la formación de valores éticos para la democracia partiendo de experiencias nacionales regionales susceptibles de ser potenciadas a través de procesos de integración y líneas de programación.

Desde la ley 1732 del 1 de Septiembre de 2014 el área humanista asume el reto de una educación para la paz requiere de nuevas y modernas mediaciones pedagógicas que renueven la considerada pedagogía tradicional y permitan a los estudiantes adquirir mayor compromiso y trabajo con su propia formación (Salamanca , Rodriguez , Cruz, Ovalle, Pulido Albarracín, & Molano Rojas, 2016) en concordancia con el parágrafo 2°. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población (Presidencia de la república de Colombia, 2014) y el artículo 2 del decreto 1038 en su literal c donde se manifiesta que el desarrollo sostenible se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3° de la Ley 99 de 1993 (Alcaldía de Bogotá, 2015) entrando en directa relación con los proyectos transversales institucionales.

Además el proyecto de área entra a fortalecer al comité de convivencia escolar desde la propuesta, el análisis y la viabilidad de estrategias pedagógicas que permitan la flexibilización del modelo pedagógico y la articulación de diferentes áreas de estudio que

lean el contexto educativo y su pertinencia en la comunidad para determinar más y mejores maneras de relacionarse en la construcción de la ciudadanía como se establece en la ley 1620 de 2013 (Senado de la república de Colombia, 2013) y el literal e del numeral 3 artículo 36 del decreto 1965 de 2013 en la manera de articular el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas orientados a fortalecer un clima escolar y de aula positivos que aborden como mínimo temáticas relacionadas con la clarificación de normas, la definición de estrategias para la toma de decisiones, la concertación y la negociación de intereses y objetivos, el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia escolar, entre otros (Senado de la república de Colombia, 2013).

## **b- Objetivos del área de proyecto de vida**

### **Objetivo general**

Orientar al estudiante en el descubrimiento de la importancia de planear y trazar objetivos de forma correcta.

### **Objetivos específicos**

#### **Desde la ley**

Tomados de los lineamientos curriculares de la formación en ética y valores: (Ministerio de educación nacional, 1998), en atención a la constitución política de Colombia en su artículo 19 en el que se garantiza la libertad de cultos y donde toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva. Todas las confesiones religiosas e iglesias son igualmente libres ante la ley (Consejo Superior de la Judicatura, 2016), pero de los lineamientos de educación religiosa de la conferencia episcopal religiosa (católico) se asume el principio de la educación religiosa como educación en valores en el que se considera que el objeto de estudio de ésta área son los valores y las normas de convivencia. El objetivo que se busca es el desarrollo en los estudiantes de la sensibilidad hacia el respeto mutuo y la ética ciudadana e implícitamente considera que lo religioso se

refiere a los valores éticos, sin considerar en su objeto de estudio los aspectos específicos que forman parte de la tradición religiosa (Conferencia episcopal de Colombia, 2009).

- Facilitar a los padres de familia la educación de sus hijos de acuerdo a sus convicciones religiosas y morales.
- Una tarea indeclinable de la escolaridad en todos sus niveles debe ser el desarrollo de la autonomía en los alumnos. Formar personas capaces de pensar por sí mismas, de actuar por convicción personal, de tener un sentido crítico, de asumir responsabilidades requiere reconocer sus capacidades para asumir los valores, las actitudes, las normas que le transmiten los diferentes ámbitos de socialización, al tiempo que reconocer su capacidad de apropiarse activamente de estos contenidos culturales, recrearlos y construir nuevos valores. Se trata de favorecer el desarrollo de una conciencia moral autónoma, subrayando el profundo arraigo y dependencia del ser humano del contexto cultural en el cual se forma, al tiempo que reconocer su capacidad de razonamiento, y abstracción, que le permite tomar distancia de esto que le es dado, y asumirlo críticamente a partir de valores y principios que hacen referencia a contenidos universalizables; un ejemplo de estos contenidos son los Derechos Humanos.
- La práctica educativa dentro de la escolaridad formal debe permitir al joven el desarrollo, la diversificación, la coordinación, la jerarquización, la toma de conciencia de sus motivaciones en relación con la actividad escolar, con su vida social, con su futuro trabajo, y la conciencia también del papel que allí tiene su propia determinación a partir de un sentido y una significación muy personal, respecto a lo que es una vida buena, y una vida deseable; debe capacitarlo y posibilitarle la construcción de proyectos de realización personal, empezando por un proyecto dentro de su vida escolar y avanzando hacia un proyecto laboral y, profesional y, de forma más amplia, un proyecto de vida.
- La vida escolar requiere un trabajo permanente alrededor de un proyecto ético, que haga conscientes a todos los participantes de la necesidad de unos criterios, unas normas, unas actitudes que favorezcan la convivencia y permitan el desarrollo de unos propósitos comunes y otros individuales. La vida democrática empieza por casa; la construcción de una sociedad democrática abarca todos los ámbitos de la vida social y nos implica en nuestra vida personal, y laboral. La búsqueda del consenso alrededor de unos mínimos

hace parte de la construcción de la comunidad educativa. Esta construcción no parte de cero, retoma (y éste es uno de los aprendizajes), parte de unos valores que nos han aportado distintas sociedades desde los griegos, hasta la Ilustración, pasando por el aporte de algunas religiones y los desarrollos culturales de distintas comunidades indígenas y otras culturas no occidentales, no suficientemente reconocido; aporte que debe ser apropiado y reconstruido. Valores como el respeto mutuo, la cooperación, la reciprocidad, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia, el sentido de la responsabilidad y cuidado de uno mismo, de los otros, de la naturaleza, etc.

- La educación ética y moral en todas sus formas y en todos los momentos, debe tener como uno de sus fines la lucha contra la doble moral que separa y coloca en oposición lo que se dice y lo que se hace; doble moral que tiene tanto peso en nuestra vida social y que genera de un lado escepticismo y rechazo de parte de nuestros jóvenes hacia todo lo moral en su conjunto, y de otro genera también un facilismo, dado que la educación moral se resuelve mediante una prédica que hace el adulto (padre de familia o maestro), o se reduce a unos enunciados que se consignan en un texto, o se quedan en un documento que contiene el “proyecto de educación moral de la institución”. El logro de una coherencia y consecuencia entre la teoría y la práctica, es uno de los retos más grandes de la educación.
- El reconocimiento de la integridad del ser humano, de un sentido profundo de totalidad en todas sus experiencias y manifestaciones, es una exigencia de la educación moral. Es necesario decir que sólo con fines analíticos es posible separar lo cognitivo, lo afectivo, lo intuitivo, lo racional, etc. Las demandas, exigencias, expectativas de la vida social tienden a fragmentar al individuo. La escuela debe buscar hacer un reconocimiento de la persona en la singularidad y sentido de unicidad que tienen todas sus expresiones y todas sus vivencias, debe luchar contra todas las prácticas que tienden a la homogeneización. La construcción de la escuela como proyecto multicultural requiere del reconocimiento de la diferencia, la pluralidad y la singularidad, al tiempo que se trabaja sobre las desigualdades, en búsqueda de la equidad, en términos de una educación que favorezca la igualdad de oportunidades.

### **Desde el proyecto de área**

- Favorecer el desarrollo de un proyecto de vida que contemple las siguientes esferas complementarias (física, nutricional, deportiva, familiar, pareja, social, recreacional, educativa, laboral, cultural y espiritual).
- Contextualizar al estudiante en los procesos actuales de globalización para facilitarle el entendimiento de la velocidad de cambio en lo tecnológico y lo económico.
- Promover el conocimiento y el análisis de las características personales con las que cuenta el estudiante para la construcción de su proyecto de vida.
- Fomentar en el estudiante valores personales y sociales como: Decisión personal, responsabilidad social, respeto a sí mismo.
- Trabajar con el estudiantado el modelo jerárquico de la motivación de logros.
- Implementar con los grupos de trabajo la conceptualización del logro de metas, oportunidad de realización y visión de futuro.
- Desarrollar la capacidad crítica, creativa y analítica que permita solucionar problemas del entorno a través de situaciones problemáticas, proyectos pedagógicos de aula y proyectos productivos.

### **Desde la transversalidad**

#### Para el área científica-Ciencias Naturales:

- Argumentar éticamente su propio sistema de valores a propósito de los desarrollos científicos y tecnológicos en especial a propósito de aquellos que tienen implicaciones para la conservación de la vida en el planeta.
- Contribuir con la construcción de una conciencia ambiental en el estudiante que le permita tomar parte activa y responsable en toda actividad a su alcance dirigida a la conservación de la vida en el planeta.
- Contribuir con el desarrollo de una concepción en el estudiante de la técnica y la tecnología como productos culturales que pueden y deben ser utilizados para el beneficio humano dentro del contexto de un desarrollo sostenible.

Para el área comunicativa:

- Construir conjuntamente ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de la expresión individual y colectiva.
- Fortalecer las habilidades de los estudiantes brindándoles herramientas necesarias para que las utilice en su proyecto de vida.
- Despertar el interés por la creación literaria a partir de actividades lúdicas y experiencias educativas, tomando como base la reconstrucción del entorno del estudiante.

Para las matemáticas:

- Desarrollar en el estudiante habilidades y potencialidades analíticas, críticas, argumentativas, propositivas e inferenciales, mediante el estudio y la construcción de gráficas de las secciones cónicas y sus propiedades, desigualdades, funciones reales y no reales, probabilidad y conteo en la búsqueda y solución de situaciones problema propias de las demás áreas del conocimiento que le permita aplicarlo en la interpretación, solución y planteo de problemas de su entorno a nivel regional y nacional.

Para las ciencias sociales:

- Permitir desarrollar un proceso de interrelación y complejidad creciente, para ir acercándose al pensamiento formal propio de la comprensión científica de la sociedad.
- Facilitar miradas alternas sobre la realidad, para propiciar transformaciones en todo aquello que impida el desarrollo del individuo y la sociedad.
- Asumir los compromisos personales y sociales que los niños, las niñas y los jóvenes adquieren a medida que avanzan en el aprendizaje, la comprensión y la apropiación de las ciencias sociales.

### **c- Competencias básicas del área Proyecto de vida**

Se desarrollan diferentes dos tipos de competencias: básicas y propias del área a nivel específico y metodológico.

#### **Competencias básicas**

Provenientes de los marcos constitutivos comunes a todas las áreas de conocimiento (Liceo Gregorio Mendel E.U, 2015 - 2020).

1. **Interpretativa** que, hace posible apropiarse e interpretar representaciones del mundo y, en general, la herencia social y cultural.
2. **Argumentativa** que, permite construir explicaciones y establecer acuerdos.
3. **Propositiva** que, permite construir nuevos significados y proponer acciones y asumirlas responsablemente previendo sus posibles consecuencias.

#### **Competencias específicas**

Se definen, entonces, cinco competencias específicas que corresponden a capacidades de acción que se han considerado relevantes (Liceo Gregorio Mendel, 2017):

- a. *Explicar*. Capacidad para construir y comprender argumentos, representaciones o modelos que den razón de fenómenos.
- b. *Identificar*. Capacidad para reconocer y diferenciar fenómenos, representaciones y preguntas pertinentes sobre estos fenómenos.
- c. *Indagar*. Capacidad para plantear preguntas y procedimientos adecuados y para buscar, seleccionar, organizar e interpretar información relevante para dar respuesta a esas preguntas.
- d. *Comunicar*. Capacidad para escuchar, plantear puntos de vista y compartir conocimiento.
- e. *Trabajo en equipo*. Capacidad para interactuar productivamente asumiendo compromisos.

En conjunto estas competencias ayudan a fortalecer las competencias fundamentales:

- Juicio crítico y racional,
- Comunicación,
- Creatividad,
- Toma de decisiones asertivas, y
- Resolución lógica de problemas.

Que son transversales en todo el trabajo realizado en el área como se muestra en la **Tabla 2** de competencias básicas.

*Tabla 2. Competencias básicas y específicas características de los procesos formativos.*

COMPETENCIAS BÁSICAS			
Competencias Básicas	<b>INTERPRETACIÓN</b>	<b>ARGUMENTACIÓN</b>	<b>PROPOSICIÓN</b>
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b> (Capacidades de acción)	Identificación	Indagación	Comunicación
		Explicación	Trabajo en equipo

#### **d- Enfoque metodológico de la asignatura proyecto de vida**

El desarrollo metodológico enfocado al beneficio de los estudiantes se centra en desarrollar competencias básicas, fundamentales y específicas que se ajustan al marco de los estándares básicos de competencias en ética y valores y los principios del proyecto educativo institucional del Liceo Gregorio Mendel.

El proceso de enseñanza inicia resaltando la importancia de aprendizaje y aplicación de las temáticas en la cotidianidad, se realiza la explicación conceptual acompañada de la proyección de videos, narración de historias de vida, entrevistas, desarrollo de talleres, conferencias, charlas que ejemplifican y transponen a la realidad el tema tratado, continuando con actividades de conceptualización que fomentan el aprendizaje autónomo, este se articula a un aprendizaje didáctico (lúdica), cuando la temática lo permita se realizará investigación

de campo cuya función será la retroalimentación positiva del proceso; se evalúa el aprendizaje construido para establecer procesos de metacognición.

Además, se explorarán desde todos los aspectos las inteligencias intra e interpersonal, en sustento del conocimiento del ser humano y su interrelación con otras personas apoyada y sustentada en la inteligencia lingüístico verbal como mecanismo de comunicación y expresión.

El proyecto de vida es una propuesta que nace como respuesta a las diferentes dificultades presentadas en el modelo por transmisión y se enfoca desde la ética y los valores pues es la base del desarrollo de la persona desde la integralidad; Dentro del modelo se pueden distinguir:

#### Para el estudiante:

1. Brindar los elementos requeridos para que él encuentre la respuesta a los problemas planteados o a las situaciones expuestas gracias a las pautas para encontrar el camino que debe recorrer para dicha solución.
2. Motivar la autonomía para que sea integrante y constructor de la nueva información para construir conclusiones propias.
3. Reconocer el contexto escolar como productor del conocimiento y al estar en contacto con él, lo apropia de una mejor manera transformando su realidad.
4. Es un sujeto activo de su propio proceso de aprehensión y cambio conceptual.

#### Para el docente:

- 1- Se convertirá en un dinamizador del trabajo en el aula.
- 2- Valorará en el estudiante la estructura interna cognitiva y, su construcción dinámica y social.
- 3- Desarrollará ambientes de aprendizaje que permitan:
  - Tomar conciencia no sólo de los saberes que el estudiante ha acumulado a lo largo de su vida, sino la trascendencia de los mismos y la identificación de sus limitaciones.
  - Contrastación permanente con situaciones pertinentes, que permitan identificar los pre-saberes en la búsqueda de construcción de concepciones y/o teorías.

- Consolidación de las nuevas teorías o concepciones construidas con mayor poder explicativo que puedan ser incorporadas en su proyección personal.
- 4- Favorecerá el conocimiento de concepciones alternativas, para ser confrontadas con situaciones conflictivas, a fin de lograr el cambio conceptual.
- 5- Utilizará estrategias que permitan un tratamiento flexible, un entorno adecuado, un reconocimiento de factores multimodales (motivacionales, comunicativos, cognitivos y sociales) en el aula de clase que permitan desarrollar posiciones frente a las circunstancias de la vida.

#### **e- Fortalezas de la metodología**

1. Estudiantes con mayor motivación más involucrados con en el aprendizaje debido a que sienten la posibilidad de interactuar con la realidad y pueden observar los resultados de dicha interacción.
2. El aprendizaje significativo que ofrece a los estudiantes la respuesta al, ¿Cómo se relaciona lo que se hace y aprende en la escuela con lo que pasa en la realidad?
3. Mejoramiento de la comprensión como destreza.
4. Desarrollo de habilidades de pensamiento lógico ya que el enfrentarse a problemas que requieren de solución lleva a los estudiantes hacia un pensamiento crítico y creativo.
5. Desarrollo de las habilidades para el aprendizaje.
6. Posibilita mayor retención de información por ser más significativa.
7. Permite la integración del conocimiento desde diferentes disciplinas que se integran para dar solución a problemas.
8. Las habilidades que se desarrollan son perdurables y permanentes que podrá usar a lo largo de su vida.

Incremento de su autodirección ya que los estudiantes asumen la responsabilidad de su aprendizaje.

#### **f- Malla curricular**

Atendiendo las disposiciones nacionales las mallas curriculares integran los componentes estructurales de la propuesta nacional a las necesidades del proyecto educativo institucional

enfocado en el desarrollo integral de la comunidad educativa como se observa los anexos del proyecto y se resume en la espina de pescado como se observa en la **Figura 4**; que muestra la secuencia de los contenidos programáticos y la transversalidad de los mismos.

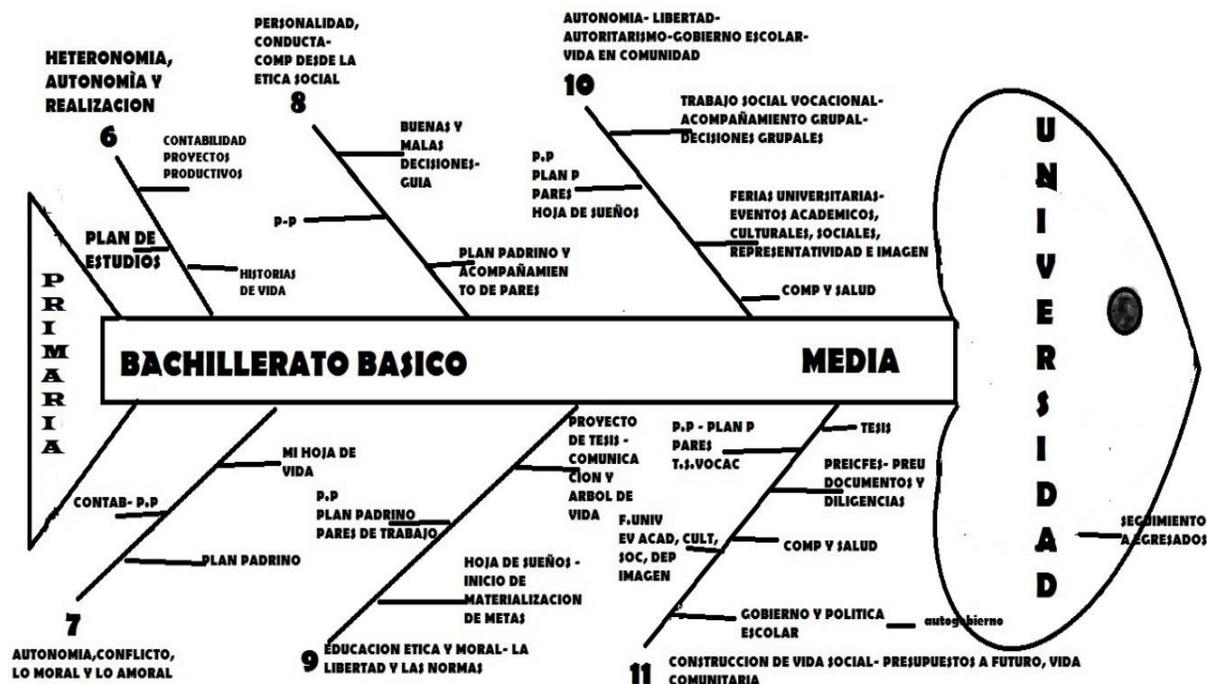


Figura 4. Esquema del área proyecto de vida en el Liceo Gregorio Mendel.

Desde el SIE institucional el proceso valorativo del trabajo a la luz de la ley para el área Humanista y las otras áreas de conocimiento fundamentales y obligatorias y teniendo en cuenta que el proyecto educativo institucional ofrece a la totalidad de la población educativa educación INDIVIDUALIZADA (personalizada)(ver plan de estudios y estructura académica 200 (4), (5), (6), (7), (8),(9), (10)) en la que se involucran procesos de superación, categorización por grupos, ritmos y necesidades de aprendizaje individuales, un estudiante para ser promocionado de un grado a otro en forma regular debe dar cumplimiento a los mínimos establecidos para cada una de las áreas y asignaturas institucionales (científica, socio-cultural, comunicativa, artística-cultural, humanista, tecnológica, formación motora) correspondiente cada uno de ellos al desempeño básico, permitiéndole ingresar al nivel B

inmediatamente superior, estudiantes con desempeño alto y superior ingresarán al nivel A inmediatamente superior.

Cuando un estudiante obtiene desempeño bajo hasta en dos asignaturas del conocimiento será reclasificado en el nivel C inmediatamente superior y tendrá el primer bimestre académico para superar las falencias y avanzar en su formación académica.

Cuando un estudiante obtiene desempeño bajo hasta en tres asignaturas del conocimiento se inscribirá en su mismo grado, pero podrá demostrar superación en el primer bimestre académico, previos trabajos especiales (desarrollados en forma extraescolar y bajo la estricta supervisión del acudiente), presentará pruebas de asimilación y la comisión de promoción determinará su clasificación en el nivel C del grado inmediatamente superior. Si las pruebas no son aprobadas deberá permanecer en dicho grado y nivel hasta cuando se culmine año lectivo (Liceo Gregorio Mendel, 2015 -2020).

Un estudiante debe reiniciar el proceso cuando en forma injustificada se ausenta hasta en un 10% de la totalidad de la intensidad académica hasta en tres (3) asignaturas institucionales y actividades extraescolares programadas por cronograma (salidas pedagógicas, jornadas académicas, semana cultural). De igual manera es criterio promocional la inasistencia o evasión del 20% de las sesiones virtuales en básica secundaria y media (Liceo Gregorio Mendel, 2015 -2020).

Al proceso se incorporan las habilidades blandas entendidas estas como el resultado de una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de forma de ser, de acercamiento a los demás, entre otras, que hacen a una persona dada a relacionarse y comunicarse de manera efectiva con otros (Mujica Leiva, 2018), porque sostienen el crecimiento de la persona en su relación con el mundo externo (objetivos de empoderamiento); porque completan la construcción de perfiles de competencias que describen una profesionalidad (objetivos de formación); porque mejoran la eficacia del ejercicio del conjunto de las competencias de una específica profesionalidad en un determinado ámbito productivo (objetivos de ocupación) (Raciti, 2015).

El docente establecerá el registro individual del avance de cada estudiante en su planilla de registro individual y finalizado cada periodo registrará el director de grupo registrará las resultantes y avances del proceso en general posterior a la reunión de los docentes de nivel

en el CCT (carpeta completa de trabajo), observador del estudiante y portafolio de dirección de grupo, tomando como referente para ello las cinco (5) etapas de la valoración integral:

- a- Validación de los aprendizajes como objetivo central del proceso.
- b- Aplicación del desarrollo experiencial en consecuencia del aprendizaje.
- c- Reconocimiento de habilidades y destrezas como resultante de los dos procesos inmediatamente anteriores
- d- Seguimiento de la evolución social como evidencia del comportamiento individual y en grupo del estudiante
- e- Impacto social como resultante final.

Para evaluar las etapas anteriores se deben tener en cuenta las siguientes generalidades:

- 1- La diferenciación cognitiva.
- 2- La determinación de ritmos, preferencias y necesidades de aprendizaje.
- 3- La aplicación de patrones institucionales (ver CCT y pruebas métricas)
- 4- El seguimiento, evaluación y retroalimentación de la guía PIA.
- 5- El acompañamiento docente en la producción de evidencias y la virtualidad del proceso desarrollando habilidades y procesos metacognitivos.
- 6- En la logística básica de la evaluación se utilizarían los tres tópicos:  
Evaluación diagnóstica, evaluación sumativa contextual, preparatoria y externa, evaluación formativa que involucran auto, co y hetero evaluación.

El desarrollo de actividades individualizadas permite que cada uno de los estudiantes de la institución tenga una participación activa en el proceso de evaluación, hay espacios auto evaluativos en los documentos métricos institucionales (CCT y FPEC), la participación activa en el desarrollo de planes de superación y trabajos comunes de carácter cooperativo o colaborativo favorecen ampliamente este aspecto y es de amplia relevancia en el concepto final (Liceo Gregorio Mendel, 2015 -2020).

La evaluación debe generar acciones de seguimiento para el mejoramiento en casos de no superación de los mínimos establecidos por ello los procesos de retroalimentación favorecen la detección de situaciones problemáticas en torno al aprendizaje y los procesos que de este derivan, el uso de herramientas de seguimiento en tres componentes, (maestro, padre de

familia, estudiante) permite detectar con mayor facilidad las dificultades y tratar de corregirlas en el menor tiempo posible con el mínimo de impacto negativo sobre la evolución académica, estas herramientas son el CCT, las pruebas métricas internas, el seguimiento escolar y las fichas de progreso y evolución compartida. El padre familia será el apoyo permanente del proceso y su función queda establecida en el manual de convivencia y procedimientos como un deber consensuado al inicio de cada año lectivo para reforzar la labor educativa haciendo el debido acompañamiento y propiciando espacios de lectura, cultura y deporte (Liceo Gregorio Mendel, 2018).

Es importante resaltar que ante situaciones académicas eventuales, son el consejo de docentes y la comisión de evaluación quienes teniendo en cuenta la situación desarrollan los procesos pertinentes.

De igual manera los procesos de superación harán parte de los criterios de mejoramiento anual y validarán la estandarización de herramientas y metodologías (Liceo Gregorio Mendel, 2015 -2020).

## **5. Metodología**

### **5.1 Enfoque de la investigación**

La presente investigación es de corte cuantitativo-descriptivo basado en un análisis estadístico. En este sentido, esta investigación se puede abordar desde la generalidad teórica donde los planteamientos de corte cuantitativo se dirigen a: 1) explorar fenómenos, eventos, comunidades, hechos y conceptos o variables (su esencia es exploratoria); 2) describirlos (su naturaleza es descriptiva); 3) vincularlos (su esencia es correlativa); y 4) considerar los efectos de unos en otros (su naturaleza es causal) (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2014). Se ofrece una idea completa del fenómeno cuando se requiere delinear las características específicas descubiertas por las investigaciones exploratorias. Esta descripción se realiza usando métodos cuantitativos. Que tienen como función esencial medir (de la forma más precisa posible) las características, propiedades, dimensiones o componentes del fenómeno en estudio (Diaz Narvaez & Calzadilla Nuñez, 2016). En esta investigación no existe la manipulación de variables o la intención de búsqueda de la causa-efecto con relación al fenómeno, su diseño descriptivo describe lo que existe, determina la frecuencia en que este hecho ocurre y clasifican la información (Souza, Driessnack, & Costa Mendes, 2007).

### **5.2 Diseño de la investigación**

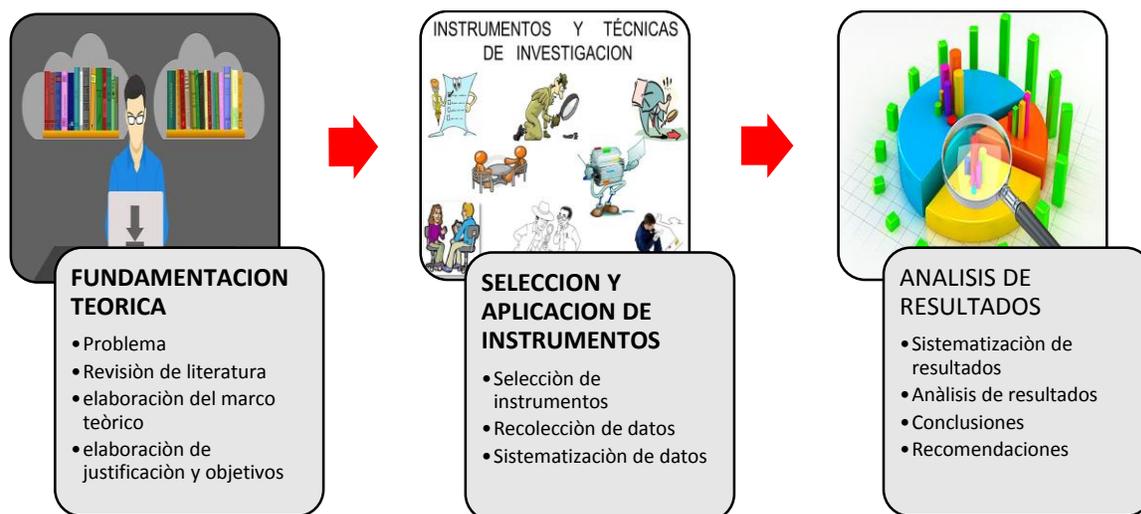
Se plantea un diseño no experimental en esta investigación con el fin de describir, diferenciar o examinar asociaciones, entre los fenómenos observados de manera retrospectiva, involucrando investigación exploratoria y/o cuestionarios. Los diseños no experimentales son típicamente clasificados tanto como descriptivos como de correlación y de covarianza (Souza, Driessnack, & Costa Mendes, 2007).

El planteamiento metodológico comprenderá básicamente: la selección del tipo de estudio, la lista de variables a valorar, incluyendo su nivel de medición, el tipo de sujetos de

observación, la fuente de los sujetos a incluir, el tamaño de muestra adecuado y el procedimiento de intervención o de observación para la toma de los datos (Miron Canelo, Alonso, & Iglesias de Sena, 2010).

### 5.3 Fases de la investigación

El desarrollo de la presente investigación se realizó a través de tres fases que se describen en la **Figura 5**. Cada fase incluye un número de procesos que gradualmente permitieron el avance en esta investigación de enfoque cuantitativo.



*Figura 5. Fases de la investigación.*

### 5.4 Población y muestra

Soacha es un municipio que hace parte del departamento de Cundinamarca (Colombia), y es considerado la casa de todos, por el crecimiento exponencial de la población en las últimas décadas fruto de la devaluación de la tierra, el desplazamiento forzado y las soluciones de vivienda ofrecidas en su territorio. Todos estos fenómenos, unidos a la precaria

oferta laboral en municipio, apoyado en el censo de 2003, reporta una tasa de desempleo del 15.6 pero que puede ser mayor si se tuviese en cuenta el subempleo (Alcaldía municipal de Soacha, 2016). Esta y otras situaciones hacen del municipio de Soacha un sector mixto en todos los aspectos, pero con grandes zonas de pobreza y en consecuencia grandes necesidades.

En Soacha existen 21 colegios oficiales y 185 colegios privados oficialmente reconocidos en seis comunas (Secretaría de educación de Soacha, 2018). De esta población, la muestra en esta investigación corresponde a cuatro instituciones educativas: dos oficiales (Institución Educativa San Mateo, I.E.S.MA y la Institución Educativa Compartir) y dos privadas (Liceo Gregorio Mendel y otra institución que, por motivos de confidencialidad, sugirieron omitir su nombre en este trabajo. Para motivos de caracterización de los datos, llamaremos a esta institución educativa IE4 en el presente documento) de características socioeconómicas similares y cuyos Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.) manifiestan desarrollar en sus estudiantes un programa de proyecto de vida, gracias a la proyección dada por el equipo docente en las diferentes áreas de conocimiento. En el **Anexo I** se presentan los consentimientos informados de la participación voluntaria de las instituciones en el desarrollo de la presente investigación.

Las instituciones seleccionadas comparten la atención de estudiantes entre los 11 y los 24 años para la educación básica y media en jornada diurna. Sin embargo, el número de estudiantes participantes (muestra) correspondió a un 10% de los estudiantes de las instituciones oficiales y un 50% de las instituciones privadas. La selección de la muestra se realizó de manera aleatoria cuya única condición es pertenecer como estudiante regular de la institución seleccionada.

La selección de la muestra obedece a los siguientes criterios: Escolarizado en los niveles de básica o media, jornada diurna, proyecto educativo institucional que contemple proyecto de vida como objetivo de formación.

## **5.5 Técnicas e instrumentos de investigación**

En la presente investigación se utilizan dos instrumentos con el fin de valorar la percepción que tiene la comunidad educativa sobre la modalidad de proyecto de vida. El primero, denominado “Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EFFA)” (Verdugo, Sanchez Sandoval, Melania , & Campillo , 2015), es un instrumento diseñado y validado por un grupo de expertos en trabajo con población juvenil. Esta escala evalúa las expectativas de futuro que tienen los adolescentes, y permite conocer cómo creen que será su futuro imaginándose a sí mismos dentro de unos años. Se trata de un auto informe compuesto por diferentes ítems, a responder con una escala Likert de cinco puntos, que forman parte de una serie de dimensiones fundamentales en las expectativas de los adolescentes. La puntuación de cada ítem indica el grado de probabilidad de que ocurran o no ciertas cosas en su futuro, con el siguiente formato de respuesta: 1 = “estoy seguro/a de que no ocurrirán”, 2 = “es difícil que ocurra”, 3 = “puede que sí/puede que no”, 4 = “probablemente ocurra” y 5 = “estoy seguro/a de que ocurrirá” (Sánchez Sandoval & Verdugo, 2016). A este instrumento se realizó una adaptación en uso de términos y se efectuó una prueba piloto con población de características similares a la de la muestra, para garantizar que el uso del lenguaje y que la intención respondiese al objetivo de esta investigación. Este primer instrumento fue aplicado a una muestra significativa de estudiantes de las cuatro instituciones educativas seleccionadas, con el objetivo de identificar la percepción en relación a la modalidad de proyecto de vida.

El segundo instrumento que, se presenta como producto de esta investigación, corresponde a un cuestionario piloto, que hemos denominado: “Encuesta de satisfacción-área-Proyecto de Vida (ESaPV)”, cuyo objeto de interés es analizar la percepción de los estudiantes teniendo en cuenta los fundamentos de la modalidad educativa del Liceo Gregorio Mendel en el desarrollo y ejecución del proyecto de vida de estudiantes de básica y media. Este cuestionario se ha diseñado a partir de por cinco categorías: 1) Formación en valores; 2) Desarrollo de habilidades y capacidades; 3) Experiencia educativa; 4) Proyecto de vida y, 5). Capacidades y conocimiento de sí mismo (resiliencia), componentes básicos del área en estudio. Es una escala tipo Likert con cinco puntos como opciones de respuesta y

fue aplicado a tres de las cuatro instituciones educativas seleccionadas, siendo una de ellas, el Liceo Gregorio Mendel.

## **5.6 Análisis de datos**

Los datos cuantitativos obtenidos en la presente investigación, fueron procesados a través del Software estadístico SPSS (versión 25) de IBM. Como primer análisis estadístico, se determinó el alfa de Conbrach a cada instrumento de investigación, con el fin de determinar la coherencia interna del mismo. A continuación, se procedió al análisis descriptivo que finalmente permitió establecer las conclusiones producto de la presente investigación.

## 6. Resultados

Los resultados de la presente investigación, dan cuenta de los objetivos propuestos en la misma y, se presentan en tres partes. La primera parte corresponde al análisis de los datos obtenidos con el instrumento estandarizado EFFA, en relación a las expectativas de futuro y que corresponde a los sueños a futuro de los grupos escolares estudiados, el cual fue aplicado a los estudiantes de las cuatro instituciones educativas participantes en esta investigación y, una segunda parte, donde se exponen los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento piloto ESaPV aplicado a estudiantes, egresados, padres de familia y docentes del Liceo Gregorio Mendel. Y, finalmente, se presenta un análisis comparativo acerca las percepciones del desarrollo del área humanista en las instituciones en las que el proyecto de vida es un objetivo común.

### 6.1 EFFA y expectativas de futuro

Se encuestaron 173 estudiantes escolarizados en básica y media, diurna, entre los 10 y los 24 años de cuatro instituciones del municipio de Soacha, las cuales comparten como objetivo en su proyecto educativo institucional, el desarrollo del proyecto de vida. En la **Tabla 3** se muestra la distribución de la muestra en relación a edad y género. Asimismo, se realizó la prueba de fiabilidad al instrumento aplicado, a través del coeficiente alfa de Cronbach, con una puntuación de 0.82, lo cual evidencia la coherencia interna del mismo.

*Tabla 3. Tabla descriptiva de la muestra de estudiantes escolarizados encuestado (n=173).*

VARIABLE (edad & Género)	VALOR (años)	CANTIDAD (número de participantes)	TOTAL (participantes por grupo)
Grupo 1 (niños)	10	2	4
	11	2	
Grupo 2 (adolescentes)	12	10	163
	13	9	

	14	36	
	15	34	
	16	38	
	17	29	
	18	7	
Grupo 3 (adultos)	19	1	6
	20	1	
	21	1	
	22	1	
	23	1	
	24	1	
GÉNERO	MASCULINO	90	90
	FEMENINO	83	83

Como puede observarse en la tabla anterior, la población mayoritaria corresponde al Grupo 2 que corresponde al 94.22% de la población participante (n=163). En este sentido, los resultados que se reportan a continuación, corresponden a esta muestra significativa.

El instrumento EFFA corresponde a 14 preguntas organizadas en 4 factores: Factor I correspondiente a expectativas económico laborales; Factor II que trata de expectativas académicas; Factor III sobre las expectativas de bienestar personal y el factor IV de expectativas familiares, se contestan con una escala de 5 posibles respuestas. La puntuación de cada ítem indica el grado de probabilidad de que ocurran o no ciertas cosas en su futuro, con el siguiente formato de respuesta: 1= “estoy seguro/a de que no ocurrirán”, 2= “es difícil que ocurra”, 3= “puede que sí/puede que no”, 4= “probablemente ocurra” y 5= “estoy seguro/a de que ocurrirá” como se observa en la **Tabla 4**.

*Tabla 4. Instrumento EFFA.*

PREGUNTA	1	2	3	4	5
Terminaré el bachillerato					
Encontraré trabajo					
Tendré un carro					

Terminaré una carrera técnica					
Encontraré un trabajo que me guste					
Tendré una vida familiar feliz					
Seré respetado por todos					
Me sentiré seguro					
Tendré una casa					
Realizaré estudios universitarios					
Encontraré un trabajo bien pago					
Encontraré una persona con quien formar una pareja feliz y estable					
Seré feliz					
Tendré hijos					

## 6.1.1 EFFA para el Liceo Gregorio Mendel

### 6.1.1.1 Factor I: expectativas económico-laborales

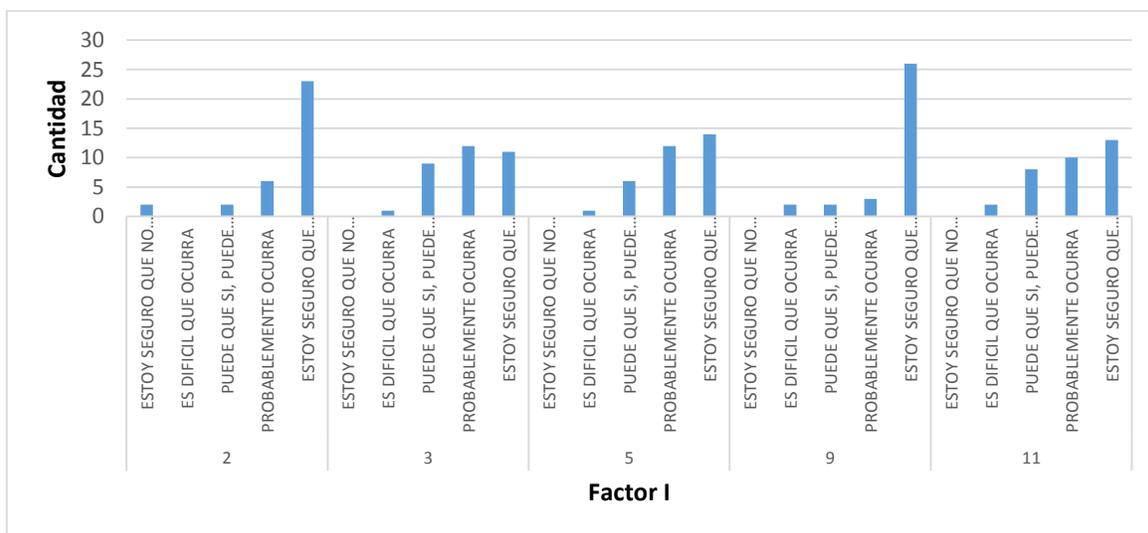
En este factor se analizan elementos relacionados con el sueño de un futuro económico y laboral. En la **Tabla 5**, se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de la escala.

*Tabla 5. Factor I. expectativas económico-laborales para el Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta Respuesta	2	3	5	9	11
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	6.1%	0%	0%	0%	0%
2-“es difícil que ocurra”	0%	3%	3%	6.1%	6.1%
3-“puede que sí/puede que no”	6.1%	27.3%	18%	6.1%	24.2%
4-“probablemente ocurra”	18.2%	36,4%	33.3%	9.1%	30.%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	69.7%	33.3%	42.4%	78.8%	39.4%

De acuerdo con los resultados observados en este factor es notorio que los porcentajes más altos se encuentran en la expectativa de una buena posición económica gracias a un

trabajo estable y bien pago como se ilustra en la **Figura 7**. Los resultados observados muestran una percepción positiva en cuanto a la consecución de un trabajo (88.1%), que este trabajo les guste 75.7% y que este sea bien remunerado 69.4%, pero a medida que la categoría se hace más compleja la perspectiva de negatividad e incertidumbre aumentan. En tanto la consecución de vivienda es optimista 87.9%, disminuye en la adquisición de vehículo 69.7%.



*Figura 6. Factor I, expectativas económico-laborales para el Liceo Gregorio Mendel.*

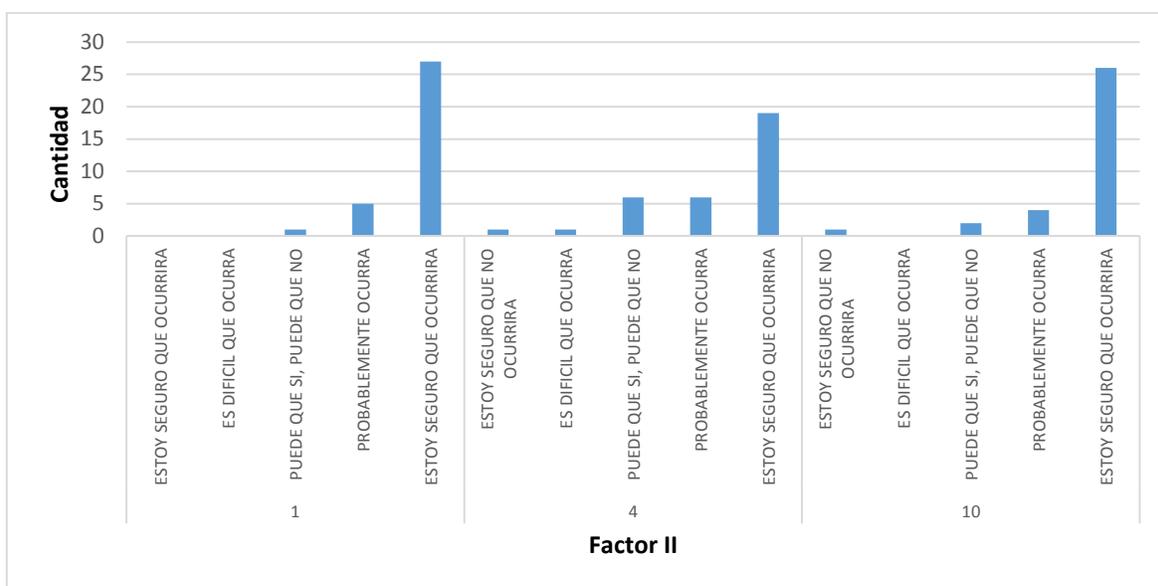
### 6.1.1.2 Factor II: Expectativas académicas

Para el factor II se analizan las posibilidades de bienestar académico como se detallan en la **Tabla 6**.

*Tabla 6. Factor II Expectativas académicas para el Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta / Respuesta	1	4	10
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	0%	3%	3%
2-“es difícil que ocurra”	0%	3%	0%
3-“puede que sí/puede que no”	3%	18.2%	6.1%
4-“probablemente ocurra”	15.2%	18.2%	12.1%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	81.8%	57.6%	78.8%

Un porcentaje alto de los estudiantes encuestados aspira culminar los estudios básicos 97%, técnicos 75.8% y superiores 90.9% como lo muestra la imagen 7, aunque se resalta que un 6% no esperan terminar los estudios técnicos y un 3% no aspira terminar estudios universitarios observables en la **Figura 8**.



*Figura 7. Factor II, expectativas académicas para el Liceo Gregorio Mendel..*

### 6.1.1.3 Factor III: bienestar personal

Para el Factor III correspondiente a expectativas de bienestar personal se obtuvieron los siguientes datos, ver **Tabla 7**.

*Tabla 7. Factor III bienestar personal para el Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta \ Respuesta	7	8	13
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	6.1%	0%	0%
2-“es difícil que ocurra”	9.1%	3%	3%
3-“puede que sí/puede que no”	33.3%	27.3%	27.3%

4-“probablemente ocurra”	33.3%	30.3%	12.1%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	18.2%	39.4%	57.6%

El bienestar personal representado en el respeto 51.5 %, seguridad 69.7 % y felicidad 69.7% disminuye en referencia los demás enunciados como se observa en la **Figura 9**, aumentado los porcentajes de incertidumbre y negatividad.

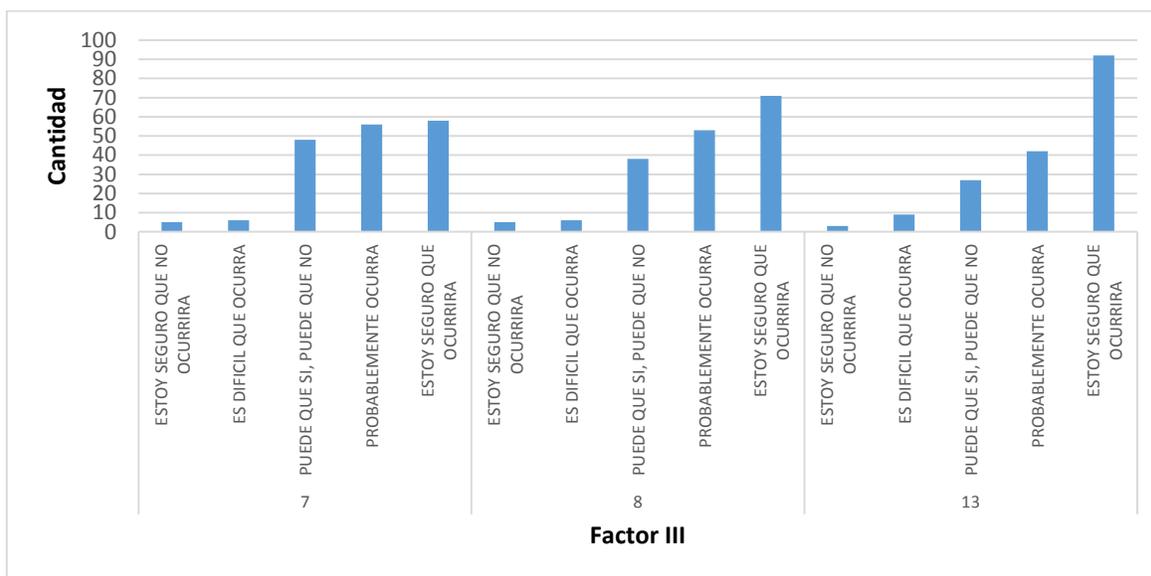


Figura 8. Factor III, bienestar personal para el Liceo Gregorio Mendel.

#### 6.1.1.4 Factor IV: Expectativas familiares.

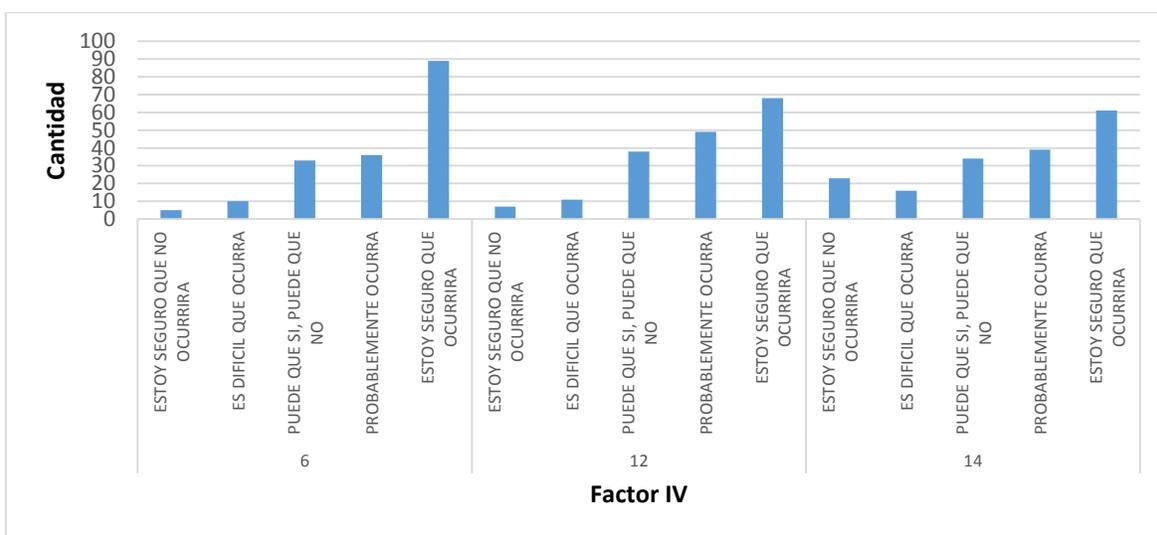
Para este Factor IV correspondiente a expectativas familiares se obtuvieron los datos que se observan en la **Tabla 8**.

Tabla 8. Factor IV, expectativas familiares para el Liceo Gregorio Mendel.

Pregunta / Respuesta	6	12	14
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	3%	6.1%	15.2%
2-“es difícil que ocurra”	9.1%	9.1%	3%

3-“puede que sí/puede que no”	24.2%	21.2%	21.2%
4-“probablemente ocurra”	9.1%	21.2%	33.3%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	54.5%	42.4%	27.3%

El concepto familia es el menor puntuado por los adolescentes como se observa en la **Figura 10**, la felicidad en la vida familiar 63.6 %, el tener una pareja estable un 63.6% y el tener hijos 60.6%.



*Figura 9. Factor IV, expectativas familiares para el Liceo Gregorio Mendel.*

## 6.1.2 EFFA para la Institución Educativa San Mateo (I.E.S.MA)

### 6.1.2.1 Factor I: expectativas económico-laborales

Para el Factor I correspondiente a expectativas económico laborales se obtienen los datos que se observan en la **Tabla 9**.

Tabla 9. Factor I expectativas económico laborales para la institución educativa San Mateo (I.E.S.MA).

Pregunta Respuesta	2	3	5	9	11
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	2.6%	1.3%	2.6%	1.6%	0%
2-“es difícil que ocurra”	2.6%	1,3%	1.3%	2.3%	3.9%
3-“puede que sí/puede que no”	5.3%	32.9%	13.2%	3.9%	15.8%
4-“probablemente ocurra”	32.9%	26.3%	25%	25%	34.2%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	56.6%	38.2%	57.9%	67.1%	46.1%

De acuerdo con los resultados observados en el Factor 1 se espera tener un trabajo estable y bien pago como se ilustra en la **Figura 11**. Los resultados observados muestran una percepción alta en cuanto a la consecución de un trabajo (89.5%), que les guste el trabajo 82.9% y que este sea bien remunerado 80.3%, pero en referencia a la felicidad disminuyen las expectativas. En tanto la consecución de vivienda es optimista 92.1%, disminuye en la adquisición de vehículo 64.5%.

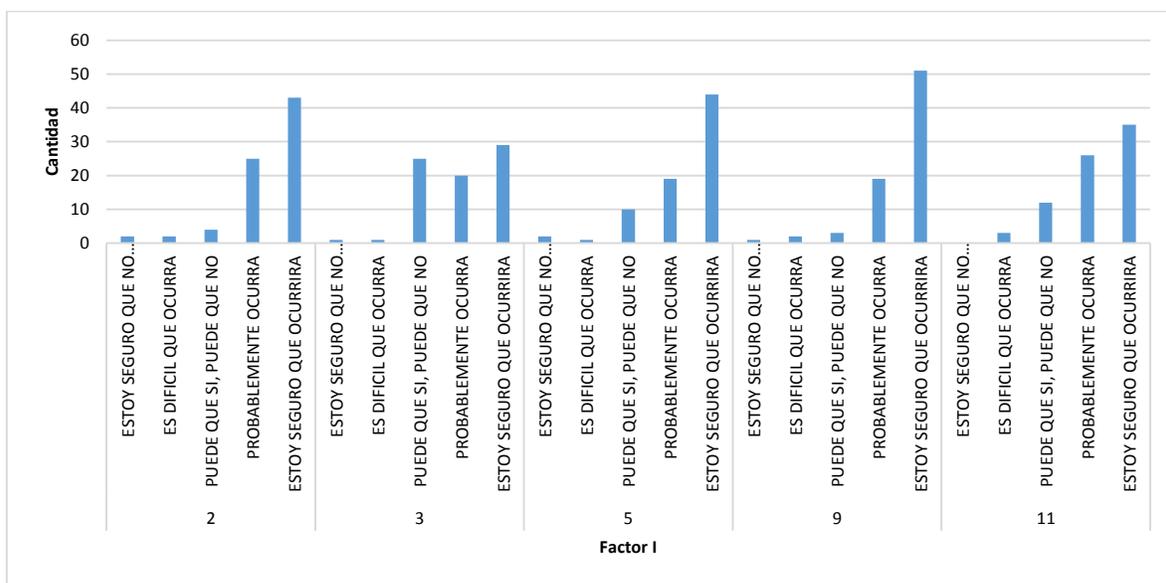


Figura 10. Factor I, expectativas económico-laborales para la institución educativa San Mateo (I.E.S.MA).

### 6.1.2.2 Factor II: Expectativas académicas

Para el Factor II expectativas académicas se muestran los datos en la **Tabla 10**.

Tabla 10. Factor II expectativas académicas para la institución educativa San Mateo (I.E.S.MA).

Pregunta \ Respuesta	1	4	10
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	0%	1.3%	0%
2-“es difícil que ocurra”	0%	2.6%	0%
3-“puede que sí/puede que no”	2.6%	17.1%	11.8%
4-“probablemente ocurra”	6.6%	25%	21.1%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	90.8%	53.9%	67.1%

Un alto porcentaje de los estudiantes aspiran culminar los estudios básicos 97.2%, técnicos 78.9% y superiores 88.2% como lo muestra la **Figura 12**, aunque se ve 3.9% no esperan terminar los estudios técnicos.

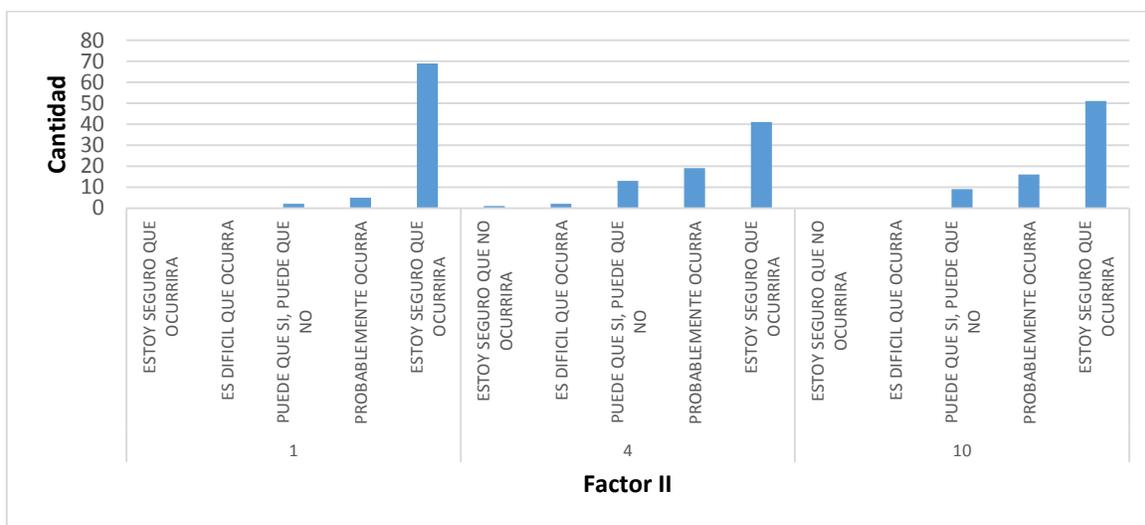


Figura 11. Factor II expectativas académicas para la institución educativa San Mateo (I.E.S.MA).

### 6.1.2.3 Factor III: bienestar personal

Para el Factor III correspondiente a expectativas de bienestar personal se muestran los datos obtenidos en la **Tabla 11**.

Tabla 11. Factor III bienestar personal para la institución educativa San Mateo I.E.S.MA.

Pregunta	7	8	13
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	0%	2.6%	0%
2-“es difícil que ocurra”	2.6%	3.9%	3.9%
3-“puede que sí/puede que no”	32.9%	14.5%	11.8%
4-“probablemente ocurra”	32.9%	25%	22.4%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	31.6%	53.9%	47.4%

El bienestar personal se representa en el respeto 64.5%, seguridad 78.9 % y felicidad 69.8% disminuye en referencia los demás enunciados como se observa en la **Figura 13**, aumentado los porcentajes de incertidumbre y negatividad.

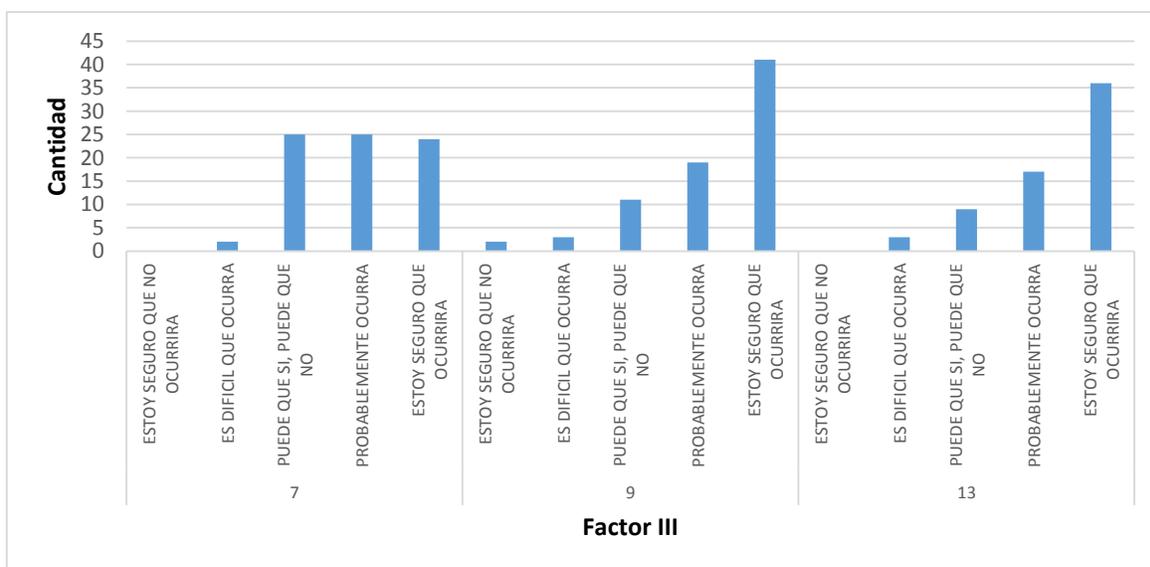


Figura 12. Factor III, bienestar personal para la institución educativa San Mateo (I.E.S.MA).

#### 6.1.2.4 Factor IV: Expectativas familiares.

Para el Factor IV correspondiente a expectativas familiares se obtuvieron los siguientes datos mostrados en la **Tabla 12**.

Tabla 12. Factor IV expectativas familiares para la institución educativa San Mateo (I.E.S.MA).

Pregunta Respuesta	6	12	14
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	1.3%	3.9%	10.5%
2-“es difícil que ocurra”	6.6%	3.9%	9.2%
3-“puede que sí/puede que no”	15.8%	23.7%	18.4%
4-“probablemente ocurra”	25%	23.7%	15.8%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	51.3%	44.7%	31.6%

El concepto familia tiene bajos resultados como se observa en la **Figura 14**, la felicidad en la vida familiar 66.3 %, el tener una pareja estable un 68.4% y el tener hijos 46.4%.

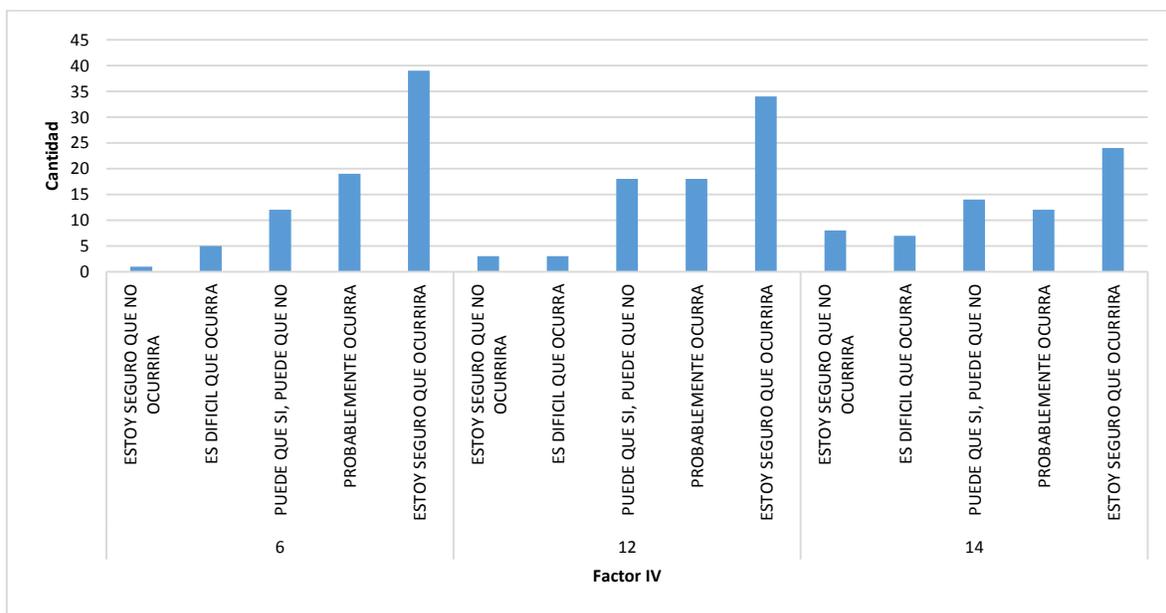


Figura 13. Factor IV, expectativas familiares para la institución educativa San Mateo (I.E.S.MA).

### 6.1.3 EFA para la Institución Educativa Compartir

#### 6.1.3.1 Factor I: expectativas económico-laborales

El Factor I de expectativas económico laborales observa los datos de la **Tabla 13**.

Tabla 13. Factor I expectativas económico laborales para la Institución Educativa Compartir.

Pregunta Respuesta	2	3	5	9	11
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	4.8%	9.5%	4.8%	4.8%	4.8%
2-“es difícil que ocurra”	0%	14.3%	4.8%	4.8%	0%
3-“puede que sí/puede que no”	11.9%	23.8%	19%	11.9%	26.2%
4-“probablemente ocurra”	13.3%	35.3%	38.1%	21.4%	38.1%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	69%	16.7%	33.3%	57.1%	31%

Teniendo en cuenta los resultados correspondientes al factor I se observa una percepción positiva en cuanto a la consecución de un trabajo (82.3%), gusto por ese trabajo 71.4% y que este sea bien remunerado 69.1%, pero la negatividad y la incertidumbre son notorias. En tanto la consecución de vivienda es optimista 78.5%, disminuye en la compra de auto 62%, estos resultados se diagraman en la **Figura 15**.

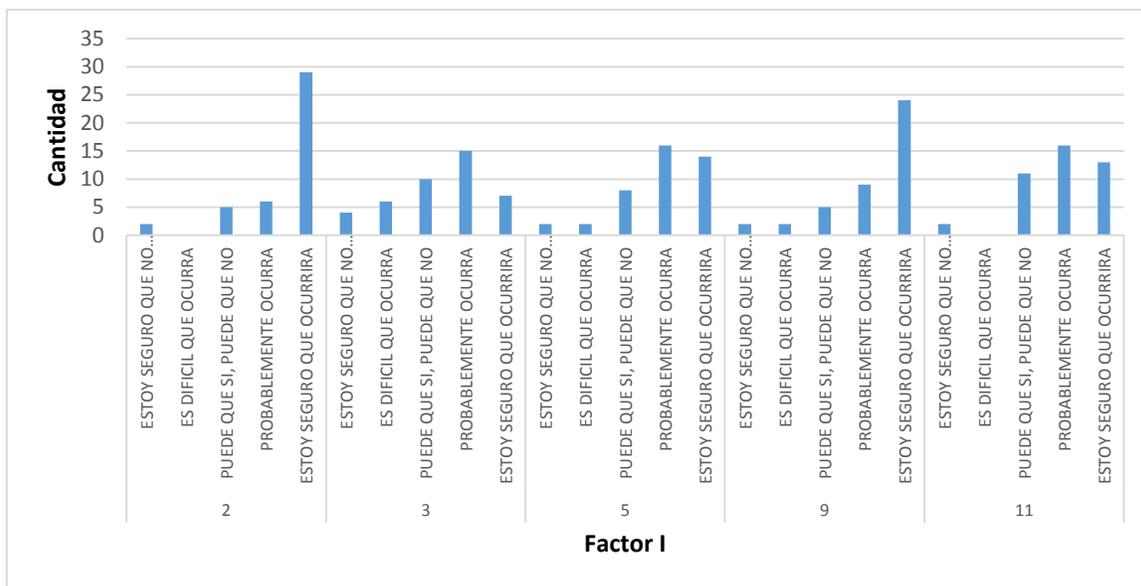


Figura 14. Factor I expectativas económico- laborales para la Institución Educativa Compartir.

### 6.1.3.2 Factor II: Expectativas académicas

Para el factor II correspondiente a expectativas académicas se muestran los resultados en la **Tabla 14**.

Tabla 14. Factor II expectativas académicas para la Institución Educativa Compartir.

Pregunta \ Respuesta	1	4	10
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	4.8%	2.4%	7.1%
2-“es difícil que ocurra”	2.4%	9.5%	0%
3-“puede que sí/puede que no”	2.4%	11.9%	16.7%
4-“probablemente ocurra”	9.5%	28.6%	31%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	81%	47.6%	45.2%

Un 90.5% aspira a culminar los estudios básicos, 76.2% los técnicos y 76.2% los superiores como lo muestra la **Figura 16**. Aunque es notorio que un 7.2% de los encuestados

no espera terminar sus estudios básicos, 11.9% no esperan terminar los estudios técnicos y un 7.1% no aspira terminar estudios universitarios.

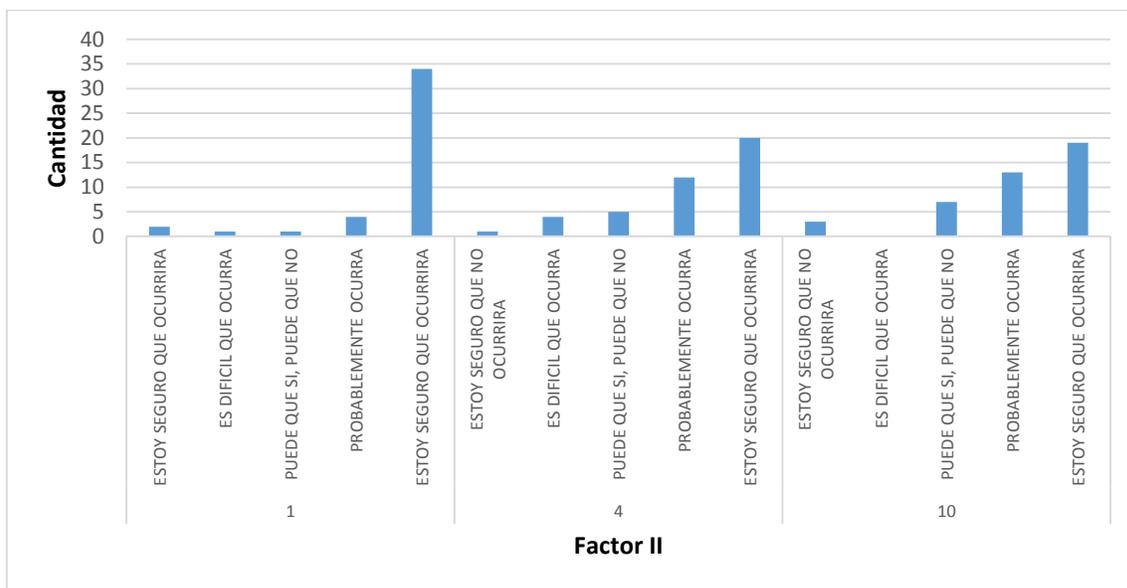


Figura 15. Factor II, expectativas académicas para la Institución Educativa Compartir.

### 6.1.3.3 Factor III: bienestar personal

El Factor III correspondiente a expectativas de bienestar personal arroja los datos que se observan en la **Tabla 15**.

Tabla 15. Factor III bienestar personal para la Institución Educativa Compartir.

Pregunta / Respuesta	7	8	13
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	7.1%	4.8%	4.8%
2-“es difícil que ocurra”	2.4%	2.4%	7.1%
3-“puede que sí/puede que no”	26.2%	28.6%	11.9%
4-“probablemente ocurra”	38.1%	23.8%	16.7%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	26.2%	40.5%	28.6%

El respeto como factor de bienestar personal obtiene un 64.3%, la seguridad 64.3 % y la felicidad 45.3% disminuye en gran medida respecto de los demás enunciados como se observa en la **Figura 17**.

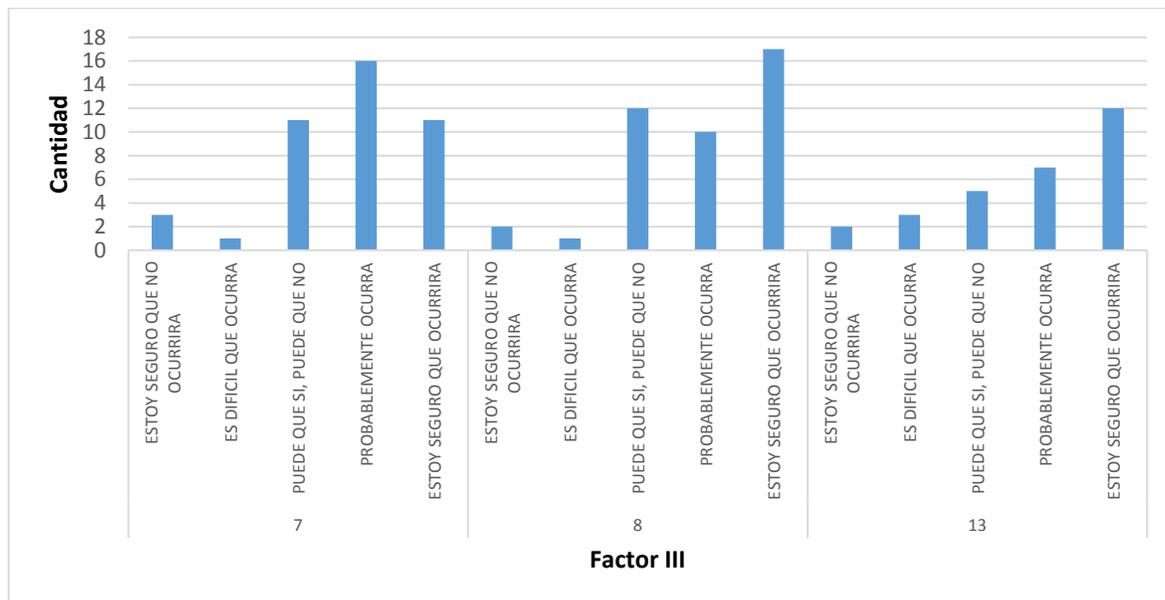


Figura 16. Factor III, bienestar personal para la Institución Educativa Compartir.

#### 6.1.3.4 Factor IV: Expectativas familiares

El Factor IV correspondiente a expectativas familiares muestra los datos de la **Tabla 16**.

Tabla 16. Factor IV expectativas familiares para la Institución Educativa Compartir.

Pregunta / Respuesta	6	12	14
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	7.1%	4.8%	13.3%
2-“es difícil que ocurra”	2.4%	11.9%	9.2%
3-“puede que sí/puede que no”	21.4%	21.4%	19.7%
4-“probablemente ocurra”	23.8%	38.1%	22.5%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	45.2%	39.3%	23.8%

El concepto familia muestra para sus ítems en la **Figura 18**, la felicidad en la vida familiar 69%, el tener una pareja estable un 77.4% y el tener hijos 46.3%.

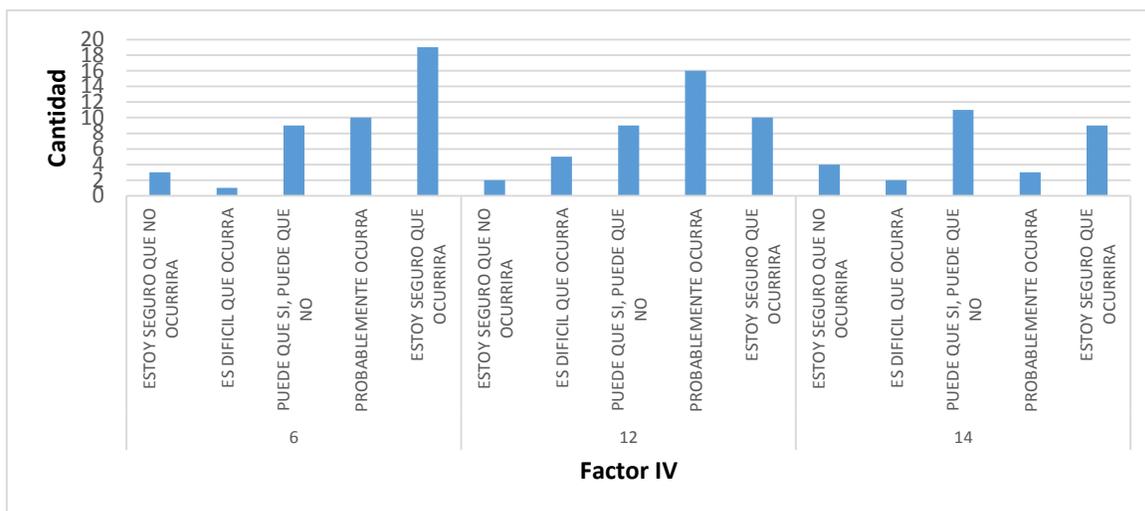


Figura 17. Factor IV expectativas familiares para la Institución Educativa Compartir.

#### 6.1.4 EFFA para la institución educativa número 4, IE4.

##### 6.1.4.1 Factor I: expectativas económico-laborales

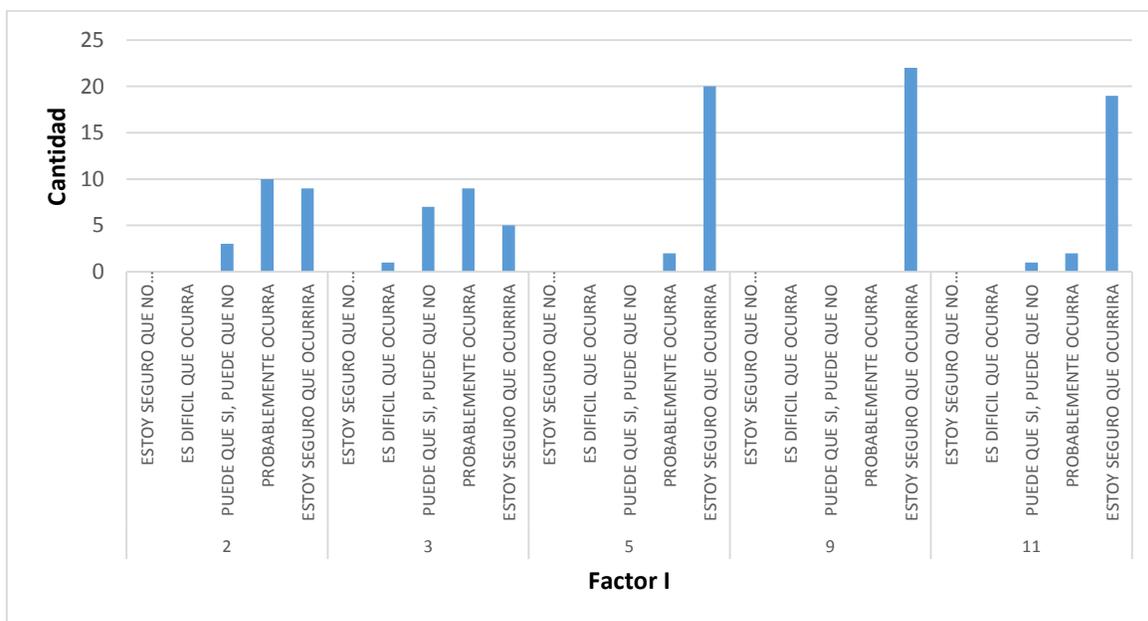
Para el Factor I de expectativas económicas y laborales observa los datos de la

**Tabla 17.**

Tabla 17. Factor I expectativas económicas y laborales para la Institución Educativa número 4, IE4.

Pregunta Respuesta	2	3	5	9	11
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	0%	0%	0%	0%	0%
2-“es difícil que ocurra”	0%	4.5%	0%	0%	0%
3-“puede que sí/puede que no”	13.6%	31.8%	0%	0%	4.5%
4-“probablemente ocurra”	45.5%	49.9%	9.1%	0%	9.1%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	40.9%	22.7%	90.9%	100%	86.4%

Teniendo en cuenta los resultados correspondientes al factor I se observa en cuanto a la consecución de un trabajo (91.4%), gusto por ese trabajo 100% y que este sea bien remunerado 95.5%. En tanto la consecución de vivienda es optimista 100%, disminuye en la compra de auto 72.6%, estos resultados se diagraman en la **Figura 19**.



*Figura 18. Factor I expectativas económico- laborales para la Institución Educativa número 4, IE4.*

#### 6.1.4.2 Factor II: Expectativas académicas

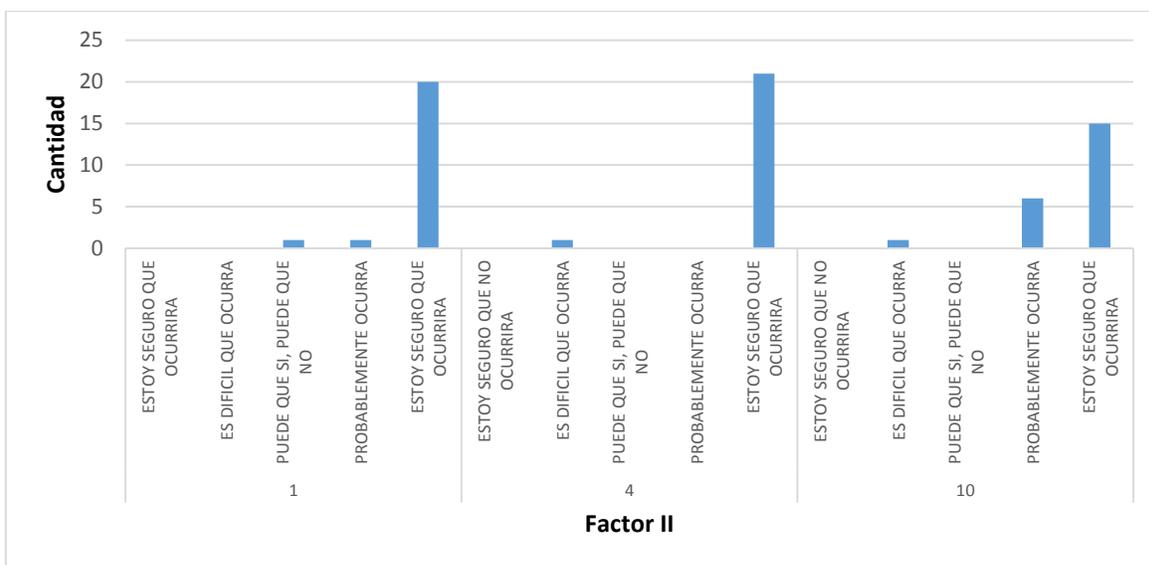
Para el Factor II correspondiente a expectativas académicas se muestran los resultados en la **Tabla 18**.

*Tabla 18. Factor II expectativas académicas para la Institución Educativa número 4, IE4.*

Pregunta \ Respuesta	1	4	10
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	0%	0%	4.5%
2-“es difícil que ocurra”	0%	4.5%	0%

3-“puede que sí/puede que no”	4.5%	0%	27.3%
4-“probablemente ocurra”	4.5%	0%	0%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	90.9%	95.5%	68.2%

El 95.4% aspira culminar los estudios básicos, 95.5% los técnicos y 68.2% los superiores como lo muestra la **Figura 20**, aunque es notorio que un 4.5% no esperan terminar los estudios técnicos y un 4.5% no aspira terminar estudios universitarios, mientras que el 27.3% se mantiene en la incertidumbre.



*Figura 19. Factor II Expectativas académicas para la Institución Educativa número 4, IE4.*

### 6.1.4.3 Factor III: bienestar personal

El Factor III correspondiente a expectativas de bienestar personal arroja los datos que se observan en la **Tabla 19**.

*Tabla 19. Factor III expectativas de bienestar personal para la institución educativa número 4, IE4.*

Pregunta	7	8	13
Respuesta			

1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	0%	4.5%	4.5%
2-“es difícil que ocurra”	0%	4.5%	9.1%
3-“puede que sí/puede que no”	4.5%	27.3%	4.5%
4-“probablemente ocurra”	18.2%	63.6%	22.7%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	77.3%	0%	59.1%

El respeto como factor de bienestar personal obtiene un 95.5%, la seguridad 63.6 % y la felicidad 81.8% como se observa en la **Figura 21**.

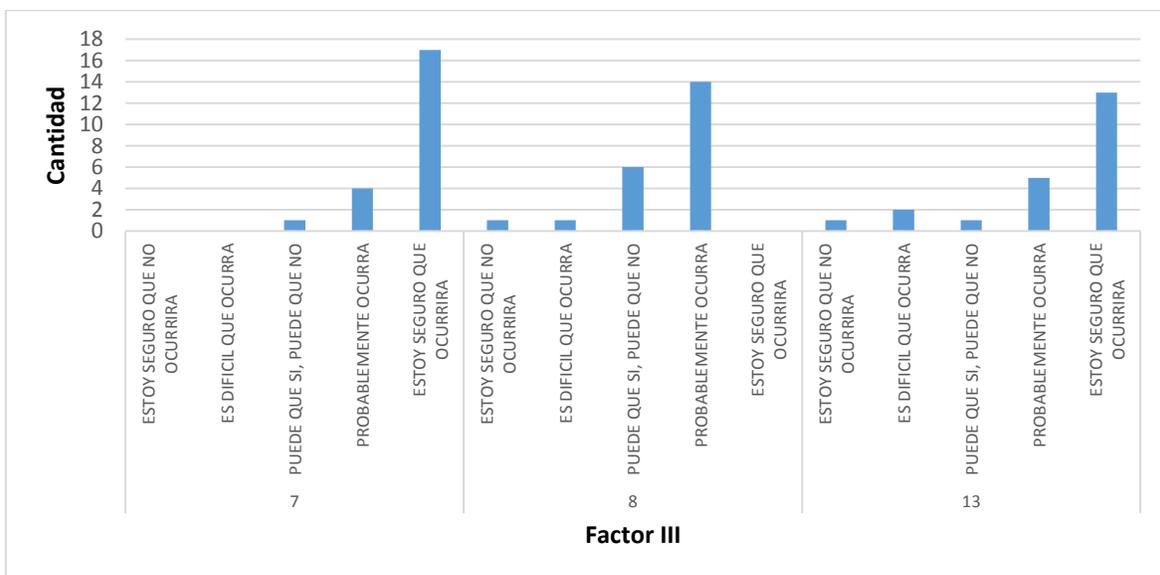


Figura 20. Factor III bienestar personal para la Institución Educativa número 4, IE4.

#### 6.1.4.4 Factor IV: expectativas familiares

El Factor IV correspondiente a expectativas familiares muestra los datos de la **Tabla 20**.

Tabla 20. Factor IV expectativas familiares para la Institución Educativa número 4, IE4.

Pregunta	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>14</b>
Respuesta			
1-“estoy seguro/a de que no ocurrirá”	0%	0%	22.7%

2-“es difícil que ocurra”	4.5%	0%	0%
3-“puede que sí/puede que no”	18.2%	18.2%	4.5%
4-“probablemente ocurra”	18.2%	36.4%	36.4%
5-“estoy seguro/a de que ocurrirá”	59.1%	45.5%	36.4%

La familia muestra para sus ítems en la **Figura 22**, la felicidad en la vida familiar 77.3%, el tener una pareja estable un 91.9% y el tener hijos 72.8%.

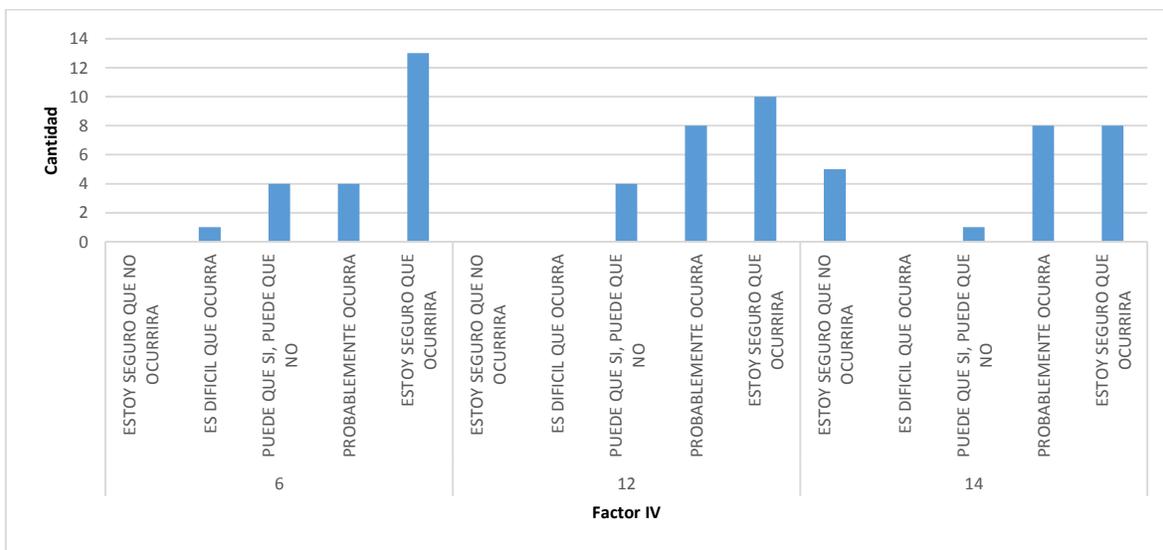


Figura 21. Factor IV expectativas familiares para la Institución Educativa número 4, IE4.

## 6.2 Análisis comparativo a partir del instrumento EFA

Con el ánimo de establecer un comparativo entre la percepción de los estudiantes de las diferentes instituciones educativas, se realizó la prueba estadística de H de Kruskal-Wallis, la cual compara muestras independientes como es el caso de las instituciones educativas (ver **Tabla 21**).

Tabla 211. Análisis comparativo entre los cuatro factores del instrumento EFFA a través de la prueba H de Kruskal-Wallis.

Factor	Institución educativa	N	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	gl	Sig. asintótica
<b>I: expectativas económico laborales</b>	Liceo Gregorio Mendel	33	80,98	5,584	2	0,061
	San Mateo	76	81,27			
	Compartir	42	62,55			
	Total	151				
<b>II: expectativas académicas</b>	Liceo Gregorio Mendel	33	80,80	3,129	2	0,209
	San Mateo	76	79,28			
	Compartir	42	66,30			
	Total	151				
<b>III: bienestar personal</b>	Liceo Gregorio Mendel	33	68,45	2,792	2	0,248
	San Mateo	76	81,73			
	Compartir	42	71,56			
	Total	151				
<b>IV: expectativas familiares</b>	Liceo Gregorio Mendel	33	74,74	0,784	2	0,676
	San Mateo	76	78,92			
	Compartir	42	71,70			
	Total	151				

Tal como se observa en la **Tabla 21**, fueron comparados los cuatros factores con los cuales se categoriza el instrumento EFFA en relación a las respuestas de los estudiantes de las diferentes instituciones educativas. De acuerdo con los resultados, se observa una diferencia estadísticamente significativa (sig. asintótica > 0.05) en los cuatro factores, lo cual significa que, una alta heterogeneidad en las respuestas de los estudiantes entre las diferentes instituciones educativas. Asimismo, es importante resaltar que la percepción favorable de los estudiantes en relación a las expectativas académicos (Factor II) es significativa superior en el Liceo Gregorio Mendel en comparación con las otras instituciones educativas (rango

promedio = 80.98), mientras que en los factores asociados a las expectativas económico laborales (Factor I), bienestar personal (Factor III) y expectativas familiares (Factor IV), los estudiantes de la Institución Educativa San Mateo evidencian una percepción más favorable en comparación con las demás instituciones educativas con rangos promedios de 81.27, 81.73 y 78.92, respectivamente.

### **6.3 Cuestionario piloto ESaPV**

Posterior a la revisión de muchos instrumentos y en vista de que ninguno de ellos daba cuenta en su totalidad de lo que se realiza en la cotidianidad del Liceo Gregorio Mendel y en otras instituciones se crea el cuestionario ESaPV, que incluye las cinco dimensiones contempladas en el desarrollo curricular del área de proyecto de vida; formación en valores, desarrollo de habilidades y capacidades, experiencia educativa, proyecto de vida, capacidades y conocimiento de sí mismo (resiliencia).

Para la elaboración de los ítems se tuvo en cuenta la revisión bibliográfica pertinente, las características de la modalidad educativa de la institución educativa Liceo Gregorio Mendel y las comunes entre el Liceo y las instituciones seleccionadas. Dichas características comunes deberían estar vigentes y ser contempladas en los fundamentos del proyecto de área y/o transversal de ética y valores o áreas similares, los lineamientos del ministerio de educación nacional y los proyectos de área y asignatura.

El instrumento ESaPV (Encuesta de satisfacción- área-Proyecto de vida) Es un cuestionario compuesto por 5 categorías; Formación en valores, desarrollo de habilidades y capacidades, experiencia educativa, proyecto de vida, capacidades y conocimiento de sí mismo (resiliencia), componentes básicos del área en estudio como se muestra en la **figura 23**, se responde con una escala Likert de cinco puntos. La puntuación de cada ítem indica el grado de satisfacción frente al desarrollo del área humanista en la formación y ejecución del proyecto de vida, con el siguiente formato de respuesta: 1= “Totalmente en desacuerdo”, 2= “en desacuerdo”, 3= “Medianamente de acuerdo”, 4= “De acuerdo” y 5= “Totalmente de acuerdo”. A continuación, se presenta el análisis en relación a cada uno de dichos factores.

1- Establezca su grado de satisfacción respecto de la FORMACIÓN EN VALORES que el Liceo Gregorio Mendel desarrolla, en relación a los siguientes criterios

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Mediamente de acuerdo 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
En el Liceo Gregorio Mendel se desarrollaron actividades que fortalecieron sus valores humanos					
En el Liceo Gregorio Mendel se respetaron sus valores personales (creatividad, ternura, autenticidad, amistad, etc)					
En el Liceo Gregorio Mendel se respetaron sus valores públicos (solidaridad, igualdad, tolerancia, diálogo, libertad)					
El Liceo Gregorio Mendel desarrolló actividades que le permitieron reconocerse como persona y tener de sí mismo un concepto positivo					
En el Liceo Gregorio Mendel desarrolló actividades que fortalecieron su autoestima					
En el Liceo Gregorio Mendel se fortaleció la capacidad de tomar decisiones asertivas					
Es usted una persona segura de sí misma gracias al trabajo de pares y otras actividades desarrolladas en el Liceo.					
En el Liceo Gregorio Mendel encontró un ambiente de camaradería que le permitió trabajar en equipo					
El Liceo Gregorio Mendel logró una formación en valores de calidad, apoyando con ello el desarrollo de su proyecto de vida.					
El Liceo Gregorio Mendel respetó sus valores espirituales y religiosos					

2- Establezca su grado de satisfacción respecto al DESARROLLO DE HABILIDADES Y CAPACIDADES en el colegio, en relación a los siguientes criterios

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Mediamente de acuerdo 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
En el Liceo Gregorio Mendel se desarrollaron actividades conducentes a descubrir sus capacidades					
El Liceo Gregorio Mendel respetó sus intereses y aportó para el desarrollo de sus habilidades.					
El Liceo Gregorio Mendel apoyó sus sueños y desarrolló programas que le permitieron ponerlos en práctica					
El liceo Gregorio Mendel desarrolló actividades que le permitieron descubrir sus potencialidades y limitaciones					
El liceo Gregorio Mendel aportó información conducente a establecer una decisión asertiva para su estilo de vida					

3- Establezca su grado de satisfacción con respecto a su EXPERIENCIA EDUCATIVA en el colegio, en relación a los siguientes criterios.

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Mediamente de acuerdo 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
El Liceo Gregorio Mendel tuvo como objetivo principal la formación de un proyecto de vida sólido y conducente a la educación universitaria.					
El Liceo Gregorio Mendel apoyó y orientó de forma oportuna procesos que permitieron el desarrollo de su proyecto de vida.					
Las actividades extra programáticas (ferias universitarias, de orientación vocacional) que el Liceo Gregorio Mendel brindó aportaron en el desarrollo de su proyecto de vida.					

Figura 22. Cuestionario ESaPV.

Se realizó la prueba de fiabilidad, a través del coeficiente alfa de Cronbach, con una puntuación de 0.949 para la totalidad y categoría por categoría como se muestra en la **Tabla 22**, lo cual evidencia la coherencia interna del instrumento.

*Tabla 222. Alfa de Cronbach.*

<b>Categoría</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Formación en valores	0.901
Desarrollo de habilidades y capacidades	0.907
Experiencia educativa	0.869
Proyecto de vida	0.832
Capacidades y conocimiento de sí mismo (resiliencia)	0.834
Alfa de todo el instrumento	0.949

#### **6.4 Aplicación del cuestionario ESaPV**

El cuestionario se aplica a una totalidad de 205 personas en tres instituciones educativas del municipio de Soacha que tienen como característica común el objetivo de desarrollar en sus estudiantes un proyecto de vida asertivo, reflejado desde el proyecto educativo institucional, en el **Anexo 2** se presentan los consentimientos informados de la participación voluntaria de las instituciones en este estudio.

##### **6.4.1 Para institución educativa San Mateo**

Se aplica el cuestionario ESaPV a 142 (aproximadamente el 10%) estudiantes escogidos de forma aleatoria de su sede principal en dos jornadas mañana y tarde que cumplieran las características comunes a los grupos estudiados; edad, nivel escolar (básica y media) y que proyecto de vida se encuentre contemplado en su plan de estudios o transversalizado como proyecto.

Posterior a la aplicación del cuestionario se calcula el coeficiente alfa de Cronbach para el instrumento en esta institución dando como resultado 0,956.

### 6.4.1.1 Categoría I – formación en valores

Realizado el análisis de frecuencia para la categoría formación en valores se observan los datos de la **Tabla 23**.

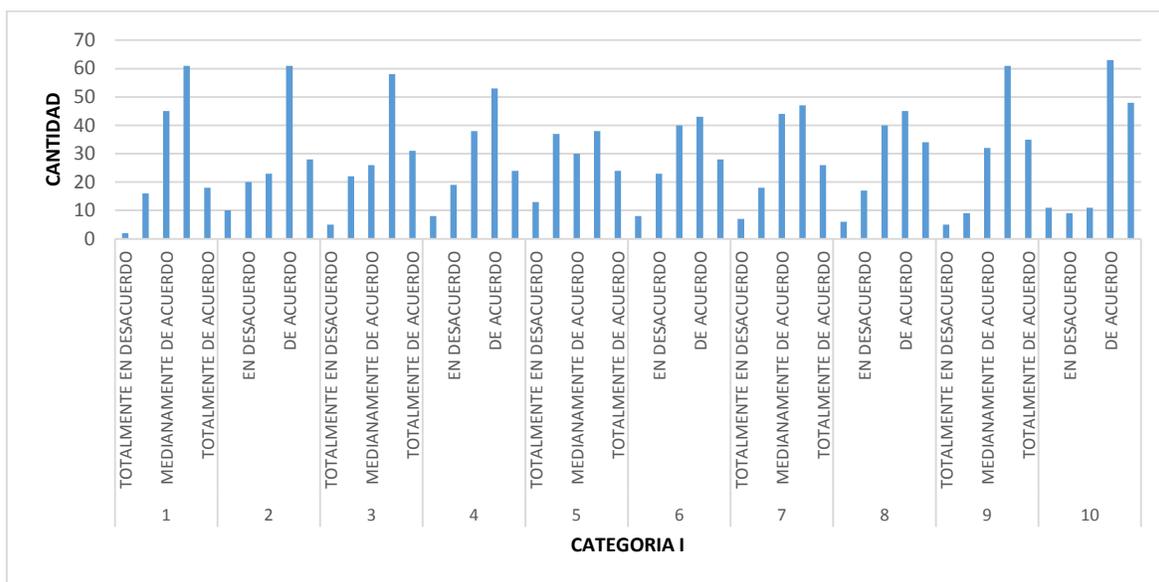
*Tabla 233. Categoría I. Formación en valores para la institución educativa San Mateo.*

Pregunta Respuesta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-“ Totalmente en desacuerdo”	1.4%	7%	3.5%	5.6%	9.2%	5.6%	4.9%	4.2%	3.5%	7.7%
2-“ En desacuerdo”	11.3%	14.1%	15.5%	13.4%	26.1%	16.2%	12.7%	12%	6.3%	6.3%
3-“ Medianamente de acuerdo”	31.7%	16.2%	18.3%	26.8%	21.1%	28.2%	31%	28.2%	22.5%	7.7%
4-“De acuerdo”	43%	43%	40,8%	37.3%	26.8%	30.3%	33.1%	31.7%	43%	44.4%
5-“ Totalmente de acuerdo”	12.7%	19.7%	21.8%	16.9%	16.9%	19.7%	18.3%	23.9%	24.6%	33.8%

La formación en valores tiene varios componentes, se destacan entre ellos los valores humanos-espirituales, personales y públicos, el concepto de autoestima, toma asertiva de decisiones y las relaciones interpersonales. Para los valores personales contemplados en las preguntas 1, 2, 3, 9 y 10 se observa que existen porcentajes altos (55.7%), (62.7%) y (62.6%) en los tres primeros ítems correspondientes a la percepción del estudiante en referencia a la función de la institución en el fortalecimiento y respeto de sus valores, mientras que en la calidad de dichos procesos puntúan 67.6% y el valor más alto 78.2% en referencia a los valores espirituales. Las preguntas 4, 5 y 6 que contemplan la autoestima y las decisiones reflejan que, aunque un alto porcentaje de los estudiantes consideran que la institución aporta a su desarrollo dicho porcentaje no supera el 55% de la población, y el 45% restante dividen sus opiniones entre el desacuerdo y la neutralidad.

Las preguntas 7 y 8 que revisan el trabajo colaborativo (51.4%) y las relaciones interpersonales (55.6%) se encuentran por encima de la media, pero la neutralidad muestra

que el 31% y el 28.2% no perciben que estos aspectos hayan tenido la relevancia necesaria, la **Figura 24** grafica los anteriores resultados.



*Figura 23. Esquema gráfico de la Categoría I. Formación en valores para la institución educativa San Mateo.*

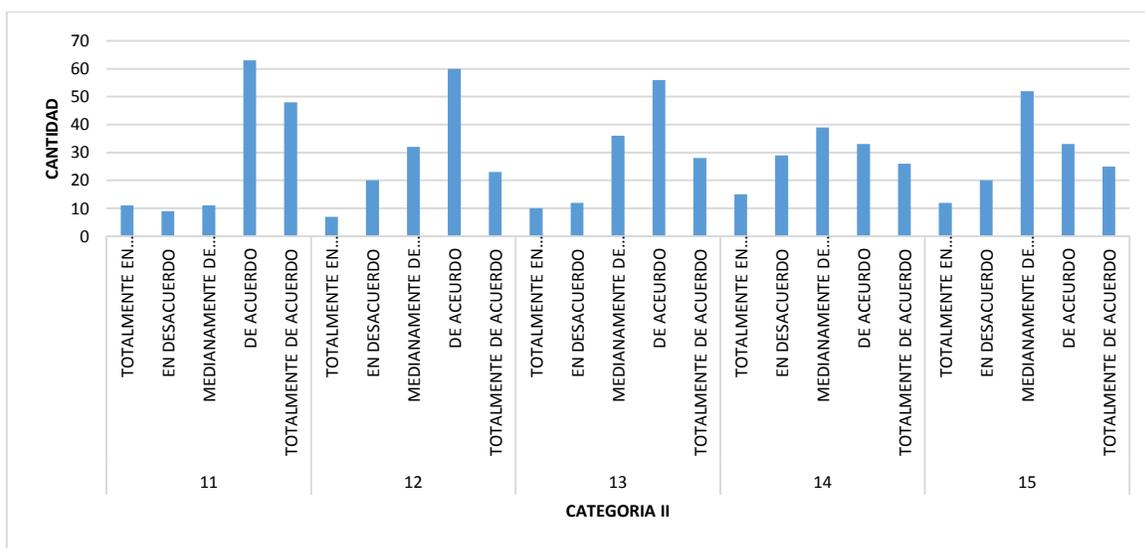
#### 6.4.1.2 Categoría II- desarrollo de habilidades y capacidades

Para la categoría desarrollo de habilidades y capacidades se encontraron los datos que se observan en la **Tabla 24**.

*Tabla 244. Categoría II Desarrollo de habilidades y capacidades para la institución educativa San Mateo.*

Pregunta \ Respuesta	11	12	13	14	15
1-“ Totalmente en desacuerdo”	4.9%	7%	10.6%	8.5%	7.7%
2-“ En desacuerdo”	14.1%	8.5%	20.4%	14.1%	5.6%
3-“ Medianamente de acuerdo”	22.5%	25.4%	27.5%	36.6%	28.2%
4 - “De acuerdo”	42.3%	39.4%	23.2%	23.2%	46.5%
5-“ Totalmente de acuerdo”	16.2%	19.7%	18.3%	17.6%	12%

En esta categoría se observa que la media es 47.9 % para el reconocimiento del desarrollo de habilidades y capacidades. En tanto la pregunta 15 que tiene una relación directa con la pregunta 6 de la categoría anterior apenas aumenta en un 8.5%. En la pregunta 13 el 31% no encuentra programas que apoyen sus sueños a futuro y en la pregunta 14 la neutralidad frente al desarrollo de actividades que descubran potencialidades y limitaciones es de 36.6%. En la **Figura 25** se da cuenta de dichas apreciaciones.



*Figura 24. Esquema gráfico de la categoría II desarrollo de habilidades y capacidades para la institución educativa San Mateo.*

#### 6.4.1.3 Categoría III -Experiencia- educativa

Para la categoría Experiencia educativa se encontraron los datos que se detallan en la **Tabla 25**.

*Tabla 25. Categoría III. Experiencia educativa para la institución educativa San Mateo.*

Pregunta	16	17	18	19
1-“ Totalmente en desacuerdo”	7%	4.9%	9.2%	6.3%
2-“ En desacuerdo”	5.6%	12.7%	5.6%	2.8%
3-“ Medianamente de acuerdo”	14.1%	20.4%	35.2%	30.3%
4 – “De acuerdo”	52.2%	51.4%	34.5%	41.5%

5-“ Totalmente de acuerdo”	19%	10.6%	15.5%	19%
----------------------------	-----	-------	-------	-----

Las preguntas 16 a la 19 centran su atención en las actividades conducentes a las metas a mediano plazo y las actividades que las propician, el 71.2% afirman que las actividades de la institución son conducentes a la educación universitaria, las afirmaciones 17 y 19 que se centran en las herramientas para la construcción del horizonte del proyecto de vida poseen unos resultados similares 62% y 60.5% respectivamente, mientras que el 50% considera que la orientación vocacional de la institución aporato a su proceso y la neutralidad a la misma afirmación corresponde al 35.2%, dichas afirmaciones se reflejan en la **Figura 26**.

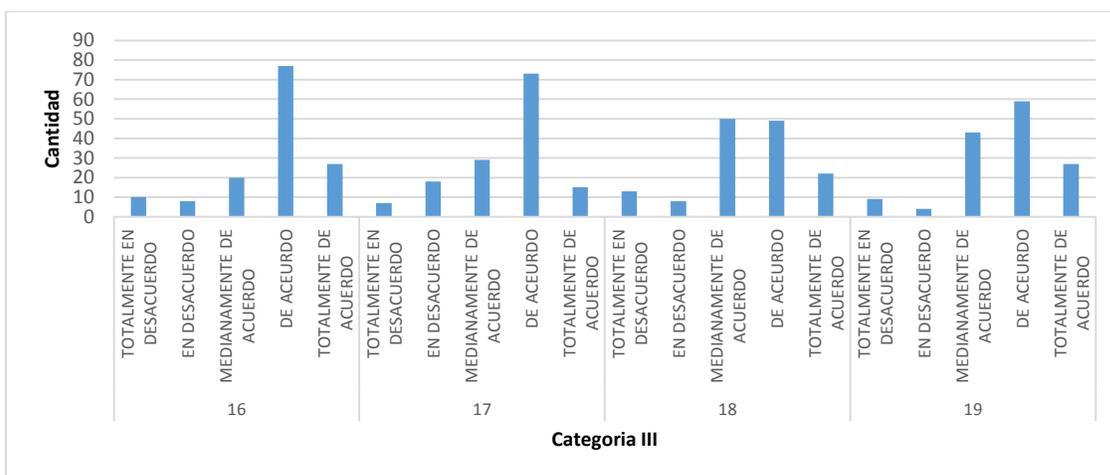


Figura 25. Esquema gráfico de la categoría III experiencia educativa para la institución educativa San Mateo.

#### 6.4.1.4 Categoría IV- Proyecto de vida

Para la categoría Proyecto de vida se registra la información de la **Tabla 26**.

Tabla 256. Categoría IV Proyecto de vida para la institución educativa San Mateo.

Pregunta Respuesta	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1-“ Totalmente	23.9 %	9.9%	4.9%	17.6 %	4.2%	4.2%	3.5%	4.9%	7%	5.6%	2.8%	5.6%	4.9%

en desacuerdo”													
2-“ En desacuerdo”	21.8 %	16.9 %	10.6 %	28.9 %	3.5% %	1.4% %	2.8% %	3.5% %	5.6% %	6.3% %	5.6% %	3.5% %	7% %
3-“ Medianament e de acuerdo”	22.5 %	24.6 %	19% %	16.2 %	19.7 %	17.6 %	11.3 %	14.8 %	28.9 %	16.9 %	25.4 %	14.1 %	11.3 %
4 – “De acuerdo”	17.6 %	27.5 %	22.5 %	21.1 %	35.2 %	40.8 %	31% %	30.3 %	28.9 %	33.1 %	38% %	43.7 %	28.9 %
5-“ Totalmente de acuerdo”	14.1 %	21.1 %	43% %	16.2 %	37.3 %	35.9 %	51.4 %	46.5 %	29.6 %	38% %	28.2 %	33.1 %	47.9 %

Las preguntas 20, 21, 22 y 23 cuestionan sobre el nacimiento y existencia de un proyecto de vida; el ítem 20 afirma que el 45.7% de los encuestados no tenían un proyecto de vida definido antes de entrar al colegio mientras que el 31.7% ya lo poseían, el 48.6 % manifiestan que su proyecto de vida nace y se fortalece en la institución mientras que el 65.5% afirma que no tendrá proyecto de vida después de graduarse de bachiller y el 37.3% dicen que su proyecto de vida nacerá después de terminado el bachillerato y el colegio no influirá en él.

En cuanto a las metas; el 72.5% las poseen, mientras que un 76.7% tienen metas a mediano plazo y un 82.4% las poseen a largo plazo.

Los numerales 27 al 32 contemplan las dimensiones humanas y su relación con las expectativas de realización personal; la felicidad 76.8%, lo espiritual 58.5%, lo emocional 79.1%, lo físico 66.2%, lo social 78.8% y lo económico 76.8%. Estos datos se observan de forma gráfica en la **Figura 27**.

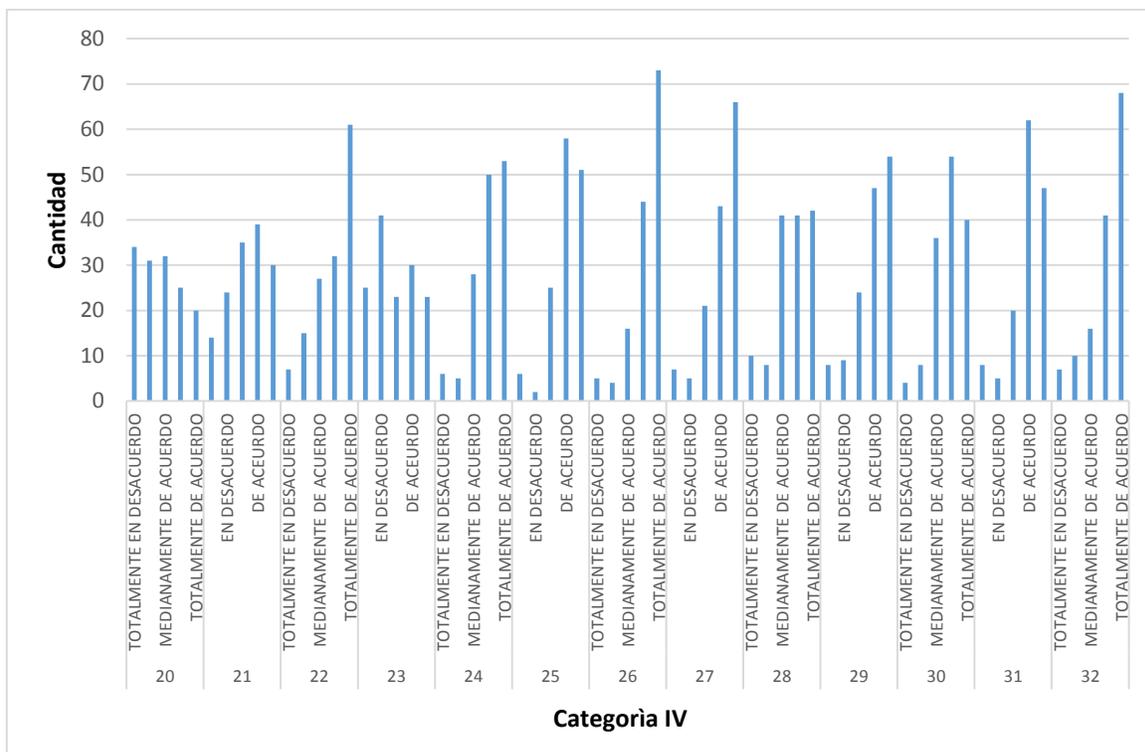


Figura 26. Esquema gráfico de la categoría IV proyecto de vida para la institución educativa San Mateo.

#### 6.4.1.5 Categoría V- Capacidades y conocimiento de sí mismo – factores de resiliencia

Para la categoría Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia se observan los datos que se observan en la **Tabla 27**.

Tabla 267. Categoría V. Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia para la institución educativa San Mateo.

Pregunta / Respuesta	33	34	35	36	37	38	39	40	41
1- "Totalmente en desacuerdo"	1.4%	1.4%	4.2%	1.4%	2.8%	1.4%	2.8%	2.1%	4.2%
2- "En desacuerdo"	7.7%	7%	4.2%	8.5%	5.6%	7%	9.2%	5.6%	5.6%
3- "Medianamente de acuerdo"	4.9%	22.5%	19.7%	16.9%	26.1%	21.8%	19%	19.7%	21.8%

4- "De acuerdo"	35.2%	50%	38%	38.7%	38.7%	34.5%	32.4%	31.7%	23.9%
5- "Totalmente de acuerdo"	50.7%	19%	33.8%	34.5%	26.8%	35.2%	36.6%	40.8%	44.4%

En esta categoría se encuentran dos grupos: El primero conformado por las afirmaciones 33, 40 y 41 sobre las capacidades y limitaciones: confía en sus capacidades 85.9%, las reconoce 72.7%, identifica sus limitaciones 68.3%.

El segundo grupo contempla factores de resiliencia: flexibilidad ante los cambios 69%, posición positiva frente a la adversidad 71.8%, asumir las dificultades como oportunidades 73.2 %, tenacidad 65.5%, rodearse de personas con actitud positiva 69.7%, creatividad 69%, que se ilustran en la **Figura 28**.

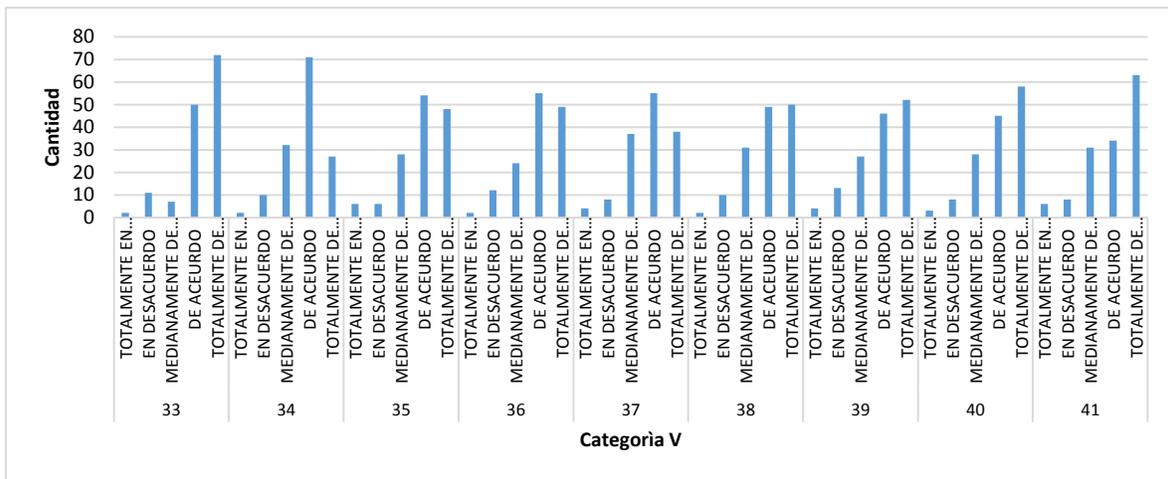


Figura 27. Esquema gráfico de la categoría V. Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia para la institución educativa San Mateo.

#### 6.4.2 Para institución educativa Compartir

La población encuestada con el cuestionario ESaPV corresponde a 32 estudiantes de grado 11° (undécimo) escogidos de forma aleatoria aproximadamente el 10% de su sede principal en la jornada tarde que cumplieran las características comunes a todo el grupo

estudiado; edad, nivel escolar (básica y media), en esta institución el proyecto de vida se realiza en grado once.

El coeficiente alfa de Cronbach para el instrumento en general fue de 0,957.

#### 6.4.2.1 Categoría I – formación en valores.

Para la categoría I - Formación en valores se encuentran los datos de la **Tabla 28**.

*Tabla 278. Categoría I Formación en valores para la institución educativa Compartir.*

Pregunta Respuesta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- "Totalmente en desacuerdo"	3.1%	12.5%	6.3%	3.1%	9.4%	9.4%	12.5%	6.3%	6.3%	9.4%
2- "En desacuerdo"	6.3%	9.4%	12.5%	15.6%	15.6%	25%	0%	0%	3.1%	0%
3- "Medianamente de acuerdo"	31.3%	18.8%	28.1%	31.3%	50%	28.1%	34.4%	28.1%	21.9%	9.4%
4- "De acuerdo"	21.9%	40.6%	43.8%	37.5%	15.6%	28.1%	34.4%	50%	46.9%	34.4%
5- "Totalmente de acuerdo"	37.5%	18.8%	9.4%	12.5%	9.4%	9.4%	18.8%	15.6%	21.9%	46.9%

Para los valores personales contemplados en las preguntas 1, 2, 3, 9 y 10 se observa que existen porcentajes altos (59.4%), (59.4%) y (53.2%) en los tres primeros ítems correspondientes a la percepción del estudiante en referencia a la función de la institución en el fortalecimiento y respeto de sus valores pese a que un valor de 31.3% representa la indiferencia ante el cuestionamiento, mientras que en la calidad de dichos procesos puntúan 68.8% y el valor más alto 81.3% en referencia a los valores espirituales. El 50% del numeral 4, el 25 % para el 5 y el 37.5 para el 6 que contemplan el auto concepto, la autoestima y las decisiones reflejan que, aunque un alto porcentaje de los estudiantes consideran que la institución aporta a su desarrollo en el primer ítem, pero en el segundo el 50% es indiferente, en el 6 el 28% es indiferente y el 34.4% no está de acuerdo con la afirmación. Las preguntas

7 y 8 que revisan el trabajo colaborativo (53.2%) se encuentra por encima de la media y las relaciones interpersonales (65.6%), pero la neutralidad muestra que el 34.4% y el 28.1% no perciben que estos aspectos hayan tenido la relevancia necesaria, la **Figura 29** grafica los anteriores resultados.

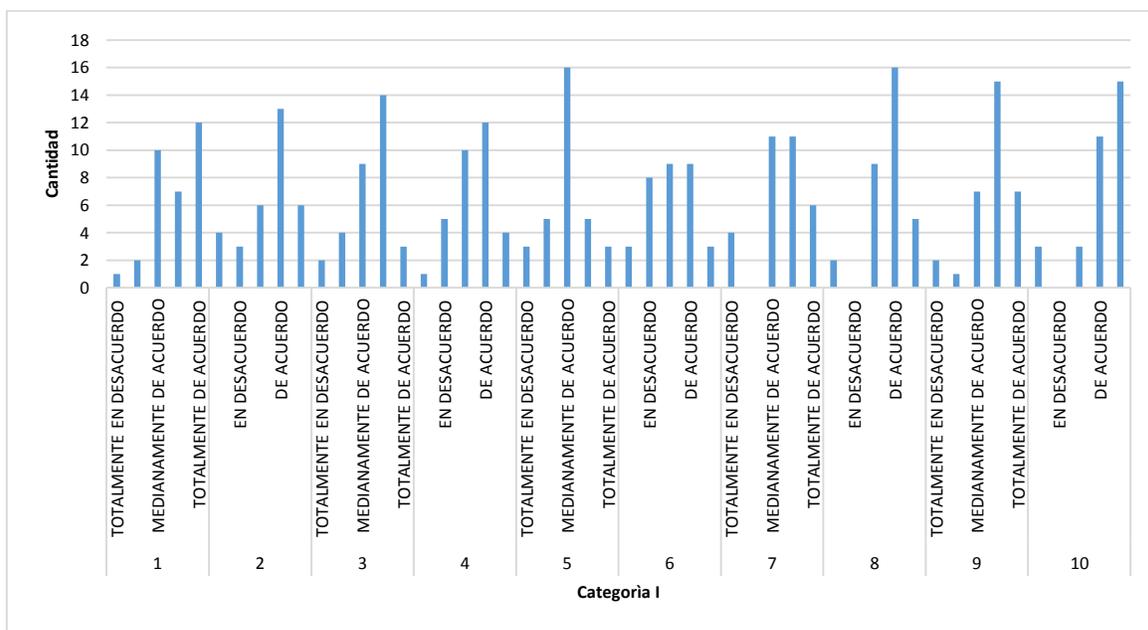


Figura 28. Esquema gráfico de la categoría I formación en valores para la institución educativa Compartir.

#### 6.4.2.2 Categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades

Para la categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades se encontraron los datos que se observan en la **Tabla 29**.

Tabla 29. Categoría II. Desarrollo de habilidades y capacidades para la institución educativa Compartir

Pregunta \ Respuesta	11	12	13	14	15
1-“ Totalmente en desacuerdo”	15.6%	15.6%	15.6%	15.6%	15.6%
2-“ En desacuerdo”	6.3%	9.4%	12.5%	12.5%	25%

3-“ Medianamente de acuerdo”	34.4%	40.6%	37.5%	28.1%	28.1%
4 – “De acuerdo”	31.3%	28.1%	31.3%	37.5%	28.1%
5-“ Totalmente de acuerdo”	12.5%	6.3%	3.1%	6.3%	3.1%

En esta categoría se observa que la media es 39.1 % para el reconocimiento del desarrollo de habilidades y capacidades. En tanto la pregunta 15 que tiene una relación directa con la pregunta 6 de la categoría anterior disminuye en un 6.4%. En la pregunta 13 el 28.1% no encuentra programas que apoyen sus sueños a futuro, siendo neutral el aspecto para el 37.5% y en la pregunta 14 el 28.1% niega la opción y la neutralidad frente al desarrollo de actividades que descubran potencialidades y limitaciones es de 28.1%. En la **Figura 30** se observan estas apreciaciones.

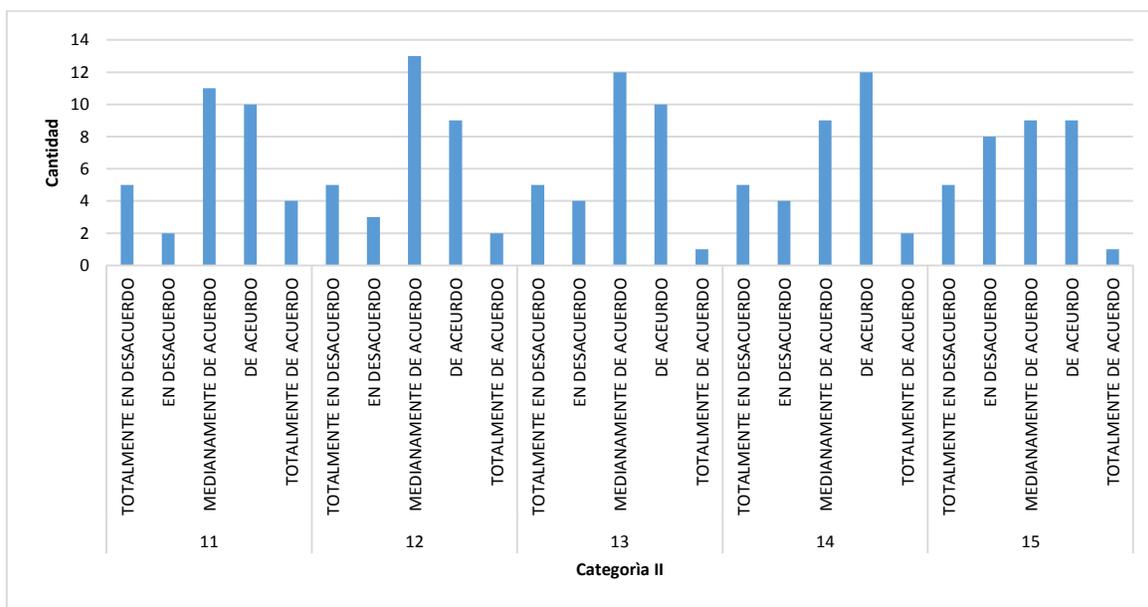


Figura 29. Esquema gráfico de la categoría II formación en valores para la institución educativa Compartir.

### 6.4.2.3 Categoría III -Experiencia- educativa

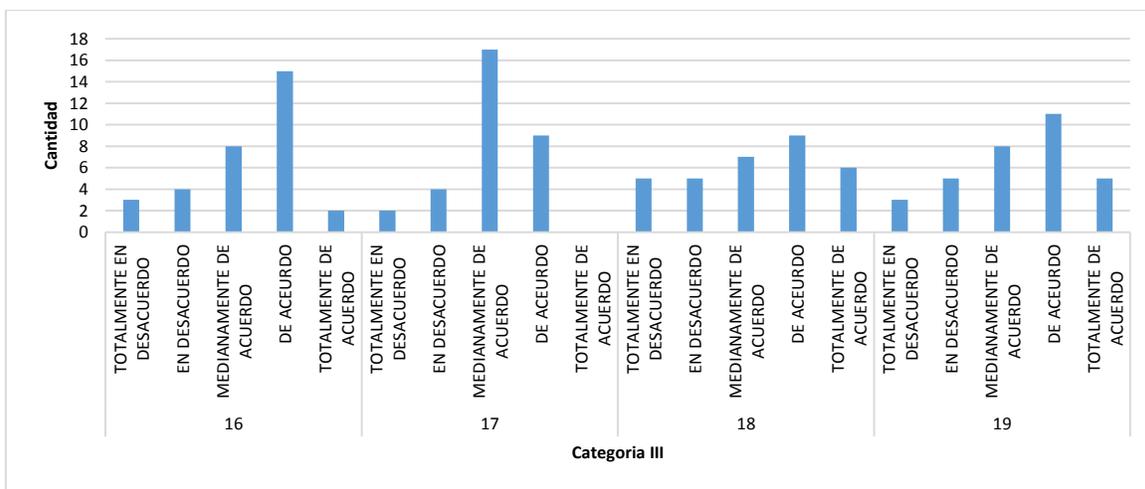
Para la categoría Experiencia educativa se encontraron los datos de la **Tabla 30**.

Tabla 30. Categoría III. Experiencia educativa para la institución educativa Compartir.

Pregunta	16	17	18	19
Respuesta				

1-“ Totalmente en desacuerdo”	9.4%	0%	15.6%	9.4%
2-“ En desacuerdo”	12.5%	6.3%	15.6%	15.6%
3-“ Medianamente de acuerdo”	25%	12.5%	21.9%	25%
4 – “De acuerdo”	46.9%	53.1%	28.1%	34.4%
5-“ Totalmente de acuerdo”	6.3%	28.1%	18.8%	15.6%

Las preguntas 16 a la 19 centran su atención en las actividades conducentes a las metas a mediano plazo y las actividades que las propician, el 53.2% afirman que las actividades de la institución son conducentes a la educación universitaria, el 25 % es indiferente y el 21.9% está en desacuerdo; las afirmaciones 17 y 19 que se centran en las herramientas para la construcción del horizonte del proyecto de vida poseen unos resultados de 81.2% y 50% respectivamente, con una diferencia significativa entre ellos de 31.2% pero en la formación del horizonte el 31.2% se encuentra en desacuerdo mientras que el 46.9% considera que la orientación vocacional de la institución aporato a su proceso y la neutralidad a la misma afirmación corresponde al 21.9%, como se observa en la **Figura 31**.



*Figura 30. Esquema gráfico de la categoría III desarrollo de habilidades y capacidades para la institución educativa Compartir.*

#### 6.4.2.4 Categoría IV - Proyecto de vida

Para la categoría Proyecto de vida se encuentran los datos que se ven en la **Tabla 31**.

*Tabla 31. Categoría IV. Proyecto de vida para la institución educativa Compartir.*

Pregunta Respuesta	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1-“ Totalmente en desacuerdo”	6.3%	25%	0%	25%	9.4%	12.5 %	0%	0%	3.1%	3.1%	3.1%	6.3%	3.1%
2-“ En desacuerdo”	31.3 %	15.6%	9.4%	21.9 %	3.1%	3.1%	6.3%	3.1%	12.5 %	9.4%	9.4%	6.3%	9.4%
3-“ Medianament e de acuerdo”	21.9 %	21.9%	25%	18.8 %	12,5 %	9.4%	12.5 %	18.8 %	18.8 %	3.1%	12.5 %	3.1%	3.1%
4-“ De acuerdo”	18.8 %	28.1 %	31.3 %	31.3 %	43.8 %	50%	31.3 %	21.9 %	50%	50%	43.8 %	40.6 %	28.1 %
5-“ Totalmente de acuerdo”	21.9 %	9.4%	34.4 %	3.1%	31.3 %	25%	50%	56.3 %	15.6 %	34.4 %	31.3 %	43.8 %	56.3 %

Las preguntas 20, 21, 22 y 23 cuestionan sobre el nacimiento y existencia de un proyecto de vida; el ítem 20 afirma que el 40.7% de los encuestados no tenían un proyecto de vida definido antes de entrar al colegio mientras que el 37.5% ya lo poseían, el 65.7% manifiestan que su proyecto de vida nace y se fortalece en la institución mientras que el 25% es indiferente y el 34.4% dicen que su proyecto de vida nacerá después de terminado el bachillerato y el colegio no influirá en él.

En cuanto a las metas; el 75.1% las poseen, mientras que un 75% tienen metas a mediano plazo y un 81.3% las poseen a largo plazo.

Los numerales 27 al 32 contemplan las dimensiones humanas y su relación con las expectativas de realización personal; la felicidad 78.2%, lo espiritual 65.6%, lo emocional 84.4%, lo físico 75.1%, lo social 84.4% y lo económico 84.4%. Estos datos se muestran en la **Figura 32**.

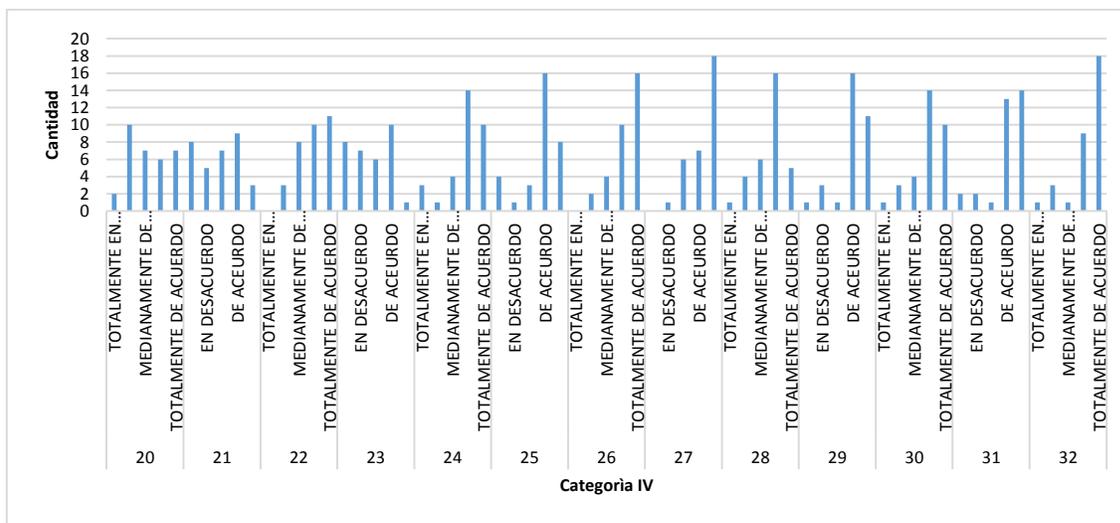


Figura 31. Esquema gráfico de la categoría IV proyecto de vida para la institución educativa Compartir.

#### 6.4.2.5 Categoría V- Capacidades y conocimiento de sí mismo – factores de resiliencia

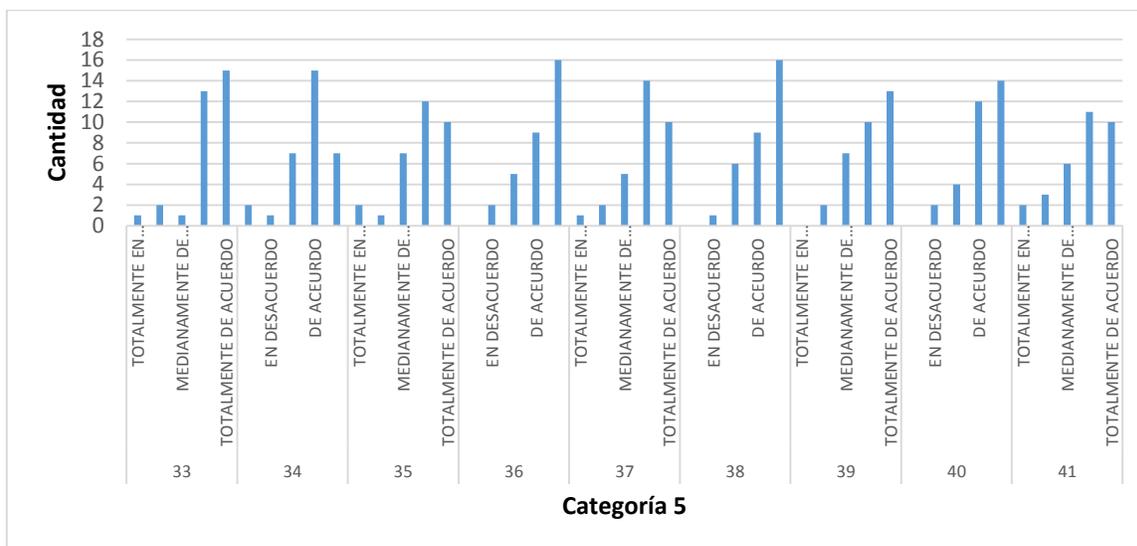
Para la Categoría V se observan los datos que se observan en la **Tabla 32**.

Tabla 32. Categoría V. Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia para la institución educativa Compartir.

Pregunta / Respuesta	33	34	35	36	37	38	39	40	41
1-“ Totalmente en desacuerdo”	3.1%	6.3%	6.3%	0%	3.1%	0%	0%	0%	6.3%
2-“ En desacuerdo”	6.3%	3.1%	3.1%	6.3%	6.3%	3.1%	6.3%	6.3%	9.4%
3-“ Medianamente de acuerdo”	3.1%	21.9%	21.9%	15.6%	15.6%	18.8%	21.9%	12.5%	18.8%
4 – “De acuerdo”	40.6%	46.9%	37.5%	28.1%	43.8%	28.1	31.3%	37.5%	34.4%
5-“ Totalmente de acuerdo”	46.9%	21.9%	31.3%	50%	31.3%	50%	40.6%	43.8%	31.3%

Para el primer grupo de afirmaciones 33, 40 y 41 sobre capacidades y limitaciones: confía en sus capacidades 87.5%, las reconoce 81.3%, identifica sus limitaciones 65.7%. El segundo grupo, factores de resiliencia: flexibilidad ante los cambios 68.8%, posición positiva frente a la adversidad 68.8%, asumir las dificultades como oportunidades 78.1 %,

tenacidad 75.1%, rodearse de personas positivas 78.1%, creatividad 71.9%, que se ven representados en la **Figura 33**.



*Figura 32. Esquema gráfico de la categoría V. Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia para la institución educativa Compartir.*

### 6.1.1 Para el liceo Gregorio Mendel

Se aplica el instrumento a cuatro grupos de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, egresados y padres de familia.

La población que contesta el cuestionario ESaPV corresponde a 77 personas; de los cuales 29 son estudiantes escogidos de forma aleatoria de su sede principal en la jornada tarde que cumplieran las características comunes a todo el grupo estudiado; edad, nivel escolar (básica y media), que proyecto de vida se encuentre en su plan de estudios. Pero para analizar la percepción del área desde todos los actores del proceso educativo se escoge una muestra de 7 docentes, 29 padres de familia y 12 egresados, cada grupo se analiza por separado la clasificación se observa en la **Tabla 33**.

*Tabla 33. Población estudiada para el Liceo Gregorio Mendel.*

		CANTIDAD
EDAD	10	2
	11	3

	12	3
	13	5
	14	1
	15	5
	16	6
	17	9
	18	2
	19	2
	20	1
	21	2
	23	1
	24	2
	25	2
	28	2
	29	6
	30	3
	31	2
	32	3
	33	2
	35	1
	36	1
	39	1
	40	2
	42	1
	45	2
	46	1
	52	3
	53	1
<b>GÉNERO</b>	MASCULINO	37
	FEMENINO	40

La **Figura 34** muestra la distribución de la población estudiada.

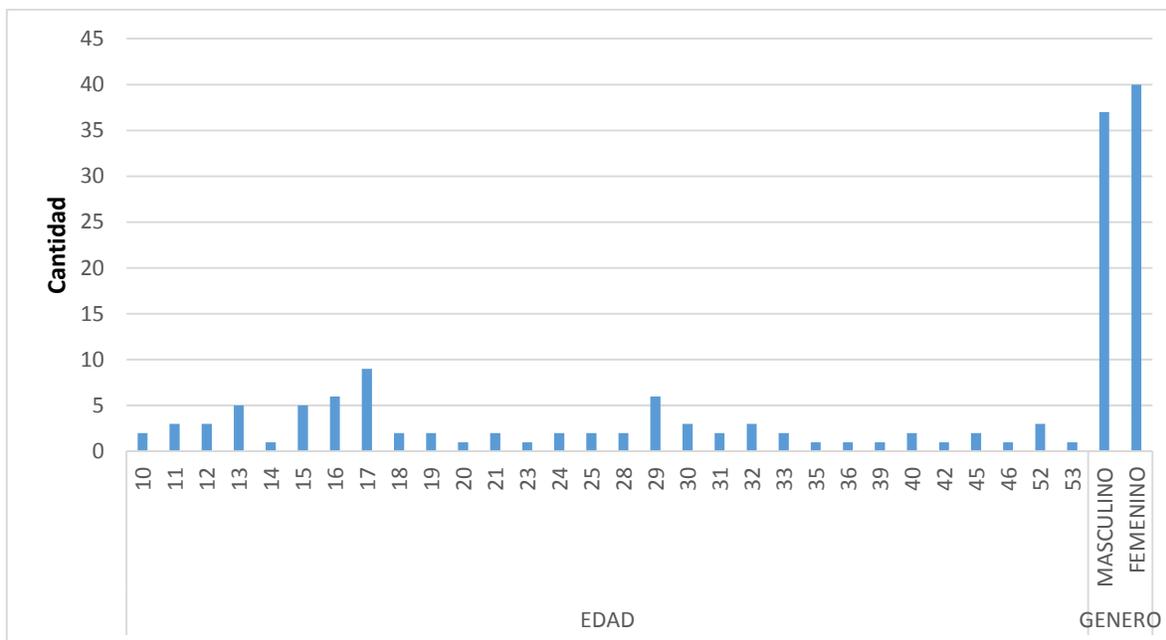


Figura 33. Distribución de la población estudiada del Liceo Gregorio Mendel.

El coeficiente alfa de Cronbach para el instrumento total fue de 0,937, demostrando con ello la coherencia interna del mismo.

### 6.1.1.1 Estudiantes

#### 6.1.1.1.1 Categoría I – Formación en valores

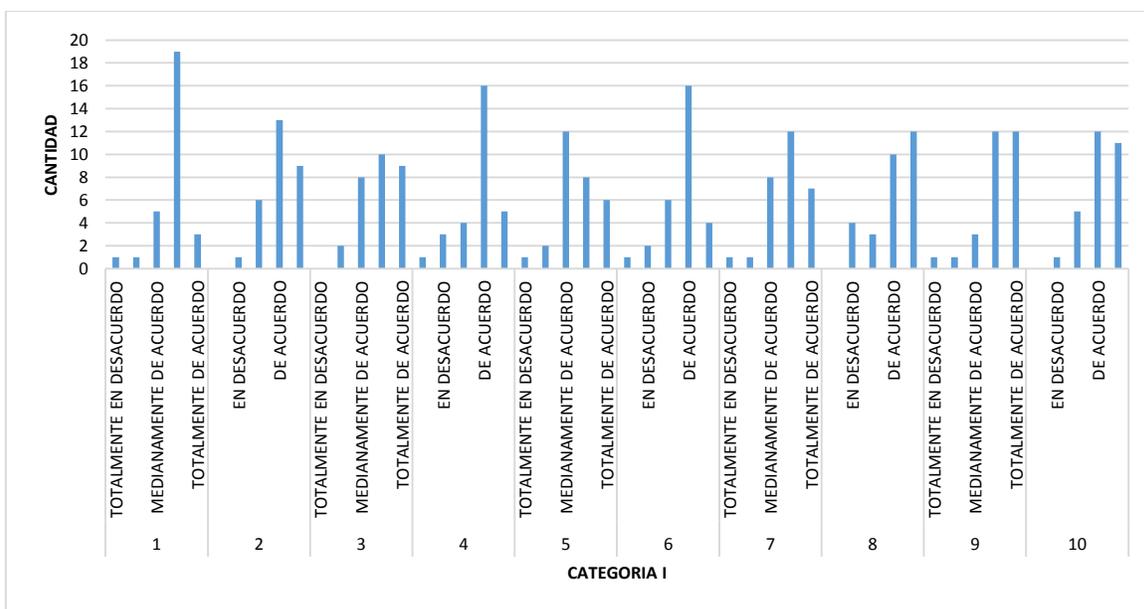
Para la categoría Formación en valores se encontraron los datos que se observan en la **Tabla 34**.

Tabla 34. Categoría I. Formación en valores de estudiantes del Liceo Gregorio Mendel.

Pregunta Respuesta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-“ Totalmente en desacuerdo”	3.4%	0%	0%	3.4%	3.4%	3.4%	3.4%	0%	3.4%	0%
2-“ En desacuerdo”	3.4%	3.4%	6.9%	10.3%	6.9%	6.9%	3.4%	13.8%	3.4%	3.4%
3-“ Medianament e de acuerdo”	17.2%	20.7%	27.6%	13.8%	41.4%	20.7%	27.6%	10.3%	10.3%	17.2%

4-“De acuerdo”	65.5 %	44.8 %	34.5 %	55.2%	27.6%	55.2%	41.4%	34.5%	41.4%	41.4%
5-“Totalmente de acuerdo”	10.3 %	31%	31%	17.2%	20.7%	13.8%	24.1%	41.4%	41.4%	37.9%

Para los valores personales contemplados en las preguntas 1, 2, 3, 9 y 10 se observa que existen porcentajes altos (75.8%), (75.8%) y (65.5%) en los tres primeros ítems correspondientes a la percepción del estudiante en referencia a la función de la institución en el fortalecimiento y respeto de sus valores pese a que la indiferencia posee una media de 21.8%, mientras que en la calidad de dichos procesos puntúan 82.8% y un valor menor de 79.3% en referencia a los valores espirituales. El 69% del numeral 4, el 48.3 % para el 5 y el 69% para el 6 que contemplan el auto concepto, la autoestima y las decisiones reflejan que, aunque un alto porcentaje de los estudiantes consideran que la institución aporta a su desarrollo, pero en el segundo el 41.4% es indiferente, en el 6 el 20.7% es indiferente. Las preguntas 7 y 8 que revisan el trabajo colaborativo (65.5%) se encuentra por encima de la media y las relaciones interpersonales (75.9%), pero la neutralidad en la pregunta 7 con 27.6% reflejan que este aspecto haya tenido la relevancia necesaria, la **Figura 35** muestra los resultados de la categoría.



*Figura 34. Esquema gráfico de la categoría I formación en valores de estudiantes del Liceo Gregorio Mendel.*

### 6.1.1.1.2 Categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades

Para la categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades se encontraron los datos que se observan en la **Tabla 35**.

*Tabla 35. Categoría II. Desarrollo de habilidades y capacidades, estudiantes del Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta Respuesta	11	12	13	14	15
1-“ Totalmente en desacuerdo”	0%	0%	0%	6.9%	0%
2-“ En desacuerdo ”	0%	3.4%	10.3%	13.8%	10.3%
3-“ Medianamente de acuerdo”	17.2%	27.6%	20.7%	24.1%	24.1%
4 – “De acuerdo”	65.5%	37.9%	41.4%	31%	55.2%
5-“ Totalmente de acuerdo”	17.2%	31%	27.6%	24.1%	10.3%

En esta categoría se ve que para el reconocimiento del desarrollo de habilidades y capacidades (72.7%), (68.9%) y (69%) obtienen unos valores altos. La pregunta 14 puntúa 55.1% en aceptación, mientras el 20.7% no considera que se desarrollen sus valores y la indiferencia presenta el mismo valor. En tanto la pregunta 15 con un 65.5% disminuye 3.5%. En la **Figura 36** se observan estas apreciaciones.

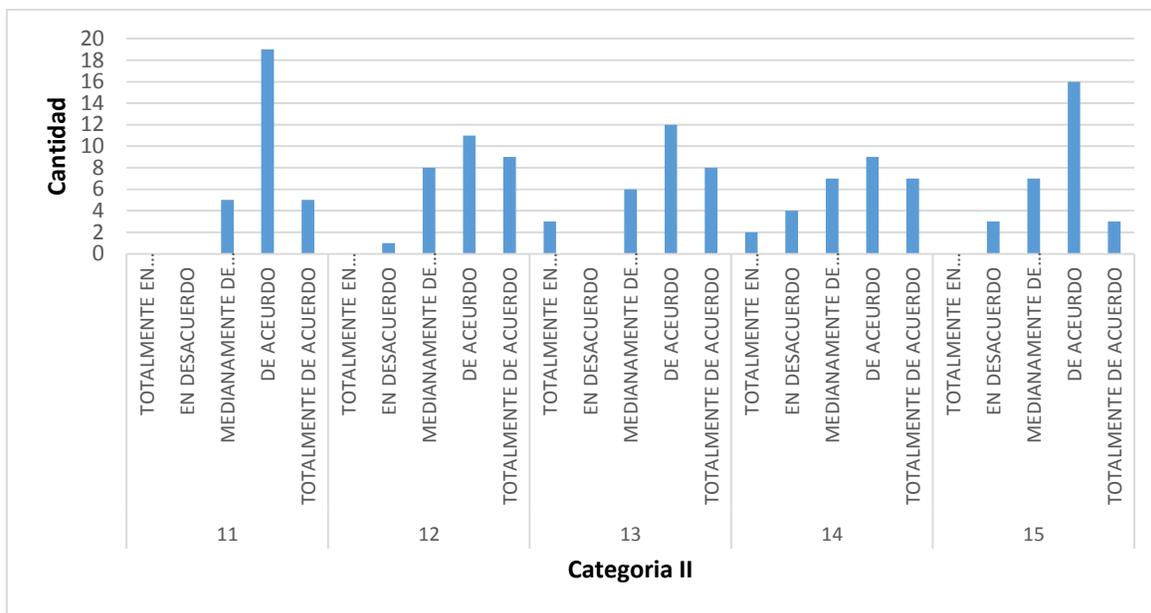


Figura 35. Esquema gráfico de la categoría II Desarrollo de habilidades y capacidades, estudiantes del Liceo Gregorio Mendel.

### 6.1.1.1.3 Categoría III – Experiencia educativa

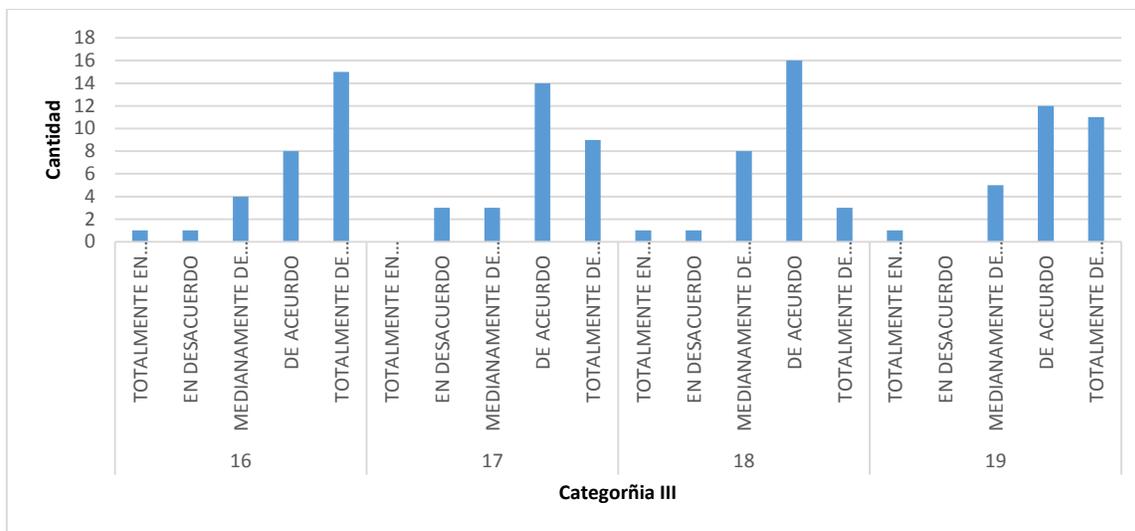
Para la Categoría III – Experiencia educativa se encontraron los datos de la **Tabla 36**.

Tabla 36. Categoría III Experiencia educativa, estudiantes del Liceo Gregorio Mendel.

Pregunta \ Respuesta	16	17	18	19
1-“ Totalmente en desacuerdo”	3.4%	0%	3.4%	%
2-“ En desacuerdo”	3.4%	10.3%	3.4%	3.4%
3-“ Medianamente de acuerdo”	13.8%	10.3%	27.6%	17.2%
4 – “De acuerdo”	27.6%	48.3%	55.2%	41.4%
5-“ Totalmente de acuerdo”	51.7%	31%	10.3%	37.9%

Las preguntas 16 a la 19 centran su atención en las actividades conducentes a las metas a mediano plazo y las actividades que las propician, el 79.3% afirman que las actividades de la institución son conducentes a la educación universitaria, el 13.8 % es

indiferente y el 6.8% está en desacuerdo; las afirmaciones 17 y 19 que se centran en las herramientas para la construcción del horizonte del proyecto de vida poseen unos resultados de 59.3% y 79.3% respectivamente, con una diferencia significativa entre ellos de 20%, La pregunta 18 tiene 65.5% con un 27.6% de indecisión y 6.8% de negación, como se observa en la **Figura 37**.



*Figura 36. Esquema gráfico de la categoría III experiencia educativa de estudiantes del Liceo Gregorio Mendel.*

#### 6.1.1.1.4 Categoría IV - Proyecto de vida

Para la Categoría IV - Proyecto de vida se encuentran los datos que se ven en la **Tabla 37**.

*Tabla 37. Categoría IV Proyecto de vida de estudiantes del Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta Respuesta	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1- Totalmente en desacuerdo	17.2%	0%	3.4%	24.1%	0%	0%	6.9%	0%	6.9%	3.4%	3.4%	3.4%	3.4%

2-“En des acuerdo”	24.1 %	17.2 %	0%	24.1 %	10.3 %	6.9 %	3.4 %	0%	13.8 %	10.3 %	17.2 %	13.8 %	3.4 %
3-“Mediana mente de acuerdo”	17.2 %	24.1 %	31%	24.1 %	13.8 %	17.2 %	3.4 %	20.7 %	17.2 %	17.2 %	24.1 %	27.6 %	24.1 %
4-“De acuerdo”	13.8 %	27.6 %	20.7 %	13.8 %	34.5 %	35.5 %	27.6 %	34.5 %	34.5 %	48.3 %	31%	31%	41.4 %
5-“Totalmente de acuerdo”	27.6 %	31%	44.8 %	13.8 %	41.4 %	41.4 %	58.6 %	44.8 %	27.6 %	20.7 %	24.1 %	24.1 %	27.6 %

Las preguntas 20, 21, 22 y 23 tratan sobre el nacimiento y existencia de un proyecto de vida; el ítem 20 afirma que el 41.4% de los encuestados no poseía un proyecto de vida definido antes de entrar al colegio mientras que el 41.3% ya lo tenían, el 58.6% consideran que su proyecto de vida nace y se fortalece en la institución en tanto que el 24.1% no asume una posición y el 65.5% dicen que su proyecto de vida nacerá después de terminado el bachillerato y el colegio no influirá en él.

En cuanto a las metas, el 75.9% las poseen a corto plazo y mediano plazo y un 86.2% las poseen a largo plazo.

Los numerales 27 al 32 sobre las dimensiones humanas y su relación con las expectativas de realización personal; la felicidad 79.3%, lo espiritual 79.3%, lo emocional 69%, lo físico 55.1%, lo social 55.1% y lo económico 69%. Estos datos se muestran en la **Figura 38**.

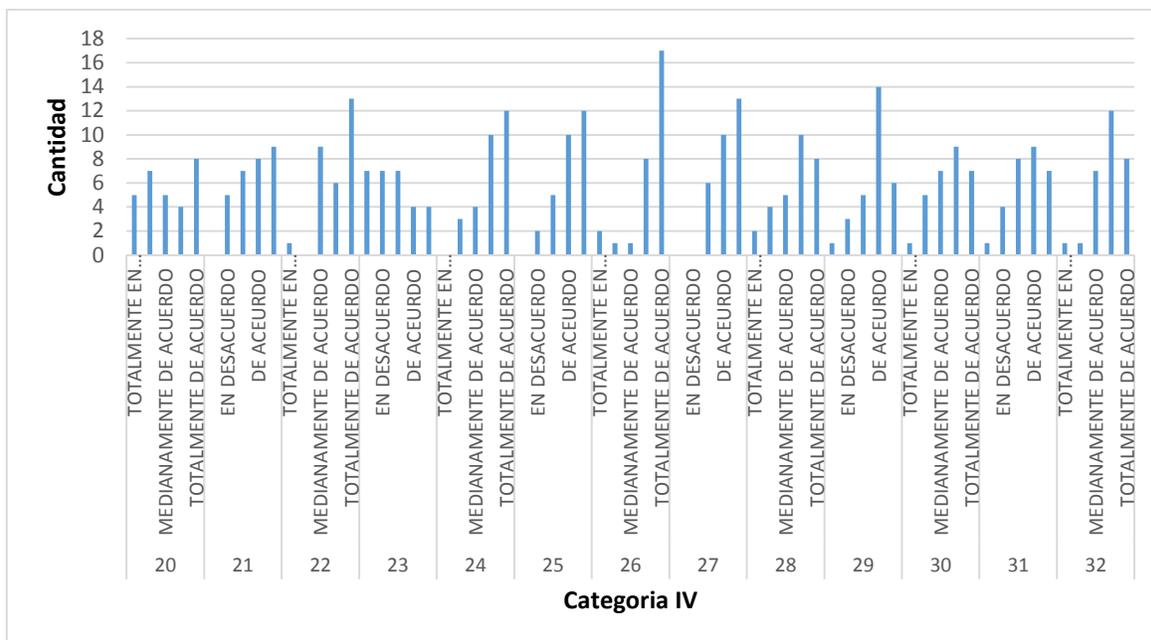


Figura 37. Esquema gráfico de la categoría IV proyecto de vida, estudiantes del Liceo Gregorio Mendel.

#### 6.1.1.1.5 Categoría V - Capacidades y conocimiento de sí mismo – factores de resiliencia.

Para la categoría V - Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia se observan los datos que se observan en la **Tabla 38**.

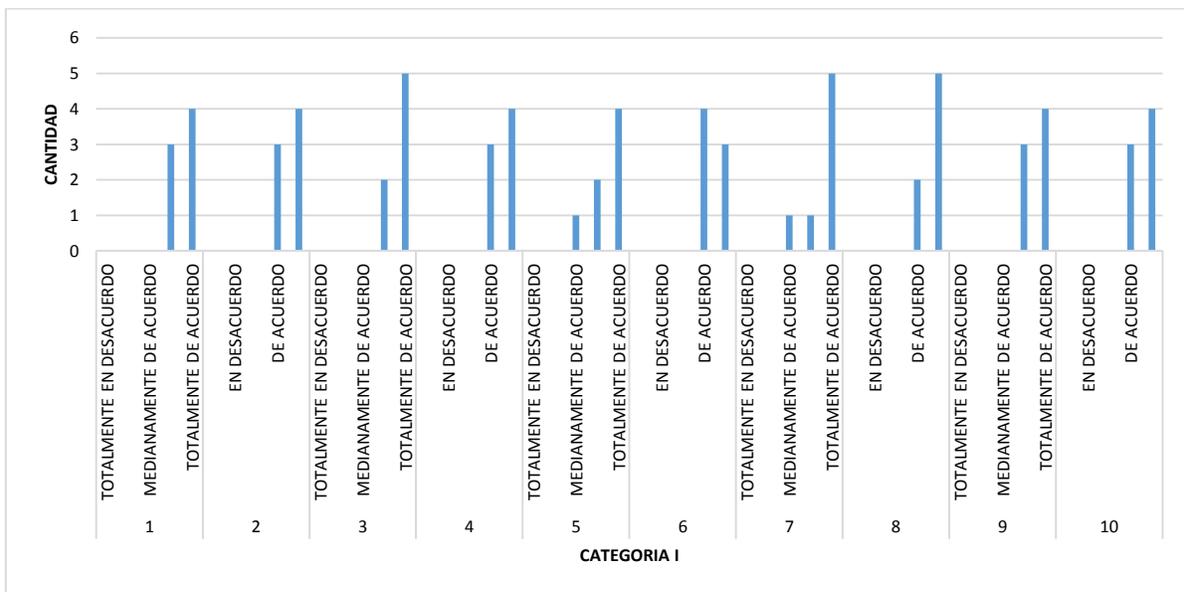
Tabla 38. Categoría V. Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia de los estudiantes Liceo Gregorio Mendel.

Pregunta / Respuesta	33	34	35	36	37	38	39	40	41
1-“ Totalmente en desacuerdo”	0%	3.4%	0%	6.9%	6.9%	3.4%	3.4%	0%	20.7%
2-“ En desacuerdo”	3.4%	27.6%	13.8%	3.4%	3.4%	13.8%	10.3%	10.3%	3.4%
3-“ Medianamente de acuerdo”	13.8%	24.1%	24.1%	20.7%	20.7%	17.2%	34.5%	31%	13.8%
4 – “De acuerdo”	37.9%	27.6%	34.5%	44.8%	62.1%	20.7%	31%	24.1%	17.2%
5-“ Totalmente de acuerdo”	44.8%	17.2%	27.6%	24.1%	6.9%	44.8%	20.7%	34.5%	44.8%



1- <sup>o</sup> Totalmente en desacuerdo	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2- <sup>o</sup> En desacuerdo	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
3- <sup>o</sup> Medianament e de acuerdo	0%	0%	0%	0%	14.3%	0%	14.3%	0%	0%	0%
4- <sup>o</sup> "De acuerdo"	42.9 %	42.9 %	28.6 %	42.9%	28.6%	57.1%	14.3%	28.6%	42.9%	42.9%
5- <sup>o</sup> Totalmente de acuerdo	57.1 %	57.1 %	71.4 %	57.1%	57.1%	42.9%	71.4%	71.4%	57.1%	57.1%

En esta categoría, las preguntas 1 a la 4, 6 y 7 a la 10 tienen puntajes de 100% en tanto que los cuestionamientos 5 y 7 poseen un 85.7% de aceptación y 14.3% de incertidumbre, como se refleja en la **Figura 40**.



*Figura 39. Esquema gráfico de la categoría I formación en valores de profesores del Liceo Gregorio Mendel.*

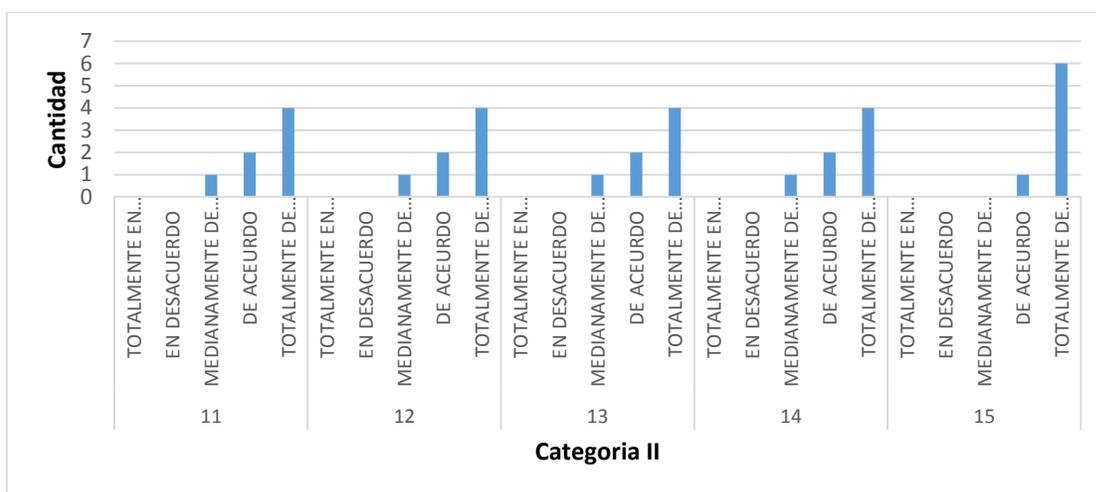
### 6.1.1.2.2 Categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades

Para la categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades se encontraron los datos que se observan en la **Tabla 40**.

*Tabla 40. Categoría II Desarrollo de habilidades y capacidades de profesores del Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta Respuesta	11	12	13	14	15
1-“ Totalmente en desacuerdo”	0%	0%	0%	0%	0%
2-“ En desacuerdo”	0%	0%	0%	0%	0%
3-“ Medianamente de acuerdo”	14.3%	14.3%	14.3%	14.3%	0%
4 – “De acuerdo”	28.6%	28.6%	28.6%	28.6%	14.3%
5-“ Totalmente de acuerdo”	57.1%	57.1%	57.1%	57.1%	85.7%

En esta categoría se observa que las preguntas de la 11 a la 14 tienen porcentajes iguales (85.7%). En tanto, a la pregunta 15, que tiene una relación directa con la pregunta 6 de la categoría anterior, se obtiene un 100%. En la **Figura 41** se observan estas apreciaciones.



*Figura 40. Esquema gráfico de la categoría II- Desarrollo de habilidades y capacidades de los profesores del Liceo Gregorio Mendel.*

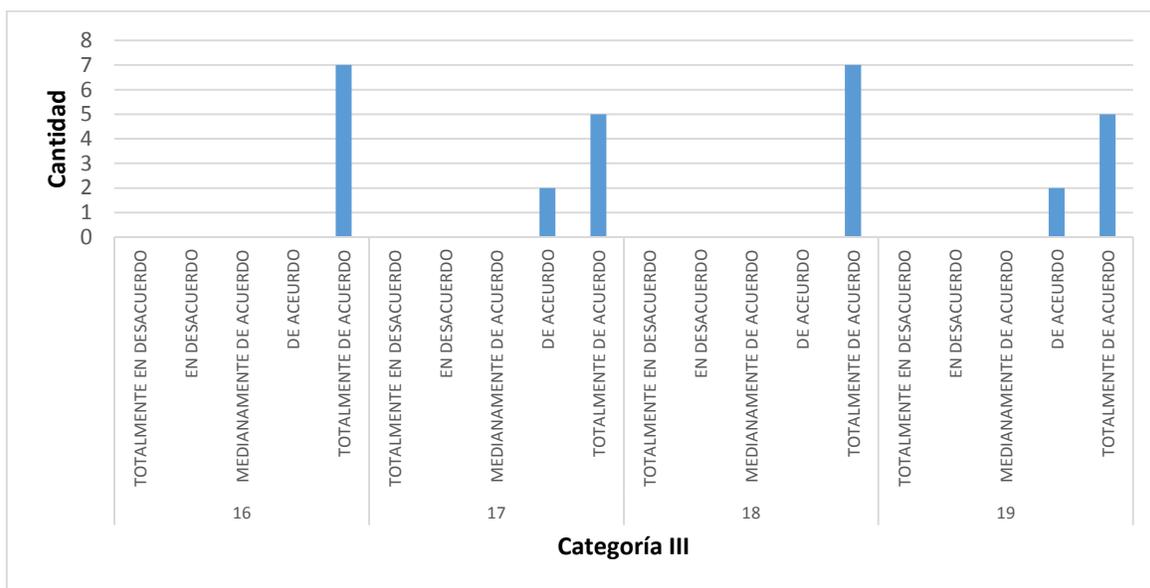
### 6.1.1.2.3 Categoría III – Experiencia educativa

Para la categoría III - Experiencia educativa se encontraron los datos que se detallan en la **Tabla 41**.

*Tabla 41. Categoría III. Experiencia educativa de los profesores del Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta \ Respuesta	16	17	18	19
1-“ Totalmente en desacuerdo”	0%	0%	0%	0%
2-“ En desacuerdo”	0%	0%	0%	0%
3-“ Medianamente de acuerdo”	0%	0%	0%	0%
4 - “De acuerdo”	0%	28.6%	0%	28.6%
5-“ Totalmente de acuerdo”	100%	71.4%	100%	71.4%

Las preguntas 16 a la 19 cuestionan las actividades conducentes a las metas a mediano plazo, las actividades conducentes a la educación universitaria y las herramientas para la construcción del horizonte del proyecto de vida poseen una resultante de 100% como se observa en la **Figura 42**.



*Figura 41. Esquema gráfico de la categoría III experiencia educativa de los profesores del Liceo Gregorio Mendel.*

#### 6.1.1.2.4 Categoría IV - Proyecto de vida

Para la categoría IV - Proyecto de vida se encuentran los datos que se ven en la **Tabla 42**.

*Tabla 42. Categoría IV Proyecto de vida de los profesores del Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta Respuesta	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1- <sup>ta</sup> Totalmente desacuerdo	0%	0%	0%	14.3 %	0%	0%	0%	0%	14.3 %	0%	0%	0%	0%
2- <sup>a</sup> "En desacuerdo"	0%	0%	14.3 %	14.3 %	0%	0%	0%	0%	14.3 %	0%	0%	0%	0%
3- <sup>a</sup> Medianamente de acuerdo"	0%	28.6 %	14.3 %	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14.3 %	28.6 %	14.3 %	0%
4- "De acuerdo"	28.6 %	28.6 %	14.3 %	14.3 %	42.9 %	42.9 %	0%	28.6 %	14.3 %	28.6 %	14.3 %	28.6 %	14.3 %
5- <sup>ta</sup> Totalmente de acuerdo"	71.4 %	42.9 %	57.1 %	28.6 %	57.1 %	57.1 %	100 %	71.4 %	57.1 %	57.1 %	57.1 %	57.1 %	85.7 %

Las preguntas 20, 21, 22 y 23 tratan sobre el nacimiento y existencia de un proyecto de vida; el ítem 20 afirma que el 100% de los encuestados ya poseía un proyecto de vida definido antes de entrar al colegio, pero consideran que su proyecto de vida nace y se fortalece en la institución 71.5% y un 14.3% no está de acuerdo.

En cuanto a las meta el 100% las posee en todos los intervalos manifestados. Los numerales 27 al 32 sobre las dimensiones humanas y su relación con las expectativas de realización personal; la felicidad 100%, lo espiritual 71.4%, lo emocional 85.7%, lo físico 71.4%, lo social 85.7% y lo económico 100%. Estos datos se muestran en la **Figura 43**.

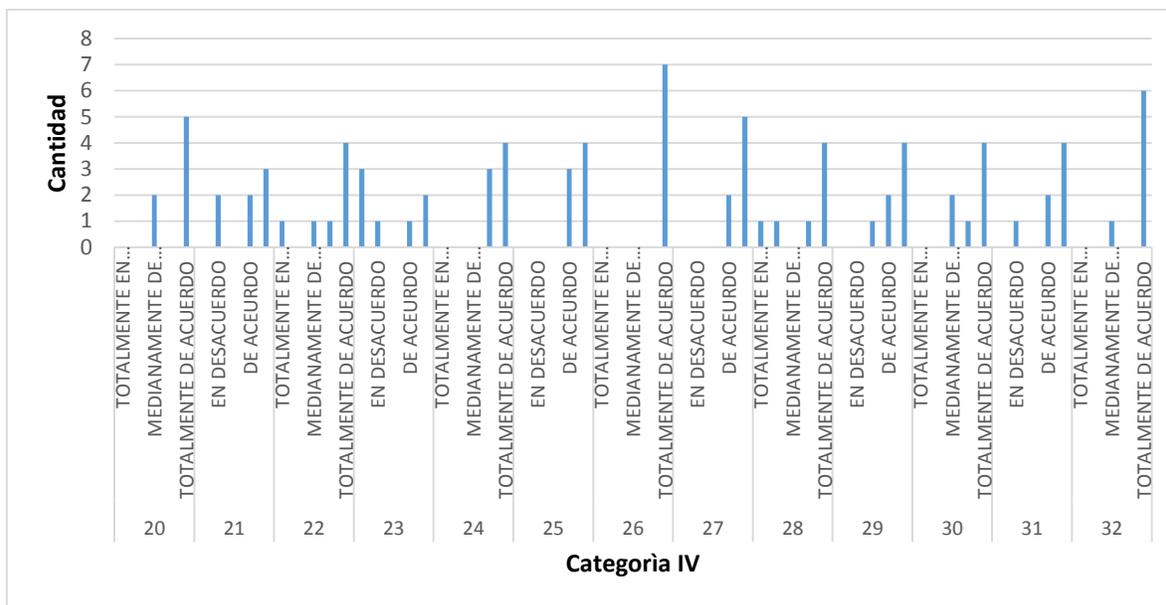


Figura 42. Esquema gráfico de la categoría IV proyecto de vida, profesores del Liceo Gregorio Mendel.

### 6.1.1.2.5 Categoría V - Capacidades y conocimiento de sí mismo – factores de resiliencia

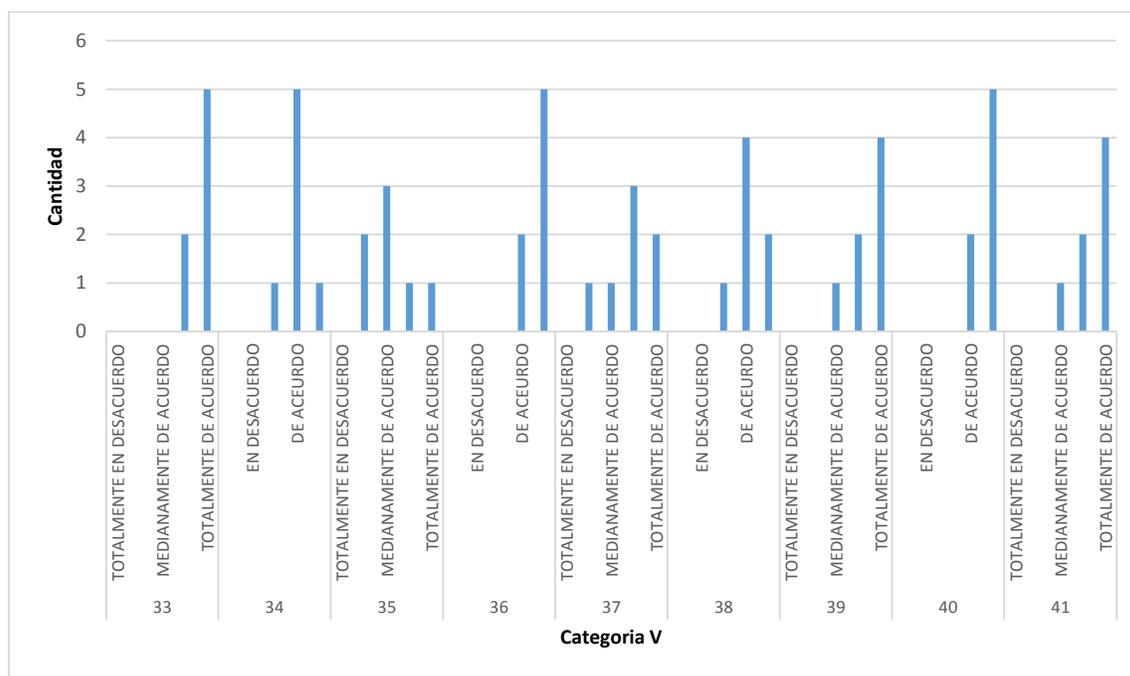
Para la categoría V - Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia se observan los datos que se observan en la **Tabla 43**.

Tabla 283. Categoría V. Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia de los profesores del Liceo Gregorio Mendel.

Pregunta Respuesta	33	34	35	36	37	38	39	40	41
1-“Totalmente en desacuerdo”	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2-“En desacuerdo”	0%	0%	28.6%	0%	14.3%	0%	0%	0%	0%
3-“Medianamente de acuerdo”	0%	14.3%	42.9%	0%	14.3%	14.3%	14.3%	0%	14.3%
4- “De acuerdo”	28.6%	71.4%	14.3%	28.6%	42.9%	57.1%	28.6%	28.6%	28.6%
5-“Totalmente de acuerdo”	71.4%	14.3%	14.3%	71.4%	28.6%	28.6%	57.1%	71.4%	57.1%

Analizando los dos grupos: el primero con las afirmaciones 33, 40 y 41 sobre las capacidades y limitaciones: confía en sus capacidades 100%, las reconoce 100%, identifica sus limitaciones 85.7%.

El segundo grupo referente a factores de resiliencia: flexibilidad ante los cambios 85.7%, posición positiva frente a la adversidad 28.6% siendo la indecisión representativa con 42.9%, asumir las dificultades como oportunidades 100 %, tenacidad 71.5%, rodearse de personas con actitud positiva 85.7%, creatividad 85.7%, se reflejan en la **Figura 44**.



*Figura 43. Esquema gráfico de la categoría V- Capacidades y conocimiento de sí mismo (resiliencia) de los profesores del Liceo Gregorio Mendel.*

### 6.1.1.3 Padres de familia

#### 6.1.1.3.1 Categoría I – formación en valores

Para la categoría Formación en valores se encontraron los datos que se observan en la **Tabla 44**.

*Tabla 29. Categoría I. Formación en valores padres de familia del Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta Respuesta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-“ Totalmente en desacuerdo”	0%	3.4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2-“En desacuerdo”	10.3 %	6.9%	6.9%	3.4%	10.3 %	0%	3.4%	0%	3.4%	3.4%
3-“ Medianament e de acuerdo”	31%	20.7 %	20.7 %	17.2 %	20.7 %	34.5 %	24.1 %	31%	17.2 %	13.8 %
4- “De acuerdo”	41.4 %	55.2 %	51.7 %	51.7 %	34.5 %	27.6 %	41.4 %	34.5 %	27.6 %	41.4 %
5-“ Totalmente de acuerdo”	17.2 %	13.8 %	20.7 %	27.6 %	27.6 %	37.9 %	31%	34.5 %	51.7 %	41.4 %

Para los valores personales contemplados en las preguntas 1, 2, 3, 9 y 10 se observa que existen porcentajes altos (58.6%), (69%) y (72.4%) en los tres primeros ítems correspondientes a la percepción de función de la institución en el fortalecimiento y respeto de sus valores pese a que la indiferencia posee una media de 26.2%, mientras que en la calidad de dichos procesos puntúan 79.3% y un valor de 82.8% en referencia a los valores espirituales. El 79.3% del numeral 4, el 62.1% para el 5 y el 65.5% para el 6 que contemplan el autoconcepto, la autoestima y las decisiones consideran que la institución aporta a su desarrollo, pero la indiferencia promedia 28.2%. Las preguntas 7 y 8 que revisan el trabajo colaborativo (72.4%) y las relaciones interpersonales (69%), la **Figura 45** muestra los resultados de la categoría.

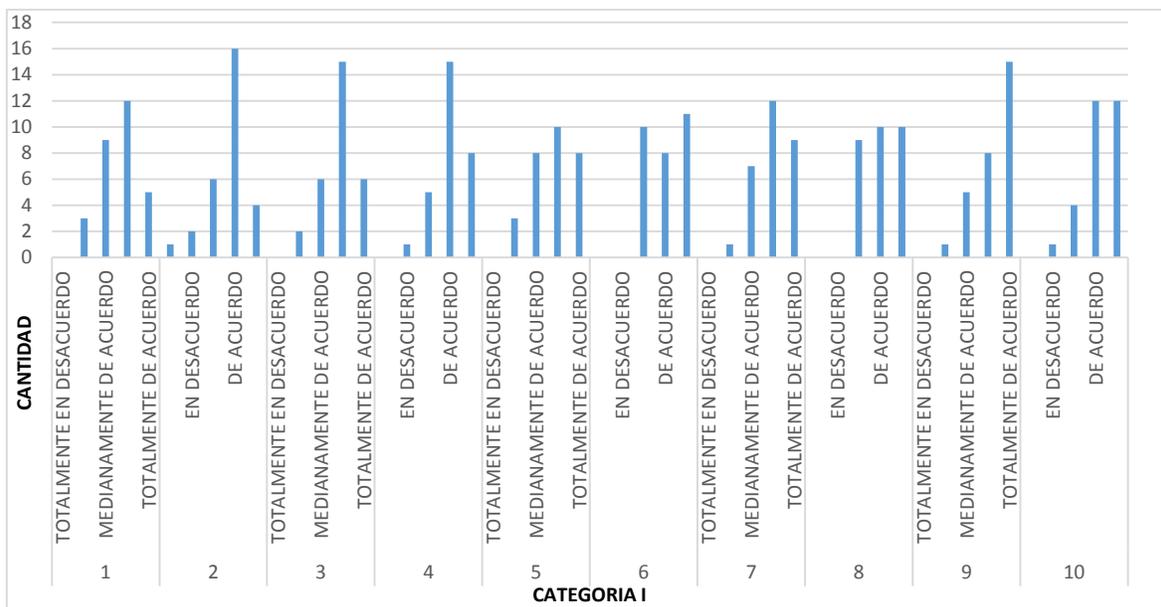


Figura 44. Esquema gráfico de la categoría I formación en valores de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel.

### 6.1.1.3.2 Categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades

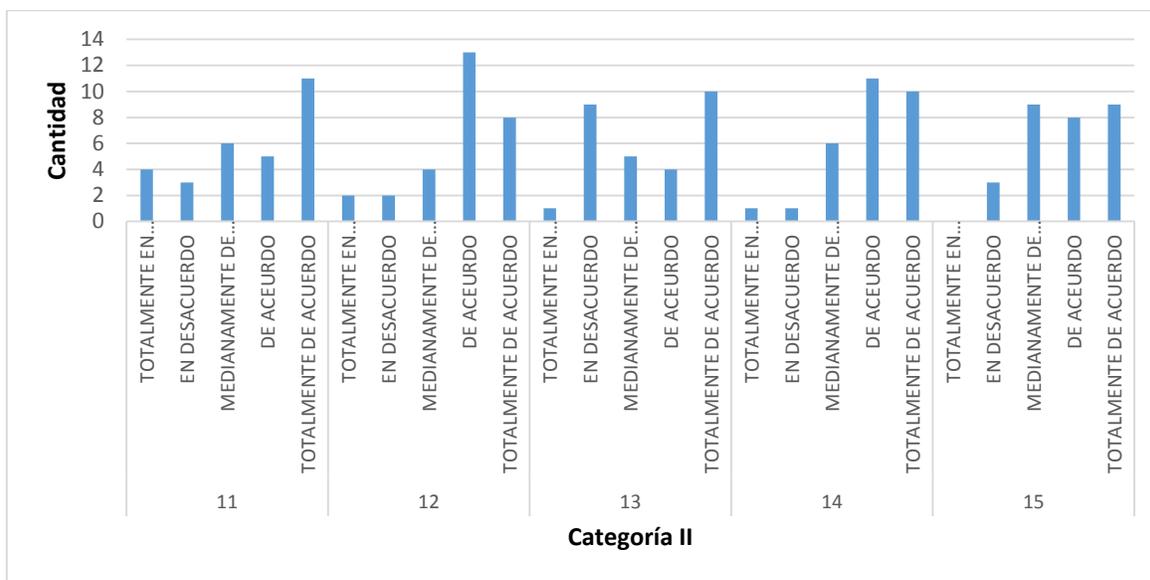
Para la categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades se encontraron los datos que se observan en la **Tabla 45**.

Tabla 45. Categoría II Desarrollo de habilidades y capacidades de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel.

Pregunta \ Respuesta	11	12	13	14	15
1-“ Totalmente en desacuerdo”	13.8%	6.9%	3.4%	3.4%	0%
2-“ En desacuerdo”	10.3%	6.9%	31%	3.4%	10.3%
3-“ Medianamente de acuerdo”	20.7%	13.8%	17.2%	20.7%	31%
4 - “De acuerdo”	17.2%	44.9%	13.8%	37.9%	27.6%
5-“ Totalmente de acuerdo”	37.9%	27.6%	34.5%	34.5%	31%

En esta categoría para el reconocimiento del desarrollo de habilidades y capacidades (55.1%), (72.5%) y (48.3%) obtienen unos valores muy diferentes. La pregunta 14 con 72.4%

en aceptación, la media de la indecisión es 20.6%. En tanto la pregunta 15 con un 58.6% disminuye en gran medida. En la **Figura 46** se observan estos datos.



*Figura 45. Esquema gráfico de la categoría II, desarrollo de habilidades y capacidades de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel.*

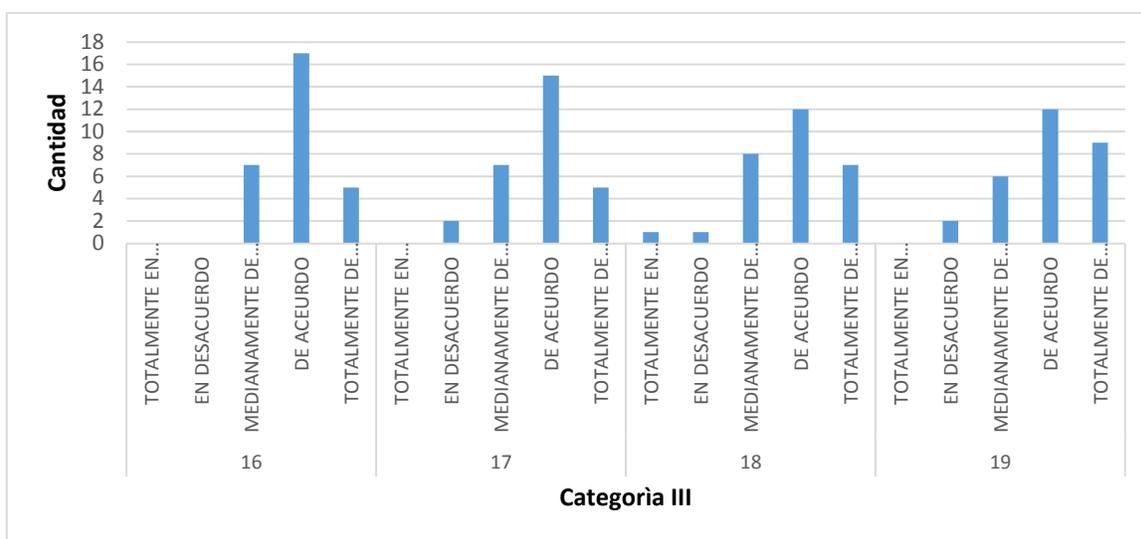
### 6.1.1.3.3 Categoría III -Experiencia educativa

Para la categoría III Experiencia educativa se encontraron los datos que se detallan en la **Tabla 46**.

*Tabla 306. Categoría III. Experiencia educativa de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta / Respuesta	16	17	18	19
1-“Totalmente en desacuerdo”	0%	0%	3.4%	0%
2-“ En desacuerdo”	0%	6.9%	3.4%	6.9%
3-“ Medianamente de acuerdo”	24.1%	24.1%	27.6%	20.7%
4 - “De acuerdo”	58.6%	51.7%	41.4%	41.4%
5-“ Totalmente de acuerdo”	17.2%	17.2%	24.1%	31%

Las preguntas 16 a la 19 cuestionan las actividades conducentes a las metas a mediano plazo, las actividades conducentes a la educación universitaria y las herramientas para la construcción del horizonte del proyecto de vida poseen una resultante superior al 75% y una media de indecisión de 24.1%, como se observa en la **Figura 47**.



*Figura 46. Esquema gráfico de la categoría III - Experiencia educativa de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel.*

#### 6.1.1.3.4 Categoría IV - Proyecto de vida

Para la categoría IV Proyecto de vida se reportan los datos en la **Tabla 47**.

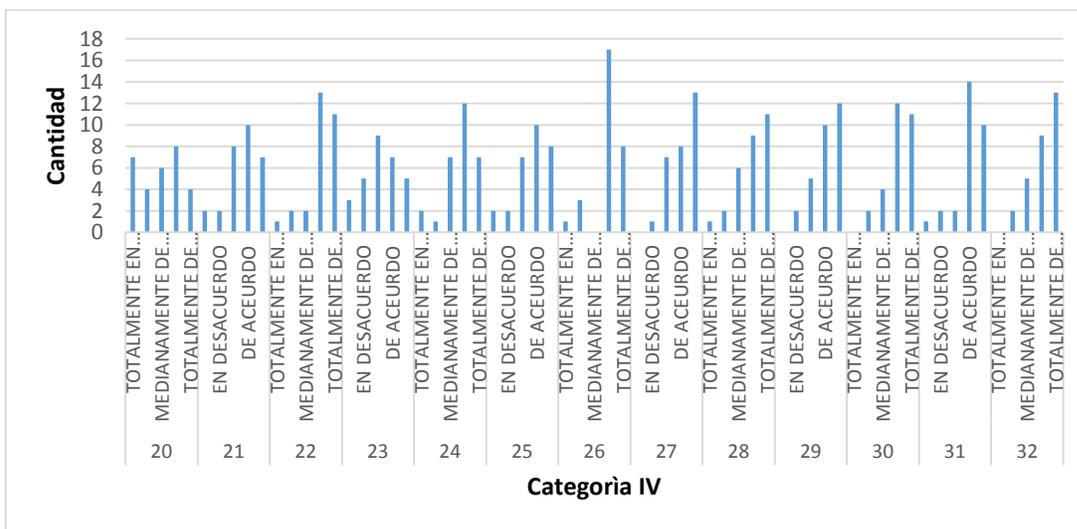
*Tabla 31. Categoría IV - Proyecto de vida percepción de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta Respuesta	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1- <sup>ta</sup> Totalmente desacuerdo	24.1%	6.9%	3.4%	10.3%	6.9%	6.9%	3.4%	0%	3.4%	0%	0%	3.4%	0%
2- <sup>da</sup> En desacuerdo	13.8%	6.9%	6.9%	17.2%	3.4%	6.9%	10.3%	3.4%	6.9%	6.9%	6.9%	6.9%	6.9%

3- <sup>4</sup> Medianamente de acuerdo <sup>7</sup>	20.7 %	27.6 %	6.9 %	31 %	24.1 %	24.1 %	0% %	24.1 %	20.7 %	17.2 %	13.8 %	6.9 %	17.2 %
4 – “De acuerdo”	27.6 %	34.5 %	44.8 %	24.1 %	41.4 %	34.5 %	58.6 %	27.6 %	31 %	34.5 %	41.4 %	48.3 %	31 %
5- <sup>4</sup> Totalmente de acuerdo <sup>7</sup>	13.8 %	24.1 %	37.9 %	17.2 %	24.1 %	27.6 %	27.6 %	44.8 %	37.9 %	41.4 %	37.9 %	34.5 %	44.8 %

Las preguntas 20, 21, 22 y 23 sobre el nacimiento y existencia de un proyecto de vida; el ítem 20 afirma que el 58.6% de los encuestados ya poseía un proyecto de vida definido antes de entrar al colegio, pero consideran que su proyecto de vida nace y se fortalece en la institución 82.7% y un 10.3% no está de acuerdo.

En cuanto a las meta a corto plazo (65.5%), a mediano plazo (62.1%) y a largo plazo (72.4%). Los numerales 27 al 32 sobre las dimensiones humanas y su relación con las expectativas de realización personal; la felicidad 72.4%, lo espiritual 68.9%, lo emocional 75.9%, lo físico 79.3%, lo social 82.8% y lo económico 75.8%. Estos datos se encuentran en la **Figura 48**.



*Figura 47. Esquema gráfico de la categoría IV proyecto de vida, padres de familia de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel*

### 6.1.1.3.5 Categoría V - Capacidades y conocimiento de sí mismo – factores de resiliencia

Para la categoría V - Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia se observan los datos que se observan en la **Tabla 48**.

*Tabla 48. Categoría V - Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia, percepción de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta Respuesta	33	34	35	36	37	38	39	40	41
1-“ Totalmente en desacuerdo”	13.8%	0%	3.4%	3.4%	3.4%	0%	0%	0%	3.4%
2-“ En desacuerdo”	3.4%	13.8%	3.4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
3-“ Medianamente de acuerdo”	10.3%	27.6%	13.8%	17.2%	13.8%	10.3%	6.9%	6.9%	6.9%
4 – “De acuerdo”	24.1%	31%	44.8%	34.5%	34.5%	37.9%	31%	27.6%	31%
5-“ Totalmente de acuerdo”	48.3%	27.6%	34..5%	44.8%	48.3%	51.7%	62.1%	65.5%	58.6%

En la revisión de los dos grupos: el primero con las afirmaciones 33, 40 y 41 sobre las capacidades y limitaciones: confía en sus capacidades 72.4%, las reconoce 81.3%, identifica sus limitaciones 89.6%.

El segundo grupo sobre factores de resiliencia: flexibilidad ante los cambios 68.6%, posición positiva frente a la adversidad 79.3% siendo la indecisión representativa con 27.6%, asumir las dificultades como oportunidades 79.3 %, tenacidad 89.8%, rodearse de personas con actitud positiva 93.1%, creatividad 93.1%, se reflejan en la **Figura 49**.

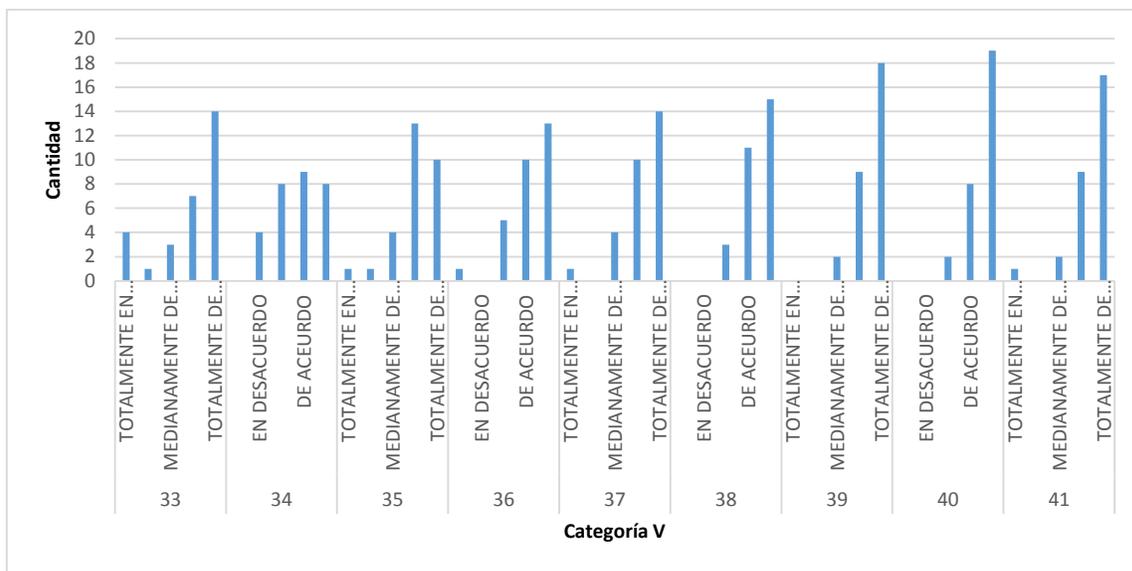


Figura 48. Esquema gráfico de la categoría V Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia, percepción de los padres de familia del Liceo Gregorio Mendel.

### 6.1.1.4 Egresados

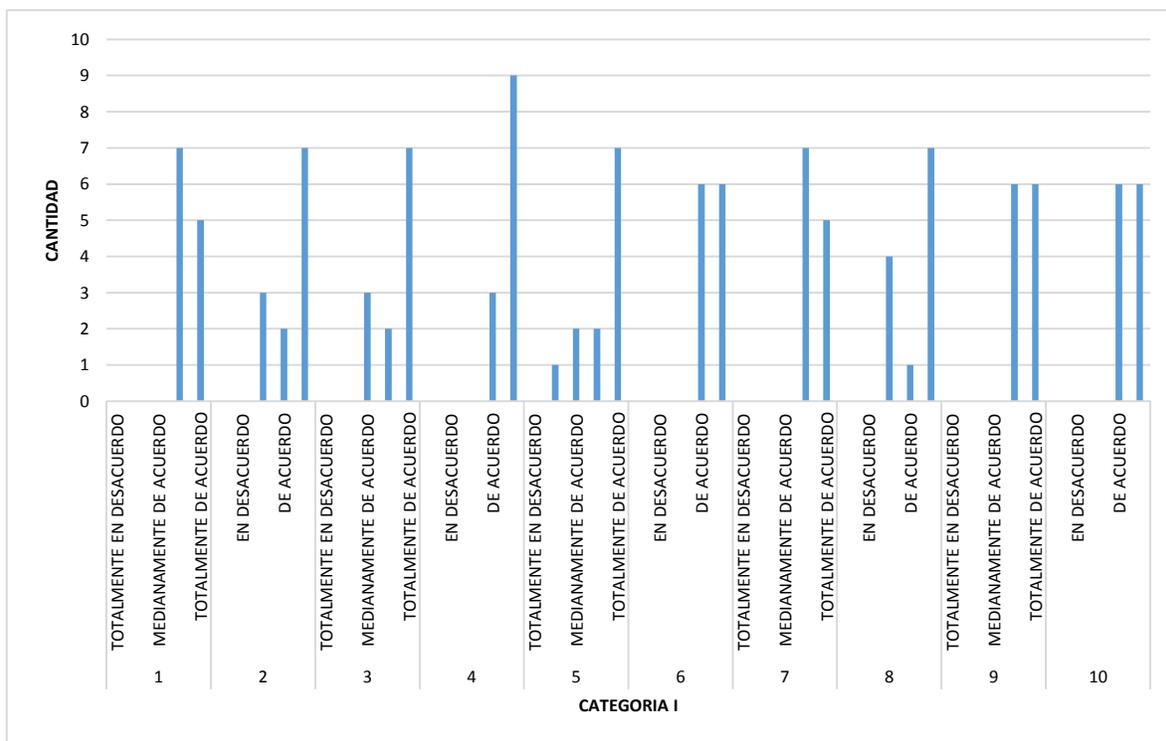
#### 6.1.1.4.1 Categoría I – formación en valores

Para la categoría I - Formación en valores se encontraron los datos que se observan en la **Tabla 49**.

Tabla 49. Categoría I - Formación en valores, percepción de los egresados del Liceo Gregorio Mendel.

Pregunta Respuesta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-“ Totalmente en desacuerdo”	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2-“ En desacuerdo”	0%	0%	0%	0%	8.3%	0%	0%	0%	0%	0%
3-“ Medianamente de acuerdo”	0%	25%	25%	0%	16.7%	0%	0%	33.3%	0%	0%
4 – “De acuerdo”	58.3%	16.7%	16.7%	25%	16.7%	50%	58.3%	8.3%	50%	50%
5-“ Totalmente de acuerdo”	41.7%	58.3%	58.3%	75%	58.3%	50%	41.7%	58.3%	50%	50%

Para los valores personales que se revisan en las preguntas 1, 2, 3, 9 y 10 se observa que existen porcentajes altos (100), (75%) y (75%) en los tres primeros ítems correspondientes a la percepción del estudiante en referencia a la función de la institución en el fortalecimiento y respeto de sus valores pese a que un valor de 25% representa la indiferencia ante el cuestionamiento en dos ítems correspondientes a las preguntas 2 y 3, mientras que en la calidad de dichos procesos y los valores espirituales puntúan 100%. El autoconcepto y las tomas de decisiones tienen un 100%, aunque la pregunta 5 referente a autoestima tiene las frecuencias divididas; 75% manifiesta se desarrollaron actividades para fortalecer su autoestima, un 16.7% mantienen la indiferencia, pero un 8.3% opina que no. Las preguntas 7 (100%) y 8 (66.6%) que revisan el trabajo colaborativo poseen una media de 83.3% pero deja en la indecisión un 33.3%, la **Figura 50** grafica los anteriores resultados.



*Figura 49. Esquema gráfico de la categoría I - Formación en valores, percepción de los egresados del Liceo Gregorio Mendel.*

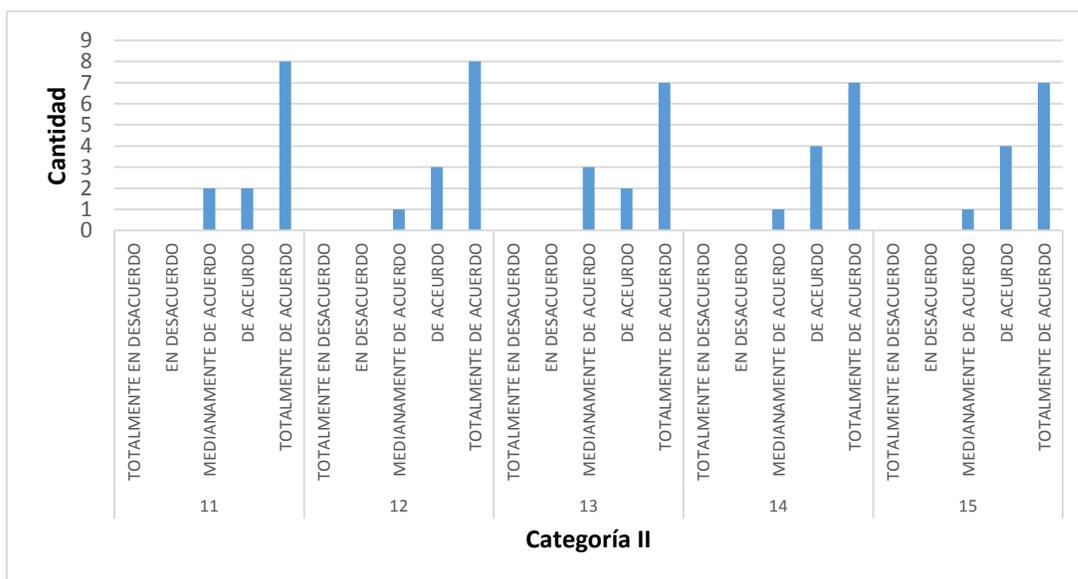
### 6.1.1.4.2 Categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades

Para la categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades se encontraron los datos que se reportan en la **Tabla 50**.

*Tabla 50. Categoría II - Desarrollo de habilidades y capacidades, percepción de los egresados del Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta Respuesta	11	12	13	14	15
1-“ Totalmente en desacuerdo”	0%	0%	0%	0%	0%
2-“ En desacuerdo”	0%	0%	0%	0%	0%
3-“ Medianamente de acuerdo”	16.7%	8.3%	25%	8.3%	8.3%
4 – “De acuerdo”	16.7%	25%	16.7%	33.3%	33.3%
5-“ Totalmente de acuerdo”	66.7%	66.7%	58.3%	58.3%	58.3%

En esta categoría se observa que aumentan los porcentajes de indiferencia en todos los ítems, pese a que los niveles de satisfacción son altos. En la **Figura 51** se observan estas apreciaciones.



*Figura 50. Esquema gráfico de la categoría II formación en valores, egresados, L.G.M.*

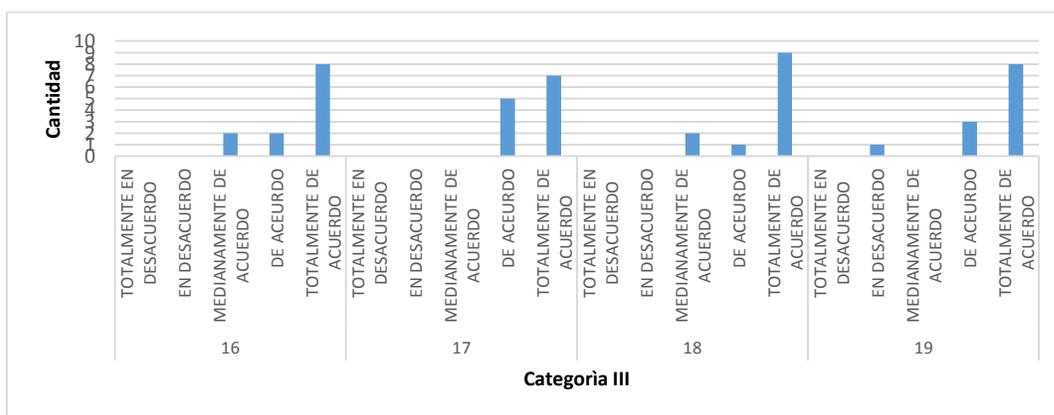
### 6.1.1.4.3 Categoría III - Experiencia educativa

Para la categoría III Experiencia educativa se reportaron los datos que se detallan en la **Tabla 51**.

*Tabla 51. Categoría III - Experiencia educativa, percepción de los egresados del Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta Respuesta	16	17	18	19
1-“ Totalmente en desacuerdo”	0%	0%	0%	0%
2-“ En desacuerdo”	0%	0%	0%	0%
3-“ Medianamente de acuerdo”	16.7%	0%	16.7%	8.3%
4 - “De acuerdo”	16.7%	48.7%	8.3%	25%
5-“ Totalmente de acuerdo”	66.7%	51.3%	75%	66.7%

Las preguntas 16 a la 19 revisan las actividades que conducen a metas a mediano plazo, el 83.4% afirman que las actividades de la institución son conducentes a la educación universitaria, el 16.7 % es indiferente; las afirmaciones 17 y 19 que se centran en las herramientas para la construcción del horizonte del proyecto de vida poseen unos resultados de 100% y 91.7% respectivamente, con una diferencia entre ellos de 8.3%, como se observa en la **Figura 52**.



*Figura 51. Esquema gráfico de la categoría III - Desarrollo de habilidades y capacidades, percepción de los egresados del Liceo Gregorio Mendel.*

#### 6.1.1.4.4 Categoría IV - Proyecto de vida

Para la categoría IV Proyecto de vida, los datos obtenidos se reportan en la **Tabla 52**.

*Tabla 322. Categoría IV - Proyecto de vida, percepción de los egresados del Liceo Gregorio Mendel.*

Pregunta Respuesta	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1- Totalmente desacuerdo	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2- En desacuerdo	25%	8.3%	38.3%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
3- <sup>14</sup> Mediana mente de acuerdo <sup>15</sup>	25%	8.3%	25%	8.3%	8.3%	8.3%	0%	16.7%	50%	0%	16.7%	8.3%	0%
4- "De acuerdo"	16.7%	58.3%	16.7%	16.7%	25%	16.7%	16.7%	8.3%	8.3%	50%	25%	33.3%	8.3%
5- <sup>14</sup> Totalmente de acuerdo <sup>15</sup>	8.3%	25%	25%	50%	66.7%	75%	83.3%	75%	41.7%	50%	58.3%	58.3%	91.7%

Las preguntas 20, 21, 22 y 23 cuestionan sobre el nacimiento y existencia de un proyecto de vida; el ítem 20 afirma que el 25% de los encuestados no tenían un proyecto de vida definido antes de entrar al colegio mientras que el 50% ya lo poseían, el 83.3% manifiestan que su proyecto de vida nace y se fortalece en la institución mientras que el 8.3% es indiferente y el 41.7% dicen que su proyecto de vida nacerá después de terminado el bachillerato y el colegio no influirá en él.

En cuanto a las metas: el 91.7% representa la media del cuestionamiento, 91,7% las poseen a corto plazo y mediano plazo y un 100% las poseen a largo plazo. Los numerales 27 al 32 contemplan las dimensiones humanas y su relación con las expectativas de realización personal; la felicidad 83.3%, lo espiritual 50%, lo emocional 100%, lo físico 83.3%, lo social 91.6% y lo económico 100%. Estos datos se muestran en la **Figura 53**.

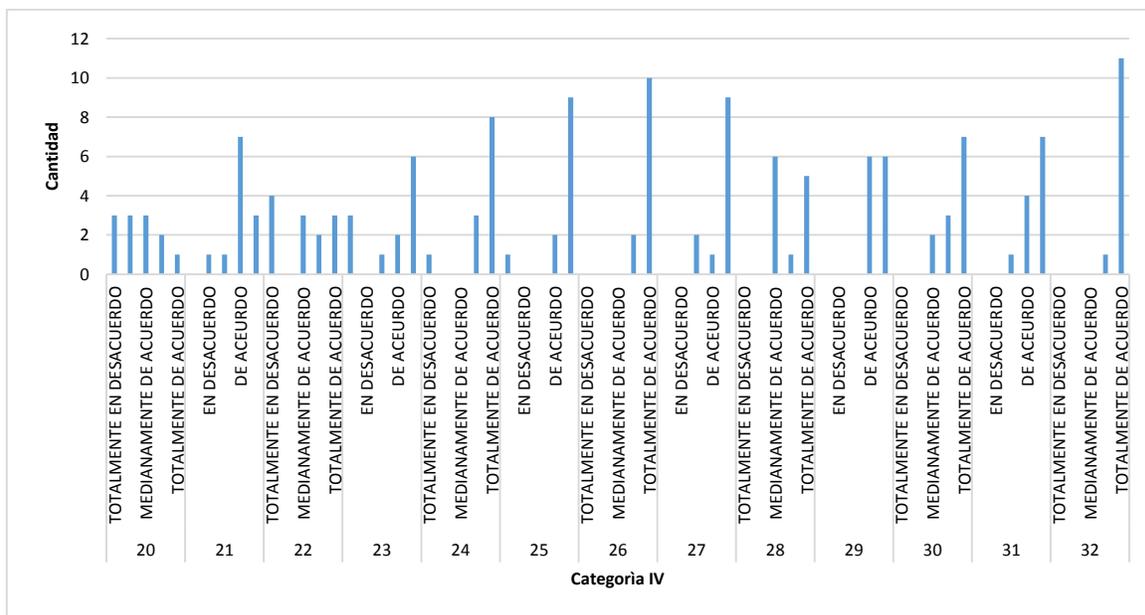


Figura 52. Esquema gráfico de la categoría IV proyecto de vida, percepción de los egresados del Liceo Gregorio Mendel.

#### 6.1.1.4.5 Categoría V - Capacidades y conocimiento de sí mismo – factores de resiliencia

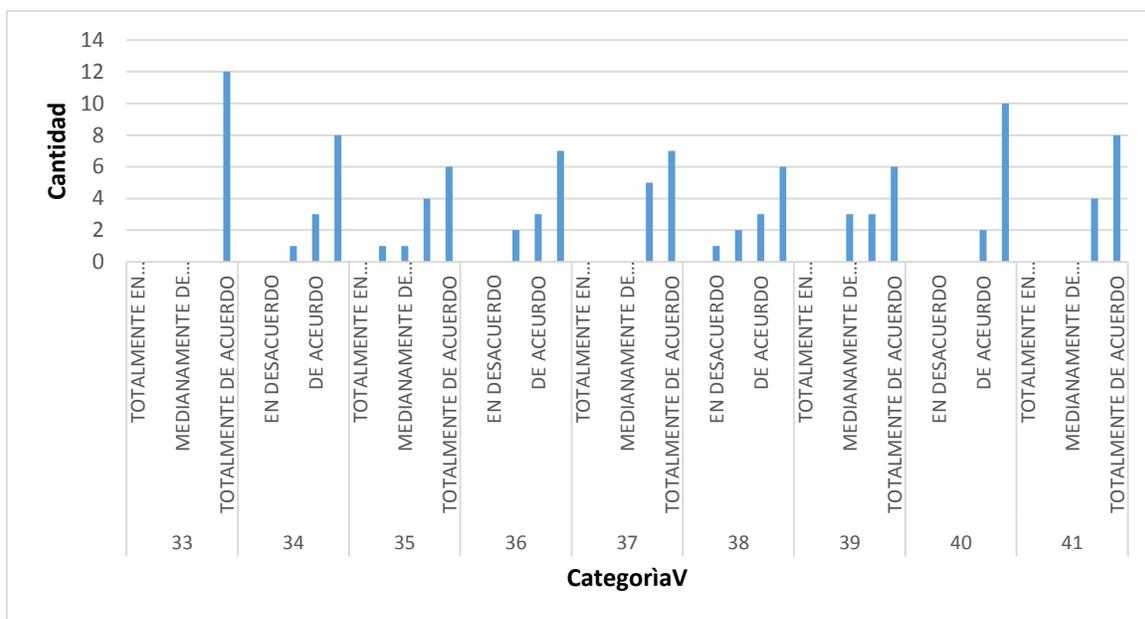
Para la categoría V - Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia se observan los datos que se reportan en la **Tabla 53**.

Tabla 53. Categoría V - Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia, percepción de los egresados del Liceo Gregorio Mendel.

Pregunta / Respuesta	33	34	35	36	37	38	39	40	41
1-“ Totalmente en desacuerdo”	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2-“ En desacuerdo”	0%	0%	8.3%	0%	0%	8.3%	0%	0%	0%
3-“ Medianamente de acuerdo”	0%	8.3%	8.3%	16.7%	0%	16.7%	25%	0%	0%
4 - “De acuerdo”	0%	25%	33.3%	25%	41.7%	25%	25%	18.6%	33.3%
5-“ Totalmente de acuerdo”	100%	66.7%	50%	58.3%	58.3%	50%	50%	83.3%	66.7%

En esta categoría se encuentran dos grupos: el primero conformado por las afirmaciones 33, 40 y 41 sobre las capacidades y limitaciones, todos los ítems al 100%. El

segundo grupo contempla factores de resiliencia: flexibilidad ante los cambios 91.7%, posición positiva frente a la adversidad 83.3%, asumir las dificultades como oportunidades 83.3 %, tenacidad 100%, rodearse de personas con actitud positiva 75%, creatividad 75%, que están representados en la **Figura 54**.



*Figura 53. Categoría V - Esquema gráfico de la categoría Capacidades y conocimiento de sí mismo factores de resiliencia, percepción de los egresados del Liceo Gregorio Mendel.*

## **7. Discusión de resultados**

La presente investigación se estructuró en tres partes: la primera, buscó analizar las expectativas a futuro de los jóvenes escolarizados en básica media de cuatro instituciones educativas oficiales y privadas del municipio de Soacha (San Mateo, Compartir, Liceo Gregorio Mendel y IE4, respectivamente); un segundo momento, que correspondió a la relación de los sueños a futuro con el desarrollo del área humanista en las instituciones educativas San Mateo, compartir y Liceo Gregorio Mendel y, finalmente, un tercer momento, en el cual se identificó la percepción de la comunidad educativa frente al desarrollo del área humanista en el desarrollo y ejecución del proyecto de vida del Liceo Gregorio Mendel como experiencia piloto en la modalidad de educación personalizada.

### **7.1 Expectativas a futuro**

La adolescencia es una etapa clave para revisar los procesos de formación de la niñez y forjar estructuras sólidas en la consolidación de proyectos de vida, por ello el instrumento EFFA permite observar desde la perspectiva de los adolescentes como visualizan su propio futuro. Las instituciones educativas observadas tienen la particularidad de incluir en sus currículos desde las áreas del conocimiento o en la transversalización al Proyecto de Vida como una meta del desarrollo del área humanista. Las cuatro instituciones en los niveles de básica y media tienen estudiantes en un rango de edad de los 11 a los 21 años de los estratos 1 al 4 con un ingreso familiar no superior a los 4 salarios mínimos mensuales.

El instrumento tiene cuatro factores. El Factor I que contempla expectativas laborales y económicas mostró que los jóvenes se manifiestan optimistas frente a la consecución de un trabajo estable, bien remunerado y que sea de su agrado, pese a esto sí existen diferencias entre las instituciones, mostrando algunas particularidades; los estudiantes de la institución educativa San Mateo consideran que aunque es difícil conseguir trabajo este le agrada y será bien remunerado, casi la totalidad aspiran tener casa propia y disminuye en cuanto a la adquisición de carro; para los jóvenes de la institución educativa Compartir las tres

condiciones serán alcanzables pero se ve con dificultad la tenencia de vivienda y solo un poco más de la mitad consideran tener auto, mientras que en el liceo Gregorio Mendel las dos primeras serán alcanzables pero la remuneración a la labor no será considerada adecuada, casi todos aspiran tener vivienda propia pero disminuye a menos de tres cuartas partes a la consecución de vehículo, en la IE4 se percibe muy fácil los cuestionamientos en referencia al trabajo, satisfacción y pago. Todos aspiran tener vivienda, pero disminuye esa visión en cuanto al automóvil.

En cuanto al Factor II que revisa el futuro académico deseado un porcentaje superior al 90% en la IE4, el Liceo Gregorio Mendel y la institución educativa San Mateo aspiran terminar bachillerato, lo técnico e ir a la universidad en tanto los jóvenes de la institución educativa compartir desean terminar el bachillerato, y menos de tres cuartas partes de los estudiados aspiran los estudios técnicos y un porcentaje menor los universitarios.

El Factor III sobre expectativas de bienestar personal respeto, seguridad y felicidad también muestran diferencias en las poblaciones estudiadas en la IE4 más de la tercera parte de los estudiantes manifiestan que aspiran el respeto y la felicidad aunque hay una fracción negativa respecto del mismo, no perciben en alto valor la seguridad, en el liceo Gregorio Mendel y en San Mateo se encuentran por debajo de la tercera parte de la población pero son mucho más bajos en la institución educativa Compartir.

El Factor IV en referencia a la familia es el que se analiza como el más bajo, el concepto de familia, aunque está marcado sobre el 60% baja en más de 10 puntos en cuanto a la estabilidad de pareja y menos de la mitad de los estudiantes de San Mateo y Compartir desean tener hijos, aumenta ese porcentaje a 60% en el Liceo Gregorio Mendel. Pero en la institución educativa cuatro IE4 el concepto de familia e hijos supera la tercera parte de los estudiados y la visión con pareja estable es cercana a la totalidad.

En conclusión, cuanto mayores son las expectativas de futuro de los adolescentes, mayor es también su autoestima (Sánchez Sandoval & Verdugo, 2016), esta se refleja en el actuar reflejando el autoconcepto, y esto a su vez tiene un efecto tranquilizador en los demás, lo cual permite unas buenas relaciones interpersonales o afectotimia (Alonso Palacio, y otros, 2007) que redundan en los beneficios esperados a futuro. Además el acceso al trabajo, adquiere valor constitutivo de su identidad subjetividad, y es uno de los pilares (junto al

hallazgo de objeto amoroso) que dan cuenta de la resolución adolescente, en parte por la autonomía económica que implica (De Lucca & Petriz , 2006). Sin duda se podría afirmar que una expectativa ambiciosa garantiza logros alcanzables a futuro.

En relación al análisis comparativo de la percepción de los estudiantes de las diferentes instituciones educativas en relación a cada uno de los cuatro factores analizados a través del instrumento EFFA, sobresale la percepción favorable de los estudiantes del Liceo Gregorio Mendel en relación a las expectativas académicas, lo cual ratifica los esfuerzos que desde la modalidad de educación personalidad se adelantan en el Liceo con el fin de favorecer oportunidades en los estudiantes que les posibilite una mejor calidad de vida. En relación a los otros tres factores, se evidencia una percepción más favorable por parte de los estudiantes de la Institución Educativa San Mateo en comparación con las otras instituciones educativas.

## **7.2 Futuro y proyecto de vida**

En relación con la proyección al futuro se hace necesario saber que el proyecto de vida es contemplado desde los lineamientos curriculares de ética y todas las instituciones educativas lo abordan desde diferentes ópticas y en diferentes momentos del proceso educativo.

Las instituciones educativas estudiadas abordan el proyecto de vida de manera sistemática, pero desde diferentes ópticas y momentos: La institución educativa San Mateo desde el área de ética y valores a partir del grado sexto a undécimo trabaja el proyecto de vida como parte del área y culmina el proceso en la proyección que se da en las profundizaciones que se desarrollan en la media. La institución educativa Compartir desarrolla el proyecto de vida para los grados once, desde talleres vocacionales que se desarrollan de forma periódica desde la orientación escolar. El Liceo Gregorio Mendel reorienta las áreas de ética y religión hacia el desarrollo del proyecto de vida con una malla curricular creada en función del mismo desde el preescolar y transversalizando en las otras 7 áreas básicas del conocimiento actividades tendientes al desarrollo de capacidades.

En esta segunda parte se revisaron mediante el cuestionario ESaPV la percepción de los estudiantes de las instituciones San Mateo y Compartir frente al desarrollo del área humanista y su incidencia en el desarrollo de su proyecto de vida.

El cuestionario tiene 5 categorías, la primera de ellas formación en valores; en la institución educativa San Mateo se percibe una división entre las apreciaciones de los estudiantes un porcentaje alto consideran que se respetan sus valores humanos, personales, espirituales, públicos y otros manifiestan que no se hace, ambos coinciden que en la institución hay actividades tendientes a fomentar ese respeto al igual que consideran que la institución aporta en su formación respecto de la toma de decisiones, el fortalecimiento de la autoestima y el trabajo colaborativo, pero también existe una negación representativa.

Para la institución educativa Compartir las apreciaciones se dividen casi a la mitad donde la primera mitad manifiesta que, si se respetan sus valores y se fortalecen las capacidades analizadas, pero la otra mitad manifiesta que no se hace o no toma una posición decisiva frente al cuestionamiento.

La segunda categoría que revisa el desarrollo de habilidades y capacidades muestra que para San Mateo no se percibe claramente que la institución desarrolle actividades tendientes a favorecer estas condiciones y pese a que un gran porcentaje de estudiantes manifiestan que la institución desarrolla actividades y programas para descubrir sus potencialidades hay otros que consideran que dichos programas no son suficientes. Mientras que para los estudiantes de Compartir la diferencia es más notoria pues consideran que la institución no desarrolla suficientes actividades y programas que desarrollen sus capacidades y apoyen sus expectativas, sus referencias al trabajo colaborativo también se encuentran divididas.

La categoría tercera trata la experiencia educativa en la que se muestra una concordancia entre las instituciones estudiadas, las metas a corto plazo son menores, pero las metas a mediano y largo plazo obtienen unas altas valoraciones y concuerdan con el estudio EFFA en el que se muestran que existen y se desarrollan sueños a futuro. En el cuestionamiento si las actividades desarrolladas en la institución son conducentes a la educación superior los estudiantes de San Mateo opinan que sí lo son y un porcentaje bajo no tiene la seguridad de respuesta, mientras que los estudiantes de compartir dividen sus opiniones casi por mitad en que no lo son.

La cuarta categoría cuestiona directamente el proyecto de vida y la influencia de la institución y sus programas en el desarrollo de este los jóvenes de San Mateo manifiestan que dicho proyecto nace y se fortalece en el colegio, aunque unos pocos opinan que nacerá después de graduarse y el colegio no influirá en él, los estudiantes han planeado metas a corto, mediano y largo plazo.

Los jóvenes de Compartir consideran que, aunque el colegio aporta a su proyecto de vida no es el único factor que lo hace y un porcentaje representativo considera que este nacerá al terminar el colegio y no influirá en él. Pese a que muchos poseen metas en todos los espacios de tiempo el porcentaje de personas que no las tienen aumenta.

Las dimensiones humanas (felicidad, emocional, física, social y económica) son contempladas por ambos grupos de manera similar en sus proyectos de vida, pero es notorio que la dimensión espiritual no se valora con la misma importancia que las demás.

En la quinta y última categoría se hace una revisión de autoconocimiento en el que ambos grupos afirman en gran medida identificar sus capacidades y limitaciones. Y los factores de resiliencia flexibilidad ante los cambios, actitud positiva, situaciones adversas, tenacidad son valorados de manera similar en las dos instituciones, mientras que la creatividad tiene unos valores relativamente bajos en comparación a los otros aspectos.

En virtud de los resultados puede estar reflejando otros aspectos típicos del desarrollo psicológico en la adolescencia, que se caracteriza por la mayor importancia del grupo de pares ya que en los adolescentes se destacan la búsqueda de autonomía, la formación de la identidad, la explotación de la sexualidad y las expectativas de futuro que empiezan a desarrollarse al mismo tiempo en que el adolescente aprende a relacionarse con los pares e inicia relaciones más cercanas fuera del entorno familiar (Goncalve Zappe, Ferreira Moura, DalBosco Dellaglio, & Castella Sarrieira, 2013). Paralelo a esto y fruto del estudio socioeconómico del cuestionario se puede concluir que generalmente, los hogares con mayores ingresos no solamente tienen hijos con menores brechas educativas, al compararse con los hogares más pobres, sino que también ofrecen a sus hijos e hijas una mejor calidad de educación, por lo que se sospecha que se subestima la influencia de los antecedentes familiares en las oportunidades de éxito socioeconómico futuro de los adolescentes (Moyano

Támara & Galvis Aponte, 2015). En relación con las implicaciones anteriores si se toma en cuenta el contexto actual en el cual se desarrolla el estudiante de los grupos estudiados se pueden advertir que convergen una serie de fenómenos; tales como altas tasas de desempleo, precariedad laboral y crecientes desigualdades sociales. Por lo tanto en este periodo adquieren especial relevancia los espacios que puedan ofrecer a los jóvenes un marco de apoyo que estimule la confianza y la valoración necesaria para ensayar y desarrollar estrategias que les posibiliten enfrentar mejor este pasaje (Aisenson, Virgili, & Polastri).

### **7.3 Experiencia del Liceo Gregorio Mendel**

La tercera parte da cuenta de la experiencia del Liceo Gregorio Mendel en el desarrollo del área humanista que se centra en el proyecto de vida como una meta de labor. Para el estudio se dividió la comunidad educativa en cuatro grupos: Estudiantes, profesores, padres de familia y egresados. Cada grupo aplicó la encuesta dirigida hacia sí mismo como sujeto en continua formación.

Para el grupo uno correspondiente a los estudiantes se observa que los cuestionamientos sobre el respeto de los valores y las actividades tendientes a fortalecerlos se puntúan de una manera alta y se percibe que la institución aporta en su desarrollo, pero existe un promedio de jóvenes que no toman una posición clara frente a dicha pregunta. Uno de los objetivos del desarrollo de actividades del proyecto es el trabajo colaborativo y se observa que, aunque está por encima de la media hay algunos que no lo perciben como una herramienta útil y una forma de abordar las relaciones interpersonales.

Los estudiantes perciben que en la institución se desarrollan actividades y programas tendientes a desarrollar sus habilidades y capacidades respetando sus intereses, pero hay una marcada indecisión frente al descubrimiento de las limitaciones.

En referencia la meta institucional de guiar hacia la educación superior los estudiantes perciben que si se logra y que las actividades que desarrolla la institución tienen dicha finalidad. Se analiza que por ser sujetos en formación se manifiesta la condición de no terminado frente a los procesos conducentes a la universidad.

Los cuestionamientos más amplios se centran en la categoría proyecto de vida en donde las respuestas a las tres primeras preguntas brindan una información confusa y evidencian la no comprensión de las mismas pero la claridad en la posesión de metas en diferentes intervalos de tiempo es común a todos los sujetos estudiados y coinciden con la información proporcionada en el instrumento EFFA donde se verifica que los estudiantes poseen sueños y la decisión de cumplirlos. En cuanto a las dimensiones humanas y las expectativas de realización personal se resaltan la felicidad, lo espiritual, lo emocional y lo económico y pierde relevancia lo físico y lo social. Aspectos que se deben fortalecer.

Las capacidades y el conocimiento de sí mismo muestran que, aunque confían en sus capacidades las desconocen en su totalidad al igual que sus limitaciones. Sus respuestas ante los factores de resiliencia son muy reales pues manifiestan no ser muy flexibles frente a los cambios y frente a la adversidad, pero consideran ser tenaces y rodearse de personas positivas. Un poco más de la mitad se considera creativos. Estas apreciaciones muestran que existen varios puntos que se deben pulir con cada grupo escolar para lograr mejorar las apreciaciones obtenidas,

El grupo de docentes que participan del estudio desarrollan los cuestionamientos para sí mismos, ya que la institución considera a todos sus miembros sujetos de aprendizaje y pese al rol de asesor que presenta también aprende de su labor. Por ello para la categoría uno de valores humanos considera que la institución aporta a su proyecto de vida y desarrolla actividades tendientes a desarrollarlos, pero se encuentra indecisión en los aspectos que tratan el trabajo en equipo y autoestima, situaciones que se consideran de importancia en el desarrollo del P.E.I Educando con ejemplo.

En referencia al desarrollo de habilidades y capacidades los docentes manifiestan que las actividades institucionales los fortalecen y es notorio que la totalidad de los encuestados manifiestan que la institución aporta información conducente a establecer una decisión asertiva para su estilo de vida

La categoría de experiencia educativa aporta que la totalidad de los docentes se encuentran motivados a continuar con su formación universitaria y que la institución le motiva y le brinda la información necesaria para hacerlo.

La categoría de proyecto de vida conforma que los profesores poseen un proyecto de vida formado que, aunque la institución influye en él lo hace de manera positiva. Todos tienen metas en diferentes temporalidades y contemplan todas las dimensiones humanas en ellos. El conocimiento de sí mismos registra que conocen sus capacidades y confían en ellas, pero las limitaciones son menos reconocidas. Los factores de resiliencia muestran que, aunque son flexibles a los cambios no tienen una posición positiva frente a la adversidad, hay tenacidad, creatividad y se rodean de personas con actitud positiva. Las respuestas de los docentes muestran la coherencia interna entre lo proyectado y los ejecutores, el convencimiento frente a los objetivos y la consecución de los mismos, pero sobre todo la aplicación y práctica de las acciones en sí mismos como miembro activo del proceso educativo.

Los padres de familia encuestados asumen la encuesta hacia su formación como personas y sus respuestas muestran que existen debilidades en la escuela de padres y es un terreno que se debe explorar y fundamentar aún más. Pese a que los porcentajes de respuestas positivas superan un 65% en la mayoría de los ítems encuestados para todas las categorías se percibe que los padres se consideran sujetos ya terminados y no se muestran interesados por los procesos de formación. Pese a ello reconocen que la institución desarrolla actividades motivantes hacia la educación superior, que respeta sus valores y aporta en el desarrollo de su autoconcepto y la toma de decisiones, manifiestan que es débil el trabajo colaborativo y en equipo.

También consideran que se desarrollan actividades tendientes a desarrollar sus habilidades y capacidades, pero no todos están interesados en desarrollar la educación superior como meta, pues poseen en su proyecto de vida otras metas que, aunque están temporalizadas muestran una valoración baja. Consideran que las dimensiones humanas se contemplan en su proyecto de vida.

Los padres reconocen sus habilidades y capacidades, sus limitaciones. Los factores de resiliencia también obtienen altas puntuaciones (rodearse de personas positivas, tenacidad y creatividad) pero la actitud positiva frente a la adversidad es la más notoria en cuanto a la baja puntuación obtenida.

Finalmente, los egresados considerados el producto final del proyecto opinan respecto de sus vivencias en la institución y los resultados que se observan en la actualidad. Para los

valores personales correspondientes a la percepción del egresado en referencia a la función de la institución en el fortalecimiento y respeto de sus valores se obtienen respuestas positivas en más de la tercera parte del grupo encuestado, para la calidad de dichos procesos y los valores espirituales todos opinan que se desarrollan totalmente al igual que el autoconcepto y la toma de decisiones; la pregunta sobre la autoestima tiene las frecuencias divididas y pese a que la gran mayoría opinan de forma positiva un pequeño porcentaje dice que esas actividades no lo hacen, lo mismo sucede con el trabajo colaborativo.

En cuanto al desarrollo de habilidades y capacidades los egresados manifiestan que, si hay actividades tendientes a desarrollarlos, pero también se muestra que no son suficientes. Las preguntas que revisan las actividades conducentes a metas a mediano plazo también son evaluadas de forma positiva, la gran mayoría afirma que las actividades de la institución son conducentes a la educación universitaria, y las actividades que se centran en las herramientas para la construcción del horizonte del proyecto de vida son afirmadas por casi la totalidad. Las preguntas que cuestionan sobre el nacimiento y existencia de un proyecto de vida afirman que su proyecto de vida nace y se fortalece en la institución.

En cuanto a las metas todos las poseen en los diferentes tiempos especialmente las metas a largo plazo. Las dimensiones humanas fueron contempladas en todos los proyectos de vida, pero la dimensión espiritual solo la observaron la mitad de los egresados, resultados similares a los obtenidos en San Mateo y Compartir.

Todos afirman conocer sus habilidades, capacidades y limitaciones y confiar en ellas. Frente a los factores de resiliencia en orden de puntuación se encuentran tenacidad, flexibilidad ante los cambios, actitud positiva frente a la adversidad, rodearse de personas con actitud positiva y creatividad. Demostrando con ello que los egresados cumplen con el objeto del proyecto. Es importante resaltar que el 90% de los egresados se encuentran cursando carreras universitarias (medicina, ingenierías, artes entre otras) como muestra la información sociodemográfica y el 10% se encuentran en carreras técnicas. Por ello es posible afirmar que la experiencia de la institución educativa Liceo Gregorio Mendel es una vivencia con excelentes resultados verificables, conducente a formar personas con proyectos de vida sólidos, redes de colaboración que forman personas luchadoras y persistentes, conocedoras en gran medida de sí mismos y capaces de modificar sus condiciones.

La verdadera historia, es la historia del deseo; "deseos que siempre se mantienen cerca de las condiciones de existencia objetiva, se las adhiere y las sigue, no sobrevive a ellas, se desplaza con ellas..." (Deleuze & Guattari, 1995) es la mejor manera de explicar que lo que se quiere, lo que se busca independientemente del sector y las condiciones adversas que rodean al individuo y que las instituciones educativas pueden ser una de las líneas de fuga de las controversiales realidades de los jóvenes, donde se preparan para soñar y se lucha para lograrlo. Asimismo, y más allá de la lógica instrumental la escuela es pensada y valorada como un espacio que abre otras posibilidades, aparece como ese lugar desde donde conquistar y a la vez fugar de los presagios que los condenan a vivir en un eterno presente. Así concebido, el tiempo futuro deviene espacio a conquistar, y crean estrategias que incluyen a la escuela y la educación tensionando la lógica utilitaria e imaginando otras posibilidades para ellos y su futuro. Ningún estudiante va a la escuela, sin esperar nada, sin creer que algo puede ocurrir, sin tener la convicción de creer en lo que hace (Machado & Grinberg, 2017). Ser alguien en algunos casos es tener, deseo de mercancía, marcas, lujo y dinero. En los ya devenidos clásicos planteos del capital humano, hay una ligazón sine qua non entre educación, ingresos y progreso (Grinberg & Langer, 2014) para ello los jóvenes deben construir sus proyectos, trayectorias y su identidad en espacios sociales diversos y cambiantes (Aisenson G. , y otros, 2011).

En resumen, se evidenció que todos los jóvenes tienen sueños y expectativas a futuro y con ellos buscan mejorar de manera ostensible su calidad de vida, aunque no todos encuentren la movilidad social en los estudios universitarios. Pero las instituciones que contemplan el proyecto de vida de los jóvenes como un proceso de intervención directa que requiere guía y orientación obtienen mejores resultados al posicionar a sus estudiantes en la educación superior garantizando a futuro una movilidad social mayor. A su vez, entre más intervención genere la institución en los procesos de creación y ejecución de proyectos de vida exitosos son más los estudiantes que modifican sus sueños y aspiran la educación superior como ese mecanismo de movilidad, disminuye en tanto las actividades son más esporádicas, enfocadas en un solo grado o nivel o son menos intencionales.

## 8. Conclusiones

- La evaluación acerca de la percepción de estudiantes, egresados, profesores y padres de familia acerca del desarrollo del área humanista del Liceo Gregorio Mendel en el desarrollo y ejecución del proyecto de vida, comprueba que, el proyecto pese a ser una iniciativa institucional existen resultados verificables que comprueban la eficiencia del mismo.
- La percepción de las expectativas de futuro de estudiantes de básica y media de diferentes instituciones educativas del municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia), mediante la aplicación del instrumento EFFA, evidenciaron que son alcanzables mediante el apoyo de institucional y la planeación asertiva de actividades provenientes de planes y programas estructurados, demostrando que las actividades sueltas y con poca periodicidad disminuyen los resultados esperados.
- El diseño del instrumento piloto ESaPV (Encuesta de Satisfacción-área-Proyecto de Vida) construido con el fin de analizar la percepción de estudiantes, egresados, profesores y padres de familia del Liceo Gregorio Mendel con respecto a las características diferenciales de la modalidad educativa, en el área de proyecto de vida y sus dimensiones particulares del currículo, el análisis de este arroja unos resultados que muestran cuatro posturas diferentes; desde los egresados la modalidad y el proyecto son referenciados como eficientes y generaron satisfacción en el desarrollo de las metas y expectativas a mediano plazo de quienes ya cumplieron el proceso institucional en su totalidad. Desde los docentes se observa una concatenación entre el discurso y el ejercicio docente siendo un factor muy importante para el desarrollo del proyecto. Los estudiantes muestran estar en un proceso de formación y apropiación y sus expectativas crecen a medida que se involucran en el proceso pero los padres de familia se consideran un grupo terminado y se observa la necesidad de extender el proceso a ellos.

- La aplicación del instrumento piloto ESaPV en la comunidad académica del Liceo Gregorio Mendel, evidencia el impacto positivo de la modalidad educativa en el proyecto de vida de los jóvenes de manera directa y de los padres de familia y educadores de manera indirecta, como reflejo de un proceso formativo y progresivo.

## **9. Recomendaciones a futuro**

A pesar de lograr en su totalidad los objetivos planteados en este trabajo de investigación, quedan muchos interrogantes en referencia al seguimiento de proyectos de vida exitosos, registros de historias de vida ejemplares, grupos de asesoría y ayuda a adolescentes y jóvenes que deseen construir proyectos de vida exitosos, proyectos que generen un plan o programa de seguimiento a egresados tan necesarios en todas las instituciones generando con ello un verdadero referente de estudio frente a la movilidad social de los jóvenes del municipio.

Futuros trabajos podrían hacer revisiones de las mallas curriculares de las áreas obligatorias y fundamentales y su pertinencia y coherencia con la realidad escolar al interior del Liceo Gregorio Mendel. También podrían extenderse los estudios hacia otras instituciones del municipio que consideren necesario revisar sus objetivos de formación vocacional haciendo nodos de trabajo colaborativo.

Es pertinente recomendar a las diferentes instituciones participantes de este estudio considerar la revisión de los factores y categorías con puntuaciones bajas y establecer planes de mejoramiento y estrategias prácticas que conlleven a mejorar las percepciones y en consecuencia aumentar el beneficio de los programas que se desarrollan. Al igual hacer énfasis en la importancia de involucrar a todos los miembros de una comunidad educativa en la búsqueda de un fin común del que se beneficien todas las partes.

## 10. Bibliografía

- Aisenson , G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., De Marco, M., Moulia, L., y otros. (2011). LAS ANTICIPACIONES DE FUTURO DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIO-EDUCATIVA. *Anuario de investigaciones*, 143-152.
- Aisenson, A., Legaspi, L., Valenzuela, V., Moulia, L., De Marco, M., Baylac, S., y otros. (2013). Psicología educacional y orientación vocacional; trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. *Anuario de investigaciones*, 115.
- Aisenson, D., Virgili, N., & Polastri, G. (s.f.). CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS, ANTICIPACIONES DE FUTURO Y TRANSFORMACIONES SUBJETIVAS EN JÓVENES QUE FINALIZAN LA ESCUELA SECUNDARIA. *Anuario de investigaciones*, 105-113.
- Alcaldía de Bogotá. (25 de Mayo de 2015). *Alcaldía Mayor de Bogota*. Obtenido de Regimen legal de Bogotá D.C:  
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Alcaldía municipal de Soacha. (11 de ABRIL de 2016). *Alcaldía de Soacha - Cundinamarca*. Obtenido de [http://www.soacha-cundinamarca.gov.co/informacion\\_general.shtml#identificacion](http://www.soacha-cundinamarca.gov.co/informacion_general.shtml#identificacion)
- Alonso Palacio, L. M., Murcia Gandara, G., Murcia Gandara, j., Herrera Pertuz, D., Gómez Guzman, D., Comas vargas, M., y otros. (2007). Autoestima y relaciones interpersonales en jóvenes estudiantes de primer semestre de la División Salud de la Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 32-42.
- Alvarez Alvarez, F. A. (2014). *Universidad de Manizales*. Recuperado el 12 de 01 de 2018, de  
<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/881/Fredy%20Anibal%20Alvarez%20Alvarez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Antelm Lazat, A. M., Gil López, A., & Cacheiro Gonzalez, M. L. (2015). ANALISIS DEL FRACASO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO Y SU RELACION CON EL ESTILO DE APRENDIZAJE. *EDUCACIÓN Y EDUCADORES*, 1-14.
- Arango, L. G. (1992). *Mujeres de los Andes, condiciones de vida y salud*. Lima: Institut français d'études andines, Universidad externado de Colombia.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Berra Bortolotti, M. J., & Dueñas Fernandez, R. (2015). CARPETA DE PROYECTO DEVIDA: UNA HERRAMIENTA DE EVALUACION. *REMO*, 42-49.
- Blanes, V. A. (2016). *BIOINFORMATICA UAB*. Obtenido de  
[http://bioinformatica.uab.cat/base/documents/genetica\\_gen/portfolio/La%20teor%C3%ADa%20de%20las%20Inteligencias%20m%C3%BAltiples%202016\\_5\\_25P23\\_3\\_27.pdf](http://bioinformatica.uab.cat/base/documents/genetica_gen/portfolio/La%20teor%C3%ADa%20de%20las%20Inteligencias%20m%C3%BAltiples%202016_5_25P23_3_27.pdf)
- Bravo , C. M. (2015). Análisis del modelo de inteligencia de Robert J Sternberg. *TABANQUE*, 21-34.

- Cabrera Mota, A. V. (2009). Metodología personalizada. *Innovación y experiencia educativa*, 1-14.
- Cabrera Mota, A. V. (2009). Metodología personalizada. *Innovación y experiencia educativa*, 1-14.
- Carrasco , B., Calderero Hernandez, J., Javaloyes Soto, J., Castellanos Sánchez, A., Muñoz Garrosa, M., & Jimeno Garcia, J. J. (2011). Educación personalizada: principios, técnicas y recursos. *Revista española de pedagogía*, 361 - 379.
- Coll, C., Mayordomo, R., Onrubia, J., Ronchera, M. J., & Éngel, A. (2007). *La "inteligencia exitosa" según R.J.Sternberg*. Obtenido de [http://ocw.ub.edu/psicologia/psicologia-de-leducacio-1/bloc-ii/RecursosBT\\_2/Esquemas\\_de\\_los\\_contenidos\\_BT\\_2/Recursos\\_T4\\_T5/5.Inteligenciaexitosa.pdf](http://ocw.ub.edu/psicologia/psicologia-de-leducacio-1/bloc-ii/RecursosBT_2/Esquemas_de_los_contenidos_BT_2/Recursos_T4_T5/5.Inteligenciaexitosa.pdf)
- Colombia aprende. (s.f.). *Colombia aprende - La red del conocimiento*. Recuperado el 17 de Abril de 2017, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1751/w3-propertyvalue-44921.html>
- Conferencia episcopal de Colombia. (junio de 2009). *Conferencia episcopal de Colombia*. Recuperado el 5 de Mayo de 2018, de <http://files.sgclajose.webnode.com.co/200000134-5f45061492/LINEAMIENTOS%20Y%20ESTANDARES%20E.R.E%20sexto%20once.pdf>
- Consejo Superior de la Judicatura. (2016). *Corte constitucional*. Recuperado el 5 de Mayo de 2018, de Corte Constitucional: [http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion politica de Colombia.pdf](http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf)
- Cruz Saenz, C. (2013). *Pedagogía básica*. Obtenido de <http://conistanzarancisca.blogspot.com.co/2013/12/la-pedagogia-activa.html>
- De la Torre, S. (29 de septiembre de 2001). *Conversando con Robert J Sternberg sobre creatividad*. Obtenido de [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/conversando\\_con\\_robert\\_sobre\\_creatividad.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/conversando_con_robert_sobre_creatividad.pdf)
- De Lucca, G., & Petriz , G. (2006). Crisis de las significaciones sociales, el adolescente y su proyecto de futuro laboral. *Orientación y sociedad*, 1-7.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *El antiedipo- Capitalismo y esquizofrenia*. España: Paidòs.
- Delors, J. (s.f.). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Delors, J. (s.f.). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Díaz Narvaez, V. P., & Calzadilla Nuñez, A. (2016). TIPOS DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCTIVIDAD CIENTIFICA EN LAS CIENCIAS DE LA SALUD. *CIENCIAS DE LA SALUD*, 115-121.
- Dirección del sistema nacional de juventud. (2013). *Colombia joven*. Recuperado el 10 de Octubre de 2017, de <http://www.colombiajoven.gov.co/atencionaljoven/Documents/estatuto-ciudadania-juvenil.pdf>

- Dreher, E., & Oerter, R. (1986). *Children's and Adolescents' Conceptions of Adulthood: The Changing View of a Crucial Developmental Task*. Munich: Springer Berlin Heidelberg.
- Erstad, O., Gilie, O., & Arnseth, H. C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 89 - 98.
- Estevez, i., Rodriguez, S., Valle, A., Regueiro, B., & Piñeiro, I. (2016). Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional. *Aula abierta*, 83 -90.
- Estupiñan, E., & Ospina, L. E. (2003). Hacia una evaluación personalizada en el sistema educativo colombiano. *Revista educación y educadores*, 45- 66.
- Estupiñan, E., & Ospina, L. E. (2003). Hacia una evaluación personalizada en el sistema educativo colombiano. *Revista educación y educadores*, 45- 66.
- Forero de Forero, A., & Martínez Acuña, m. (2001). *UNIVERSIDAD DE LA SABANA*. Obtenido de FORMACION INTEGRAL Y EDUCACION PERSONALIZADA: [https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Planeacion/documentos\\_institucionales/8.\\_Formaci%C3%B3n\\_Integral\\_y\\_Educaci%C3%B3n\\_Personalizada.pdf](https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Planeacion/documentos_institucionales/8._Formaci%C3%B3n_Integral_y_Educaci%C3%B3n_Personalizada.pdf)
- Franco Silva, F. J., & Perez Salazar, L. M. (2009). Proyecto de vida y territorio en la contemporaneidad; una revisión conceptual y metodológica para examinar la constitución de subjetividades en la ciudad. *Investigación y desarrollo*, 17.
- García Hoz, V. (1988). *La educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente - Teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2010). *Inteligencias múltiples- La teoría en práctica*. Barcelona: Paidós.
- Ghiso, A. (1992). REFLEXIONES DE PEDAGOGÍA. *PAPELES*.
- Gimenez Giubbani, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de educación*.
- Goncalve Zappe, J., Ferreira Moura, J., DalBosco Dellaglio, D., & Castella Sarrieira, J. (2013). EXPECTATIVAS QUANTO AO FUTURO DE ADOLESCENTES EM DIFERENTES CONTEXTOS. *Acta colombiana de Psicología*, 91-100.
- Grinberg, S., & Langer, E. (2014). "Struggling for Knowledge in times of cognitive capitalism: youth and school in contexts of urban poverty". *Knowledge Cultures*, 152-171.
- Havu Nuutinen, S. (2000). *International Survey on Bioenergy Knowledge, Perceptions, and Attitudes Among Young Citizens*. Obtenido de <https://www.academia.edu/Register#Upload.Papers>
- Havu Nuutinen, S. (2000). *International Survey on Bioenergy Knowledge, Perceptions, and Attitudes Among Young Citizens*. Obtenido de <https://www.academia.edu/Register#Upload.Papers>
- Hernandez Castro, D. D. (2015). Una reflexión sobre el aprendizaje significativo. *Escritos en la facultad*, 78-79.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION*. MEXICO: Mc GRAW HILL.

- Hernandez, E., & Gonzalez, M. (2011). Modelo de ecuación estructural que evalúa las relaciones entre el estatus cultural y económico del estudiante y el logro educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 188 - 203.
- Herrera Rodriguez, J. I., Guevara Fernandez, G. E., & Garcia Perez, Y. (2014). La orientación educativa para la estimulación de proyectos de vida en estudiantes universitarios. *Gaceta médica espiritana*, 2.
- Herrera Vasquez, L., & Gomez Urrutia, V. (2015). Disonancias entre la educación actual y el desarrollo humano. Una discusión clave. *Páginas sobre educación.*, 1- 23.
- Jaramillo, F., & Silva Jauregui, C. (2011). *Perú en el umbral de una nueva era: lecciones y desafíos para consolidar el crecimiento económico y un desarrollo más incluyente*. Lima: Banco mundial.
- Jimenez Castro, L. M. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista de educación*, 63 -76.
- Jimenez Rey, E., & Perichinsky, G. (2008). *LA TEORÍA TRIÁRQUICA DE LA INTELIGENCIA DE STERNBERG APLICADA A LA CREACIÓN DE PROGRAMAS*. Obtenido de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20668/Documento\\_completo.pdf?ssequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20668/Documento_completo.pdf?ssequence=1)
- La Marca, A. (2007). Educación personalizada y formación del carácter. *Estudios sobre educación*, 113 -131.
- Larroyo, F. (1986). *Psicología integrada*. México: Porrúa.
- Lellis, M., Gomez, T., Da Silva, M. N., & Calzetta, C. (2013). Salud epidemiología y prevención. *Anuario de investigaciones*, 287.
- Liceo Gregorio Mendel. (2015- 2020). Componente pedagógico. Soacha.
- Liceo Gregorio Mendel. (2015 -2020). SIE.
- Liceo Gregorio Mendel. (2015 -2020). SIE.
- Liceo Gregorio Mendel. (2017). Proyecto de área en ciencias naturales y educación ambiental. En L. G. MENDEL, *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL* (pág. 200). Soacha.
- Liceo Gregorio Mendel. (2018). Manual de procedimientos y convivencia. En L. G. Mendel, *P.E.I - Educando con ejemplo*. Soacha.
- Liceo Gregorio Mendel E.U. (2015 - 2020). Proyecto educativo institucional. *Educando con ejemplo*. Soacha, Colombia.
- Liceo Gregorio Mendel E.U. (2017). FUNDAMENTO PEDAGÓGICO. En L. G. MENDEL, *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL* (pág. 180). Soacha.
- Liceo Gregorio Mendel E.U. (2017). PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL P.E.I. En L. G. Mendel, *Educando con ejemplo* (págs. 41-42). Soacha.
- Loredo Narciandi, J. C. (2009). Sujetos o Actantes? El constructivismo de Latour y la psicología constructivista. *Revista de antropología iberoamericana*, 113 - 137.
- Loredo Narciandi, J. C. (2009). Sujetos o Actantes? El constructivismo de Latour y la psicología constructivista. *Revista de antropología iberoamericana*, 113 - 137.
- Machado, M., & Grinberg, S. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga? Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana. *Revista de educación*, 213-252.
- Macias, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el caribe*, 27-38.

- Macintyre, A. (2002). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mariz Vasquez, S., & Daura, F. T. (2011). La educación personalizada. Algunas precisiones entorno al concepto. *Revista panamericana de pedagogía*, 17 - 37.
- Martinez, P. (9 de octubre de 2013). La educación media debe convertirse en eje articulador para el proyecto de vida de los jóvenes. *Artículos*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- Medan, M. (2012). Proyecto de vida? Tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. *revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 79-91.
- Medina Rubio, R. (1989). *La educación como un proceso de personalización en una situación social*. Madrid: Rialp.
- Ministerio de Educación Nacional. (agosto de 1994). *Mineducacion.gov.co*. Obtenido de Ley general de educación: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de educación nacional. (8 de febrero de 1994). *Mineducación.gov.co*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2016, de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de educación nacional. (7 de junio de 1998). *Artículos*. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_9.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_9.pdf)
- Ministerio de educación nacional. (16 de ABRIL de 2009). *DECRETO 1290*. Obtenido de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)
- Ministerio de educación nacional. (Septiembre - Octubre de 2009). El ideal educativo del nuevo siglo. *Al tablero*.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). INVESTIGACION DE LOS SABERES PEDAGOGICOS. *DOCUMENTOS*.
- Ministerio de educación nacional M.E.N. (9 de Octubre de 2013). *Centro virtual de noticias de la educación*. Recuperado el 1 de Noviembre de 2016, de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-330176.html>
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL M.E.N. (9 de Octubre de 2013). *Ministerio de educación*. Recuperado el 1 de 11 de 2016, de Centro virtual de noticias de la educación: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-330176.html>
- Miron Canelo, J. A., Alonso, S. M., & Iglesias de Sena, H. (2010). METODOLOGIA DE INVESTIGACION EN SALUD LABORAL. *MEDICINA Y SEGURIDAD EN EL TRABAJO*, 347-365.
- Moreno Meneses, P. (1989). *La persona; Notas, características y dimensiones educativas*. Madrid: Rialp.
- Moreno Meneses, P. (1989). *La persona; Notas, características y dimensiones educativas*. Madrid: Rialp.
- Moyano Támara, L. M., & Galvis Aponte, L. A. (2015). ¿Oportunidades para el futuro?: La movilidad social de los adolescentes en Colombia. *Revista de economía del Caribe*, 70-93.
- Mujica Leiva, J. (2018). Qué son las habilidades blandas y como se aprendem? *Qué son las habilidades blandas y como se aprendem?* (pág. 2). Santiago de Chile: Educrea.
- Nikko, A., & Havu Nuutinen, S. (2009). In search of quality in finnish preschool education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-17.

- O.N.U Organización de las naciones unidas. (2015). *Las naciones unidas son un mundo*. Recuperado el 1 de 11 de 2016, de <http://www.un.org/es/globalissues/youth/>
- O.N.U, Organizacion de las naciones unidas. (2015). *Las naciones Unidas*. Recuperado el 1 de 11 de 2016, de Las naciones unidas son su mundo: <http://www.un.org/es/globalissues/youth/>
- OECD. (2016). *Biblioteca de la OCDE y la UNESCO*. Recuperado el 5 de Mayo de 2018, de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264253292-es.pdf?expires=1527198375&id=id&accname=guest&checksum=CCB22173318C5BDA464B6D84636DE90D>
- OECD. (2016). *Biblioteca OCDE*. Recuperado el 5 de Mayo de 2018, de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264253292-es.pdf?expires=1527198375&id=id&accname=guest&checksum=CCB22173318C5BDA464B6D84636DE90D>
- Olguin, J. R. (NOVIEMBRE de 2016). *INTELIGENCIA EMOCIONAL*. Obtenido de <http://www.grupoelron.org/autoconocimientoysalud/inteligenciaemocional.htm>
- Ospina , L. E. (2014). El educador personalizado, capacidades básicas y mundo relaciones. *Educación y ciudad*, 1- 11.
- Pacheco Rojas, R. L. (2009). *Eficacia del programa educativo "Construyendo mi proyecto de vida" en el nivel de conocimientos de las adolescentes*. Lima - Perú.
- Pàramo, M. D. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: Análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Terapia psicológica*, 85-95.
- Patrick, P., Byrne , J., Dale Tunnicliffe, S., Asunta, T., Carvalho, G., Havu Nuutinen, S., y otros. (2013). Students (ages 6, 10, and 15 years) in six countries. *NorDiNa*, 1-15.
- Pedagogía activa siglo XXI. (2016). *Pedagogía activa siglo XXI*. Obtenido de <https://pedagogiaactivasiglo21.wordpress.com/>
- Perez, C. (27 de SEPTIEMBRE de 2008). *Teoría triárquica de sternberg*. Obtenido de <https://cognicion.files.wordpress.com/2008/05/magister-teoria-de-sternbergtrabajo.doc>
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.
- PNUD. (Enero de 2017). *Programa de las naciones unidas para el desarrollo humano*. Obtenido de <http://www.undp.org/content/undp/es/home.html>
- Presidencia de la república de Colombia. (1 de septiembre de 2014). *Presidencia de la república de Colombia*. Obtenido de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Presidencia de la república de Colombia. (16 de Septiembre de 2015). *Colombia joven*. Recuperado el 30 de 10 de 2016, de <http://www.colombiajoven.gov.co/quehacemos/Paginas/pacto.aspx>
- Presidencia de la república de Colombia. (16 de Septiembre de 2015). *Colombia joven*. Recuperado el 30 de 10 de 2016, de <http://www.colombiajoven.gov.co/quehacemos/Paginas/pacto.aspx>
- Raciti, P. (2015). *La medición de las competencias transversales en Colombia: una propuesta metodológica*. Madrid: <http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1444897404-DT34.pdf>.

- Rodriguez Gonzalez, D. M. (2009). *UNILIBRE.EDU.CO*. Obtenido de <http://www.unilibre.edu.co/praeul/images/stories/pdfs/2013/g2.pdf>
- Roldan, O., Alvarado, S. V., Hincapie, C. M., Ocampo, E., Ramirez, J. E., Mejía Jimenez, M. R., y otros. (1999). *Educación, el desafío de hoy; construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Magisterio.
- Roman, C. F., & Naranjo, M. P. (2015). La triada didáctica en un modelo de educación constructivista. *Escritos en la facultad*.
- Roncancio Gonzalez, H. (2016). Trayectos vitales en la deserción estudiantil: Re-pensar la construcción de proyectos de vida en la formación superior de la institución universitaria Envigado. *Revista del instituto de estudios en educación, Universidad del norte*, 1 - 14.
- Salamanca, M., Rodriguez, M., Cruz, J. D., Ovalle, R., Pulido Albarracín, M. A., & Molano Rojas, A. (2016). Guía para la implementación de la cátedra de la paz. *Cátedra de la paz*. Bogotá, Colombia: Santillana- Pontificia Universidad Javeriana.
- Salvatierra López, L., Aracena Alvarez, M., Ramirez Yañez, P., Reyes, A. L., Yovane, C., Orozco Rugama, A., y otros. (2005). Autoconcepto y proyecto de vida: Percepciones de adolescentes embarazadas de un sector periférico de Santiago, participantes de un programa de educación para la salud. *Revista de psicología*, 141-152.
- Sánchez Aquino, L. I. (abril de 2015). *La teoría de las inteligencias múltiples en educación*. Obtenido de [http://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La\\_teoría\\_de\\_las\\_inteligencias\\_múltiples\\_en\\_la\\_educación.pdf](http://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La_teoría_de_las_inteligencias_múltiples_en_la_educación.pdf)
- Sánchez Sandoval, Y., & Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *ANALES DE PSICOLOGIA*, 1695-2294.
- Santiago, M. P. (2015). El diálogo como instrumento de evaluación. *Escritos en la facultad*, 97-98.
- Secretaría de educación de Soacha. (ENERO de 2018). *SOACHA EDUCATIVA*. Obtenido de <http://www.soachaeducativa.edu.co/index.php/2013-09-16-22-42-40/cobertura>
- SEIDMAN, S., AZZOLLINI, S., THOMÉ, S., & DI LORIO, J. (2011). Construcciones identitarias, juventud y vida cotidiana: un estudio desde la teoría de las representaciones sociales. *Anuario de investigaciones*, 295.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos aires: Planeta.
- SENA. (Enero de 2017). *Blackboard*. Obtenido de [https://senaintro.blackboard.com/bbcswebdav/institution/semillas/634122\\_1\\_VIRTUAL/OAAPs/OAAP7\\_Fase3/swf/aa2\\_oa5/index.html](https://senaintro.blackboard.com/bbcswebdav/institution/semillas/634122_1_VIRTUAL/OAAPs/OAAP7_Fase3/swf/aa2_oa5/index.html)
- Senado de la república de Colombia. (11 de Septiembre de 2013). *Mineduación.gov.co*. Obtenido de [https://www.mineduación.gov.co/1621/articles-328630\\_archivo\\_pdf\\_Decreto\\_1965.pdf](https://www.mineduación.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf)
- Senado de la república de Colombia. (15 de Marzo de 2013). *Somos capaces*. Obtenido de <http://www.somoscapaces.org/resources/PDFs/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.PDF>

- Shanon, A. M. (2010). *Universidad de Salamanca*. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-BV-15-01AliciaMarieShannon.pdf?documentId=0901e72b818c6a9e>
- Shanon, A. M. (2013). LA TEORIA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL. *Universidad de Salamanca*.
- Silva Rodríguez, A., Mendoza Paredes, D., & Guarnero Reyes, E. (2010). SISTEMA EDUCATIVO MIXTO, UN MODELO DE EDUCACIÓN PARA EL FUTURO EN MÉXICO. *FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN*.
- Souza, V., Driessnack, M., & Costa Mendes, I. A. (2007). REVISIÓN DE DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN RESALTANTES PARA ENFERMERÍA. PARTE 1: DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA. *LATINOAMERICANA DE ENFERMERÍA*, 15-21.
- Spear Swerling, L., & Sternberg, R. (1999). *Enseñar a pensar*. Santillana.
- Strong, M. I., Lu, L., & Sujuru, F. (2015). Journaling and self-study in an international research collective. *Studying teacher - education*, 64 -80.
- Strong, M. I., Lu, L., & Sujuru, F. (2015). Journaling and self-study in an international research collective. *Studying teacher - education*, 64 -80.
- Suarez, J., Maiz, F., & Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y postgrado*, 81-94.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). *Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning*. Springer.
- UNICEF. (2014). *UNICEF*. Obtenido de El Papel de la Educación en la formación del Bienestar Subjetivo para el Desarrollo Humano. Una revisión al caso chileno: <http://unicef.cl/web/wpcontent/uploads/2014/10/Libro-informe-desarrolloprod-10619p.pdf>
- Vanguardia. (2015). Educación personalizada; alternativa de aprendizaje. *Vanguardia*.
- Verdugo, L., Sanchez Sandoval, Y., Melania, C., & Campillo, E. (2015). Tres estudios para el desarrollo y la validación del instrumento de evaluación de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA). *Investigar con y para la sociedad*, 18-1800.
- Zubiría Samper, J. (2012). *MODELOS PEDAGÓGICOS*. Obtenido de <http://modelospedagogicos.webnode.com.co/modelo-ped-activista/>

## ANEXOS

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por LILIANA IVONNE BADILLO BADILLO, estudiante de maestría en educación de la Universidad ANTONIO NARIÑO. **La meta de este estudio es**

**Analizar la precepción de las expectativas a futuro, los sueños de los estudiantes de grado once y su relación con el desarrollo del proyecto de vida.**

Al estudiante se le pedirá contestar dos encuestas. Una sobre expectativas de vida y otra sobre proyecto de vida. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario, serán anónimas

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

INSTITUCION EDUCATIVA

SAN MATEO IESMA



-----  
Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(en letras de imprenta)

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por LILIANA IVONNE BADILLO BADILLO, estudiante de maestría en educación de la Universidad ANTONIO NARIÑO. **La meta de este estudio es**

**Analizar la precepción de las expectativas a futuro, los sueños de los estudiantes de grado once y su relación con el desarrollo del proyecto de vida.**

Al estudiante se le pedirá contestar dos encuestas. Una sobre expectativas de vida y otra sobre proyecto de vida. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario, serán anónimas

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

LICEO GREGORIO MENDEL



-----  
Nombre del Participante  
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha



### Consentimiento Informado para instituciones Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por. LILIANA IVONNE BADILLO BADILLO, estudiante de maestría de la Universidad ANTONIO NARIÑO. La meta de este estudio es Analizar la percepción de las expectativas a futuro, los sueños de los estudiantes de grado once y su relación con el desarrollo del proyecto de vida.

Al estudiante, se le pedirá responder dos encuestas: Una sobre expectativas de vida y otra sobre proyecto de vida. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas al cuestionario serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Institución Educativa Compartir

Nombre de la IE Participante

*Liliana Ariza Muñoz*  
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Firma del coordinador