

INCORPORACION DE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA EN EL CURRÍCULO
DE LAS INSTITUCIONES DEL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO, CON
PARTICIPACION DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

MARIBEL TEJERA COLINA
MONICA HERNANDEZ PALLARES

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
MAESTRIA EN EDUCACION
BARRANQUILLA

2017



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Maestría en Educación

Cohorte Número 22

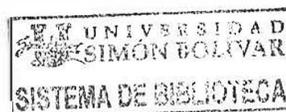
Incorporación de las Habilidades para la Vida en el Currículo de las Instituciones Educativas
del Departamento del Atlántico, con la Participación de los Actores Educativos

Autores: Maribel Tejera Colina y Mónica Hernández Pallares

Director: Marly Bahamón Muñetón

Codirectora: Rosmira Rubio Castro

Barranquilla, octubre de 2017



CONTENIDO

RESUMEN	2
Summary.....	3
INTRODUCCIÓN	4
ESTADO DEL CONOCIMIENTO Y REFERENTES SOBRE.....	26
HABILIDADES PARA LA VIDA	26
Estado del Arte.....	26
Habilidades para la vida: Clave de una educación humanizadora.	27
Currículo: En proceso de ajuste permanente.	41
Referente Teórico	49
Teoría del desarrollo infantil y adolescente.	50
Teoría del aprendizaje social.	55
Habilidades para la vida (HpV).....	58
❖ <i>Enseñanza y aprendizaje centrado en habilidades para la vida.</i>	63
Teorías del currículo.....	66
METODOLOGÍA.....	81
Paradigma de Investigación.....	81
Enfoque Investigativo	82
Tipo de Investigación	84
Participantes	85
Unidad de Análisis	85
Unidad de Trabajo.....	86
Fases del Proceso de Investigación.....	87

❖ Planteamiento de la investigación.....	89
❖ Diseño y planificación de la investigación.....	90
❖ Ejecución del diseño de la investigación.....	98
❖ Interpretación y reflexión.....	103
❖ Redacción y difusión del informe de investigación.....	105
RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	106
Elementos que Promueven Habilidades para la Vida.....	106
Elementos que promueven habilidades para la vida en los actores educativos.	107
Elementos que promueven habilidades para la vida en el currículo.....	116
Divergencias y Convergencias entre los Elementos Promotores de Habilidades para la Vida en el Currículo y en los Actores Educativos.....	132
Lineamientos y Ruta de Incorporación de las Habilidades para la Vida en el Currículo.....	151
Limitaciones del estudio.....	167
CONCLUSIONES.....	168
RECOMENDACIONES.....	173
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	177

Índice de Tablas

Contenido	Pág.
Tabla 1 Consolidado de divergencias.....	145
Tabla 2 Consolidado de convergencias.....	150

Índice de Figuras

Contenido	Pág.
Figura 1. Fases de la metodología (Martínez, 2007).....	89
Figura 2. Elementos para promover HpV. (Mangrulkar et al., 2001).....	95
Figura 3. Representación de referentes revelados en la categoría nociones	108
Figura 4. Nube de palabras de la categoría nociones	115
Figura 5. Representación de referentes categoría dimensión institucional	119
Figura 6. Nube de palabras de la categoría dimensión institucional.....	124
Figura 7. Representación de referencias revelados categoría dimensión pedagógica.....	128
Figura 8. Nube de palabras de la categoría dimensión pedagógica	132
Figura 9. Ruta de incorporación de las habilidades para la vida en el currículo	165

Lista de Anexos

Contenido	Pág.
ANEXO A. Instrumento 1. Ficha de Caracterización	186
ANEXO B. Socialización a estudiantes de 9° de su rol en el proyecto de tesis	189
ANEXO C. Socialización a docentes del proyecto de tesis	193
ANEXO D. Solicitud de permiso para desarrollar la investigación.....	195
ANEXO E. Socialización al consejo académico del proyecto de tesis.....	201
ANEXO F. Consentimiento informado.....	208
ANEXO G. Instrumento 2. Entrevista semiestructurada a docentes.....	209
ANEXO H. Instrumento 3. Entrevista semiestructurada a estudiantes.....	212
ANEXO I. Evaluación de pares por expertos de entrevistas semiestructuradas.....	215
ANEXO J. Evidencias entrevistas a docentes y estudiantes	219
ANEXO K. Instrumento 4. Ficha guía mesa de trabajo.....	222
ANEXO L. Mesa de trabajo: Primera fase.....	225
ANEXO M. Mesa de trabajo: Segunda fase	231

Tema: Currículo y Habilidades Para La Vida



Gracias Padre Eterno, sin ti nada puedo.

A la Secretaría de Educación Departamental, al Doctor Carlos Prasca Muñoz, que posibilitaron nuestra participación en este proyecto.

En testimonio de gratitud ilimitada por su apoyo, aliento, estímulo y paciencia a mi familia, amigos, tutora, compañeros de trabajo, que me sufrieron durante el proceso.

Maribel Tejera C.

Al término de esta etapa de mi vida quiero expresar en estas líneas mi más profundo y sincero agradecimiento a Dios por haberme permitido llegar a esta meta, al Sena que me brindó la oportunidad para este progreso personal y profesional, a todas las personas que participaron en la realización de este trabajo, a la Doctora Marly Bahamón por su confianza, apoyo y dedicación, a Maribel Tejera por su tenacidad y disciplina, a mi Amor por su comprensión y tolerancia, a mis hijos por ser mi fuente de motivación e inspiración.

Mónica Hernández P.

RESUMEN

La investigación plantea como objetivo la incorporación de las Habilidades para la Vida en el currículo de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás-Atlántico, con la participación de los actores educativos. Enmarcada en una metodología de enfoque cualitativo, con paradigma crítico social, fundamentado en la investigación acción educativa. Se utilizó como técnicas de recolección de la información: la revisión documental de la estructura curricular, entrevistas semiestructuradas y mesas de trabajo, que orientaron el proceso de comprensión e interpretación de los hallazgos. En los resultados se identificaron elementos promotores de Habilidades para la Vida en los documentos de la estructura curricular, tanto en las habilidades sociales como en las cognitivas; sin embargo las prácticas sociales de los actores educativos evidencian que se encuentran distanciadas significativamente de lo escrito en tales documentos.

La subcategoría de habilidades sociales es la menos abordada intencionalmente, afirman los estudiantes que la escuela se ocupa más de transmitir y repetir los conocimientos que redunden en unos resultados positivos en las pruebas de estado que en su desarrollo personal, en la subcategoría de habilidades cognitivas se distingue que los estudiantes relacionan el término habilidades sólo a las competencias artísticas y/o deportivas, además, de la escasa implementación de métodos interactivos, esto demuestra que los docentes poseen debilidades para potenciar las Habilidades para la Vida en los estudiantes. Finalmente, se diseña colectivamente los lineamientos y la ruta para incorporación de las Habilidades para Vida en el currículo de la Institución Educativa objeto de estudio.

Palabras Clave: Habilidades para la vida, Currículo, Habilidades sociales, Habilidades de pensamiento o cognitivas.

Summary

The objective of the research is to incorporate the Skills for Life into the curriculum of Institución Educativa Diversificada Oriental in Santo Tomás-Atlántico, with the participation of educational actors. It is framed in a methodology of qualitative approach, with a critical social paradigm, based on research educational action. The following data research collection techniques were used: the documentary review of the curricular structure, semi-structured interviews and work tables, which guided the process of understanding and interpreting the findings. In the results, life-promoting elements were identified in the documents of the curricular structure, both in social and cognitive skills; however, the social practices of educational actors show that they are significantly distanced from what is written in such documents.

The subcategory of social skills is the least intentionally addressed, students say that the school is more concerned about transmitting and repeating the knowledge to get positive results in the state tests than in their personal development, in the subcategory of cognitive skills is distinguished the fact that students relate the term skills only to artistic and / or sports competitions, in addition to the lack of implementation of interactive methods, this shows that teachers have weaknesses to enhance Life Skills in students. Finally, the guidelines and the route for the incorporation of Life Skills into the curriculum of the Educational Institution under study are collectively designed.

Key Words: Life Skills, Curriculum, Social Skills, Thinking or Cognitive Skills.

INTRODUCCIÓN

El Congreso de la República de Colombia (1994), a través de la Ley General de Educación 115 del mismo año y de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política Colombiana (1991), señala como uno de los fines de la educación:

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 (Congreso de la República de Colombia, 1994, p.2).

Sin embargo, como consecuencia de la escuela propedéutica y selectiva de hoy, la práctica docente para la formación integral y la formación para la vida se ha sujetado a una mera formación académica, tanto en el desarrollo del currículo, como en los propósitos educativos, en las áreas curriculares, en los contenidos de aprendizaje y obviamente, en los criterios de evaluación.

A su vez, el Decreto 1860 (Ministerio de Educación Nacional, 1994), reglamentario de la Ley 115, establece que los criterios de elaboración del currículo que orienta el quehacer académico, deben ser construidos de forma flexible, si se pretende la innovación y adecuación del diseño curricular a las características propias del contexto donde este se desarrolla. La norma subraya así, el logro de los fines de la educación y con ello, la ejecución de actividades pedagógicas de

formación integral que faciliten la evaluación continua, el avance y permanencia con agrado, de los estudiantes en el sistema educativo.

Para culminar el marco general que se presenta, se registra el objetivo de la Ley 1620 (Gobierno de la República de Colombia, 2013), que hace énfasis en la prevención y mitigación de la violencia escolar, en la promoción y fortalecimiento de la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos. En consideración a que en la actualidad, el tema de las habilidades sociales e interpersonales en el contexto escolar está asociado al de convivencia escolar; la investigación derivó en una propuesta centrada en la incorporación de habilidades para la vida en el currículo. En ese sentido, se potencian las habilidades sociales e interpersonales y las habilidades de pensamiento, y se viabiliza la formación integral, en cumplimiento de los fines de la educación colombiana.

Al repasar la bibliografía especializada, se halla que el tema de competencia interpersonal o social, clave en las habilidades para la vida, en niños, niñas y adolescentes, es foco de atención para muchos expertos en los últimos años. Esto se debe fundamentalmente, a la preocupación por aportar para la formación de los estudiantes, herramientas que se centren en el ser y el hacer, más que en el saber. Para Delors (1996) la inclusión de las habilidades sociales en los currículos educativos, es complemento indispensable para el desarrollo cognitivo.

En consecuencia, es importante repensar y redefinir el propósito de la educación; es necesario formar para la transformación, para el crecimiento de las personas, cambiar imaginarios, desaprender, que se fomente un cambio masivo en la conciencia social. Es desde la educación

que se puede lograr este cometido; se necesita una educación que forme desde las habilidades para la vida, que permita el desarrollo holístico del estudiante como persona completa.

El estudiante de hoy, tiene acceso a mayor información a través de los medios de comunicación tradicionales (televisión, radio, medios impresos), el internet, celulares y espacios colaborativos (Organización de Naciones para la Educación la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2003). En este marco, se destaca que la exposición a múltiples medios de comunicación y sobre todo a las redes sociales, ha modificado las formas de interacción, reduciendo los espacios de relacionamientos que le permiten al individuo aprehender las habilidades para la vida, competencias interpersonales y sociales. En este contexto, la escuela esta llamada a potenciar capacidades para interpretar y criticarla, diferenciar los mensajes discordantes, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimientos, incluyendo además, la adaptación a las variadas situaciones que se presentan en la cotidianidad. Asimismo, exige al docente en su praxis, propiciar el trabajo cooperativo, de grupo, de comunicación efectiva, la autoevaluación, la solución de problemas, la toma de decisiones positivas, la planificación y las actitudes multiculturales. Por lo anterior, se hace necesario determinar el tipo de hombre y mujer que se quiere formar, involucrando a los diferentes actores sociales en la construcción colectiva de futuro, de tal modo que se pueda crear, sentir y vivir el acto pedagógico.

En este sentido, este proyecto se orienta a incorporar las habilidades para la vida en el currículo, con la participación de los actores educativos. En primer lugar, se hace un rastreo de los antecedentes sobre las dos categorías estudiadas: habilidades para la vida y currículo, desde los distintos contextos sociales y educativos, encontrándose que los estudios referidos a la

temática propuesta, evidencian la falta de investigaciones sobre el asunto que se aborda, pues en su mayoría se centran en meras intervenciones en las escuelas con periodicidad marcada y en manos de personal externo, sin embargo, es clara la necesidad de trabajarlo en consideración al momento histórico por el que pasa Colombia, que afecta la convivencia e interrelación con los diferentes miembros de la sociedad.

Con base en lo expresado, y bajo el firme propósito de **formular y delimitar el problema** de investigación, cabe señalar que el ser humano es por naturaleza, un ser social que necesita de otros seres de su misma especie para la supervivencia. Las relaciones sociales e interpersonales constituyen una auténtica necesidad para lograr un desarrollo adecuado y expansivo de la personalidad. Se crece en una sociedad ya instaurada, y la socialización es el proceso que permite hacer parte de ella; desconocer esto en el ámbito educativo puede considerarse la negación del estudiante como persona. He allí que dependiendo de la situación en la que se encuentre el sujeto, las metas pueden variar, pero siempre se debe tratar de fomentar una relación positiva con las otras personas y evitar generar malestar o incomodidad.

Es por ello que en este trabajo se destaca la forma cómo el sujeto desarrolla actitudes y comportamientos, a partir de la concepción que tiene de sí mismo y del mundo. Se actúa acorde con el significado que se da a la vida, a la naturaleza, a la realidad, a ese mundo que ha experimentado grandes cambios que exigen un proceso diferencial. No obstante, el fracaso entre generaciones se debe precisamente, a que los adultos insisten en continuar abordando las situaciones de la misma forma que hace décadas, atados a lo normativo, con una cosmovisión fragmentada, cerrada, estática, que hace que la adaptación de la educación a tales cambios se dé

a un ritmo muy lento. Se requiere por tanto, provocar una verdadera revolución social y educativa con personas que experimenten, propongan e innoven.

Aun cuando la escuela no sea la panacea para todos los males que afectan a una sociedad, sí “es el espacio en el que es posible organizar un proceso deliberado y sistemático, orientado a que el individuo adquiera las competencias que han de permitirle transformar su mundo cultural y dar sentido a la historia” (Yurén, 1995, citado en Touriñán, 2008, p.94). Si se quiere realmente educar a las nuevas generaciones para hacer una nueva sociedad, es indispensable introducir algunos cambios en la estructura y funcionamiento del sistema educativo y en el pensar de los docentes. Se hace necesario repensar lo que se está haciendo; revisar a fondo la formación inicial y continuada de docentes y los contenidos que se desarrollan, y no quedarse sólo en un cambio cosmético de las metodologías de la enseñanza, lo que facilita que todo siga igual. Alrededor de este tema, Robinson (2009) señala:

Dado los desafíos a los que nos enfrentamos, la educación no necesita que la reformen: necesita que la transformen. La clave para esta transformación no es estandarizar la educación sino personalizarla: descubrir los talentos individuales de cada niño, colocar a los estudiantes en un entorno en el que quieran aprender y puedan descubrir de forma natural sus verdaderas pasiones (p.142).

Por lo tanto, se infiere que la escuela debe evitar seguir pensando en la homogeneidad de los estudiantes; en pasarlos por un molde uniforme que simplifique la formación y la evaluación. El verdadero reto consiste en entender la diversidad, en valorar y potenciar, tanto talentos como

habilidades; que se sientan útiles, que sean más competentes personal y socialmente, que transformen su vida y su entorno.

Ahora bien, es preciso reconocer que el sistema educativo nacional ha venido implementando una serie de cambios paulatinos en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación y, en particular, desarrollar condiciones para potenciar habilidades, mejorar la convivencia y la participación ciudadana. El Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018) “Todos por un Nuevo País” refleja la voluntad política del Gobierno por construir una paz sostenible bajo el enfoque de goce efectivo de derechos. Destaca así, el rol de la educación para reducir la inequidad y alcanzar igualdad de oportunidades para la generación de ingresos, enfatizando la necesidad de fortalecer la capacidad de gestión de las instituciones involucradas en la prestación del servicio educativo, el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación, los gobiernos locales, las Instituciones Educativas y las Instituciones de Educación Superior (Departamento Nacional de Planeación-DNP, 2014)

Igualmente, cabe señalar que la idea de potenciar habilidades para la vida, competencias ciudadanas y ambientes escolares positivos para aprendizajes en el aula, ha surgido como una prioridad, dado que la comunidad colombiana ha sido expuesta a climas de violencia por varias décadas y las escuelas no han sido ajenas a esta situación. En respuesta a esta preocupación, el Ministerio de Educación Nacional centra el tema de Foro Educativo Nacional 2016, celebrado en el mes de octubre, en Ambientes Escolares de la mano con los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa-ISCE, tal y como lo explica su Documento Orientador, Componente de Ambientes Escolares, “entendido como las condiciones propicias para el aprendizaje en el aula

de clases” (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2016, p.6). Este componente toma como fuente de información, los resultados de la encuesta de factores asociados aplicada a establecimientos educativos en el marco de las Pruebas Saber 5° y 9°.

El Foro Educativo Nacional es un espacio que facilita la interacción de la comunidad educativa, permite la reflexión, el reconocimiento de buenas prácticas y la concepción de compromisos para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación. Esto hace parte del gran reto de lograr que Colombia sea el país más educado de América Latina, y necesita para ello, un sistema educativo que garantice el derecho a la educación desde la generación de ambientes escolares positivos.

Considerar el aprendizaje en ambientes escolares positivos no implica detenerse únicamente, en las condiciones materiales necesarias para la puesta en marcha del currículo o en las relaciones interpersonales básicas entre docentes y estudiantes, sino que se establece en las dinámicas que componen los procesos educativos que involucran acciones, experiencias y vivencias de cada uno de los actores sociales (Chaparro, 1995, citado por MEN, 2016).

Lo anterior trae consigo la necesidad de articular el eje curricular con el ambiente escolar desde la práctica pedagógica. Aunado a ello, el proceso de enseñanza y aprendizaje cobra trascendencia en los nuevos retos que exige la educación en el pos conflicto. Este hecho requiere el uso de didácticas asertivas por parte de los docentes, en tanto aporten al fortalecimiento de una educación para la paz, construido por los actores que hacen parte del establecimiento educativo. Lo que se busca con ello, es generar procesos que favorezcan una formación desde habilidades

Sobresale entre la información recopilada, la alta tasa de muertes violentas en todo el Departamento, así como otras problemáticas sociales que afectan la niñez y la juventud, tales como un 17% de las mujeres entre 15 y 19 años embarazadas (Martes, 2010), y un consumo de sustancias psicoactivas que muestra una tendencia constante al aumento (Gobierno Nacional de Colombia, 2012).

Por su parte, la Secretaría de Educación del Atlántico (2015) tiene 75 instituciones de educación que atienden cerca de 115.000 niños, niñas y adolescentes en los niveles de preescolar, básica y media. Los Proyectos Educativos de estas Instituciones señalan que predomina el estilo de enseñanza de aprendizaje significativo con metodología constructivista, pero en su mayoría no vinculan el componente de formación para la ciudadanía y tampoco en habilidades para la vida. Sólo unos pocos Proyectos Educativos Institucionales (PEI) mencionan el tema de ciudadanía y la Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, pero en la práctica resulta evidente que se les dificulta. Por lo tanto, hace falta establecer un modelo que permita canalizar la temática, tanto en el currículo como en las metodologías que permitan la apropiación de las habilidades para la vida, y de esta manera, se origine un impacto positivo sobre la comunidad beneficiada.

A pesar de que el Departamento requiere una atención en el aspecto de habilidades para la vida, convivencia y formación ciudadana por la dinámica poblacional que ha generado el desplazamiento forzado de buena parte de la población; en el Atlántico no se han realizado investigaciones o diagnósticos sobre el comportamiento de la población con respecto a la

convivencia ciudadana, ni se ha medido el impacto de los programas implementados en años anteriores en estos aspectos (Secretaría de Educación del Atlántico, 2012). Sin embargo, en el Plan de Desarrollo “Atlántico Líder” se referencia que en el 2014, se inició la implementación de una propuesta, con el enfoque educativo de habilidades para la vida, en dieciocho (18) establecimientos educativos con la estrategia metodológica del Programa LionsQuest-Leones Educando reconocido a nivel mundial (Gobernación del Atlántico, 2016), encontrándose en la actualidad en la etapa de acompañamiento.

Ahora bien, partiendo de la realidad de vida en la que se desenvuelven los estudiantes del Departamento del Atlántico, en contextos cargados de situaciones y necesidades que no les permite desarrollarse plenamente y tomando como referente, en representación de la unidad de análisis de participantes en la investigación, a la Institución Educativa Diversificada Oriental (IEDO) del municipio de Santo Tomás, en donde se señala que el Departamento de Orientación Escolar hace estudio de casos frecuentes de estudiantes con baja autoestima, dificultades para el control de emociones al momento de resolver conflictos, entre otros. Es común encontrar estudiantes adolescentes que han vivido experiencias sexuales a temprana edad, alegando que por desconocimiento de la forma de abordar temas relacionados con el manejo de la sexualidad buscan información en los medios o en personas que no se encuentran capacitadas para orientar inquietudes al respecto (IEDO, 2015a).

El establecimiento educativo suma seis (6) sedes en total, de las cuales dos (2) quedan en zona rural, estos padres en su mayoría se dedican a la agricultura, compran frutas para luego revenderlas en la ciudad, mientras las mujeres se quedan en las fincas atendiendo los oficios

varios, pues son los cuidadores de las mismas. Las personas que habitan estas veredas no cuentan con algunos servicios públicos, solo cuentan con el servicio de energía eléctrica, constituyéndose este, en un problema para ellos. Tienen pozos donde almacenan el agua y algunos compran tanques provenientes del municipio de Santo Tomás. No tienen dirección para llegar, a alguna de las fincas solo se llega por su nombre. En su mayoría estos estudiantes son itinerantes, por cuanto sus padres o los cuidadores son trasladados con frecuencia (IEDO, 2015a).

Otra de las realidades de los estudiantes de la Institución Educativa Diversificada Oriental es la falta de afecto y orientación en casa por parte de los padres y/o adultos que están al frente de la crianza de los niños, niñas y adolescentes, la falta de espacios recreativos sanos en la comunidad, la inversión de valores en el hogar y en su entorno, el miedo de los padres a enfrentar estas situaciones con sus hijos o la falta de confianza de los hijos con sus padres para tratar temas de sexualidad, además de no contar con un proyecto de vida definido por parte de los jóvenes (IEDO, 2015a).

Es una escuela inclusiva, por lo que no se discrimina a niños y niñas en situación de discapacidad, de desplazamiento, afrodescendientes, lo que implica que todos los niños y niñas aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. De los 2282 estudiantes, se encuentran incluidos 125 al aula regular, que en su mayoría presentan limitación cognitiva por deficiencia nutricional.

Lo anterior, muestra que los estudiantes que son acogidos en el establecimiento educativo objeto de estudio presentan características de vulnerabilidad, lo que reafirma la necesidad de formar desde las habilidades sociales y de pensamiento; dos categorías fundamentales de habilidades para la vida, que según investigaciones recientes, otorga un equilibrio en la salud mental y afectiva, aportando a la integración positiva de un grupo o comunidad. Además, favorece la prevención de desajustes sociales como agresión, delincuencia y drogadicción (Mantilla, 2003).

Por otro lado, en la actualidad las habilidades sociales en el contexto escolar, es un tema asociado al de convivencia escolar. Razón ésta por la que el Ministerio de Educación Nacional hace énfasis, a través de los proyectos pedagógicos transversales, en abordar de manera intencionada la convivencia escolar desde estudios que consideren potenciar las habilidades para la vida y las competencias ciudadanas.

En este mismo orden de ideas, como resultado de un proceso de reflexión preliminar con la comunidad educativa de la Institución Educativa Diversificada Oriental y en sintonía con el mundo cambiante de hoy, se logró inferir que lo que hoy se trabaja en torno al conocimiento, a futuro no servirá de mucho o se convertirá en obstáculo. Se identifica que generalmente los docentes ocupan el tiempo creyendo que la clave está en proporcionar toda la información para que tengan el mejor de los desempeños en las pruebas de Estado y no suelen tener en cuenta si realmente desean dedicarse a ellos profesionalmente o si sus aptitudes y talentos apuntan a otra dirección. Poco se ocupan de potenciar las competencias sociales e interpersonales; de promover

las habilidades para la vida; esas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que permita enfrentar eficazmente los retos del día a día.

Partiendo de todas estas oportunidades pedagógicas, se hace necesaria la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo de las instituciones educativas del Departamento del Atlántico con participación de los actores educativos, desde todas las áreas del saber, de manera holística incluyendo, por tanto, todo espacio que provoque aprendizaje. Proceso que marcaría pauta, por cuanto se está implementando la estrategia de jornada única, que es una política que busca aumentar el tiempo de permanencia de forma creativa en el colegio, incrementando horas efectivas de clases y fortaleciendo el componente pedagógico.

Se parte de la realidad, de estar inmersos en un mundo globalizado, cambiante y en evolución constante. Esto implica que el sector educativo revise en qué medida ofrece una formación pertinente en una sociedad cada vez más dinámica y demandante, en este sentido, la pertinencia es un factor determinante que tiene en cuenta la concordancia entre las misiones de las instituciones educativas y las expectativas de la sociedad.

En este contexto, el problema planteado en la presente investigación es: ¿De qué manera incorporar las habilidades para la vida en el currículo de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás¹, con la participación de los actores educativos?, en consideración que las habilidades sociales y de pensamiento, en el marco de las habilidades para la vida, son ejes fundamentales que constituyen la verdadera dimensión formadora de la educación, brindando a

¹ La presente investigación se enmarcó en un macro proyecto convenido con la Secretaría de Educación Departamental y la Universidad Simón Bolívar, por ello en el título se habla de las Instituciones Educativas del Departamento del Atlántico.

nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes las herramientas para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida.

En consecuencia, emergen algunas preguntas que son motivo de análisis, como: ¿Qué elementos que promuevan habilidades para la vida, se develan en los actores educativos y en el currículo? ¿Qué divergencias y convergencias existen entre los elementos promotores de habilidades para la vida, expresados en el currículo, y los que se encuentran en las prácticas sociales de los actores educativos? ¿Cómo diseñar colectivamente los lineamientos metodológicos y la ruta para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo?

Para **justificar** el estudio que se adelantó, acudiendo a investigaciones y teorías sobre violencia escolar en América Latina, se partió de la premisa de que el fenómeno tiene muchas causas y diferentes maneras de ser abordado; sin embargo, un acercamiento al mismo se ha dado desde tres ámbitos: El rechazo social, las pautas de crianza impartidas en el medio familiar y el *bullying*.

Los procesos inherentes al debilitamiento de las instituciones, como la familia, afectada por el desempleo, las relaciones disfuncionales y el maltrato intrafamiliar, y la escuela que se ha quedado rezagada en la comprensión del fenómeno juvenil y la influencia de los medios de comunicación, son los responsables del aumento acelerado de situaciones conflictivas no resueltas adecuadamente en el ambiente escolar (Torres, 2009, p.96).

Por su parte, Colombia es un país que ha sufrido profundas crisis a través de los años, no es ajena al fenómeno de la violencia escolar, el hecho de vivir grandes desigualdades sociales, abandono, miseria, limitado acceso a la educación básica, con estructuras de poder severas y la regular distorsión de valores, ha estimulado modos de relación interpersonal, que sugieren un camino de intolerancia, autoritarismo y violencia. Los investigadores, Parra, González, Blandón y Bustamante (2000, citados por Torres, 2009) muestran diferentes facetas de la violencia cotidiana vivida al interior de la escuela, presentan reflexiones sobre la forma como las situaciones violentas afectan a los diferentes actores educativos. El estudio logra revelar una visión amplia sobre lo que sucede en el ambiente escolar y como se gesta una escuela violenta.

Por otro lado, Ramírez y Arcila (2013) afirman que la presencia del fenómeno de la agresividad y la violencia va asociada al conocimiento y percepción que tienen los estudiantes frente al fenómeno, quienes la vinculan de manera consistente al maltrato físico y verbal directo, muy pocos la asocian a la agresión psicológica, sexual, de abandono o menosprecio. Sumado a ello, los estudiantes se familiarizan con dichos conceptos gracias a los medios masivos de comunicación y no a otros agentes socializadores, como la familia o la escuela desde los cuales se puede agenciar una conceptualización de manera más responsable, activa y significativa.

En el momento histórico en que se encuentra Colombia, los jóvenes no sólo se enfrentan con el enorme desafío de sobrevivir con la tarea inevitable de crecer en medio de una cultura de la violencia, en la que es fácil perder de vista el ideal de hombre y mujer para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, más tolerante y solidaria, y menos excluyente y violenta. También debe afrontar el desempleo creciente, la urbanización acelerada, la escasez de

oportunidades, los cambios en las funciones y valores sociales, la distorsión en la estructura y dinámica familiar, y la influencia acelerada de la tecnología y los medios de comunicación tanto en la vida personal como familiar (Mantilla, 2003).

En cuanto al proceso que se vive en Colombia, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) señala en el Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018) “Todos por un nuevo país”, que falta bastante camino por recorrer para lograr las habilidades que el país requiere que avalen ese paso hacia una sociedad en paz, más equitativa y educada. La baja calidad y pertinencia en todos los niveles educativos sigue siendo un problema en la educación, es evidente la insuficiencia en la formación en habilidades para la vida y para el trabajo. Lo anterior, lo revelan los resultados de las pruebas estandarizadas. Los cuales muestran a Colombia ocupando los últimos lugares entre los 65 países que participan en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico- OCDE, 2013, citado por DNP, 2014).

Mientras el promedio de las pruebas PISA de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en matemáticas se ubicó en 494, Colombia obtuvo 376; en lectura el promedio OCDE fue 496 y Colombia obtuvo 403; y en ciencias el promedio fue de 501 mientras que el promedio nacional en esta área fue de 399 (ICFES, 2013, citado por DNP, 2014). Solo en matemáticas, estos resultados indican un retraso de casi 3 años de escolaridad de los niños colombianos de 15 años frente a sus pares en países de la OCDE (DNP, 2014. p. 78)

El país requiere, por tanto, un sistema de formación que permita a los estudiantes no solo acumular conocimientos, sino saber cómo aplicarlos, innovar, y aprender a lo largo de la vida para el desarrollo y actualización de sus competencias (DNP, 2014). En este contexto aparecen las siguientes preguntas: ¿Será que los contenidos que hacen parte del plan integral del componente curricular que se desarrolla con los estudiantes les sirve para aplicarlo a su vida? ¿Por qué razón las habilidades para la vida no están siendo evidentes en la formación intencionada de los estudiantes?

En relación con los fines de la escuela, es válido en este punto traer a colación las palabras del premio Nobel de literatura del único escritor Colombiano Premio Nobel.

- Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma...que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía (García, 1994, p.12A).

En paralelo, cabe señalar que en el contexto social, político y cultural que viven los diferentes municipios del Departamento del Atlántico, también se genera una profunda exigencia sobre los procesos de educación formal de niños, niñas y jóvenes, orientado al ejercicio de los Derechos Humanos, la construcción participativa de la comunidad, el acatamiento autónomo de normas y

pactos de convivencia, la toma de decisiones responsable y reflexiva, y la solución pacífica y asertiva de conflictos.

En consecuencia, para los establecimientos educativos del Departamento del Atlántico resulta pertinente apostarle a la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo, por cuanto hace parte de las conclusiones a las que se ha llegado en los espacios de reflexión de algunas comunidades educativas concerniente a que en medio del panorama tan complejo y confuso resulta evidente que, hoy más que nunca, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes requieren una verdadera educación para la vida que les ayude a superar con éxito la transición hacia la edad adulta. Ahora, en relación a los saberes escolares, resulta interesante responder a las preguntas: ¿Cómo articular los saberes con la formación en habilidades para la vida? ¿Hasta dónde el currículo y las metodologías responden a las expectativas de los estudiantes? La intención está orientada a lograr que los sujetos del proceso educativo tengan las herramientas para afrontar de manera positiva los problemas que hacen parte de la cotidianidad.

En el mismo sentido de análisis, la evidencia científica demuestra que el enfoque de las habilidades para la vida, que hace énfasis en el desarrollo de destrezas y competencias psicosociales, está teniendo cada vez más aceptación y promoción en los procesos de formación (Ippolito-Shepherd, 2010 citado en Cardozo, Dubini, Fantino & Ardiles, 2011). También, se ha evidenciado que las habilidades para la vida se constituyen en un medio para que los niños, niñas y adolescentes participen activamente tanto en su propio proceso de desarrollo como en el de construcción de normas sociales (Bravo & Garzón, 2010).

De igual manera, el enfoque de habilidades para la vida, tiene mucho que aportar al gran propósito nacional de construcción de paz y convivencia familiar y cotidiana. Como propuesta educativa, desde las escuelas y colegios tales habilidades contribuirían a que los estudiantes y sus familias desarrollen y fortalezcan las destrezas psicosociales necesarias para la construcción de procesos personales, familiares y comunitarios de convivencia pacífica y resolución no violenta de los conflictos, como respuesta a la formación en una escuela resiliente.

Los resultados de evaluación de programas, fundamentados en el tema, muestran que el desarrollo de habilidades para la vida puede retrasar el inicio de uso de drogas, prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar las emociones, mejorar el desempeño académico y promover un ajuste social positivo (Mantilla, Oviedo, Hernández & Hakspiel, 2015).

Por consiguiente, el desarrollo del presente proyecto de investigación brinda la oportunidad a la comunidad educativa de hacer análisis del currículo ya existente y de las prácticas sociales concretas que involucran a los actores educativos, es decir pensadas con un carácter procesual, abiertas y colectivas; que llegue a producir aprendizajes deseados tal y como lo afirma Pansza (2005, citado por Lora, 2015):

El currículo representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con la finalidad concreta de producir los aprendizajes deseados. Presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo

interconectados: el diseño y la acción. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje (p.3)

También permitirá contar con un currículo que responda a sus necesidades, para la aplicación de nuevas formas de aprender y de enseñar, y para la formación integral de los estudiantes, posibilitando con ello alegar una verdadera autonomía, tal y como reza en el sistema educativo colombiano.

Por lo tanto, el tener como misión generar cambio social y conocimiento pedagógico, que permita trazar líneas de desarrollo inteligente para adoptar decisiones respecto a la práctica educativa, lleva a reflexionar sobre lo propuesto por la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) que todas las formas de educación se orienten sobre la base de cuatro grandes aprendizajes o pilares de una verdadera “educación para la vida”: aprender a ser; aprender a aprender; aprender a hacer; y aprender a convivir (Delors, 1996). Un punto a destacar es mejorar la capacidad para vivir una vida más sana y feliz, y participar de manera activa en la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas.

En suma, atesorar un currículo integral, con una aproximación metodológica diferente, desde la visión del maestro como agente facilitador y propiciador del proceso de aprendizaje y cambio, de la relación entre éste y los estudiantes como protagonistas de la generación, apropiación y aplicación del nuevo conocimiento, y de las estrategias pedagógicas que se utilizan, resulta un componente vital dentro de las actividades de enseñanza y aprendizaje; no como lo instrumentalizado, mecánico, adaptativo, pues eso es lo que hay que criticar.

Por lo anterior, la puesta en práctica de esta iniciativa representa una oportunidad importante para las comunidades educativas del Departamento del Atlántico, puesto que servirá para, incorporar las habilidades para la vida en el currículo, de manera holística, a largo plazo, que responda al logro de múltiples objetivos sociales y educativos con estudiantes, desde el preescolar hasta el último año de educación media.

Con base en lo expresado, el **objetivo general** de esta investigación se orientó a Incorporar las Habilidades para la Vida en el currículo de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, con la participación de los actores educativos. Para alcanzar esa meta, fue necesario el logro de los siguientes **objetivos específicos**:

- Develar en los actores educativos y en el currículo, los elementos que promueven habilidades para la vida.
- Analizar las divergencias y convergencias existentes entre los elementos promotores de habilidades para la vida, expresados en el currículo y los que se encuentran en las prácticas sociales de los actores educativos.
- Diseñar colectivamente los lineamientos metodológicos y la ruta para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo.

En relación con la organización del presente informe, luego de esta parte introductoria, que corresponde a la presentación general de la investigación, y *grosso modo* incluye la formulación y delimitación del problema, la justificación y los objetivos; en el primer aparte se encuentra el

marco de referencia asociado a las dos categorías de estudio, el cual cubre el estado del arte o síntesis de los antecedentes investigativos y los referentes teóricos, que fundamentan la propuesta. Seguidamente, en otro apartado figura la metodología que se sigue para el planteamiento, ejecución e interpretación del problema investigado, y luego de esta, el análisis de resultados y discusión de la información, a la luz de la ruta metodológica establecida en el diseño de la investigación-acción-educativa (IAE), desde los actores y el currículo, abordando también los lineamientos metodológicos diseñados en colectivo para la incorporación de las habilidades para la vida al currículo. Por último, se muestran las conclusiones y las reflexiones a manera de un constructo teórico inacabado, con el fin de dejar abierta la posibilidad de que otros desarrollen investigaciones sobre la misma temática y profundicen en el problema objeto de estudio.

ESTADO DEL CONOCIMIENTO Y REFERENTES SOBRE HABILIDADES PARA LA VIDA

En esta sección, se pretende complementar y enriquecer las nociones previas de las investigadoras sobre el enfoque de Habilidades para la Vida (HpV) y su incorporación en el currículo, en aras de marcar diferencia en la praxis educativa. En esta medida, se procede a referenciar los antecedentes y aportes teórico-prácticos derivados del análisis y revisión de documentos especializados en la temática objeto de estudio, entre los cuales cabe mencionar: artículos científicos, proyectos de maestría, tesis doctorales, entre otros. Todo ello, orientado a presentar de la manera más fidedigna posible, el estado actual de conocimiento y los principales sustentos teóricos en los cuales se respalda el presente estudio.

Cabe anotar en este punto, que tanto la búsqueda como la presentación de la información tomó como guía las categorías de análisis establecidas para el abordaje del problema. A continuación se desglosa entonces, el estado del arte y los referentes teóricos en torno a las Habilidades para la Vida (HpV) y su incorporación al currículo.

Estado del Arte

En este apartado se cohesiona la revisión y análisis de diversos informes de investigación aplicada en el ámbito regional, nacional e internacional, los cuales sirvieron de guía para profundizar en las categorías implicadas en el objeto y problema de estudio.

Habilidades para la vida: Clave de una educación humanizadora.

La necesidad de formar a niños, niñas y adolescentes integralmente viene ganando cada vez más aceptación y reconocimiento en el sistema educativo de Colombia, por la problemática social generalizada. La formación desde el enfoque de HpV exige su incorporación en un currículo que facilite el aprendizaje y la práctica de destrezas psicosociales que aporten a la promoción del desarrollo personal y social, a la defensa de los derechos humanos y la prevención de problemas sociales y de salud como respuesta a una formación integral.

En principio, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993), es el organismo que tiene la iniciativa de promover la educación en Habilidades para la Vida en los establecimientos educativos, surge como respuesta a la necesidad de reconocer que, debido a los continuos cambios culturales y a los estilos de vida, los niños, adolescentes y jóvenes de hoy, no cuentan con las herramientas básicas para enfrentar los enormes desafíos y presiones del mundo contemporáneo.

En el ámbito educativo, la preocupación de una propuesta fundamentada en Habilidades para la Vida, nace desde el Foro Mundial de la Educación de Jomtien (UNESCO, 1990), al empezar a sentar las bases para una educación integral y de calidad para todos los países. Es por ello que la educación en la actualidad, tiene clara su misión de formar en los distintos tipos de competencias fundamentales para responder de manera pertinente a las situaciones y desafíos que presenta el mundo contemporáneo. Estas competencias y/o habilidades las asume el enfoque de Habilidades para la Vida como herramienta para abordar el ejercicio educativo con mayor éxito.

De esta manera se potencia las competencias psicosociales, base para el desarrollo de las competencias ciudadanas, con miras a transformar la sociedad y afrontar con mayores posibilidades el postconflicto.

Bravo (2005), confirma que el tema de HpV se amplía a un enfoque de promoción de la salud, que es el que ha tenido mayor reconocimiento. La propuesta nace en un momento histórico de grandes desafíos para la juventud de hoy. Los cambios provocados por el desarrollo de tecnología digital, la globalización de las comunicaciones y relaciones sociales han provocado un debilitamiento de las instituciones donde hay mayor afluencia de personas, en especial, la familia.

Lo anterior, es refrendado por varios autores (Montoya & Muñoz , 2009; Bravo, 2005) quienes reafirman que la estrategia de Habilidades para la Vida en la Escuelas es una propuesta internacional de la Organización Mundial de la Salud-OMS, con el objeto de que los niños, niñas y adolescentes se apropien de herramientas psicosociales para la asunción de estilos de vida saludables. Tal propuesta se basó en dos características: Una, que corresponde a potenciar la competencia psicosocial, en todo lo relacionado con la promoción de la salud física, mental y social de las personas. La otra, como consecuencia de los cambios sociales, culturales y familiares que se vienen presentando en los últimos años. En esencia, hay un énfasis en que el enfoque de HpV sea abordado desde la educación formal.

Trabajar con el enfoque de habilidades para la vida en el ámbito escolar permite afrontar desde conflictos o violencia escolar, hasta la prevención de drogodependencia, por ello aseveran que aporta a la mejora del clima de convivencia en el aula y en la escuela.

Inicialmente, los programas en HpV fueron impulsados por la OMS, con el objeto de retrasar la edad de inicio del consumo de tabaco, alcohol y sustancias psicoactivas; prevenir conductas sexuales de alto riesgo; el control de la ira; promover el ajuste social positivo; mejorar el desempeño académico, entre otros. En sus comienzos (años 60) estos programas se centraban en lo informativo y técnico-académico, con énfasis en las habilidades sociales y en la solución de problemas. Posteriormente, se fueron haciendo ajustes en lo preventivo, como el consumo de sustancias psicoactivas y embarazo en adolescentes. Paulatinamente se avanza en la comprensión de habilidades socio-cognitivas y de control de emociones, como elemento clave del desarrollo humano. Se adopta así, el enfoque de Habilidades para la Vida en la promoción de la salud y en la generación de políticas públicas. Seguidamente, fue recomendada su implementación en centros de educación formal obteniéndose resultados satisfactorios en algunos contextos educativos a nivel de Latinoamérica, con transformaciones en el desarrollo social, cognitivo y emocional (Martínez, 2014).

Ahora bien, en el documento de informe de la Comisión Internacional sobre educación del siglo XXI, Delors (1996, citado por Bravo, 2005), y asimismo, Montoya y Muñoz (2009) aseveran que los pilares fundamentales de la educación son: el aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos; aprendizajes que se dan durante toda la vida, y no solo en el marco escolar. Posteriormente, se suma el aprender a emprender, que no es más que

el aprender a tomar decisiones positivas y a transformar situaciones de la cotidianidad, que hacen parte del enfoque de HpV. Estas últimas, necesarias para enfrentar los retos del mundo contemporáneo, son muchas y muy diversas, y su esencia depende del contexto social y cultural. Por tanto, existen varias propuestas para la categorización; sin embargo, en este documento sólo se hace referencia a las identificadas a través del estudio de los antecedentes y referentes.

Por ende, se toma como base los planteamientos de autores como Martínez (2014) o Montoya y Muñoz (2009), reconocidos a su vez, por la OMS (1993), que identifica diez (10) competencias o habilidades básicas: autoconocimiento, comunicación asertiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, empatía, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico, y manejo de tensiones y estrés.

Se afirma además, que las Habilidades para la Vida son un elemento clave para el crecimiento personal y social en la medida en que incrementa en los sujetos la capacidad para vivir mejor y de transformar su entorno (Cardozo et al., 2011). Los autores afirman, citando a Goleman (1996), que la empatía se estimula a través de la imitación, razón por la que la interacción social, la educación y la autorregulación contribuyen a potenciar conductas empáticas y por tanto, la inteligencia emocional. Manifiestan también, que existe un caudal de evidencias, en más de veinte países, que demuestran el mérito de la enseñanza de HpV en la prevención de problemas psicosociales y en la promoción de la salud en adolescentes.

En atención a esto, Casanova (2012), motivado por el abordaje del tema de diseño curricular como repuesta a la actual necesidad de mejorar la calidad educativa de los sistemas institucionales, aboga por un currículum que incluya una formación básica integral, favoreciendo los aprendizajes transferibles, dotando de competencias para desenvolverse favorablemente en la vida, y promotor del respeto por las diferencias, y la toma de decisiones. Como hallazgo de este trabajo resulta concluyente que para “aprender a vivir” es necesario aprender a aprender, no obstante proporcionar soluciones a las situaciones que se presenten en el trabajo, en el estudio, entre otros.

Por otro lado, se ha divulgado muchas veces que desde que el hombre nace, se encuentra inmerso en un contexto sociocultural, que proporciona los elementos para aprender y potenciar habilidades que le beneficien la natural capacidad de adaptación al medio en el que se desenvuelve. Sin embargo, su enseñanza generalmente no se trabaja de forma específica, ni en los hogares ni en la escuela. Ahora bien, para los niños, niñas y jóvenes que proceden de familias más pobres, la situación es más difícil, toda vez que la falta de educación, recursos y oportunidades donde conviven, facilita la constitución de ciclos transgeneracionales de gran desventaja y falta de equidad. Realmente, es difícil pedirles a madres y padres que ofrezcan a sus hijos lo que ellos no recibieron ni de sus hogares ni en la escuela.

En este orden de ideas cabe señalar a Sáenz (2014), en el estudio basado en dos encuestas nacionales sobre la deserción escolar en el sector oficial, arrojó resultados de interés como que el 48% de quienes han desertado afirman que lo hicieron por razones personales, mientras que el 33% lo hizo por motivos familiares, y solo el 16% aducen haberlo hecho por causas asociadas a

la escuela y sus políticas. Es de anotar que quienes manifestaron haberse retirado por razones personales, alegan que estas, son inherentes al manejo pedagógico en la escuela, entre las que señalan desmotivación o no agradarles el estudio. Aseguran que las relaciones de saber, éticas y políticas entre culturas y hegemonía, no tiene que ver con la interculturalidad. Por lo que recomiendan el trabajar el enfoque en habilidades para la vida, por cuanto posibilita un desarrollo saludable.

Sin embargo, la investigación realizada por Pérez (2012), sobre Habilidades para la Vida y consumo de sustancias en adolescentes, que tuvo en cuenta como elemento clave, los indicadores de la encuesta de la Comisión Nacional contra las Adicciones –CONADIC (2008), se centró en siete subescalas de habilidades: empatía, autoconocimiento, manejo del enojo, planeación del futuro, expresión de emociones, habilidad de toma de decisiones, habilidad de resistencia a presiones. Los resultados de la investigación realizada evidencian el consumo de sustancias psicoactivas a temprana edad, por lo que plantean como opción contundente la implementación de un programa con enfoque en Habilidades para la Vida como estrategia para potenciar competencias de las siete subescalas de habilidades claves, por cuanto se cuenta con una amplia evidencia sobre la eficacia de los distintos programas como resultado de las evaluaciones realizadas, que ha permitido identificar el valor de estas experiencias.

Los resultados de las investigaciones efectuadas en los últimos años sobre el desarrollo de programas en HpV, arrojan que las escuelas han sido tradicionalmente el punto de referencia para las acciones de prevención, pues cuenta con la población objeto de estudio para las intervenciones. De manera particular, en Colombia se viene trabajando con programas que

promueven la estrategia de HpV, pero el tiempo de duración sólo se da mientras los preventólogos, entrenadores o investigadores están en el proceso de implementación. Parte de esto tiene que ver con la falta de seguimiento y los altos costos de los materiales de apoyo para desarrollarlo (Mantilla et al., 2015).

El proceso de implementación de programas en HpV se centra en los establecimientos educativos y hay intervenciones que se dirigen sólo a los estudiantes, otras que buscan cambiar el ambiente de la escuela, incluso con intervenciones en el espacio físico, otras a los estudiantes y sus docentes. Es el caso de la investigación adelantada por Mantilla et al. (2015) cuyo objetivo se centró en “determinar los resultados de la intervención educativa dirigida a docentes para el fortalecimiento de hábitos saludables y habilidades psicosociales para la vida en niños de básica primaria en instituciones oficiales de la ciudad de Bogotá” (p.407). La experiencia inició en el 2009 en la localidad de Engativá (Bogotá) con 32 establecimientos educativos y 904 docentes beneficiando a 26.882 estudiantes aproximadamente. El estudio cualitativo con enfoque descriptivo, usó como técnica la recolección de información con grupo focal, que permite profundizar en las experiencias, metodologías, implementación y resultados de los procesos de formación con enfoque en Habilidades Psicosociales para la Vida y Hábitos Saludables con los estudiantes.

De los hallazgos del estudio, se destaca el proceso de formación a docentes y directivos, que valoran como novedoso, creativo y solidario, el aporte de elementos a la vida personal, familiar y laboral. La intervención es enfocada en los docentes y no en los estudiantes, como generalmente se hace. Llama la atención que algunos docentes al inicio del proceso no se sentían

a gusto con la metodología participativa, pero al llevarlo a la práctica, comienzan a manifestar su agrado. Muchos docentes manifiestan su preocupación por cuanto buscan desarrollar habilidades para la vida en sus estudiantes, pero con el ejercicio notaron que ellos mismos no las poseen y que lo consideran clave para que el aprendizaje sea efectivo. También se señala que los estudiantes solicitaban trabajar las temáticas con la metodología interactiva, el uso de juegos de rol y los debates abiertos, estimulando con ello la creatividad y recursividad de los docentes (Mantilla et al., 2015).

Es conveniente anotar ahora, que después de muchas divergencias en la apuesta metodológica, sostiene Martínez (2014), se consolida una propuesta que parte de saberes previos. Se entiende que las HpV no se aprenden con cátedras, charlas, discursos o talleres, sino que se ejercita no solo en el aula y la escuela en general, sino que se extiende hasta la cotidianidad del mundo de los participantes, por ello se constituye en un saber práctico integrado al desarrollo humano tanto de estudiantes como maestros y la comunidad en general. La propuesta a la que hacen referencia es presentada por la Fundación Fe y Alegría, con un énfasis en formación humana integral, y vinculada a la comprensión del pensamiento liberador de Paulo Freire. También afirma el artículo, que el desarrollo de las competencias psicosociales denominadas Habilidades para la Vida, se sitúa en el enfoque integral promovido por la UNESCO.

Es preciso acotar, que en su mayoría los documentos estudiados manifiestan que al momento de implementar la estrategia en los establecimientos educativos, estos optan por articularlo a uno de los proyectos pedagógicos transversales de educación para la sexualidad o de formación para la ciudadanía; lo trabajan en jornada complementaria o lo vinculan a la formación ética o de

educación religiosa. Cuando se asume la metodología, los docentes elogian los cambios que observan en los estudiantes, pero resulta más efectivo cuando se implementa desde todas las áreas del saber. Hacen referencia también, a las experiencias significativas cuando los docentes se involucran en la asunción del enfoque desde todas las áreas del saber, llegando a transformar el ambiente escolar, el currículo y los planes de estudio como parte de una apuesta por la calidad educativa.

En la actualidad, se reconoce la importancia de trabajar el enfoque de HpV desde todas las habilidades, pues el enfocarla en una sola problemática sería improcedente para afrontar los problemas sociales y de salud. Es importante enseñarles a los niños y jóvenes cómo pensar, en vez de qué pensar, facilitar las herramientas para resolver problemas, toma de decisiones y el control de las emociones, a través de metodologías diferenciales, que permitan empoderarlos y proporcionarles elementos para la construcción de ciudadanía (Cardozo et al., 2011).

Por otro lado, Montoya y Muñoz (2009) destacan algunos ejemplos posibles de áreas con las que se puede trabajar, como: Convivencia escolar y/o prevención de violencia, relaciones interpersonales, consumo de sustancias adictivas, salud física y alimentaria, sexualidad y promoción de resiliencia. Sugieren que las áreas se pueden trabajar a partir del análisis de situaciones específicas, debates, juego de roles, ejercicio de relajación, socio dramas y a través de dinámicas de grupos.

Los investigadores Castro y Llanes (2007) aducen que la mejor fórmula de prevención es desarrollar HpV desde un enfoque proactivo, que evite enmarcarse en la caracterización e

información de un comportamiento y sus consecuencias, para centrar su proceso en sensibilizar sobre los efectos del consumo de la droga como primer paso, para prevenir su impacto negativo. Por ello, es conveniente disfrutar sin drogas como parte del cuidado general de la salud, de un manejo adecuado de las emociones y la responsabilidad de los vínculos interpersonales, que permita también un manejo adecuado de la sexualidad y una construcción pertinente de un proyecto de vida.

Los autores recomiendan además, hacer uso de las herramientas tecnológicas, toda vez que resulta una vía favorable para los jóvenes. Es necesario entonces, superar el tema del analfabetismo tecnológico, a fin de responder a los medios de comunicación que caracterizan la vida contemporánea. Esto, no sin antes tener en cuenta que estos modernos recursos pueden resultar una parte del problema psicosocial en el que también se requiere trabajar, como es el uso excesivo de tiempo dedicado a estar enfrente de un computador o a los juegos electrónicos, que pueden ser tan adictivos como el consumo de drogas.

En otra de las investigaciones consultadas (Cardozo et al., 2011), se identifican indicios de que los adolescentes que mostraban alta puntuación en empatía, presentaban también variedad de conductas sociales positivas, alto autoconcepto y elevada capacidad para el análisis de causas que ocasionan emociones negativas; además de presentar reducidas conductas sociales negativas como las agresivas, antisociales y de retraimiento. Por esa razón, se insiste en la importancia de la enseñanza y aprendizaje de las HpV como un componente fundamental de la formación humana integral.

En este orden de ideas, cabe mencionar la experiencia *Construyendo un futuro con Habilidades para la Vida*, del Colegio Departamental General Santander de Sibaté (Cundinamarca), adelantada por Martínez (2014), la cual alcanzó mención especial en el Primer Concurso Iberoamericano de buenas prácticas en promoción de la salud en el entorno escolar. En referencia al tema, el equipo evaluador comenta: “la experiencia de Sibaté ha demostrado el potencial del enfoque Habilidades para la Vida de incidir en la calidad de la educación (cambios en la modalidad de trabajo del personal docente y en las relaciones entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes) y en los resultados académicos” (Educación por Excelencia-EDEX, 2008, citado por Martínez, 2014, p.81). Se destaca del artículo, la importancia que le dan al trabajo desde lo curricular, involucrando todas las áreas del saber, como parte de la efectividad en la implementación de la estrategia de habilidades para la Vida, además de la forma como acentúan el involucrar a todos los actores sociales que permita ponderar posteriormente las transformaciones, no solo en el entorno escolar sino en el de las familias de estudiantes y docentes. Por último, reiteran que la estrategia de HpV fue incluido en el Portafolio de Programas e Iniciativas Educativas en Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2006, citado por Martínez, 2014).

Las habilidades sociales son más aptas para los cambios y mejoras, a diferencia de las cognitivas que requieren de procesos más complejos y en mayores periodos de tiempo. Alegan que los contextos rurales cuentan con dispositivos de resistencia cultural, estimando más el saber local y de conservación de tradiciones de la zona, lo que podría repercutir en la resistencia de los adolescentes para acrecentar sus habilidades cognitivas, por cuanto éstas se relacionan de forma directa con su manera de ver la vida (Morales, Benítez & Agustín, 2013).

En otra instancia, los resultados de la investigación realizada por Choque y Chirinos (2009), destacan una mejoría significativa en el desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad en los estudiantes del grupo experimental, más no sucedió lo mismo con el resultado en cuanto a los hallazgos sobre toma de decisiones y autoestima, pues no se encontraron diferencias significativas. Tampoco se halló una diferencia estadísticamente marcada en el variable sexo, ni en la variable edad. Hacen mención, que en una evaluación aplicada al programa de habilidades para la vida *La Aventura de la Vida*, desarrollada por EDEX de España, se demostró que la implementación del programa por un año no marcó diferencia en los resultados de toma de decisiones y autoestima, pero pasado tres años del proceso, hubo variación significativa. En consecuencia, comentan de la efectividad de programas educativos que desarrollen habilidades para la vida, pero haciendo claridad de la importancia de trabajarlo en todo el nivel de secundaria, es decir, por varios años, para que se puedan notar cambios significativos en los estudiantes. Razón por la que se vienen haciendo intervenciones en el desarrollo de HpV en la educación formal, citando como ejemplo a Colombia, donde afirman que se está integrando al currículo en la educación básica.

Los hallazgos de otra investigación examinada (Pérez, 2012), coinciden con muchos estudios que reportan la habilidad de resistencia a presiones como uno de los factores predictivos más destacado en el consumo de drogas en adolescentes, distinguiéndose la variable psicosocial como elemento clave para el desarrollo del adolescente. Indica también que en el grupo de no consumidores se observó un marcado interés en luchar por conseguir lo que desean, tienen metas claras, alcanzan lo que visionan y no dejan el futuro a la suerte, lo que destaca la habilidad de

planeación de futuro. Se deduce entonces, que el adoptar un proyecto de vida realista previene el consumo de drogas

En este punto conviene distinguir que las escuelas que pugnan por la formación de niños saludables, no solo en lo cognitivo sino en lo social y emocional, alcanzan mejores resultados académicos que la que no lo hacen. No obstante, son muchas las presiones que tienen los docentes para mejorar el desempeño académico, que no les permite abordar todas estas áreas en el proceso de formación de sus estudiantes (Pérez, 2012).

En un estudio de meta-análisis de 213 programas de aprendizaje social y emocional, desarrollado en escuelas donde participaron 270.034 estudiantes, desde jardín hasta la media (nivel educativo), contrastado con grupo control, se evidencia que quienes participaron en la implementación de los programas alcanzaron significativamente mejores destrezas sociales y emocionales, actitudes y ejercicio académico con una diferencia de desempeño de 11 puntos porcentuales. Se pudo comprobar, además, que el personal docente que se involucró, liderando clases que apuntaran al desarrollo de las destrezas para la vida, lo hicieron de manera exitosa, lo que confirma el impacto positivo de los programas que promueven el aprendizaje social y emocional, en la práctica educativa cotidiana (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

En referencia a lo investigado por Durlak et al., (2011), resulta interesante destacar como hallazgo, la comprobación de cinco hipótesis claves. La primera hace alusión a que los programas de aprendizaje social y emocional en las escuelas produciría efectos positivos

relevantes en una variedad de destrezas, actitudes, comportamientos y desempeño académico, En la segunda, se asevera que los programas liderados por los docentes y otro personal escolar, ocasionarían resultados positivos. A su vez, con la tercera hipótesis, sostienen que las intervenciones que combinaron componentes durante las clases, con otros fuera del horario habitual, tendrían mayores consecuencias que aquellas que se limitaban a la clase. La cuarta hipótesis constatada hace referencia a que los programas más efectivos son aquellos en donde el personal que los implementa hace uso de las cuatro prácticas claves: procedimiento de capacitación secuenciado, formas de aprendizaje interactivas, aplican técnicas específicas para el desarrollo de destrezas y tienen objetivos de aprendizaje claros. En la última y quinta hipótesis manifiestan que los programas de aprendizaje social y emocional que presentaron problemas durante la implementación, tendrían menos notoriedad que aquellos que no registraron dichos problemas.

De acuerdo con lo extractado de los diferentes documentos estudiados, la implementación de programas con enfoque en HpV se viene trabajando en muchos países, como un proceso de intervención de prevención – promoción con proveedores de salud, preventólogos, instructores e investigadores, entre otros, que después de culminado y valorado el estudio evidencian su efectividad, pero no logra permanecer tal proceso en la escuela, siendo notorio el vacío existente y al que es necesario apostarle.

Llama la atención el énfasis que dan a la práctica pedagógica para responder a las necesidades e interés de la población estudiantil que acude hoy a las aulas, la misma que tiene mayor facilidad para acceder a la información y cuyos saberes no dependen precisamente de lo

que pueda venir de la escuela, en virtud de la cual, corresponde a las escuelas ofrecer procesos pedagógicos motivadores, que permitan que los niños y jóvenes disfruten del estudio.

En esa dirección, el docente que trabaje este enfoque educativo debe ser crítico, innovador, autocrítico y de mente abierta, ser capaz de comprender a los estudiantes, intentando pensar y sentir como ellos. Es así como una de las investigaciones centra el proceso de valoración de resultados en los docentes, con el objeto de analizar cambios en su vida personal, familiar y laboral. Lo anterior, en consideración a que para poder enseñar habilidades para la vida es necesario que quienes orientan los procesos pedagógicos tengan desarrolladas tales habilidades.

Currículo: En proceso de ajuste permanente.

De acuerdo con lo expresado líneas arriba, se hace necesario profundizar sobre las investigaciones que se orientan en las reorganizaciones curriculares, para aportar a la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo. Por consiguiente se presenta la postura de Northon (2012), quien referencia que el currículo actual de las instituciones educativas, empieza a ser ajustado en función de las necesidades reales, en donde el individuo pueda demostrar lo que sabe hacer. Afirma que el currículo que se desarrolla hoy en día, es arcaico, por lo cual se requiere de estrategias innovadoras. Hay que asumir los retos y desafíos para afrontar las nuevas generaciones, ya que no son los mismos de las generaciones pasadas; Los aprendizajes deben orientar al estudiante a ser más activo, por ello tanto los directivos como los maestros deben estar abiertos al cambio, asumir retos sin temor al fracaso, pues del error se aprende, y ayudan a ser mejores. El autor hace énfasis en que se demanda un currículo

pertinente a las expectativas de los estudiantes, a las condiciones de los maestros, a los desafíos del entorno social y a la exigencia académica según el nivel de estudio. Teniendo en cuenta que los estudiantes enfrentan diferentes desafíos para competir entre ellos mismos y solventar dificultades con destrezas precisas y sucintas, corresponde entonces, contar con maestros que reflexionen sobre su práctica docente.

Cabe anotar ahora los aportes de la investigación de Vargas (2010), sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de 9º de una escuela de Tegucigalpa, haciendo un análisis del currículo a través de las prácticas pedagógicas de los docentes responsables de la asignatura de estudios sociales en inglés, quien después de hacer uso para la recolección de datos: análisis de contenidos, encuestas, observación estructurada y test de lápiz y papel, concluye que teóricamente, en los documentos, los estándares de la asignatura hacen referencia al desarrollo de alguna habilidad relacionada con el pensamiento crítico. Pero, en cuanto a las estrategias metodológicas empleadas por los docentes la sitúa en la teoría tecnológica por cuanto solo se centran en los objetivos, contenidos y evaluación; asevera que el docente planifica los objetivos de enseñanza, más no hace lo mismo con las estrategias metodológicas. Al analizar el mapa curricular, afirma que a pesar de estar el currículo basado en la teoría tecnológica, se observa una aproximación a la teoría deliberativa-crítica ya que el docente reflexiona sobre su práctica pedagógica. Sin embargo, al analizar el desarrollo de las prácticas pedagógicas a través de las técnicas de recolección de datos usadas, infiere que el desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés se fundamenta en el desarrollo de contenidos más no en el de habilidades y que los docentes en su mayoría, mediante su práctica pedagógica, no estimulan el

desarrollo de pensamiento crítico. Lo anterior, permite afirmar que lo que reza en el diseño curricular de la asignatura con relación al pensamiento crítico no es llevado a la praxis.

Por su lado, Contreras (2015) presenta una alternativa para la educación colombiana a partir del modelo humanista socio- cognitivo al aula de clase y su diseño curricular, que facilita el proceso de aprendizaje-enseñanza, usando el aula como escenario micro pensado desde la formación de ciudadanos en un mundo globalizado, donde el diseño curricular obtenga una real transformación de las prácticas pedagógicas, mejores aprendizajes y por ende optimizar la calidad de la educación. El autor expone que el diseño curricular de aula beneficia la conformación de equipos y redes internas de trabajo que admiten la flexibilidad de funciones y el cambio de prácticas, creando un ambiente lleno de relaciones de confianza donde se desenvuelven verdaderas organizaciones de aprendizaje.

Es preciso ahora, abordar para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo, el problema de los contenidos en los sistemas educativos, que radica en la cantidad de información y conceptos con los que se pretende atiborrar las mentes de los estudiantes, aunque esto no redunde ni en más aprendizaje, ni en más preparación para la vida. Como otro elemento básico en el diseño curricular, también son importantes los procesos metodológicos, que evidentemente facilitan el acercamiento de cada persona al aprendizaje, dadas sus características particulares. Igualmente, el modelo de evaluación debe estar en concordancia con los propósitos que se proyectan en los diferentes ciclos o niveles reglamentados en la educación. La propuesta recomendada por el autor, es que la evaluación se convierta en un elemento curricular que promueva y contribuya eficazmente, a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin

que se alteren los objetivos y fines del sistema educativo que rige a la institución. Por esa razón, no tiene sentido lograr la calidad educativa con carácter obligatorio y estandarizado, teniendo como única fórmula el acceder a resultados externos universalmente validados, sin que medie ningún tipo de reflexión o contextualización; es decir, sin ajustes acordes con las situaciones particulares de índole local o nacional (Casanova, 2012).

Por su parte, López (2008), considera que la familia no es el único espacio para potenciar las habilidades sociales de los niños y niñas. El sistema educativo se constituye en un ámbito complementario donde las personas pueden desarrollar y consolidar habilidades para la convivencia e interacción con grupos sociales iguales o diferentes. Por tanto, se hace necesario que desde el currículo, en la escuela se trabaje de manera planeada y sistémica con la articulación de métodos cognitivos y conductuales que mejoren las aptitudes de los alumnos para relacionarse con los otros. Se trata así, de conseguir una mejor comprensión de los saberes, creando condiciones favorables que prevengan en los estudiantes actitudes y/o comportamientos agresivos que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje; sobre todo, baja autoestima y miedo. Igualmente, el estudio plantea que en el currículo del nivel primario se detecta el privilegio de aspectos académicos dejando por fuera estrategias educativas que favorezcan el desarrollo y crecimiento social, de ahí la necesidad imperiosa de incorporar en el currículo de la escuela las habilidades sociales para coadyuvar a la formación de hombres integrales, con visión humanística capaces de dar respuestas equilibradas en el contexto social en que se encuentren.

En cuanto al proceso de incorporación de las habilidades para la vida en el currículo de la escuela, lo que se busca es formar personas capaces de participar e integrarse activamente en la

sociedad, requiere la disposición de un docente que cuente con competencias emocionales capaz de transmitir las en el proceso de formación. En su estudio Díaz (2014) señala la gran influencia que ejercen los maestros sobre los estudiantes, al ser considerados como modelos no solo por lo que enseñan, sino por la forma cómo lo hacen, cómo se relacionan, cómo dirimen diferencias, o por su capacidad de escucha, entre otras. Afirma además, que un docente con debilidades en su desarrollo emocional genera bajas expectativas, no favorece el autoconcepto, la motivación y el rendimiento académico de sus estudiantes. Lo anterior ratifica la importancia de que el currículo de la formación docente tenga una identidad propia, aunada al matiz cognitivo. También es relevante, el que se incorporen las habilidades sociales, emocionales, actitudinales, en aras de fortalecer la educación de un docente integral, dado que no es posible enseñar lo que no se ha aprendido y en lo que no se ha trabajado; esto es, una formación capaz de dar respuesta a los retos que demandan las nuevas realidades a los que deben responder tanto docentes como estudiantes.

Respecto al tema de contenidos, Aguilar, Carreño, Galeano, Preciado y Espinosa (2010), aseguran que es preciso tener como guía las orientaciones derivadas del horizonte institucional para la reorganización del componente del currículo llamado malla curricular y las estrategias para abordarlo, en aras de posibilitar el desarrollo de la formación integral. El estudio realizado por los autores sobre diseño curricular en las instituciones educativas halla una nueva disposición de elementos curriculares que faciliten alcanzar los propósitos y objetivos educativos trazados. Por tanto, el rediseño es renovación, creación y transformación que parte del reconocimiento de la situación actual y supone la cualificación y mejora permanente. Estos

elementos curriculares pueden ser abordados a través de problemas, ámbitos conceptuales, contenidos, temas globalizantes o preguntas, entre otros.

En el mismo sentido, se considera que para definir el currículo, sus contenidos y componentes, se necesita avanzar en el rol que juega la escuela; reflexionar sobre qué tipo de educación necesitan los estudiantes hoy día y la evaluación y estándares requeridos para identificar la calidad del sistema educativo. Si bien, esto se encuentra en el centro de la discusión, es clara la urgencia de incorporar nuevos contenidos esenciales e imprescindibles en el currículo, que lo hagan pertinente con las dinámicas sociales, políticas y económicas en los tiempos actuales. En la investigación adelantada por Coll y Martín (2006), se plantea como asunto ineludible, la inclusión de contenidos para el ejercicio de la ciudadanía debido a la escasa representación en el currículo de la escuela actual. Se afirma, que la sobrecarga de contenidos académicos debilita el aprendizaje significativo y funcional, dando origen a sentimientos de frustración tanto de docentes por la dificultad para enseñar todo lo que puede; como de estudiantes, porque condiciona su crecimiento personal y social, comprometiendo su proyecto de vida. Desde esta perspectiva, en cada fase del desarrollo del ser humano, hay necesidades de aprendizaje que exigen ser satisfechas y por ello la escuela esta llamada a responder con currículos dinámicos, flexibles que garantizan una formación para la vida.

Los autores concluyen que el debate curricular afronta dos problemas serios, uno muy viejo y el otro más nuevo, procedentes de su acostumbrada tendencia a pensar la educación desde la noción de enseñanza-aprendizaje, cosa que le imposibilita acceder a una comprensión de la real complejidad de los procesos educativos. Argumentan la necesidad de pensar la educación como

un proceso más complejo que la simple fórmula enseñanza-aprendizaje, por lo que plantean una alternativa más acorde con las hipótesis que maneja la ciencia contemporánea sobre la especificidad de lo humano. A su vez, la relación entre aprendizaje y desarrollo es un elemento clave para pensar la educación y el logro de competencias. Anotan que indiscutiblemente, el debate sobre el currículo es por naturaleza permanente, no se puede evadir, año tras año; se perpetúa; sin embargo, en algunos períodos muestra especial intensidad y cambio. En la región éste tema está sujeto a evaluaciones, replanteamientos y reformas, constituyéndose en una oportunidad de renovación y miramiento a los viejos problemas, al añadir enfoques innovadores, enfrentando nuevos desafíos y perfilando nuevas proyecciones. Este asunto concierne a todos; las decisiones sobre qué enseñar, para qué hacerlo y cómo hacerlo entrañan dimensiones técnicas, políticas y culturales que involucran a la sociedad entera (Coll & Martín, 2006).

Sobre la revisión curricular, Tovar y Sarmiento (2011) conceptúan que es clave la promoción del estudio sobre la práctica y la investigación curricular, para el fortalecimiento de las políticas institucionales concernientes a los programas académicos, en procura de mejorar su pertinencia y calidad. Los autores afirman que hablar de reconstrucción del currículo implica un pensamiento procesual, abierto y colectivo. El proceso de revisión del currículo supone examinar y recapacitar periódicamente sobre lo que sucede en las escuelas, concretamente en las prácticas pedagógicas y curriculares, en consideración a que esto, no es cuestión sólo de docentes, sino también de estudiantes, directivos, administrativos, egresados y miembros de la sociedad, lo que exige fortalecer e institucionalizar espacios de reflexión e investigación que no sólo convengan para la

comprensión de los aspectos curriculares, sino de la cimentación de propuestas avanzadas con las que realmente se obtenga los propósitos educativos de formación integral.

Ahora bien, el diseño curricular supone una propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la escuela en colaboración con su entorno debe ofrecer al estudiante para que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio de competencias, que le permitan integrarse satisfactoriamente en su contexto logrando una sociedad democrática y equitativa. Seguidamente, el autor hace una revisión de los elementos curriculares esenciales en cualquier diseño, no para describirlos, sino para convertirlos en factores de calidad del sistema, sobresaliendo a las dificultades planteando los cambios que beneficien esta transformación. Entre esos elementos curriculares como factores de calidad educativa, propone: Las competencias para la coherencia del currículo, ya que es un elemento novedoso para la vida, pues, para ser competente, hay que usar la personalidad completa, no solo el saber matemático, científico, tecnológico o artístico. Por lo tanto las competencias deben trabajarse desde todas las áreas curriculares, las cuales deben contribuir a saberes determinados para la obtención de todas las competencias (Casanova, 2012).

Para implementar procesos desde la incorporación de cualquier temática en el currículo, resulta oportuno citar a Pinto (2008), quien desde lo investigado plantea la necesidad de elaborar una propuesta innovadora, cuya importancia radique en la autonomía profesional de la escuela y del docente, centrándose en el protagonismo del educando, es decir, con perspectiva organizada en dimensiones del ser. Asimismo, consideran como clave la acción formativa de reconstrucción del conocimiento sobre sí mismo, sobre su existencia, su relación con el mundo y los sentidos

democráticos. Logrando centrar la reflexión y el análisis pedagógico en un conocimiento contextualizado, que posibilite desarrollar actividades cognitivas y valóricas, como propuesta curricular oficial, con el propósito de crear convenientemente un contenido curricular que de identidad a la acción educativa.

Cambiar la educación es un reto, pues debe buscar que la enseñanza sea más abierta, innovadora y significativa, donde los conocimientos obtenidos sean útiles para la vida del estudiante y la sociedad en general. Esto exige repensar los procesos que se llevan; es importante dejar atrás la homogenización y entrar en la individualización del currículo, es decir, que la práctica educativa se oriente a la luz de un currículo abierto, que tenga en cuenta el contexto que rodea al estudiante. Un currículo pensado desde la individualización permite la creatividad y el descubrimiento, convirtiendo al estudiante es un agente activo y al docente en un orientador o facilitador del aprendizaje (Northon, 2012).

Referente Teórico

La formación en Habilidades para la Vida (HpV) busca mejorar la capacidad para llevar una vida más sana y feliz, influir sobre los determinantes de la salud y el bienestar, y ser protagonistas en la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas (Educación por la Excelencia-EDEX., 2013). A continuación, se destacan algunas teorías que sustentan la manera en que los niños, niñas y adolescentes aprenden comportamientos que contribuyen al desarrollo del enfoque de las habilidades para la vida y sobre la cual se erige el presente trabajo de investigación, que pretende dar respuesta a la problemática planteada en el mismo.

Teoría del desarrollo infantil y adolescente.

La teoría del desarrollo busca establecer sistemáticamente, principios y generalizaciones que brinden las herramientas para comprender las razones por las cuales las personas cambian en la medida en que envejecen. Conforme a Miller (2002, citado en Berger, 2007), las teorías del desarrollo “tratan de encontrarle un sentido a las observaciones... (y) construyen una historia del viaje humano, desde el período de la lactancia y a través de la niñez y la adultez” (p.35)

La mayoría de las teorías sobre desarrollo humano hacen referencia a los cambios biológicos, sociales y cognitivos que ocurren en la infancia y en la adolescencia. Se distingue entonces, entre los cambios biológicos, el inicio de la pubertad, que ocurre entre la niñez y la adolescencia. Cuando se activan las hormonas que controlan el desarrollo físico, la mayoría de los niños y niñas desarrollan características sexuales primarias y secundarias; se hacen fértiles y experimentan una libido sexual en ascenso. La pubertad es distinta entre los hombres y las mujeres, pues estas experimentan los cambios antes que los varones. Por tanto, las mujeres y los varones de la misma edad se encuentran en puntos de desarrollo físico bastante diferentes entre los 10 y 14 años. Algunas veces, la curiosidad del adolescente por la apariencia estimula el que incurriere en dietas poco saludables, además del inicio prematuro del coito antes de lograr la madurez cognitiva y emocional (Eccles, 1999, citado en Mangrulkar, Whitman & Posner., 2001).

En cuanto al desarrollo del conocimiento social es importante destacar que para los niños, niñas y adolescentes el proceso de entenderse a sí mismo, a los demás y las relaciones humanas

es elemento clave del crecimiento. La conciencia social se traslada de la perspectiva egocéntrica del niño pequeño a una habilidad para entender, predecir y responder a los sentimientos y expectativas de otros en el pre adolescente (Slaby & Cols, 1995, citado en Mangrulkar et al., 2001). Es por esa razón por la que se afirma que esta etapa de la vida es crítica para el desarrollo de la empatía y la asunción de expectativas. El evaluarse a sí mismo es otro proceso importante, en la medida que el niño va creciendo comienzan a reflexionar sobre sus éxitos y fracasos y a equilibrar sus logros con metas internas y estereotipos externos.

Por su parte, Newman y Newman (1998, citado en Mangrulkar et al., 2001), en relación con el desarrollo cognitivo, sostienen que el conocimiento puede concretarse como el proceso de organizar y dar sentido a una experiencia. En tanto, Piaget se centra en que los seres humanos dan sentido a la vida a través de la interacción con el medio. Los constructivistas sociales consideran que el conocimiento es el resultado del ejercicio social y el lenguaje, por tanto, es una experiencia compartida. Vygotsky, uno de los autores de la teoría del conocimiento, manifiesta que los nuevos niveles de conocimiento comienzan a un nivel interpersonal, inicialmente entre el niño y el adulto, y posteriormente a través de una interacción social continua. Asevera que la distancia entre la etapa actual y la capacidad de desarrollo de un niño está determinada por su habilidad para enfrentar problemas al trabajar solo, en comparación con adultos u otros pares más capaces (Newman & Newman, 1998; Vygotsky, 1978, citado en Mangrulkar et al., 2001).

Ahora bien, en concordancia con el desarrollo social y el contexto familiar, se presume que a medida que el niño evoluciona hacia la adolescencia, las interacciones sociales se hacen cada vez más complejas, al aumentar el tiempo que comparte con compañeros y pares del sexo opuesto.

Pero aun cuando los compañeros son importantes, la familia y parientes siguen teniendo influencia valiosa en los adolescentes.

La confianza interpersonal, entendida como la posibilidad general de que otras personas sean fiables y dignas de confianza, es un aspecto clave de la competencia social. Las investigaciones sobre el tema especifican que las personas que confían en los demás, tienen mayores posibilidades de hacer fácilmente amigos, son agradables a sus pares y son más independientes al trazar y desarrollar su proyecto de vida (Tyler, 1991, citado en Mangrulkar et al., 2001).

De igual manera, cabe destacar el desarrollo moral como dimensión importante del desarrollo humano. Las diferentes escuelas ofrecen perspectivas diversas en torno a la definición de cómo los niños desarrollan el razonamiento y el comportamiento moral. Los conductistas piensan que es aprendida a través de condicionamiento y modelo. Los cognoscitivistas, por su parte, aducen que el desarrollo moral presenta una secuencia exactamente igual al desarrollo del conocimiento en el niño. Kohlberg en particular, describe las etapas que van desde la preocupación de un niño por las consecuencias de un comportamiento, hasta los juicios morales que incorporan los derechos de los demás (Newman & Newman, 1998; Kohlberg, 1976, citado en Mangrulkar et al., 2001).

Diferentes referentes permiten abordar el tema de habilidades para la vida, entre ellos vale citar la teoría psicosocial que considera que el desarrollo del ser humano se compone de etapas, pero se engrandece con el ambiente; es decir, acentúa la influencia de la sociedad y la cultura e igualmente la importancia del yo a lo largo de la vida. Su máximo exponente, Erik H. Erikson,

conceptualiza el desarrollo como una serie de estadios a lo largo de la vida en las que el sujeto en un mismo momento satisface sus necesidades, potencia sus capacidades y responde a las demandas del medio propias de la edad. Afirma que cada etapa del desarrollo implica una dificultad, lo que se denomina crisis de madurez, que cada individuo debe resolver. La superación o no de la crisis depende de la interacción y del ambiente social en el que vive cada sujeto (Sanz, 2012).

La teoría destaca algunos elementos principales como la identidad del yo, que hace referencia al sentido consciente de uno mismo, el cual se desarrolla a través de la interacción social. Otro elemento es la competencia con los comportamientos y acciones en un área de la vida; en tal sentido, si la persona hace buen uso de esta etapa, se sentirá satisfecha y segura. Por el contrario, la conduce de manera equivocada, se producirá un sentimiento de incomodidad. Ese último elemento materializa el conflicto que la gente experimenta en cada etapa de su vida y actúa como punto de desviación en su desarrollo. Tales conflictos pueden centrarse o no en el desarrollo de una cualidad psicológica.

A continuación se enuncian las ocho etapas que configuran el desarrollo psicosocial (Sanz, 2012).

- *Etapas de la confianza versus desconfianza.* (0 - 1 año) Es la primera dificultad que el niño tiene que abordar. El niño necesita confiar en que sus necesidades básicas van a ser atendidas por otros. Si los cuidadores muestran rechazo. Si el niño no aprende esta confianza desarrollará síntomas neuróticos.

- *Etapa de autonomía versus vergüenza y duda.* (1 - 3 años) El niño empieza a explorar el mundo que le rodea. Controla esfínteres, comienza a hablar, llama la atención. Los niños deben aprender a ser “autónomos”: alimentarse y vestirse solos, empiezan a ser autosuficiente o bien aprende a sentir miedo y a dudar de sus propias actitudes, capacidades.
- *Etapa de iniciativa versus culpabilidad.* (3- 6 años) El niño intenta actuar como adulto, superando incluso los límites que disponen los padres. Del estudio de esta etapa se deriva que unos padres anárquicos hacen más daño que unos padres autoritarios.
- *Etapa de la actividad versus inferioridad.* (7 - 11 años) Corresponde con la etapa escolar, por lo que le da importancia a todo lo relacionado con la escuela. El niño debe dominar habilidades sociales y académicas de manera significativa. El fracaso en la asimilación de estas características puede desarrollar sentimientos de inferioridad.
- *Etapa de la adolescencia.* (12 a 20 años) Responde al reto importantísimo de ¿quién soy yo?, identidad sexual, rol social. Es la etapa en la que se conquista la identidad o se dará la confusión de roles.
- *Etapa de la intimidad versus aislamiento* (20 a 40 años). Lo clave de esta etapa es crear amistades fuertes, compañía, sentido de amor y compañerismo. Se resuelve esta etapa encontrando ese amor, cariño o el aislamiento (por miedo al rechazo).
- *Etapa de la creatividad versus estancamiento* (40 a 54 años). Se enfrentan al incremento de su productividad en el trabajo y en educar a su familia. Aquellos que se sienten incapaces que no aportan nada, se quedan estancados.

- *Etapa de la integridad versus desaparición.* (vejez plena). Corresponde a reflexionar si en la vida se ha conseguido lo planteado por cada uno, si la vida ha merecido la pena, e incluso se empieza a pensar si se ha vivido la vida, si quedaron metas por realizar (Sanz, 2012).

Teoría del aprendizaje social.

Su mayor exponente, Albert Bandura, centra el foco de su estudio sobre los procesos de aprendizaje en la interacción entre el estudiante y el entorno, y más precisamente, entre el estudiante y el entorno social. Mientras que los psicólogos conductistas explicaban la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos mediante una aproximación gradual basada en varios ensayos con reforzamiento, Bandura pretendió explicar las razones por la que los sujetos que aprenden unos de otros pueden ver cómo su nivel en el conocimiento logra avances cualitativos significativos de una sola vez, sin requerir muchos ensayos. Esto permite identificar el modelado como un aspecto fundamental del aprendizaje social, que a nivel de las relaciones interpersonales, implica observar las acciones de un ser humano y luego copiarlas (Wenger, 2001).

Bandura (1987, citado en Coll, Marchesi & Palacios, 1999) afirma que los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales. Cuando las condiciones ambientales son muy restrictivas y demandantes, pueden ejercer algo de obligatoriedad para realizar un comportamiento específico. También hizo énfasis en que la autosuficiencia, entendida como la confianza en sus propias habilidades para desempeñar diversas conductas, es clave para aprender

y mantener conductas apropiadas, especialmente en vista de las presiones sociales para desarrollar un comportamiento diferente. De igual forma, a los niños, niñas y jóvenes debe enseñárseles habilidades a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje, que incluya ensayo y retroalimentación, antes de hacer una simple instrucción (Ladd & Mize, 1983, citado por Mangrulkar et al., 2001).

Por otro lado, Vygotsky en su teoría de aprendizaje sociocultural, hace énfasis en la participación proactiva de los menores con el ambiente circundante, destacando el desarrollo cognitivo como producto de un proceso colaborativo, de formas de socialización. Plantea que el hombre es una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural y comprometen el uso de mediadores: herramientas y símbolos, que contribuyen a entender los procesos sociales. Esta relación entre desarrollo y aprendizaje le permite formular la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que corresponde a la distancia entre el nivel de desarrollo, definido como la capacidad de resolver de forma independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, establecido en la solución de un problema, bien sea bajo la guía de un adulto de confianza o en colaboración con otro par más capaz. De esta forma, se estima que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en variados contextos y es siempre mediada por el lenguaje (Carrera & Mazzarella, 2001).

Es importante señalar también, que los enfoques de influencia social o educación sobre la resistencia de los pares, reconocen que los niños, niñas y adolescentes, bajo presión, se involucran en conductas de riesgo como el uso del tabaco y otras drogas. La presión social hace

referencia a la presión de pares, a modelo de padres fumadores, mensajes sobre cigarrillos en medios de comunicación, que muestran a fumadores seductores (Evans, 1998, citado en Mangrulkar et al., 2001). Cuando se abordan programas de influencia social, se enseña a los estudiantes a responder de forma positiva a las presiones de pares y de medios, de tal modo que sean capaces de resistir antes de que sean expuestos a tales presiones. Este enfoque también se usa en la prevención de la actividad sexual de alto riesgo.

La teoría del aprendizaje social ejerció dos influencias significativas en el desarrollo de programas de habilidades para la vida. Una, fue la necesidad de proporcionar a los niños y niñas métodos para enfrentar aspectos internos de su vida social, incorporando la disminución del estrés, al autocontrol y la toma de decisiones. La segunda, fue que para ser prácticos, los programas de habilidades para la vida requieren doblar el proceso natural por el cual los niños aprenden los comportamientos. Es por esta razón que la mayoría de estos programas insertan observación, representaciones, además de elementos de la educación de los pares y no solo la simple instrucción (Mangrulkar et al., 2001)

En síntesis, cada teoría proporciona aspectos importantes en el desarrollo de habilidades; algunas enfatizan en los resultados de los comportamientos, demostrando el desarrollo de habilidades como un medio para promover en los niños, niñas y adolescentes comportamientos considerados socialmente apropiados. Otras se centran más en la apropiación de habilidades que en la meta misma, toda vez que las acciones para resolver problemas, comunicación interpersonal y solución de conflictos hacen parte de los elementos esenciales del desarrollo humano saludable. Por último, algunas teorías ven las habilidades para la vida como un medio

para que los niños, niñas y adolescentes se involucren activamente en su propio proceso de desarrollo y en el de construcción de normas sociales.

Habilidades para la vida (HpV).

Esta categoría hace referencia a las aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que permita enfrentar eficazmente los retos y desafíos de la vida diaria. Son un conjunto de destrezas psicosociales cuyo desarrollo incrementa las posibilidades de las personas para desempeñarse mejor en la vida diaria (Mantilla, 2003).

Las habilidades sociales, que posee todo individuo, se manifiestan cuando las personas saben expresar su sentir y se hacen escuchar. De esta manera, consiguen aquello que nos proponen, hace respetar sus derechos, a la vez que respeta los de los demás. Las habilidades para la vida admiten que el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, al igual que la prevención de problemas psicosociales, requiere la obtención de competencias y habilidades específicas en lo físico, psicológico, social, cognitivo, moral y vocacional.

❖ Principales habilidades para la vida

La categorización de las habilidades para la vida se ha hecho de diferentes maneras, tanto por organizaciones juveniles y de salud, como por investigadores, dependiendo del resultado pretendido, de la expectativa disciplinaria de quien lidera la investigación y de las teorías dominantes que son las que fundamentan el diseño del programa o currículo mismo. Bajo esa perspectiva esta investigación tomó como referente las habilidades sociales y las habilidades de

pensamiento o cognitivas, ambas incluidas en las tres categorías planteadas por Mangrulkar et al. (2001). A la vez, entre las habilidades sociales y de pensamiento se reseñan las principales categorías estructuradas por Mantilla (2003).

Habilidades sociales. Todo individuo requiere de interacciones sociales efectivas para desempeñarse con éxito en la escuela, en la familia y el trabajo. Un aspecto de las habilidades sociales que las asocian con los resultados de los comportamientos, es el modelo de déficit de habilidades. Este último esboza que los niños que no desarrollan habilidades para interactuar de forma socialmente aceptable en sus primeros años de vida, son rechazados por sus pares, y suelen repetir comportamientos poco saludables (violencia, abuso de alcohol y otras drogas). Por otro lado, algunas investigaciones indican que cerca de la mitad de los niños y jóvenes que se ven rechazados por sus compañeros, no tienen déficit social, sino que presentan un alto grado de agresividad aprendido en casa (Patterson, 1986, citado por Mangrulkar et al., 2001). Los jóvenes que carecen de habilidades sociales pueden formar bandas, consolidando de esta forma, la exclusión de sus pares y sus comportamientos poco saludables. Por ello, se afirma que los niños y niñas que no aprenden a compartir sus juguetes, a sonreír a sus amigos y a respetar el turno cuando están en el preescolar, pueden verse involucrados en situaciones de riesgo como la violencia, el alcohol y otras drogas (Mangrulkar et al., 2001).

Las habilidades sociales son “un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas” (Monjas, 1999, p.28). Por tanto, debe estimarse dentro de un marco cultural determinado, que los patrones de comunicación varían considerablemente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales

como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Por su lado, Bisquerra (2009) coincide cuando asevera que la habilidad o competencia social es la capacidad de conservar buenas relaciones con otras personas, lo que implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, entre otras.

Se describen ahora, las habilidades que hacen parte de la categoría de las habilidades sociales, según lo planteado por Mantilla (2003, p.8) así:

- *Conocimiento de sí mismo:* supone reconocer nuestro ser, carácter, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos. Fomentar un mayor conocimiento personal nos facilita reconocer los momentos de preocupación o tensión.
- *Empatía y toma de perspectiva:* son habilidades sociales críticas, hace referencia a la capacidad de “ponerse en los zapatos del otro” e imaginar cómo es la vida para esa persona, incluso en situaciones con las que no estamos acostumbrados. También nos ayuda a comprender la diversidad y mejora nuestras interacciones sociales. Igualmente, a promover comportamientos solidarios y de apoyo hacia las personas que necesitan cuidados, asistencia o aceptación.
- *Comunicación efectiva:* es la capacidad de expresarse, tanto verbal como pre verbalmente, en forma apropiada a la cultura y las situaciones. Actuar de manera asertiva implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño, niña o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. También tiene que ver con la forma de solicitar un consejo en situaciones necesarias.

- *Relaciones interpersonales:* es la que contribuye a relacionarnos en forma positiva con las personas con quienes interactuamos, a tener la habilidad necesaria para iniciar y mantener relaciones amistosas que son importantes para nuestro bienestar mental y social, a preservar buenas relaciones con la familia, y a ser capaces de culminar relaciones de manera constructiva. También incluye la capacidad de trabajar en equipo que permite mantener relaciones sanas y esforzarse para un bien común donde todos resulten beneficiados. Para alcanzar esto se requiere hacer uso de las habilidades de comunicación efectiva y ser empáticos.

Habilidades de pensamiento o cognitivas. Desarrollar las habilidades de pensamiento en los estudiantes de la escuela de hoy, es el referente inicial para enfocar la educación hacia un perfil integral, donde lo aprendido tenga pertinencia y pueda ser transferido a contextos reales. He allí la razón por la que es importante definir en esta investigación, las habilidades de pensamiento o cognitivas, como categoría clave de las habilidades para la vida. Martínez y Torres (2007) se refieren a las habilidades cognitivas o de pensamiento como: “Operaciones que constituyen de forma integrada, el conjunto de procesos cognitivos específicos para cada proceso básico y superior, de tal manera que cada una representa una gama o un matiz deferente en el cual se manifiesta cada proceso mayor” (p.3).

En general, las habilidades de pensamiento son operaciones que involucran la utilización de procesos cognitivos para analizar diferentes maneras de conducir situaciones sociales, las que son esbozadas por Mantilla (2003, p.9), así:

- *Toma de decisiones:* las investigaciones han demostrado que es un proceso mucho más complejo que un simple proceso racional (Beyth & Cols, 1989, citado en Mangrulkar et al., 2001). Nos facilita manejar constructivamente las decisiones respecto a nuestras vidas y la de los demás. Esto puede tener consecuencias para la salud y el bienestar, si los niños, niñas y jóvenes toman decisiones en forma activa acerca de sus estilos de vida, evaluando opciones y las consecuencias que éstas podrían tener.
- *Solución de problemas y conflictos:* nos permite afrontar de manera constructiva los problemas en la vida. Aquellos problemas importantes que no se solucionan pueden convertirse en una fuente de malestar físico (trastornos psicosomáticos) y mental (ansiedad y depresión), y de problemas psicosociales adicionales (alcoholismo, consumo de sustancias psicoactivas). Un aspecto que marca la pauta en la solución de conflictos es la forma de promover una cultura para paz, toda vez que está orientada a la educación de niños, niñas y jóvenes en forma constructiva, creativa y pacífica de resolver los pequeños y grandes conflictos cotidianos.
- *Pensamiento creativo:* consiste en el manejo de los procesos básicos de pensamiento para desarrollar o inventar ideas o productos novedosos, estéticos, o constructivos, relacionados con preceptos y conceptos, con énfasis en los aspectos del pensamiento que tienen que ver con la iniciativa y la razón. Aporta a la toma de decisiones y solución de problemas, permitiendo explorar las alternativas disponibles y las diferentes consecuencias de nuestras acciones u omisiones. El pensamiento creativo contribuye a responder de manera adaptativa y flexible a las situaciones que se presentan en el día a día.

- *Pensamiento crítico*: permite analizar información y experiencias de manera objetiva. Contribuye a la salud y al desarrollo personal y social, al ayudarnos a reconocer y evaluar los factores que influyen en: nuestras actitudes y comportamientos y los de los demás; la violencia; la injusticia y la falta de equidad social. Lo que caracteriza a una persona crítica es la formulación de preguntas, le cuesta admitir las cosas en forma ingenua sin analizar cuidadosamente razones y suposiciones. El estudiante crítico aprende a hacer una lectura más personal y objetiva de la publicidad y la aleada de información transmitida a través de los medios masivos de comunicación.

❖ *Enseñanza y aprendizaje centrado en habilidades para la vida.*

El abordar temáticas como resolución de conflictos, toma de decisiones positivas, examinar de manera crítica los mensajes publicitarios y rechazar la presión negativa de los medios o pares para consumir alcohol, tabaco u otras sustancias, son habilidades sociales y de pensamiento que requieren métodos no convencionales de enseñanza que permitan un aprendizaje efectivo (Mantilla, 2003).

En el mismo sentido, Mangrulkar et al. (2001) afirman que las investigaciones y las teorías evidencian que el enfoque de habilidades para la vida es más efectivo en la medida en que se empleen métodos de enseñanza interactivos, que incluyan destrezas aprendidas a través de la interacción, del uso de los juegos de roles, de los debates abiertos, del trabajo en equipos pequeños y otras técnicas afines. Poner en contacto al niño y a la niña, desde temprana edad, con la comunicación, la negociación y las habilidades para la solución de conflictos, establece una importante estrategia de prevención (Shure & Spivack, 1980, citado en Mangrulkar et al., 2001).

En consecuencia, para la enseñanza de estas habilidades es indispensable el uso de metodologías interactivas, es decir, aquellas que involucran a los participantes de manera activa y positiva, que los lleve a reflexionar y sentirse involucrados en el proceso, en ese contexto, los docentes se caracterizan por facilitar y favorecer el proceso de aprendizaje y de transformación, a través de estrategias pedagógicas que promuevan relaciones fuertes entre docentes y estudiantes, como protagonistas de la producción, apropiación y aplicación de nuevo conocimiento. Las altas expectativas del docente están estrechamente relacionadas con el cuidado de sus estudiantes; y estos últimos a su vez responden con mayor entusiasmo al aprendizaje y a la escuela cuando cuentan con docentes que los protegen y demuestran tenerles confianza (Wesley, Hampel & Clark, 1997; Noddings, 1995, citado en Lions Quest, 2012).

En HpV, los niños, niñas y adolescentes aprenden a través de un proceso de aprendizaje social y deductivo que debe incorporar momentos para descubrir por sí mismo, observar, establecer relaciones y articular los contenidos con la realidad que le rodea, aplicar lo aprendido y recibir retroalimentación, tanto de los adultos como del grupo de compañeros o pares. Este es un proceso activo, que va más allá del mero aprendizaje de información y requiere momentos de práctica a lo largo del tiempo.

La enseñanza de Habilidades para la Vida se basa en el aprendizaje por medio de la interacción de nuevos conocimientos y la adquisición, práctica y aplicación de destrezas. La práctica de las habilidades es un componente vital dentro de las

actividades de enseñanza. En este tipo de programas se involucra a los estudiantes en un proceso dinámico y participativo (Mantilla, 2003, p.14).

La metodología interactiva en la que se fundamenta la enseñanza de HpV requiere facilitar al docente generar un ambiente agradable y seguro en el aula que posibilite a los estudiantes experimentar nuevas formas de pensar, sentir y comportarse. A los estudiantes debe brindarles la oportunidad de identificar por ellos mismos, las situaciones de riesgo y la forma en que estas habilidades pueden favorecer la solución de los problemas que se les puedan presentar.

Por otro lado, algunos autores coinciden en afirmar que el aprendizaje por medio del servicio proporciona herramientas claves para potenciar las habilidades para la vida, aseveran que los estudiantes necesitan oportunidades regulares para usar las destrezas en situaciones de la vida cotidiana, que posibilite poder verterlas en comportamientos y acciones. El aprendizaje por medio del servicio es una forma dinámica de enseñar, en donde los estudiantes participan en actividades de proyección social, significativas en sus instituciones educativas y comunidades, integrado al plan de estudios regular. El participar en actividades de servicio no consiste por ejemplo, en ir a la orilla del Río Magdalena para recoger la basura; implica desde esta perspectiva de formación, apoyarse en científicos locales, medir los niveles de contaminación en el río por varios meses, llevar a la praxis cálculos complejos, presentar ante el consejo municipal la problemática y las posibles soluciones. Es decir, los estudiantes aplican sus conocimientos académicos para responder de manera positiva a necesidades reales. Es un trabajo interdisciplinar, en donde participan no solo los docentes, sino miembros de la comunidad. (Billig, 2000, citado por Fredericks, 2003)

Teorías del currículo.

El currículo se entiende como el producto de un proceso intencional y sistemático en el que se requiere tomar decisiones concernientes tanto a los saberes culturales que se enseñan y su organización, como a la forma de transmitir y evaluar el currículo. Las decisiones curriculares se toman, teniendo en cuenta tanto el nivel social e institucional, como el de aula. Dicho en otras palabras, el currículo es el resultado que se alcanza después de aplicar algunos criterios que permitan seleccionar y organizar la cultura para su enseñabilidad (Magendzo, 1986).

Asimismo, el currículo tiene como intención deliberada y manifiesta, la formación y el desarrollo en los y las estudiantes, de una identidad, una conciencia, una moral, que posibilite definirse como personas individuales, capaces de trascender. Cabe señalar, que en la escuela no solo son formativos los mensajes explícitos que se consignan en el currículo declarado, sino también y quizás con mayor peso, los saberes implícitos, aquellos que están arraigados en la cultura de la escuela, es decir el llamado currículo oculto.

Para Salinas (1994), el currículo se manifiesta con fuerza; es un movimiento centrado en la cuestión de ¿qué es lo que la escuela debe enseñar?, mientras que Stenhouse (1987) sostiene que "un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica". (p.29). Grundy (1987, citado por Luna & López, 2011) por su parte, asevera que "si el currículo es una práctica, quiere decir que todos los que participan en ella son

sujetos, no objetos; es decir, elementos activos” (p.67), lo que implica considerar la significativa intervención de los docentes en el proceso educativo.

El currículo es una herramienta de trabajo para docentes en la que se propone aspectos materiales (recursos educativos necesarios) y conceptuales para la práctica educativa, con el fin de facilitarla y de aportar soluciones a los diversos problemas que puedan derivarse de ella. Es un documento teórico de aplicación práctica; es decir, es un escrito que trata de recoger todos aquellos elementos teóricos relevantes de la intervención educativa que en él se propone (Sánchez, 2008, citado por Luna & López, 2011, p.66).

Al respecto, la Ley General de Educación 115 (Congreso de la Republica de Colombia, 1994) en su título IV, capítulo 2, artículo 76 define el currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional (p.17).

Lo anterior, deja claro que no existe un concepto único de lo que es currículo, pues dada la autonomía de cada establecimiento educativo, éste se construye desde su diagnóstico institucional, dando respuesta a las necesidades de su entorno. Por ello, podría concluirse que el

concepto, características, enfoques y el desarrollo de los procesos cognitivos del currículo, dependerán del contexto en el que se desarrolle y de la relación que cada institución tenga con la tecnología, las experiencias, la reconstrucción social, el relacionismo académico y los elementos generales que conformen dicho currículo.

Interesa ahora, precisar algunos conceptos generales referidos al proceso de elaboración del currículo, en aras de comprender, con mayor exactitud, la propuesta de incorporar las HpV en el currículo. En este sentido, se parte de diferentes teorías, tendencias, concepciones y modelos que se han utilizado en el desarrollo del currículo; posteriormente, se hace una diferenciación entre el currículo explícito, currículo nulo y currículo oculto, para culminar abordando el desarrollo y la operación curricular.

Para la puesta en marcha de la incorporación y planificación de las HpV en el currículo, se requiere entender lo que el currículo es y hace. Es decir, estudiar la teoría de currículo y sus concepciones, a fin de orientar el proceso, puesto que el desarrollo curricular no responde a acciones arbitrarias o desprovistas de un horizonte orientador, sino a una praxis donde entra en juego una concepción de hombre y sociedad.

La teoría curricular da cuenta de la naturaleza del currículo, y de la concepción curricular; es la que articula el proceso de desarrollo curricular de manera coherente. Es así como la concepción asumirá lo concerniente al conocimiento: su origen, veracidad, autoridad; es la posición epistemológica. Igualmente, se manifiesta sobre la relación que la educación constituye con la sociedad y su transformación; sobre el aprendizaje y el rol que juegan maestros, maestras

y estudiantes. Asimismo, se determinan valores característicos, la libertad, experiencia, cultura, pasado, presente y futuro. Por tanto, no solo se tiene en cuenta lo epistemológico, sino lo social, lo psicopedagógico y lo axiológico.

Se abordan en primer lugar, las distintas posiciones teóricas del currículo; y en segundo lugar, cuatro concepciones curriculares que derivan diferentes modelos de diseño curricular, la concepción de la eficiencia social, de las eficiencias académicas, de la realización personal y de la reconstrucción social.

Se pasa entonces, a una breve reflexión sobre las teorías curriculares que para Kemmis (1988) debe entenderse como el doble problema de las relaciones entre teoría y práctica por un lado y el de las relaciones entre educación y sociedad por el otro. Estas relaciones han sido interpretadas y planteadas de diversas maneras a lo largo de la historia, en donde los miembros de una sociedad representan sus estructuras internas de conocimiento, de relaciones sociales y de acción, de generación en generación. Por medio del proceso de educación, manifiesta los valores y las tradiciones de esa sociedad, en competencia del papel que tiene la educación, de su visión de las relaciones entre teoría y práctica en la vida, y en el trabajo de las personas formadas (Kemmis, 1988). Pero la elección de los aspectos de la vida y del trabajo en una sociedad, representados en el currículo de los establecimientos educativos, continúa siendo decisiva, no solo para los y las docentes sino para la sociedad en general.

De otra parte, al persistir en una propuesta curricular centrada en los contenidos, se desconoce el proceso del estudiante, su contexto y su particular manera de concebir el

conocimiento. Se limita así el proceso de enseñanza y aprendizaje solo a responder a las temáticas de las diferentes áreas en los tiempos estrictamente establecidos, lo que lleva a pensar en relacionar el currículo por contenidos con la metodología transmisionista. El centrar el proceso de desarrollo curricular en la ejecución de contenidos afecta de manera significativa la didáctica asumida por los docentes. Es común encontrar a docentes, con clases magistrales dando información; y los estudiantes recibéndolas. De este modo se estimula poco la participación y trabajo en equipo, lo que denota docentes a quienes les cuesta abrir sus mentes a nuevas tendencias, a crecer en formación profesional y a reconocer su rol fundamental en el proceso formativo (Pardo, 2012).

Tanto las teorías sobre currículo como la práctica curricular evolucionan y cambian. Por ello, no se puede hablar de una teoría y práctica que ofrezca una referencia estable para el estudio del currículo. En ese orden de ideas, diferentes autores, entre los que se reconoce a Kemmis (1988), Sacristán y Pérez (1963), Stenhouse (1987), y otros, han establecido una diferenciación entre la Teoría Técnica del currículo, la Teoría Práctica y la Teoría Crítica del currículo, cada una de las cuales se esboza a continuación.

-Teoría Técnica. Según Kemmis (1988), responde a la forma como un contexto caracterizado por las necesidades y los objetivos sociales; son los ideales a los que la educación debe comprometerse, por lo que es clave identificar necesidades y crear programas con el fin de alcanzar los objetivos y propósitos que la sociedad misma exige. Teoría que Habermas (1975, citado por Osorio, 2007) llama interés técnico y la define como aquella que controla y regula objetos; se logra típicamente mediante la ciencia empírico-analítica. En esta teoría, el currículo

se piensa como un plan para el aprendizaje, el cual es diseñado y elaborado por otros para que los docentes se encarguen de ejecutarlos. Esta teoría busca el control del proceso educativo, no solo del desarrollo curricular, sino la necesidad de controlar a los estudiantes de tal forma que se logren las expectativas señaladas en el plan (Luna & López, 2011).

-Teoría Práctica. También considera la sociedad y cultura como la esencia, pero da gran fuerza a la acción como elemento clave de la educación, de la escuela y de los docentes, en su aportación a la sociedad y a la cultura mediante el desarrollo de personas capaces de pensar de manera crítica y actuar en forma mesurada, y de valores y decisiones coherentes con las orientaciones de formación por parte de los educadores. Lo que destaca esta teoría es la forma en que los sujetos toman las decisiones morales y actúan de acuerdo con sus conciencias y mejores juicios. Ésta es llamada por Habermas (1975, citado por Osorio, 2007) interés práctico y busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana, se obtiene específicamente mediante las ciencias hermenéuticas.

Sacristán y Pérez, (1996), afirman que "... el currículo tiene una cierta capacidad reguladora de la práctica, desempeña el papel de una especie de partitura interpretativa, flexible, pero determinante de la acción educativa" (p.137). Asimismo, advierte Sacristán que el currículo no tendría sentido sino es teniendo en cuenta el contexto desde el que se elabora. Se estima además, que el currículo en esta teoría, debe evaluarse e investigarse de forma continua, con el objeto de brindar las herramientas para que con base en la reflexión de los docentes, se logre que aprendan y mejoren su práctica, y con ello puedan enfrentar las situaciones complejas que se presenten, tomándolas como oportunidad de aprendizaje (Luna & López, 2011).

-Teoría Crítica. Impulsada desde la Escuela de Frankfurt, parte del supuesto de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como habitualmente se piensa. Por lo contrario, ratifica que las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionadas por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, y tales distorsiones han dejado huellas en las interpretaciones del mundo. Esto no quiere decir, que las estructuras sociales estén deformadas, sino que no se perciben estas distorsiones porque se llega a considerarlas como habituales o naturales. Esta teoría es concebida por Habermas (1975, citado por Osorio, 2007) como el interés emancipador del saber que consiste en centrar la atención en la autonomía y la libertad racionales y puntualmente, en develar críticamente, las relaciones de poder que subyacen en las ideas y acciones de la vida social.

Ahora bien, hablar de un currículo que especifica todo de antemano desde fuera de la práctica docente, lo convierte en un simple ejecutor de normas y en un colaborador de la función reproductora de la escuela. El sentido del currículo es el del enfrentamiento directo del docente con la realidad del aula y el de trasladar principios teóricos a la acción, o de adecuar la práctica a las propuestas educativas. En ese mismo sentido, Stenhouse (1987) plantea que la investigación y el desarrollo del currículo deben pertenecer al docente; manifiesta una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada docente un participante activo de la comunidad científica. Además, define el currículo como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y admite que un currículo es un medio para estudiar los problemas y los efectos que hacen parte de la enseñanza.

Vista la teoría crítica desde lo curricular, se puede aseverar que gesta la construcción del conocimiento desde la cultura popular. Estudiante e institución se consideran bases para el desarrollo de una crítica de la razón comunicativa, en la que el docente y los estudiantes son investigadores críticos de una determinada realidad, y, por lo tanto, su interés está en la emancipación.

Se analizan enseguida, las cuatro concepciones curriculares planteadas por Schiro (s.f., citado por Magendzo, 1998) en términos de las ideologías que guían a los responsables de desarrollar el currículo.

-La concepción académica. Centra el currículo en las disciplinas de estudio y asume que formar en ellas es formar para la vida. Los que trabajan en esta concepción estiman que todo el contenido curricular se encuentra en el saber acumulado por la academia y que el currículo se manifiesta en las asignaturas de estudio que componen el plan de estudios. Las necesidades psicológicas del estudiante y los problemas de la sociedad son poco tenidos en cuenta como fuente de contenidos curriculares. Esta concepción está sustentada en la visión racional y empírica de la ciencia que predominó en los inicios de la edad moderna; es el fundamento de la llamada educación tradicional y mal llamada pedagogía tradicional. Se soporta en el conocimiento, es decir en la mera información, que supuestamente está contenido en las disciplinas o en las áreas académicas. Por ello, la evaluación que utiliza es la cuantitativa, que busca medir la asimilación del contenido por parte del estudiante.

-La concepción de eficiencia social. Tiene como intención preparar al niño, niña y adolescente para que se conviertan en un adulto capaz de interactuar activa y eficientemente en su medio, con el objeto de que contribuya a mantener el equilibrio de la sociedad y propenda a su perfeccionamiento. El diseño del currículo en esta concepción, responde al llamado diseño instruccional, de los años 60 y el 70, bajo el modelo de la tecnología educativa. En este se precisan los objetivos que se espera que los educandos logren como resultado del proceso educativo en términos de conductas observables. Su secuencia es lineal, así: formulación de objetivos de acuerdo con los contenidos, identificación de habilidades de ingreso -conducta de entrada-, selección de recursos, metodología y evaluación del rendimiento. La evaluación en esta concepción es congruente, es decir, si el estudiante logró o no los objetivos se promueve, sólo que los objetivos muchas veces se reducen al comportamiento y se preparan personas, como si fueran máquinas, para el proceso productivo.

-La concepción de realización personal. Sitúa al estudiante en el centro del currículo y le otorga total libertad para su crecimiento integral. En esta concepción, la sociedad, los padres y maestros no controlan el crecimiento de los estudiantes ni los moldean de acuerdo con sus expectativas. Hay plena confianza en conceder al estudiante total autonomía para que decida libremente respecto a su aprendizaje. Por tanto, los intereses de los estudiantes están por encima de las disciplinas de estudio, así como sobre las necesidades sociales. El conocimiento surge de la experiencia con su medio; es un sujeto hacedor de significados. Un currículo que maneje esta concepción de realización personal, se basa en los intereses de los estudiantes, en las diferencias individuales procurando la formación integral. El docente proporciona contextos de aprendizaje al estudiante, que le permiten explorar, descubrir e investigar. La planificación se realiza a lo

largo de todo el proceso de aprendizaje y hay una atención personalizada al estudiante. La evaluación que maneja es la cualitativa, por lo que consideran la emisión de juicio y el describir la satisfacción de intereses y necesidades. Se usan como instrumentos la observación, la participación, el ensayo, el juicio y la autoevaluación.

En relación con ello, Pardo (2012) propone organizar la apuesta curricular centrada en el estudiante, siendo el eje principal el aprendizaje. Es su defecto, este enfoque enfatiza en la prescripción de abordar una infinidad de contenidos temáticos; pues se trata de enunciar lo que realmente debe aprender el estudiante, considerando las características cognitivas del individuo y del grupo. Surgen entonces, en el rol del docente posibilidades, estrategias y dominio de técnicas de enseñanza que lo convierten en el real facilitador del aprendizaje. Siendo ésta meta la clave de la propuesta curricular, en ésta se debe tener en cuenta que componentes como metodología, objetivos y evaluación deben ser coherentes con el proceso formativo.

-La concepción de la reconstrucción social o problémico. Plantea la necesidad de trabajar con un currículo que permita reconstruir la sociedad y actuar sobre ella con el objeto de contribuir intencionalmente a la solución de problemas que la afectan. Esto requiere desarrollar una visión de una sociedad mejor que la existente, una sociedad en la cual los problemas y conflictos actuales estén resueltos. En esta concepción, el ajuste del currículo se orienta en torno a un problema del ambiente, o sea a una necesidad no satisfecha que produce conflictos entre las personas. Parte del diagnóstico de necesidades de los estudiantes para definir los problemas de aprendizaje, presentados al estudiante en el aula. Este último se concibe como sujeto de

aprendizaje, capaz de transformar la sociedad y de solucionar problemas. En coherencia con esta concepción, el currículo es flexible, abierto y con posibilidades de ser modificado.

Por su parte, López (1999) que recoge aportes del currículo problematizador o de reconstrucción social de Magendzo, plantea el currículo alternativo, haciendo una crítica al currículo tradicional. Sugiere que el currículo sea consecuencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI), de las necesidades reales del contexto. Su estrategia fundamental son los núcleos temáticos y problemáticos, lo que implica que el docente sea un investigador. En este modelo la práctica pedagógica es más integral, interdisciplinaria, pertinente y horizontalizada; los conocimientos están en construcción permanente; se admite la cultura como una concepción amplia y la evaluación es constante. Como proceso de construcción e investigación permanente conlleva involucrar a la comunidad educativa en la praxis.

Frente a lo anterior, es importante indicar que estas concepciones no se presentan de forma aislada en el marco de una experiencia formativa. Por el contrario, un establecimiento educativo puede hacer hincapié en la académica, pero ello no le imposibilita que su estructura curricular acoja rasgos característicos de otras concepciones.

Desde esa óptica, antes de presentar las diferentes maneras de incorporar las HpV en el currículo, a partir de las teorías y las concepciones curriculares, es conveniente aclarar algunos conceptos centrales que están relacionados con el currículo, dado que tiene relevancia para la comprensión del tema objeto de la investigación.

Eisner (1979, citado por Magendzo, 1998) reconoce tres tipos de currículo: **explícito, implícito u oculto y nulo.**

El *currículo explícito o manifiesto* es el que se construye con participación de la comunidad; para su construcción se diferencian tres niveles de distintas categorías de competencia en las decisiones. El primer nivel es el de sistema, que corresponde a la esfera social de decisiones y compete a la máxima autoridad educacional como lo es el Ministerio de Educación Nacional. El segundo nivel es el institucional, que corresponde a la esfera institucional en las decisiones y compete al establecimiento educativo, rectores, coordinadores, consejo académico y equipo técnico. Por último, está el nivel aula que corresponde a la esfera profesional de quien toma decisiones curriculares y compete al cuerpo docente (Goodlall, 1996, citado por Magendzo, 1998).

Lo anterior deja claro que las decisiones relacionadas con la enseñabilidad del currículo y las formas de organizar sus contenidos termina siendo responsabilidad de quienes lo llevan a la praxis, en los establecimientos educativos y en las aulas de clases. Por tanto, un actor social clave en el proceso de toma de decisiones curriculares es el docente.

Por su parte, el concepto de *currículo oculto o implícito* ha sufrido una serie de reconceptualizaciones en los últimos años. Se denomina currículo oculto a aquello que la escuela transmite como efecto del ambiente, resultado de las interacciones que se producen entre los actores sociales que en ellas intervienen, y entre estas y los contenidos culturales que se transmiten. Eisner (1979) afirma que la escuela socializa a los estudiantes expectativas que son

profundamente más poderosas, de larga duración, que aquello que se plantea públicamente en el currículo manifiesto.

En este mismo orden de ideas, lo que los estudiantes aprenden a través de los contenidos académicos es tan importante como la forma de aprenderlo. De tal modo, las relaciones afectivas dentro del aula se convierten en un elemento significativo, tanto del currículo explícito como del implícito, cuyo objetivo es fortalecer el vínculo comunitario, así como la relación empática entre estudiantes y docentes (Hevia, 2006, citado en Carbajal, 2013).

Por último, el *currículo nulo* lo constituye aquello que la escuela no enseña y puede ser tanto o más importante que aquello que enseña. En efecto, el currículo nulo hace referencia a aquellos procesos intelectuales que la escuela no aborda y a los contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículo explícito (Eisner, 1979, citado por Magendzo, 1998).

Ahora bien, cualquiera que sea el enfoque seleccionado para la incorporación de cualquier temática en el currículo, se hace necesario tener en cuenta el diseño curricular, como parte del proceso que se pretende abordar y que expresa Díaz (1993, citado por Luna & López, 2011):

El concepto de diseño curricular se refiere a la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se debe integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular. El punto central, la concreción de este proyecto, se vislumbra en su

praxis, debiendo ser flexible, adaptable y en gran medida, originada por los principales actores del acto educativo (p.71).

El diseño curricular posibilita organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el establecimiento educativo, a la luz del Proyecto educativo Institucional (PEI), que permita llevar a la praxis lo planteado en el componente pedagógico. Esto incluye la relación dialógica entre los distintos componentes de la gestión educativa, la gestión directiva, la gestión pedagógico-académica, la gestión de comunidad y la gestión administrativa y financiera. Este aspecto marca la pauta para alcanzar las metas de excelencia que permitan el crecimiento en formación tanto de estudiantes como de docentes.

Lo anterior, deja claro que el docente juega un rol clave para este proceso, por ello quienes lideran esta labor deberían ser profesionales con formación científica y pedagógica, que se apropien del compromiso social e institucional, capaces de intervenir realidades, identificar problemas, actuar ante situaciones específicas, singulares e irrepetibles.

Cabe ahora indicar, que en la medida en que los currículos sean flexibles y abiertos, los docentes pueden ajustar, repensar y adecuar sus componentes en correlación con las características y necesidades de sus estudiantes, grupos, niveles, comunidad y de la institución misma. En la medida en que se perciba el quehacer educativo del diseño curricular como parte de la consolidación de la profesión docente respaldado por la investigación, se propiciará un cambio de actitud del docente ante su labor cotidiana, identificada por la reflexión, el deseo constante de su quehacer efectivo y la prospección de soluciones innovadoras más eficientes.

Para cualquier proceso concerniente al currículo, es necesario hacer hincapié en la intencionalidad de formación, es decir, el tipo de ser humano que se desea formar. En consecuencia, la selección y organización de la cultura, contenidos, y la metodología a emplear, deben facilitar alcanzar lo que se desea, por tanto, los propósitos de formación con las cuales se formule la propuesta de formación direccionan tanto la ejecución del proceso educativo como las estrategias didácticas a utilizar para obtener lo propuesto.

La participación activa de los distintos actores sociales en la construcción conceptual y práctica del currículo es clave para el proceso que se pretende adelantar con el mismo, lo que implica crear espacios de reflexión desde el contexto donde se desarrolla, que promueva el reconocimiento de las experiencias y saberes. Se encuentra con ello, una relación acorde con los elementos que hacen parte de la organización educativa, desde su realidad teórica, social, cultural y política, que de sentido e identidad al proyecto manifiesto.

METODOLOGÍA

Paradigma de Investigación

Entendiendo la metodología como el conjunto de procedimientos racionales para alcanzar el objetivo de la investigación, que para el presente caso es la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo de la Institución Educativa Diversificada Oriental (IEDO) de Santo Tomás con la participación de los actores educativos, y sabiendo que son múltiples los caminos que hay que seguir para alcanzarlos, se enmarcó en el paradigma crítico social, puesto que permite la autorreflexión en relación al problema de investigación por parte de los distintos actores sociales, que a su vez proporciona autonomía y poder para quienes la realizan. Esta perspectiva se caracteriza por un interés emancipador, por cuanto invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad de la cual hace parte y la posibilidad de ser generador de cambios. Según Freire (1989, citado por Melero, 2011), la teoría emancipadora “se caracterizaría por desarrollar sujetos más que meros objetos, posibilitando que los oprimidos puedan participar en la transformación socio histórica de su sociedad” (p.26). Este proceso, según Freire (1989), se da a través de una educación liberadora, que permita a las personas constituirse como sujetos activos de sus propios procesos.

La línea de investigación crítico social que caracteriza la investigación objeto de estudio se concentró en indagar y comprender la realidad de los actores educativos de la IEDO, al recoger información sobre el quehacer institucional y llevar a procesos de autorreflexión, acuerdos y desacuerdos fueron analizados, permitiendo reconocer debilidades y fortalezas sobre la praxis que desarrollan para definir colectivamente los cambios y transformaciones que son capaces de

generar. Tal y como lo afirma Martínez (2007), la investigación centró su interés en analizar los procesos de cambio que se van dando en las prácticas educativas y son promovidas por los mismos participantes que realizan tales prácticas, por ello es investigación educativa. Esta línea ha sido reconocida en el campo de educación, siendo mayormente aplicada en el desarrollo del currículo, de la administración y la organización educativa, de las innovaciones pedagógicas, de los ajustes o mejoras de programas escolares, entre otros.

Algunos de los fundamentos del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable (Popkewitz, 1988 citado en Alvarado & García, 2008).

Enfoque Investigativo

Se abordó el enfoque de investigación cualitativo que condujo al análisis descriptivo del quehacer docente y del currículo que se practica; de tal manera se logró relacionar la información sobre las cualidades del fenómeno para lograr una construcción teórica de lo observado que permitiese la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo. Lo anterior, posibilitó la utilización práctica de la investigación.

Una de las particularidades de la investigación cualitativa es su condición procesal. Por tanto, la vida social es entendida como una serie de acontecimientos, siendo la clave los cambios que tales procesos generen, elemento importante que le permite al investigador advertir, en el orden social tanto la interconexión como el cambio (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba & Zúñiga, 2006).

El enfoque cualitativo marcó la pauta para conocer y comprender la realidad de las prácticas sociales en relación a los elementos de habilidades para la vida que hallamos descritos en la estructura curricular, teniendo en cuenta el contexto natural del establecimiento educativo donde se desarrolló la investigación y la conexión con la creatividad compartida entre los actores educativos participantes, estimulando el intercambio de saberes como un instrumento de apropiación de su realidad de acuerdo al significado que sobre el tema estudiado le dan los docentes, directivos y estudiantes. Al hacer referencia de que sea con la creatividad compartida, determina una realidad distinguida como objetiva, viva, modificable, dinámica y cognoscible para todos los participantes de la interacción social.

Este tipo de investigación cualitativa es un enfoque referido para investigar y transformar la práctica pedagógica, no para investigar saberes específicos, es decir, busca aportar recursos metodológicos que ayuden a la realización de la práctica docente y profesional de la educación. Kemmis y McTaggart (1988, citado en Murillo, 2010) reseña algunas características propias de este tipo de investigación, entre ellas, manifiestan que es participativa, sigue una espiral introspectiva, es colaborativa, crea comunidades autocríticas, es un proceso sistemático de aprendizaje, induce a teorizar sobre la práctica y realiza análisis críticos de situaciones.

Tipo de Investigación

Siguiendo el hilo conductor del presente estudio sobre la incorporación de Habilidades para la Vida en el currículo y en aras de generar conocimiento educativo, el estudio se diseñó desde los alcances y delimitaciones de la Investigación Acción Educativa (IAE), que según Elliot (2000), está orientada a cambios significativos en la comunidad educativa, en tanto propende por la transformación de procesos escolares.

El sentido de la Investigación Acción Educativa posibilitó a las investigadoras la búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al referirse a la estructura de la práctica el énfasis que se le imprimió consistió en tener en cuenta las ideas (teoría) manifiestas, herramientas (métodos y técnicas) utilizadas en el quehacer educativo, y los ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos). Es decir, teniendo como premisa que la investigación pretendió la búsqueda y creación de conocimiento. Como lo señala Restrepo (2006) la IAE lo hace en dos momentos: al de construir la práctica o reflexionar sobre la misma críticamente descubre su estructura y los amarres teóricos u operativos de la misma, lo que ya es un conocimiento sistemático; y al reconstruir la práctica se produce saber pedagógico nuevo para el docente y se le objetiva y sustenta por escrito.

Para que este ejercicio de construcción y deconstrucción interpretativa fuera posible, se necesitó de un proceso comunicativo e interactivo que permitiera trascender la misma crítica, que

va más allá de la mera autoevaluación de la práctica, para entrar a diálogos más amplios, que llevaran a develar las tensiones que la práctica misma afronta. El resultado de la deconstrucción de la práctica deberá ser la producción de saber teórico que posibilite su transformación.

Participantes

Siguiendo la investigación con enfoque cualitativo, la decisión de quienes hacen parte como participantes se va tomando en el campo, tal y como lo afirma Serbia (2014) cuando dice:

El investigador cualitativo va disponiendo en vivo, a partir de lo previsible y lo no previsto, los alcances de la selección. La muestra cualitativa aborda desde lo intensivo las características de la calidad de los fenómenos, desatendiendo su generalización cuantificable y extensiva (p.132).

Sin embargo, reconocen que lo usual es comenzar con algún diseño de selección de participantes, en tanto empiezan a emerger los conceptos necesarios que brinden las herramientas para el definitivo. En consecuencia, se trabajó con los actores educativos, estudiantes, docentes y directivos docentes, de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, quienes participaron de forma voluntaria después de conocer el alcance de la investigación.

Unidad de Análisis

El universo poblacional en el que se desarrolla el trabajo de investigación es la Institución Educativa Diversificada Oriental del municipio de Santo Tomás. Institución que cuenta con seis

(6) sedes, la principal sede 1, ubicada en la calle 8 N° 14-16 en el barrio Buena Esperanza, Sede rural “Las Mercedes”, Sede rural “El Uvito”, Sede 3 “Francisco de Paula Santander”, Sede 4 “La Virgencita” (fusionadas), Sede 5 “Camino Real” y la Sede 6 “El Carmen”. Cuatro de las sedes están ubicadas en el casco urbano y dos de ellas en la zona rural.

En total se cuenta con siete (7) grupos en el nivel preescolar, treinta y dos (32) grupos en el nivel de primaria, veintidós (22) grupos en el nivel de básica secundaria y ocho (8) grupos en la media (Anexo A)

Unidad de Trabajo

Docentes, directivos docentes, hombres y mujeres, regidos por los decretos 2277 y 1278, de todos los niveles y estudiantes de noveno (9°) grado que hayan cursado, por lo menos, nueve de los diez grados posibles en el establecimiento educativo y que participaron voluntariamente, el indicador de selección se hizo considerando que éstos serían quienes con mayor propiedad podrían referirse al proceso de formación vivido.

En consecuencia, el número de docentes y directivos docentes, que de manera voluntaria participaron fueron once (11), igual número, se conformó por parte de los participantes estudiantes. Contando en el colegio completo con ciento once (111) docentes, ocho (8) directivos docentes y dos mil veintiún (2021) estudiantes.

Cabe referirse ahora, a las características de los participantes y para ello se indica que en su mayoría el número de integrantes de las familias de las sedes ubicadas en la zona rural varían, dependiendo de las edades de los padres. En los mayores de 40 años puede oscilar el número entre 5 y 6 hijos. En las parejas jóvenes se encuentra hogares conformados por 3 o 4 hijos. Mientras que las familias que residen en el casco urbano están integradas por tres hijos promedio. En cuanto a los ingresos, de las familias en general, estos dependen del nivel de escolaridad. En el estrato 3 oscila entre 2 a 3 salarios mínimos. Opuestamente en los estratos 1 y 2 tanto hombres como mujeres cuyo nivel de ingreso puede ser de menos de un salario mínimo mensual, en su mayoría se desempeñan en actividades laborales informales como trabajo a destajo y servicio doméstico, los del sector rural viven de la agricultura y del cuidado de las fincas. También se observa informalidad laboral en el mototaxismo, bicitaxismo, ventas ambulantes, venta de almuerzos y alimentos ligeros.

No existe un barrio determinado donde vivan los estudiantes; sino que la escuela recibe estudiantes de todos los sectores. El 50% proviene de los barrios Buena Esperanza y El Carmen, el otro 50% dimana de las zonas rurales y de la periferia del municipio. Un gran número de las familias se registran en los niveles 1 y 2 del SISBEN (Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, 2015a).

Fases del Proceso de Investigación

En coherencia con el paradigma crítico social y el enfoque de investigación cualitativo que enmarcan el presente trabajo, la Investigación Acción Educativa (IAE) “nos permite dar una

justificación razonada de nuestra labor educativa (...) una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos” (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 34). Se constituye como una de las metodologías pertinentes para dar lugar a la consecución de los objetivos propuestos, toda vez que si mejora la práctica es porque alguien se anima a que esto ocurra, por eso se relaciona también con la mejora de quienes participan, cambian las acciones, las ideas, los contextos (Elliot, 1978 citado en Suárez, 2002).

La investigación acción se estructura temporalmente, a través de una espiral de ciclos de investigación, utilizando en cada ciclo las fases generales de planificación, acción y reflexión. No existen unas normas rígidas a la hora de establecer la duración de la investigación, como orientación Elliott (1978, citado en Suárez, 2002) recomienda un trimestre para cada ciclo y un año para una espiral de investigación. Es de anotar que las formas de acción que hacen parte del procedimiento se configuran como parte de un proceso dinámico en el que cada meta alcanzada contribuirá a la definición de los pasos subsiguientes.

Para orientar la transformación que se pretende dentro de la metodología en la que se enmarca la investigación educativa, se siguieron las 5 fases planteadas por Martínez (2007), así: 1) Planteamiento de la investigación, 2) Diseño y planificación de la investigación, 3) Ejecución del diseño de la investigación, 4) Interpretación y reflexión, y 5) Redacción y difusión del informe de investigación (**Figura 1**).

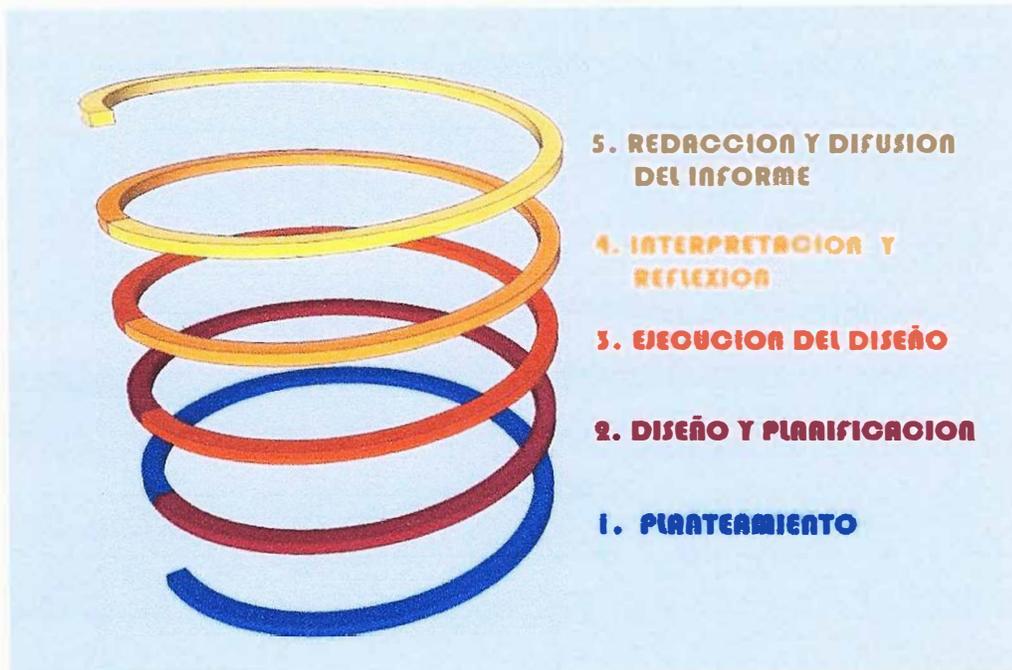


Figura 1. Fases de la metodología (Martínez, 2007)

❖ **Planteamiento de la investigación.**

El primer acercamiento al problema partió de algunas situaciones que estimularon la toma de decisiones, entre ellas, la experiencia de las investigadoras, quienes a través de la práctica docente vivencian la incoherencia del discurso pedagógico con la praxis. Otra situación clave fue la reflexión en el contexto educativo desde el quehacer pedagógico como directivos docentes involucrados en el proceso. Por último se consideró la necesidad de transformar una situación que hace parte del día a día en la escuela, pero que no se estaba asumiendo con total intencionalidad. Además, la revisión bibliográfica sobre el tema objeto de estudio suministró herramientas claves para la toma de decisión.

❖ **Diseño y planificación de la investigación.**

Para el desarrollo de los objetivos de esta investigación, fue necesario hacer uso de métodos que permitieran obtener información necesaria sobre el quehacer de los actores sociales que hacen parte de la institución educativa objeto de estudio. Por ello la selección de los participantes se centró en invitarlos de manera voluntaria al proceso, siendo en su conjunto: docentes de todos los grados y niveles, directivos docentes y estudiantes de 9º de básica secundaria, que hubieran cursado en un 90% los grados de los diferentes niveles en el establecimiento educativo.

Los participantes se seleccionaron después de socializar las razones por las que se requería su participación en la investigación y a voluntad, teniendo en cuenta que reunieran el perfil definido en el proyecto. Para el proceso con los estudiantes, se preseleccionaron 30 que cumplieran con el perfil expuesto anteriormente, de los cuatro grupos de noveno grado de la institución educativa, con quienes se trabajó un taller dinámico que permitiera, no solo conocer la generalidad de la propuesta de tesis sino crear ambiente favorable, de apertura, para participar activamente en la entrevista. Al culminar la actividad se inscribieron once (11) estudiantes de manera voluntaria. Al presente informe se adjunta registro fotográfico de la actividad y firmas de participantes (Anexo B).

Para la elección de los docentes, fue aprovechado un espacio del encuentro matutino que regularmente hacen los docentes antes del inicio de labores, en donde fue realizada una disertación de los aspectos claves del proyecto de tesis y que sirviera de estímulo para que algunos docentes formularan preguntas sobre conceptos claves, además del alcance del trabajo.



Culminada la intervención se solicitó a los docentes que de manera voluntaria se inscribieran para participar en la entrevista semiestructurada que se realizó en las horas no directas de formación. Se adjunta registro fotográfico y cronograma de entrevistas (Anexo C).

Cabe señalar, que para el desarrollo de la investigación fue necesario solicitar aval al Rector para llevar a cabo la investigación y acordar en conjunto cada acción que hizo parte del proceso de investigación (Anexo D). Una vez recibida la autorización, por parte de Rector, se pasó a socializar el proyecto ante los miembros del Consejo Académico, para su debida aprobación. Esto se hizo a través de una presentación en *Power Point*, que contenía de manera sucinta, el detalle de todos los elementos formales, teóricos y metodológicos: descripción y formulación del problema, justificación, objetivos, categorías de análisis, referentes, paradigma, enfoque y tipo de investigación.

Culminada la presentación, se efectuó un foro libre, donde los miembros del Consejo realizaron una discusión que ilustrada con ejemplos de estudiantes que manifestaban la necesidad de que las clases no fueran sólo teóricas, por lo que aducían la necesidad de potenciar habilidades para la vida en los estudiantes. También se aprovechó el espacio para aclarar dudas sobre la propuesta relacionada sobre la forma de potenciar las habilidades para la vida desde cada área del saber. Por último, el Consejo Académico dio su aval para que se desarrollasen las actividades correspondientes al plan de acciones presentado. De igual modo, se explicó que la investigación tendría dos tipos de informantes voluntarios, uno representado por estudiantes de noveno grado de básica secundaria, y el otro representado por docentes y directivos docentes, a quienes se les aplicó una entrevista que no implicó ninguna acción o procedimiento invasivo en

términos físicos o psicológicos. La recolección de la información se realizó dentro de la institución y en los horarios de permanencia tanto de estudiantes como de docentes. Se adjuntan como evidencias del desarrollo de la actividad: registro fotográfico, presentación en *Power Point* y acta del encuentro (Anexo E).

❖ *Consideraciones éticas*

En el desarrollo de este trabajo con estudiantes de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás se asumió como asunto ético el consentimiento informado referido a la necesidad de contar con la aprobación absoluta de los participantes y el aval por parte de los padres de familia, quienes firmaron para autorizar la participación de su hijo o acudido en la entrevista semiestructurada propuesta. Previamente se informó sobre el objeto de la investigación, las implicaciones y el carácter estrictamente académico de los posibles resultados. Igualmente se procedió con los docentes y directivos docentes que voluntariamente decidieron hacer parte de la investigación. La participación fue voluntaria, nadie estuvo obligado a participar del proceso investigativo de forma coactiva y el ejercicio no implicaba acciones ni procedimientos invasivos en términos físicos o psicológicos. Se adjunta un modelo de autorización enviado a los padres de familia (Anexo F).

Llegado a este punto, se tomó como referencia que las estrategias empleadas para los procedimientos y técnicas de recolección de información en la investigación con enfoque cualitativo exhorta al investigador actitudes, habilidades y disposiciones particulares para que se pudiera llegar a responder al primer interrogante sobre los elementos que promovieron

habilidades para la vida y que se develaron en los actores educativos y en el currículo, se planteó hacer uso de tres técnicas, así: la información documental, la entrevista semiestructurada aplicada a docentes y directivos docentes (Anexo G) y la entrevista a estudiantes (Anexo H).

- Información documental: Currículo

Como fuente de información para develar los elementos que promueven habilidades para la vida, se tomó la estructura curricular, que consta de varios componentes, cada uno con un documento referido, que todo establecimiento educativo debe construir con participación de los actores educativos. Sumado a este ejercicio, se logró tener mayor claridad sobre lo indagado, al aplicar la técnica de entrevistas semiestructuradas, que permitió a su vez, facilitar el proceso de interpretación.

Ahora bien, los documentos relacionados con el currículo se convirtieron en fuente clave de esta investigación, sobre todo por su corte cualitativo. La información que se examinó y se interpretó fue complementada con otras técnicas (entrevista semiestructurada y mesa de trabajo) que iluminaron la ruta metodológica de la investigación, y posteriormente, la comprensión e interpretación de los hallazgos.

Para el proceso de revisión documental, se convino iniciar la técnica de forma artesanal o manual, precisando aportes que fueran claves para la toma de decisiones, en coherencia con el propósito de investigación y en correspondencia con los diferentes componentes de la estructura curricular. Se tomaron cuatro documentos claves: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que

contiene 195 páginas; el Plan de las cuatro (4) áreas fundamentales (Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), que contiene en total 389 páginas; el Manual de Convivencia, que incluye 73 páginas; y el Sistema Institucional de Evaluación para Estudiantes (SIEE), que comprende 8 páginas, pues fue entregado para el análisis el acuerdo firmado por la comunidad educativa, aduciendo que el documento final aún le faltaban algunos ajustes y revisión general por parte del equipo comisionado.

La **Figura 2** muestra los elementos claves para desarrollar HpV, planteados por Mangrulkar, Whitman y Posner (2001), quienes hacen mención de que son varias las preocupaciones en torno a la identificación de las principales habilidades para la vida que promuevan un desarrollo saludable y aporten a la disminución de riesgos. Teniendo en cuenta que el contexto local precisa las habilidades específicas y el eje del contenido, los tres elementos claves de habilidades para la vida son: desarrollo de habilidades, información y/o contenido que trata sobre el quehacer con trascendencia social y métodos interactivos de enseñanza y aprendizaje. Tres elementos claves que proporcionarían las recomendaciones para el abordaje, orientación, formación y ambiente escolar para la incorporación de las habilidades para la vida al currículo.

Asimismo, hacen parte de los tres bloques caracterizados para tener en cuenta al momento de hacer el registro de la información documental de cada manuscrito o componente de la estructura curricular. Tales documentos fueron seleccionados en virtud de su carácter normativo, público y su versión más actualizada, y por constituirse en componentes claves para la misma investigación, pues reflejan el pensar y el hacer pedagógico logrado por la comunidad educativa al construirlos.

Es pertinente indicar también, que los tres bloques caracterizados fueron considerados al momento de formular y organizar las preguntas que constituyeron la guía para la aplicación de las entrevistas semiestructuradas tanto de estudiantes como de docentes y directivos docentes. Procedimiento que facilitó el análisis del fenómeno.

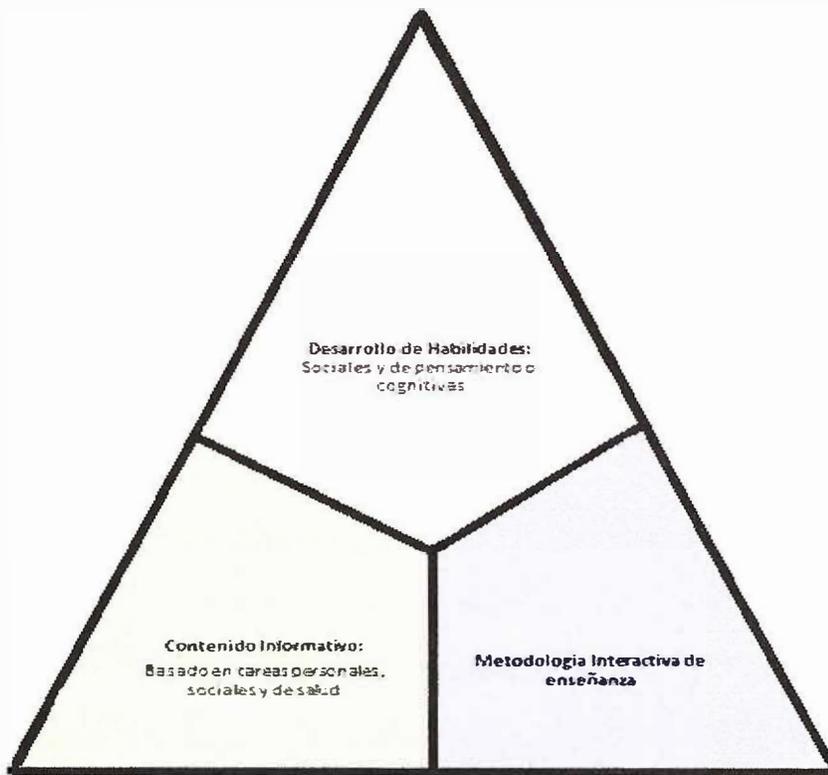


Figura 2. Elementos para promover HpV. (Mangrulkar et al., 2001)

- Entrevista semiestructurada

Este tipo de entrevista requiere de la presencia directa del entrevistador y del entrevistado, con el objeto de no solo tomar la información verbal sino la gestual, que demanda ser planificada para poder recoger la información que sea útil para el logro de los objetivos de la investigación. El desarrollar entrevistas semiestructuradas nace de la posibilidad de que las personas

manifiesten sus concepciones de forma más abierta que en un cuestionario, pero de antemano ya están formuladas las preguntas orientadoras (Aravena et al., 2006)

Una de las metas de la entrevista semiestructurada, según lo plantea Flick (citado en Aravena et al., 2006), es evidenciar el conocimiento auténtico expresado en forma de respuestas, que permita facilitar la interpretación.

Para la presente investigación se utilizaron dos (2) instrumentos de entrevistas semiestructuradas, debidamente planeadas, que permitieron generar espacios de diálogo con la población objeto de estudio para lograr una aproximación a las perspectivas e imaginarios que los actores educativos pudiesen aportar desde su experiencia educativa. Un primer instrumento de entrevista estuvo dirigido a docentes y directivos docentes, y el otro a estudiantes de 9º, que voluntariamente decidieron participar en el ejercicio. Las preguntas se enfocaron a dar respuesta al primer interrogante de investigación, atinente a develar los elementos claves que promueven las habilidades sociales e interpersonales y las de pensamiento o cognitivas; dos de las categorías que hacen parte de las habilidades para la vida y en las que se enmarca el estudio reseñado en el presente informe. Las preguntas construidas se agruparon en los tres elementos claves que se muestran en la **Figura 2**, que son: Desarrollo de Habilidades, Contenido Informativo y Metodología Interactiva de la Enseñanza.

Finalizado el diseño de instrumentos con la formulación de preguntas por cada categoría, estos fueron sometidos a una evaluación de pares por dos expertos, un doctorante en Ciencias Sociales y una doctorante en Psicoterapia y Máster en Educación (Anexo I). Emitidos los

conceptos, se hicieron los ajustes necesarios a los instrumentos y se procedió a la aplicación a once (11) estudiantes de 9º de básica secundaria que iniciaron sus estudios en el plantel educativo en el nivel de transición o 1º de básica primaria, y asimismo, a once (11) docentes y/o directivos docentes voluntarios de todos los niveles que representa el 14,5% de dicha población.

Ahora bien, para responder al segundo interrogante, enfocado a qué divergencias y convergencias existen entre los elementos promotores de habilidades para la vida expresados en el currículo y los que se encuentran en las prácticas sociales de los actores educativos del establecimiento educativo objeto de estudio, se emplearon las técnicas ya descritas: información documental y las entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos docentes y estudiantes.

Para resolver el tercer interrogante, concerniente al diseño en colectivo, de los lineamientos metodológicos y la ruta para la incorporación de las habilidades para la vida (habilidades sociales e interpersonales y de pensamiento o cognitivas) en el currículo, se planteó hacer uso de la técnica de mesa de trabajo, elaborándose una ficha guía (Anexo K).

- Mesa de trabajo

Esta técnica se materializó en dos encuentros al que fueron convocados los distintos actores educativos (estudiantes, docentes y directivos docentes) que participaron voluntariamente en las entrevistas semiestructuradas. El grupo se reunió para intercambiar ideas sobre la socialización de los resultados obtenidos en la investigación, sobre todo los referidos a los hallazgos de los dos primeros objetivos de la investigación, Este tipo de espacio propició a su vez, el interés hacia el

diseño de lineamientos y la ruta para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo de la Institución Educativa.

❖ Ejecución del diseño de la investigación.

Recogida la información y obtención de datos, se precisó ésta como una etapa trascendental encaminada a garantizar el rigor científico de la investigación; es decir, que fuese viable, fiable, objetiva, precisa; todo ello a fin de marcar la pauta para las conclusiones pertinentes sobre lo estudiado. A su vez, para respaldar la calidad de información fue necesario tener presente tres aspectos relacionados con las características de las investigadoras, las características de los participantes y las características de la situación en que se recoge la información.

En relación con las investigadoras se necesitó que hubiese motivación por el proceso, que conocieran a fondo las técnicas utilizadas, y que contaran con la experiencia en el uso de las mismas para garantizar la calidad de la información. Es decir, las investigadoras debían saber ser y saber estar, utilizando sus habilidades de autorregulación emocional y comportamental para no incluir en sesgos al momento de recolectar la información. Otro aspecto clave fue el manejo de las habilidades sociales e interpersonales, por lo que se destacó el dominio de las destrezas de comunicación, la empatía, la escucha activa, el contacto visual, entre otros.

El procedimiento para la revisión documental se hizo con el apoyo del programa de análisis de datos cualitativos NVIVO de Lyn y Tom Richards, que es un *software* diseñado para apoyar en la organización, análisis y consecución de perspectivas en datos cualitativos o no

estructurados. El aplicativo brindó también, herramientas que permitieron formular preguntas sobre los datos de forma más eficiente.

Por otra parte, también se tuvieron en cuenta las características de los participantes que suministraron información mediante entrevistas, de ese modo se aseguró la calidad de la información, procurando que la participación fuese voluntaria, en correspondencia con la habilidad de las investigadoras para guiar el dialogo. Se procuró siempre que los informantes expresaran de manera natural sus opiniones, ideas y sentimientos. Se consideraron características externas como: (ruidos, temperaturas, luminosidad); e internas (motivación y concentración)

Para las entrevistas se propiciaron espacios de coincidencia con recesos para que los estudiantes, docentes y directivos docentes participaran en ellas; la duración aproximada fue de treinta y cinco minutos promedio. Cabe destacar que los informantes presentaron disposición en el ejercicio y agradecieron por haberlos tenido en cuenta. El espacio físico más favorable para evolucionar con las entrevistas fue la coordinación académica, aunque también se aprovechó el *hall* de acceso a la misma y la sala de profesores. Se reitera que no hubo procedimientos invasivos en términos físicos o psicológicos, en tanto se garantizó la confidencialidad de la información recolectada, la voluntariedad de los participantes y el consentimiento informado para la realización de las entrevistas. Como instrumentos de apoyo se acudió a la grabadora de audio y a la cámara fotográfica para toma de algunos registros, previa aprobación de los informantes (Anexo J). En paralelo, se tomaron algunas notas manuales que fueron de gran utilidad a la hora de transcribir las entrevistas.

La mesa de trabajo se desarrolló en dos fases que exigió igual número de encuentros, en el primero se trabajó con una agenda acordada, que desarrolló los puntos que se señalan enseguida: dinámica de conocimiento, vídeo filmado al inicio de la investigación (treinta meses antes) donde de forma espontánea estudiantes y docentes respondían a la pregunta ¿cree usted que los contenidos que la institución educativa desarrolla en las clases les servirá para aplicarlo a su vida? Luego se dio a conocer lo que se halló después de analizar las divergencias y convergencias entre los elementos promotores de habilidades para la vida expresados en el currículo y los que se encuentran en las prácticas sociales de los actores educativos. Todo ello, soportado en el estudio de los componentes del currículo suministrados para la revisión documental y de las entrevistas semiestructuradas realizadas. Se siguió con un trabajo por equipos, para establecer semejanzas y diferencias de los resultados presentados con lo manifestado en las entrevistas. Teniendo de presente siempre, el quehacer de la escuela, se continuó con la puesta en común y la actividad de cierre del encuentro. En esta primera fase, a la invitación formulada (Anexo L) respondieron siete (7) de los once docentes convocados y el total de los estudiantes invitados, tal y como lo evidencia el registro de asistencia y el fotográfico (Anexo L). Lo realizado por cada equipo tuvo como fin estimular discusión; los participantes se ocuparon de establecer semejanzas y diferencias del análisis presentado, con la finalidad de producir información que aportara a la ruta que se debía construir colectivamente, a través del manifiesto de opiniones reguladas por el intercambio grupal.

La mesa de trabajo para el desarrollo de la segunda fase estuvo conformada por personal representativo de ambos grupos de actores educativos, los cuales fueron identificados como mayores aportantes y que mostraron gran interés en el ejercicio del primer encuentro. El grupo

sumó tres (3) docentes, dos (2) directivos docentes y cinco (5) estudiantes (Anexo M). Se inició haciendo una recapitulación de lo sucedido en la primera fase y se continuó propiciando un debate sobre los cambios que se querían alcanzar a futuro en el establecimiento educativo. Con el objeto de sugerir o llegar a acuerdos positivos que posibilitaran el diseño de una ruta pedagógica para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo; las discusiones giraron entonces, en torno al desarrollo saludable de niños, niñas y adolescentes, a la escuela que soñaban y a los cambios que deseaban lograr a futuro desde HpV.

Es importante tener claro en esta instancia, que para la aplicación de la técnica, la investigadora - moderadora de la mesa de trabajo adoptó una actitud observadora, tratando de no influir en las opiniones y decisiones de los participantes. El trabajo con esta técnica tuvo como propósito, el intercambiar información, lograr el consenso, facilitar la participación y tomar decisiones concretas. Entre las ventajas detectadas sobresale que es una técnica fácil de conducir, que no exige muchos recursos, y que permite generar ideas diversas e innovadoras. En el caso particular de la investigación, el colectivo proporcionó información en profundidad y generó un contexto de interacción grupal sumamente favorable para la producción de la propuesta que más adelante se expone.

Ahora bien, para el tratamiento y análisis de los datos recolectados fue necesario en primera instancia, filtrar la información y seleccionar aquella que realmente se ajustara a los criterios de concreción, severidad y objetividad que la misma investigación exigía. Para esta fase de depuración de la información cualitativa, se establecieron convergencias y divergencias entre los datos recolectados, que en palabras de Schettini y Cortazzo (2015) se escucha así:

Analizar datos cualitativos es fascinante ya que involucra descubrir lo profundo de lo dicho, de lo no dicho, de lo expresado, de lo gestual, es encontrar sentido a los materiales provenientes de las más diversas fuentes; vivencias obtenidas por el investigador durante su permanencia en los locales de investigación, los documentos que son producidos por los distintos actores (visuales, escritos, actuados). Así, las diferentes expresiones, las distintas situaciones, como piezas de un rompecabezas van juntándose, articulándose una a una, en la búsqueda de la comprensión e interpretación (p.14)

En segunda instancia, y después de la filtración de datos, se procedió a la organización de los mismos para facilitar su tratamiento. Esto se hizo tomando algunos referentes claves identificados en los documentos de la estructura curricular como elementos promotores de habilidades para la vida y también, por medio de transcripciones de lo expresado en las entrevistas a participantes. Luego, los diferentes temas abordados fueron categorizados y clasificados en coherencia con los criterios manejados en la investigación. Para la transcripción de las entrevistas fueron tenidas en cuenta todas las palabras, sonidos y elementos paralingüísticos, gestos, interjecciones como ¡oh!, ¡mmm! ¡eh! Al igual que algunas pausas y silencios (Hernández, Fernández & Baptista, 2014)

Es oportuno precisar que por principio de confidencialidad, se sustituyeron los nombres verdaderos de los participantes por códigos. Así para el caso de los docentes y directivos docentes se usó primero una **I** que traduce informante, luego una **D** que significa docentes y por

último un número que se asignó de forma aleatoria, teniendo relación con el orden en que se aplicaron las entrevistas; ejemplo: el código **ID-5** corresponde al Informante Docente número cinco (**5**) que se le aplicó la entrevista. Igualmente se procede con los estudiantes correspondiendo entonces la **I** de informante, una **E** de estudiante y un número asignado de manera casual, ejemplo: el código **IE-2** corresponde al Informante Estudiante número dos (**2**) que se le aplicó la entrevista.

❖ **Interpretación y reflexión.**

La fase de interpretación y reflexión de los resultados alcanzados después de su análisis representó un paso significativo en el proceso de investigación educativa, toda vez que marcó un derrotero de la información recogida. Esta fase, permitió el avance en el conocimiento de la situación objeto de estudio, en la exposición de conclusiones pertinentes y en la elaboración de diagnóstico que aportaría en la toma de decisiones sobre las acciones que se debían ir ejecutando durante la intervención.

Para la organización y sistematización de la información se acudió al programa de análisis de datos cualitativos NVIVO de Lyn y Tom Richards. Por último, se procedió al estudio de datos previstos en las fases anteriores del diseño de la investigación, hecho que implicó una gran habilidad interpretativa para llegar a identificar adecuadamente el sentido de la información recogida. Cumplido este paso se convino identificar los resultados en gráficos o diagramas que facilitarían observar y leer claramente la información obtenida.

En esta fase, se trabajó el significado de los resultados alcanzados, lo que implicó un gran esfuerzo mental por parte de las investigadoras, llevando a la praxis lo estudiado. Se hizo necesario el dominio de las teorías de investigación que facilitaran la interpretación, convergencia y divergencia de resultados, planteándose propuestas innovadoras para seguir el proceso de futuras investigaciones.

Es importante en esta fase, comprender los variados procesos de análisis cualitativos requeridos por la investigación, lo que proporcionó elementos claves para la adecuada interpretación de los resultados. En consecuencia, el análisis se hizo a partir de una codificación, clasificación y categorización abierta de los elementos promotores de habilidades para la vida, hallados en los componentes del currículo y las voces de los actores educativos lo que permitió considerar las divergencias y convergencias entre los elementos promotores de habilidades para la vida, que se encontraron en el currículo, frente a las prácticas sociales de los actores educativos.

Para encontrar en el análisis el significado de los datos, se hizo necesario incluir una codificación abierta y una axial. La codificación abierta constituyó un medio analítico, mediante el cual los datos se fragmentaron, para dejar ver los pensamientos, las ideas y significados que encierra con el objeto de revelar, clasificar y desarrollar conceptos. Seguidamente se trabajó con la codificación axial que es el resultado de establecer relaciones jerárquicas entre las subcategorías, y a su vez, entre estas y una categoría mayor, que permitiera marcar la ruta para estructurar la categoría central (Abréu et al., 2007, citado por Schettini & Cortazzo, 2015).

❖ **Redacción y difusión del informe de investigación.**

Este es el último peldaño en el proceso de investigación; consiste en comunicar a los receptores interesados los aspectos destacados del mismo. Esta fase se ejecutó escribiendo un informe detallado sobre las actividades realizadas, los resultados alcanzados, las conclusiones y compromisos para la puesta en marcha de los lineamientos metodológicos y ruta orientadora para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo existente del establecimiento educativo. Hará parte del proceso, el publicar en una revista científica y especializada en temas educativos un informe que resuma lo vivido en el proceso de investigación.

Asimismo, se hizo la difusión en el marco de una jornada pedagógica con los miembros de la comunidad educativa de la Institución Educativa Diversificada Oriental del municipio de Santo Tomás. Igualmente, se aprovechó para darlo a conocer en un seminario internacional realizado en la ciudad de Buenos Aires-Argentina, en el mes de julio de 2017. También, en calidad de ponentes, se participó en el VIII Encuentro Internacional de Investigación Educativa, organizado por la Unión Sindical de Directivos de la Educación (USDE) “Prospectiva de la Calidad Educativa desde la Corresponsabilidad Internacional con Función Social”, realizado en la ciudad de Barranquilla en octubre de 2017.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El procesamiento e interpretación de los datos acopiados en la investigación propuesta, se abordó desde una perspectiva cualitativa, acorde con la ruta metodológica establecida en el diseño de la Investigación Acción Educativa (IAE) trazado para este proyecto, orientado a una construcción teórica y empírica sobre Habilidades para la Vida (HpV) en el currículo. El proceso seguido fue dinámico y creativo, por cuanto pretendió dar sentido a los datos.

Se presenta entonces, el análisis de resultados, en función de los objetivos específicos formulados en la investigación, tal como se expresa a continuación:

Elementos que Promueven Habilidades para la Vida

Para el logro del primer objetivo, enfocado a develar en los actores educativos y en el currículo, los elementos que promueven habilidades para la vida; se utilizó como principal técnica de recolección de datos, la entrevista semiestructurada aplicada a docentes, directivos docentes y estudiantes. Sumado a ello, para la técnica de revisión documental se logró obtener, por parte del rector de la Institución Educativa objeto de estudio, cuatro grupos de documentos claves en la estructura curricular, los cuales proporcionaron pautas útiles para la emisión de juicios de valor: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia, el Sistema de Evaluación de Estudiantes-SIEE y los Planes de las Áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Elementos que promueven habilidades para la vida en los actores educativos.

Para el estudio de este aspecto, se partió prioritariamente de las transcripciones de las entrevistas aplicadas a los actores educativos (docentes, directivos docentes y estudiantes). Sin embargo, como referentes se utilizaron de manera parcial, algunos datos de la información documental. En consecuencia, entre las diversas categorías que emergieron para el caso de los actores educativos, la primera que surgió fue la denominada *Nociones*, en la cual confluyeron los testimonios de los informantes. Luego, en la ruta aparecieron dos subcategorías, que se identificaron durante el análisis manual y el posterior contraste con la herramienta NVIVO. Una subcategoría fue denominada *Nociones Personales* y responde a aquellos comentarios, ideas o creencias vinculadas a las características personales. La otra, denominada *Nociones Pedagógicas*, hace alusión a los procesos de enseñanza, frente a la función docente y al proceso de evaluación.

El que la categoría emergente de *Nociones* haya privilegiado la recolección de datos de las voces de los docentes se evidencia claramente en la **Figura 3**, resultante del proceso de organización de la información en el software NVIVO, se observa que aparece el término número de referencias, que son las fracciones de las voces de los actores educativos y de los documentos institucionales examinados, los cuales están representados explícitamente en las categorías que emergen y que dan cuenta de los elementos que promueven habilidades para la vida en la institución educativa donde se desarrolla la investigación. Se observa entonces, que de las 41 referencias identificadas 34 corresponden a las voces de los docentes, elementos que están representados en un 82%. En su orden le sigue el Manual de Convivencia con un 7% que

corresponde a 4 referentes. Por último aparecen las voces de los estudiantes con un 5% que equivale a 2 del total de las referencias.

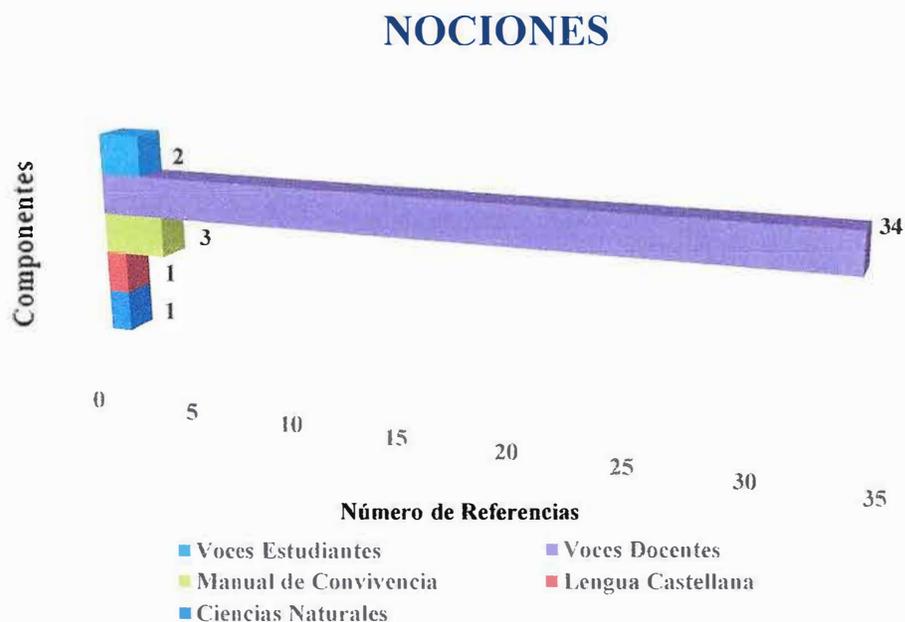


Figura 3. Representación de referentes revelados en la categoría nociones
Fuente: Elaboración Propia

De acuerdo con los datos enunciados anteriormente, y a través de lo expresado por los informantes, queda de manifiesto que las nociones del sujeto que aprende parecen que estuvieran mediadas por ideas que tienen los docentes acerca de los estudiantes. En su preocupación por cumplir con su rol docente, se visualizan como funcionarios de una institución que les exige determinadas conductas; es decir, se ven como sujetos que deben acatar programaciones prescritas con anterioridad, que debe seguir lo que ya está definido.

Lo anterior es ratificado por un estudiante al afirmar que *“el lema de ellos que es -alta calidad humana y excelencia académica”-(IE-6)*, es decir, el estudiante no se siente involucrado

en el proceso enseñanza y aprendizaje. En relación con este asunto, es indudable que quien conduce, lidera y apoya es el docente, limitando con ello, el sentido de pertenencia de los niños y jóvenes por no sentirse involucrados en tales procesos.

En sus comentarios, los docentes identifican algunos aspectos relacionados con los fines educativos que están vinculados a la reflexión que hacen sobre lo que se está haciendo como formadores: ¿Para qué educamos? ¿Solo se evalúa lo cognitivo? Aun cuando proliferan los discursos en torno a que el estudiante debe ser más activo; los docentes, sin embargo, lo enfocan en una relación en la cual él es quien evalúa, el que organiza. Las siguientes expresiones así lo ratifican: *“A los estudiantes los evaluó yo, en la clase evaluamos nosotros los docentes” (ID-1)* *“Al final evaluó yo, de todo lo que he recopilado en el periodo” (ID2)*, *“Poco intervienen los estudiantes, pero sí creo que falta que el estudiante tome ~~partida~~ de esa evaluación. Aquí en esta institución evalúan los docentes” (ID3)*, *“Nosotros siempre buscamos focos de interés para motivarlos” (ID-4)*, *“Hay que adecuar el programa a las necesidades de los estudiantes, no elevarnos, ni buscarnos, ni rebuscar cosas que no les interesen a ellos” (ID-9)*

Lo expresado por los informantes-docentes y ratificado por los informantes-estudiantes denota un proceso formativo centrado en el docente. Este último reconoce su autoridad para orientar y evaluar el hacer en la escuela; la concepción curricular es académica; se centran en un currículo asignaturista, que no tiene en cuenta los intereses ni necesidades del estudiante y menos los problemas de la comunidad como fuente de contenidos curriculares. Se fundamenta en la llamada educación tradicional y por ello la evaluación que practican es la cuantitativa, que busca medir la asimilación de contenidos (Schiro, s.f., citado por Magendzo, 1998)

Se observa claramente la forma en la que van apareciendo los elementos promotores de habilidades para la vida en relación con el pensamiento crítico, asertividad y proyecto de vida en el marco de las nociones pedagógicas que dan a conocer así:

“Los estudiantes muchas veces encuentran soluciones más asertivas a los problemas que nosotros los adultos, ellos tienen otra visión del mundo” (ID-3), “ser asertivo es cuando tú te identificas con ellos, cuando tú los conoces, cuando tu trabajo va acorde con el contexto en el que tú estás trabajando, cuando los respetas, cuando los escuchas y cuando aceptas sus debilidades” (ID-4), “ser asertivo es saber tomar la mejor decisión en cualquier situación” (ID-8), “uno como que va haciendo un doble trabajo en formación y en desarrollo de pensamiento crítico. Cada cosita que se trabaja en inglés lo lleva a la vida” (ID-4)

Es claro observar que emerge, en estos discursos la forma de respuesta asertiva a situaciones específicas, que en palabras de Mantilla (2003) implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan al estudiante a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable y corresponde a potenciar la comunicación efectiva.

En relación al proyecto de vida, se constata que lo vinculan más a un contenido escolar. Al respecto los docentes reflexionan cuando dicen que *“Hace falta fortalecer mucho el proyecto de vida, poner a los chicos a encontrar caminos” (ID-8), “siento que el proyecto de vida no está muy claro en la institución” (ID-4).*

Por su parte, en los planes de estudio aparecen elementos que de alguna manera promueven las Habilidades para la Vida, tal y como se expresa en el Plan de Lengua Castellana (IEDO, 2015d):

El hombre es un ser dialógico, con unas cualidades que lo identifican como persona y hacen que sea apreciado, es un ser necesitado de intercambio afectivo e intelectual, es un ser social. El lenguaje es el vínculo básico de este intercambio, puesto que transmite conceptos y manifiesta matices de nuestra interioridad (p.44)

Mientras que al llegar a las voces de los docentes el discurso empieza a modificarse un poco, la mayoría reconocen aspectos que debería tenerse en cuenta, que están ausentes, lo que denota que el docente está interpretando quien es su estudiante, para qué educa, cómo enseña, cómo evalúa y su función como orientador del proceso enseñanza y aprendizaje, por ejemplo en relación con el fin del acto educativo comentan “*siento que nos hemos vuelto muy academicistas, estamos dejando de lado el ser*” (ID-4), “*me he dado cuenta que ellos –los estudiantes- casi no les gusta preguntar*” (ID-2).

Algo para resaltar en las voces de los docentes es el reconocer que existen algunos aspectos que deberían tomarse en cuenta, que no responde al para qué y cómo se enseña. Ese acto de reflexionar en ello, ya es un elemento promotor de habilidades para la vida. Al reconocer la debilidad, están admitiendo las fortalezas, gustos, disgustos, los momentos de preocupación y tensión, los continuos cambios culturales y estilo de vida de los niños y adolescente de hoy,

quienes no cuentan con las herramientas básicas para enfrentar los enormes desafíos y presiones del mundo contemporáneo (Mantilla, 2003).

En cuanto a la categoría de nociones personales, cabe destacar que los docentes en el discurso muestran algunos elementos promotores de HpV cuando hacen alusión a: *“Siempre me he considerado amigable, mostrar mi lado bueno a pesar de todos los problemas que tenga” (ID1)*, *“me gusta ayudar mucho, colaboro con las personas y tengo amigas” (ID2)*, *“en todas las situaciones en donde yo identifique que esa persona necesite mi ayuda, soy solidaria con ellos” (ID8)*. Lo expresado por los informantes confirma que en el ejercicio docente se vienen ejecutando acciones que favorecen el desarrollo de habilidades para la vida, vinculada al responder de manera solidaria de acuerdo con las circunstancias y al conservar relaciones amigables significativas que corresponde al estímulo de las habilidades sociales e interpersonales.

Al llegar a los estudiantes, estos expresan que sí se está potenciando pensamiento creativo y también empatía cuando dicen *“las asignaturas, las de ahora, son puro pensamiento, creatividad” (IE-4)*, *“algunas asignaturas, como dibujo nos ayuda a pensar más a fondo, como a imaginarme muchas cosas a tener muy buena imaginación” (IE-2)*, *“lo creativo lo hacen la profesora de español y la de producción textual, una vez nos dijo un cuento de caperucita roja para que nosotros inventáramos el final y la seño de español nos puso a hacer un mini-cuento” (IE-7)*, *“empatía creo que sí la hemos desarrollado (IE-3)*, *“siento que la escuela me está ayudando a ponerme en los zapatos de mis compañeros” (IE-6)*, *“me siento feliz porque los profesores nos explican bien la clase para que nosotros vayamos por el camino correcto (IE-7)*.

No obstante, lo característico en lo manifestado es que el desarrollo de pensamiento creativo lo relacionan con algunas pocas asignaturas y a temáticas específicas.

Otro de los elementos promotores de habilidades para la vida es lo que hace referencia al fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes, aun cuando no se observe de forma intencionada desde el hacer docente, lo dan a conocer en las siguientes apreciaciones: *“soy alegre, me gusta hacer muchos amigos, me gusta llevarme bien con todos y ayudar a las demás personas” (IE-7), “soy muy sociable y muy amigable, no soy grosero ni antipático (IE-4), “soy muy comunicativa, trato de hacer relaciones con las personas” (IE-5), “aquí en el colegio es muy fácil hacer amigos” (IE-6), “trato a las personas con amabilidad, trato que se diviertan siempre, con respeto” (IE.10)*

Los presentes hallazgos a través de los discursos, evidencian de manera sutil algunos elementos promotores de habilidades para la vida, que se ven reflejados en la mayoría de las voces de los informantes-estudiantes cuando manifiestan que conservan buenas relaciones con sus pares y confían en el otro, por lo que se infiere que están potenciando la habilidad o competencia social, que según plantea Bisquerra (2009) implica el desarrollo de la capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad, entre otros. A su vez, investigaciones sobre el tema, especifican que las personas que confían en los demás, tienen mayores posibilidades de hacer fácilmente amigos, son agradables a sus pares y son más independientes al trazar y desarrollar su proyecto de vida (Tyler, 1991, citado en Mangrulkar et al., 2001).

También se distingue como elemento promotor, el hecho que los docentes vean en sus estudiantes seres capaces de resolver sus diferencias, tal y como lo manifiesta el informante ID3 “*nuestros niños están libres de rencor, libres de prejuicios y por lo general siempre buscan una solución sana a los problemas*”. De lo anterior se puede inferir que los docentes perciben el desarrollo de algunas habilidades sociales en su formación, al notar que de manera independiente resuelven sus problemas, lo que aporta, además, a su preparación en el campo laboral.

Seguidamente se hace uso de la herramienta tecnológica denominada *nube de palabras*, que ayudó a presentar y destacar, de manera gráfica, los aspectos significativos de un tema, que para este caso lo constituyen los elementos del currículo y las voces de los actores educativos, desde cada una de las categorías surgidas en la investigación, su alcance permitió además de sintetizar e identificar las palabras y conceptos claves de los documentos estudiados y de las voces participantes, facilitar la comparación de los contenidos cotejados.

En consecuencia, la *nube de palabras* surge del análisis de la frecuencia de palabras utilizadas en el discurso representado en las voces de los informantes y en los documentos estudiados. La marca de nube muestra gráficamente las palabras de mayor frecuencia utilizada y la que más se repite en el discurso; se representa de mayor tamaño (**Figura N° 4**), observándose claramente en la *Dimensión Nociones*, que corresponde en un alto porcentaje a las voces de los actores educativos, el estar centrado en lo cognoscitivo representado en las palabras *pensamiento, problemas, aprender, asertivo, conocimiento y evaluación*. Hay algunos elementos relacionados con lo afectivo que emergen, pero en menor proporción como: *solidaria, concernos, relaciones, decisiones, amigables y compartir*.

Elementos que promueven habilidades para la vida en el currículo.

Para el análisis de este aspecto, se realizó una lectura reflexiva de los documentos institucionales, donde se logró la identificación de dos categorías emergentes denominadas *Dimensión Institucional* y *Dimensión Pedagógica*, a través de la interpretación de estas dimensiones se pretende develar en el currículo los elementos promotores de habilidades para la vida.

❖ Dimensión Institucional

Desde la presente investigación, la Dimensión Institucional hace referencia a todo lo identificado en los documentos del currículo y en las voces reticentes, a las formas cómo se organiza la institución educativa, la estructura, las instancias, las responsabilidades y la manera cómo se relacionan los diferentes actores educativos. Para facilitar la comprensión de la categoría emergente denominada *Dimensión Institucional*, se realiza una organización en nodos, que constituyen una red de conceptos que se unen o entran en relación unos con otros para conformar la interpretación sobre un tema o suceso. Dentro de esta categoría se conforman las siguientes subcategorías:

Criterios coherentes con el PEI; corresponde a aquellas consideraciones de los diferentes componentes del currículo que se relacionan con el PEI, como instrumento orientador de la vida institucional, observando en los documentos analizados elementos que permean la institución educativa y que mantienen un hilo conductor coincidente que reafirma identidad en aspectos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, ejemplo de ello se observa en la temática

de formación integral que aparece tanto en el PEI (IEDO, 2015a) como en el Manual de Convivencia (IEDO, 2016), el SIEE (IEDO, 2017) y los Planes de Áreas: *“La formación integral de niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres en las dimensiones científicas, tecnológicas, humanística, espiritual, cultural y deportivas que le permitan potencializar aptitudes y desarrollar competencias ciudadanas”* (IEDO, 2015a. p.11). En el mismo sentido, el Manual de Convivencia (IEDO, 2016) desde el compromiso de las matrículas plantea que el colegio adquiere la responsabilidad *“de ofrecer al estudiante todos los medios de que dispone para su formación integral”* (p.31).

Asimismo, desde el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes-SIEE (IEDO, 2017), se pretende una *“evaluación integral de formación del estudiante en cada área durante todo el año escolar, observando que, al finalizar el grado, se hayan alcanzado los desempeños, competencias y estándares propuestos para todo el año en el PEI”* (p.4). Al revisar los Planes de Área, citan aspectos que apuntan al desarrollo de la formación integral, así: *lo mismo que otras áreas del conocimiento, están presentes en el proceso educativo, para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes con la perspectiva de que puedan asumir los retos del siglo XXI”* (IEDO, 2015e. p.88). Uniéndose de esta manera a Cardozo et al. (2011) cuando afirma que son múltiples las investigaciones que hacen énfasis en la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de habilidades para la vida, como un componente fundamental de la formación humana integral.

Principios misionales; son aquellas características propias del establecimiento educativo que deben seguirse para alcanzar los propósitos institucionales, a modo de ejemplo se indica lo

encontrado en el Manual de Convivencia (IEDO, 2016): *“Fortalecer los potenciales del desarrollo humano como: afectividad, comunicación, lo ético-valorar, lo político, la resolución creativa y no violenta de conflictos para que los estudiantes sean constructores de paz en la vida familiar, institucional y social”* (p.6), lo cual apunta a generar en los estudiantes el proceso de conocerse a sí mismo, y a los demás, como una condición clave para lograr una interacción propositiva con el entorno social en el que actúan.

Principios orientadores: son aquellos lineamientos que suministran una guía para todas las acciones que adelanta el establecimiento educativo y que debe estar presente en el quehacer de los actores educativos. Tal y como se señala en el PEI (IEDO, 2015a) *“la formación integral de niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres con alta calidad humana y excelencia académica, mediante el desarrollo de un currículo incluyente, investigativo, dinámico y tecnológico que garantice el progreso de su condición humana”* (p. 10), es claro como principio orientador del establecimiento toda vez que indica que la formación de estudiantes con capacidad crítica, reflexiva, creativa e innovadora, que le permitan enfrentar eficazmente los retos y desafíos de la vida diaria, responde a los elementos promotores de habilidades para la vida.

Propósitos, son los que indican la finalidad o meta que se pretende alcanzar. Como ejemplo de ello se señala lo consignado en el Plan de Área de Lengua Castellana (IEDO, 2015d), *“a través de prácticas educativas que contribuyen a la formación de personas como ciudadanos integrales”* (p. 3), propósito clave que favorece la enseñanza de habilidades para la vida.

Ahora bien, al examinar la **Figura N°5**, se aprecia que en el componente del currículo en donde se hace más notoria la presencia de elementos promotores de HpV es en el PEI, que representa el 34%, equivalente a 29 de las 85 referencias totales, siguiéndole en su orden el Manual de Convivencia con un 16%, que corresponden a 14 del total de las referencias. Estos dos documentos orientadores del quehacer escolar, producto de una construcción colectiva de la comunidad educativa y que constituyen la carta de navegación institucional, representa el 50,58% de las referencias que muestran la intencionalidad de formar a los estudiantes con elementos promotores de HpV.

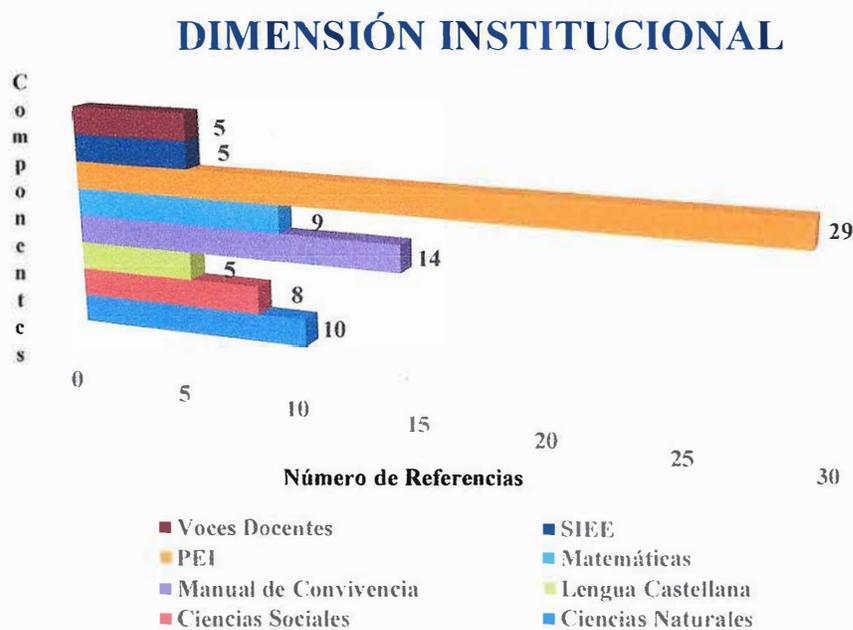


Figura 5. Representación de referentes categoría dimensión institucional
Fuente: Elaboración propia

Igualmente, se encontró que en los documentos relacionados con los Planes de Área, aparecen Ciencias Naturales con un 11%, referenciado 10 veces; Matemáticas con un 10%, Ciencias Sociales con un 9% y Lengua Castellana con un 6% del total de las referencias de codificación. Lo anterior, muestra que en estos componentes del currículo se advierten elementos

promotores de HpV, pero con menor peso de lo encontrado en el PEI y el Manual de Convivencia. En lo correspondiente al Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) y a las voces de los docentes que está representado en un 6%, se observa claramente una distancia significativa entre lo planteado en los documentados referenciados con las prácticas sociales desarrolladas por los actores educativos.

De acuerdo a los datos obtenidos a través de los documentos escritos, se evidencia que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se encuentra el mayor número de referencias de codificación que van dirigidas a la formación en HpV, tanto en las sociales como en las de pensamiento o cognitivas.

Al mismo tiempo, se puede señalar en cuanto a las habilidades sociales, que en el PEI (IEDO, 2015a) se mencionan apartes que denotan consideración de los elementos promotores tales como: *“Considerar la acción educativa como una acción eminentemente, humanizadora, es decir, una acción capaz de favorecer y potenciar en los estudiantes la interiorización y desarrollo de los valores humanos. Valores que permitan trabajar en armonía, aprender a aprender y aprender a vivir”* (p. 15), de esto se deduce que la pretensión es fortalecer en los educandos el reconocimiento del ser con sus debilidades y fortalezas y de las relaciones interpersonales.

En igual sentido, el Proyecto Educativo Institucional (IEDO, 2015a) busca desarrollar la comunicación efectiva al plantear que *“la convivencia es el proceso de aprendizaje para vivir consigo mismo y con los miembros de la comunidad, proceso que implica respeto, conocimiento,*

aceptación, tolerancia para llegar a ser conciliador y regulador de conflictos con verdaderos acuerdos, mediante auténtico diálogo y acción comunicativa” (p. 4), generando en los estudiantes la asertividad, reconocida entonces, como una habilidad de comunicación efectiva presente en el proceso de formación.

En relación con el componente de habilidades de pensamiento o cognitivas se observa que existe una intención de potenciar el pensamiento creativo cuando se indica *“centrar el proceso de aprendizaje a las experiencias para que promuevan la reflexión, la reelaboración o la construcción creativa de nuevos procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales que le permitan al estudiante comprender la realidad con la cual va a interactuar”* (IEDO, 2015a, p. 16), llevando al estudiante a responder de manera adaptativa y flexible a las situaciones en su cotidianidad.

En este mismo orden, el documento propugna por otorgarle al docente un rol de *“investigador en el aula, capaz de promover un aprendizaje socializador, compartido, globalizador e integral en los estudiantes, lo cual implica una acción dialéctica y continúa de diseñar, desarrollar, actuar y replantear los procesos curriculares”* (IEDO, 2015a, p. 63). Se puede inferir que la institución establece directrices para que se trabaje en estimular pensamiento crítico, caracterizado por la formulación de preguntas que conlleven al análisis de las situaciones propias de su entorno social.

En definitiva, lo expuesto hasta aquí extractado del PEI (IEDO, 2015a) armoniza con lo planteado por López (1999) cuando apunta a un currículo alternativo, que responda a las

necesidades genuinas del contexto. Tomando como estrategia los núcleos problemáticos, que exige del docente ser un investigador, con práctica pedagógica más integral, interdisciplinaria, pertinente y horizontalizada. La evaluación es constante e involucra a la comunidad educativa en el proceso, pero esto difiere grandemente de lo manifestado por las voces.

Por su lado, el Manual de Convivencia (IEDO, 2016) busca favorecer que los estudiantes afronten de manera constructiva la resolución de conflictos, cuando dispone: “*actuar con equilibrio y serenidad frente a los problemas, sin acudir a la violencia ejerciendo el diálogo y la conciliación*” (p. 20), es decir, se encaminan en construir una cultura para la paz y la convivencia.

De modo similar, en los planes de áreas, que se constituyen en un esquema estructurado de las cuatro áreas fundamentales (Ciencias Naturales, Matemáticas, Ciencias sociales y Lengua Castellana), como parte del componente curricular, se ubicaron las siguientes referencias: En el Plan de Ciencias Naturales (IEDO, 2015b), se plantea “*formar personas con un espíritu científico e investigativo, que aplique los conocimientos de los procesos físicos, químicos, biológicos, ecológicos y del mundo de la vida en la solución de problemas de la vida cotidiana y de las ciencias*” (p.2). En el Plan de Matemáticas (IEDO, 2015e), la formación del estudiante se centra en un “*enfoque sistémico con énfasis en el desarrollo del pensamiento y la resolución de problemas*” (p.12). En el Plan de Ciencias Sociales (IEDO, 2015c), se pretende que el estudiante “*tome conciencia de la situación social e histórica que está viviendo, que reflexione a través de los derechos humanos*” (p.10). Por último, en el Plan de Área de Lengua Castellana (IEDO, 2015d), se plantea que “*a través de la comunicación se da la interacción social*” (p.44). De lo

anterior, se destaca el propósito institucional que desde las áreas del saber deben coadyuvar a la formación de los estudiantes en HpV.

Así mismo, dentro de los elementos del currículo, la gráfica muestra tanto al SIEE (IEDO, 2017) como al consolidado de voces de docentes, con un 6% en ambos casos, representando la menor presencia de elementos promotores de habilidades para la vida. Al cotejarlo con los otros documentos institucionales, lo que se registra deja entrever como lo escrito en el PEI y en el Manual de Convivencia difieren de la práctica pedagógica en la institución educativa. No obstante, en el SIEE (IEDO, 2017) se menciona “*el diálogo con el estudiante, y padres de familia como elemento de reflexión y análisis, para obtener información que complemente la obtenida en la observación y en las pruebas escritas*” (p.1). Lo anterior, revela que hay una intencionalidad de involucrar al estudiante de manera activa y positiva en el proceso de formación tendiente a generar en el ambiente escolar, condiciones que posibiliten experimentar nuevas formas de reflexionar, sentir y relacionarse.

En relación con el consolidado de voces de docentes y directivos docentes el informante ID-10 afirma “*procuramos que se tenga presente tres aspectos que son la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación*” (ID-10), lo que denota la disposición y el compromiso para que el estudiante asuma un rol activo en su proceso formativo.

Por otra parte, en la representación visual de la *nube de palabras* que conforman la *Dimensión Institucional* analizada (**Figura N°6**), las de mayor frecuencia son *formación, pensamiento, problemas y procesos*, lo que es coherente con el tipo de dimensión que estamos interpretando.

A pesar de que las categorías analizadas develan algunos elementos promotores de HpV, lo que predomina es lo cognoscitivo, es decir, no como desarrollo de pensamiento, sino como esa pedagogía preocupada por los conocimientos entendidos, como información; enfoque que está lejos del desarrollo de las funciones cognitivas para operar sobre el conocimiento y producir nuevos conocimientos. Al respecto Miller del Departamento de Educación de Iowa concluye que “es tentador enfocarse solo en la instrucción, pero la verdad es que, para poder cerrar la brecha de desempeño, las escuelas tienen que conocer a sus estudiantes y resolver sus necesidades sociales, emocionales y también cognitivas” (Fredericks, 2003).

❖ Dimensión pedagógica

Para la investigación que se adelanta la *Dimensión pedagógica* hace referencia a todo lo identificado en los documentos del currículo y en las voces de los actores educativos, como proceso fundamental del quehacer de la institución educativa, es decir, a qué se enseña, desde qué perspectivas, con qué estrategias metodológicas, cómo se evalúa, en qué ambientes lo hacen, quiénes y para qué lo hacen. Para iniciar su análisis y con el fin de facilitar la comprensión de la categoría emergente denominada *Dimensión Pedagógica*, se realiza una organización en nodos, que conforman las siguientes subcategorías: Metodología de la Enseñanza, Mecanismos, Contenidos y Estímulos, que se exponen a continuación:

Metodología de la enseñanza. Que corresponde a las diferentes estrategias de enseñar, a las herramientas y procedimientos de las que se hace uso en la institución educativa para que los estudiantes logren las competencias que se hayan propuesto desde los aprendizajes básicos. Una expresión de esta subcategoría, se encuentra en el Área de Matemáticas (IEDO, 2015e) cuando

en su parte metodológica explica “*los roles de los estudiantes y docentes se transforman. De un activo del docente y pasivo del estudiante se pasa a un rol de mediador del maestro y de aprendiz activo del estudiante*” (p.14).

Mecanismos. Entre estos, se encuentra uno denominado *de seguimiento* y que hace mención a todo procedimiento, que posibilite el avance en el manejo de las acciones pedagógicas por parte de los actores educativos, que permita acentuar su comprensión de los factores que influyen en sus vidas, el otro mecanismo es el de *resolución de conflictos*, que corresponde a los procesos alternativos de los que hacen uso los actores educativos, para dar salida positiva a cualquier problema que se presente, es decir, que se resuelvan de manera amistosa, expedita, sencilla y eficazmente.

En el documento SIEE (IEDO, 2017) y también en las voces de los docentes, se refleja cómo la institución educativa hace uso de los *mecanismos de seguimiento y de resolución de conflicto*, en las expresiones siguientes: “*Se tendrán en cuenta los ritmos de desarrollo del estudiante en sus distintos aspectos de interés, capacidades, ritmos de aprendizaje, dificultades, limitaciones de tipo afectivo, familiar, nutricional, entorno social, físico, discapacidad de cualquier índole*” (p. 1). Por su parte, el informante ID-10 manifiesta: “*hay un proyecto en particular que trabaja mucho la resolución de problemas porque integra a padres de familia, escuela de padres, departamento de bienestar, departamento de ciencias naturales todo lo que puedan aportar que se llama “A la hora de querer y decidir cógela suave”*. Lo anterior, permite inferir la atención puntual que el establecimiento educativo le está dando al manejo de seguimiento y resolución de conflictos.

Contenidos. Esta subcategoría hace referencia a aquellas temáticas que potencian las habilidades sociales y las de pensamiento o cognitivas, cuyo enfoque no sea rigurosamente disciplinar y de carácter cognoscitivo. En el PEI (IEDO, 2015a), se expone así: “*Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo*” (p. 18), lo que denota una intención desde los documentos institucionales de no tener una propuesta curricular centrada en los contenidos disciplinares.

Estímulo. Son todos aquellos elementos externos que buscan animar a los actores educativos para que actúen en conformidad con las políticas institucionales. Un ejemplo de ello es lo expresado por el informante ID-8 “*decirle -que chévere lo que estás haciendo, interesante lo que estás haciendo- y de estar motivándolo*”. Lo anterior, reafirma el uso de estímulos sociales que generen respuestas positivas en los estudiantes y que promueven elementos claves de habilidades para la vida. A su vez se infiere, que no se está atado sólo a las puntuaciones sobre el desempeño adoptado por sistema de evaluación institucional y amparada por la reglamentación del Ministerio de Educación.

Para ilustrar un primer análisis de datos de la categoría *Dimensión Pedagógica*, se presenta la **Figura N°7**, que para su comprensión, es necesario aclarar que hace énfasis en qué se enseña, desde qué perspectivas, con qué estrategias metodológicas, cómo se evalúa, en qué ambientes lo hacen, quiénes lo hacen y para qué. En coherencia con lo anterior, el mayor peso está en las voces de los docentes y de los estudiantes, como los actores del quehacer educativo, representando ambas voces el 49%, que equivale a 79 de las 161 referencias totales, siendo el 29% el constituido por manifestaciones de los docentes y el 20% restante, corresponde a las 32

referencias codificadas en el discurso de los estudiantes. Se citan algunas expresiones que dan cuenta de los descrito: *“Inglés es una clase importante y divertida porque uno además de aprender, recopila conocimiento y lo hacen por medio de audios”* (IE-10), *“la clase que más me gusta es producción textual porque ponen actividades, hacen juegos con relación a la clase, porque nos divertimos muchos y, sin embargo, también aprendemos”* (IE-2), *“pero en la clase evaluamos nosotros los docentes, pero en el fondo también nos evalúan los padres de familia hasta los mismos estudiantes”* (ID-1), *“hay aplicación de talleres de actividades para que desarrollen extramuralmente y la evaluación del proceso educativo, pero esa evaluación se hace teniendo en cuenta las diferencias que tiene cada estudiante”* (ID-6)

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

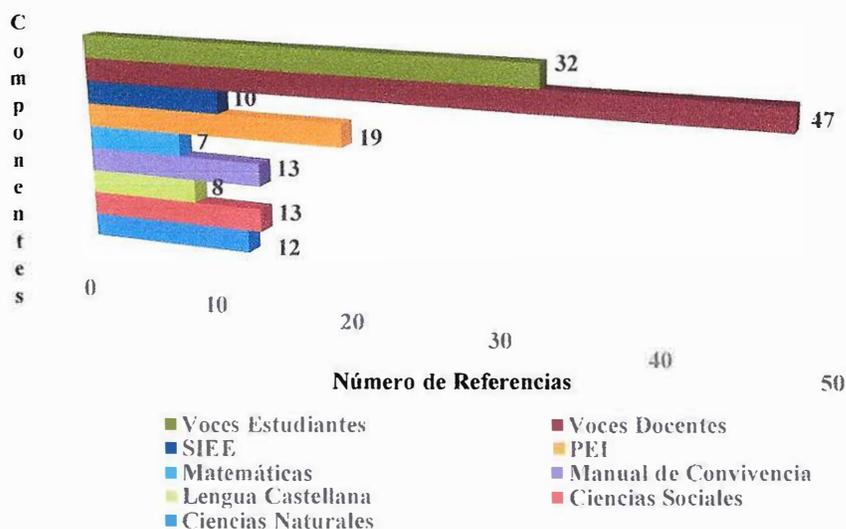


Figura 7. Representación de referencias revelados categoría dimensión pedagógica
Fuente: Elaboración propia

Igualmente, se encontró que en el PEI (IEDO, 2015a) aparece esta dimensión con un peso del 12%, que corresponde a 19 referencias que dan orientaciones a la institución sobre las formas de abordar los contenidos, los mecanismos de seguimiento, los mecanismos de resolución de

conflictos y el desarrollo de metodologías de enseñanza, que resultaron además, como subcategorías. Como ejemplo se expone: “*El proceso de aprendizaje se dé desde la práctica, unida a la reflexión, buscando formar nuevos conceptos en los estudiantes y no simplemente la repetición memorística de fórmulas y expresiones verbales.*” (p. 16). Se hace notorio que existe una intención metodológica que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando un sustento para orientar la práctica de estrategias de aprendizaje, que permite tener al estudiante como protagonista, que su rol sea activo en la toma de decisiones para el alcance de metas.

Seguidamente, en la gráfica aparecen el Manual de Convivencia (IEDO, 2016) y SIEE (IEDO, 2017), con un 8% y 7% respectivamente, lo que indica que se siguen mostrando referencias que promueven el desarrollo de Habilidades para la Vida desde las diferentes subcategorías emergentes con las que se explica la *Dimensión Pedagógica*, las siguientes declaraciones así lo confirman: “*Para solucionar positivamente un conflicto es necesario hablar abiertamente del mismo, si el conflicto se esconde no se puede solucionar*” (IEDO, 2016. p.55), “*como mecanismos de seguimiento se tendrán en cuenta todos los aspectos o dimensiones del desarrollo del alumno, para evidenciar el proceso de aprendizaje y organización del conocimiento*” (IEDO, 2017. p.1)

Igualmente, la gráfica muestra que en los documentos relacionados con los planes de área aparecen Ciencias Naturales con un 8%, Ciencias Sociales con 8%, Lengua Castellana con un 5% y Matemáticas con un 4%, del total de las referencias de codificación. Lo anterior, permite constatar que en los planes de área se siguen marcando elementos relacionados con la *Dimensión Pedagógica*, pero con menor peso que en los otros elementos, que hacen parte del currículo,

destacándose las siguientes referencias como elementos promotores de habilidades para la vida:

“Conformación de equipos de estudio, de redes de estudios para la investigación y compartir experiencias de aulas, institucionales y generar sinergia en el desarrollo del conocimiento y apropiación del mismo” (IEDO, 2015b. p.3), *“el desarrollo de una sana sexualidad en la medida que su aprehensión generará en las personas altos niveles de autoconocimiento, auto respeto e identidad, facilitando la construcción de su experiencia sexual como parte integrante de su ser”* (IEDO, 2015d. p.5), *“el aprendizaje de las matemáticas debe posibilitar al estudiante la aplicación de sus conocimientos fuera del ámbito escolar, donde debe tomar decisiones, enfrentarse y adaptarse a situaciones nuevas y exponer sus opiniones”* (IEDO, 2015e. p 88).

En síntesis, se puede deducir, que la institución educativa objeto de estudio en los documentos que hacen parte del currículo y que fueron construidos colectivamente con la comunidad educativa, contempla algunos elementos que son promotores de habilidades para la vida, pues abordan el desarrollo de la autonomía personal, el estímulo de comportamientos pro sociales, destacan formas de solución negociada de conflictos de convivencia y favorecen el desarrollo de un mundo afectivo y relacional positivo.

Siendo coherentes con lo arriba señalado, se procede ahora, a indicar que las palabras de mayor frecuencia arrojadas por el software en la marca de *nube de palabras* (**Figura N°8**) son: *Convivencia, Problemas y Solución*, lo que confirma de cierto modo, una comprensión de la *Dimensión Pedagógica* en la vida institucional. En consecuencia, la *convivencia* es proyectada en los actores educativos dentro de un contexto *“sano, pacífico, armónico, participativo, cultivando en el estilo de relaciones, los medios que permiten desarrollar una personalidad en la*

práctica de valores, dispuestos a interactuar con el otro/a” (IEDO, 2016, p.88), dejando ver que establecen un compromiso con los valores propuestos como institución educativa, con el propósito de contribuir a la formación integral de los estudiantes.

En cuanto a la otra palabra, *problemas*, que muestra mayor frecuencia, se constata con los documentos revisados que el establecimiento educativo los considera como una oportunidad para que la comunidad, mediante la motivación y concientización, busque alternativas de solución de manera pacífica y conciliatoria, con el propósito de promover un cambio social (IEDO, 2015a). Por último, se indica la palabra *solución*, con algo de frecuencia de la mano con la palabra *conflictos*, que según lo indagado es entendida como la acción para resolver situaciones conflictivas o que generen algún problema, resaltando que tales situaciones son abordadas de manera creativa y pacífica, con el objeto de aportar a la formación de estudiantes constructores de paz en la vida familiar, institucional y social.

En la *Dimensión Pedagógica*, es preciso señalar que los mecanismos de seguimiento siendo uno de los elementos claves para potenciar habilidades para la vida, no aparece en las voces de los actores educativos; igualmente estímulo, que aparece en los documentos del currículo, tampoco aparece en lo manifestado por los informantes.

Por otro lado, la marca de esta *nube de palabras*, cambia un poco el asunto, por cuanto, *convivencia*, aparece como principal y las palabras problema, aprendizaje y seguimiento pasan a estar con menos frecuencia.

vida expresados en el currículo y los que se encuentran en las prácticas sociales de los actores educativos.

El análisis de resultados, pertinente al objetivo citado, indica que entre los elementos del currículo, auscultados a través de los documentos institucionales (PEI, Manual de convivencia, SIEE, y los planes de área de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lenguaje), subyace la intención de promover elementos claves de HpV, en el contexto escolar objeto de estudio.

Ahora bien, en el proceso reflexivo de análisis de resultados, se hace necesario cotejar los documentos mencionados anteriormente, con las prácticas sociales desarrolladas por los actores educativos (estudiantes, docentes y directivos docentes), con la intención de hallar puntos que denoten las divergencias o convergencias entre lo escrito y lo que se vivencia en la escuela.

En relación con las divergencias sobre los textos que hacen parte de los documentos institucionales estudiados en la investigación, se puede inferir que para el establecimiento educativo, los contenidos consignados en los planes de las áreas fundamentales hacen referencia a aquellas temáticas que potencian las habilidades sociales y las de pensamiento. El enfoque no es rigurosamente disciplinar ni de carácter cognoscitivo, es decir, hay una intención planteada desde lo escrito en no tener una propuesta curricular centrada en los contenidos. Sin embargo, los actores educativos en sus prácticas sociales, frente a los contenidos de Planes de Áreas promotores de HpV, manifiestan las siguientes consideraciones: *“los contenidos en la asignatura, los estudiantes básicamente no lo definen porque hay unos estándares que establece*

el Ministerio, los Derechos Básicos de Aprendizaje-DBA, de pronto con el estudiante lo que se les puede pedir es que hagan cosas extracurriculares, actividades fuera del colegio para que ellos cambien un poco de ambiente” (ID-5), “debo reconocer que en estos momentos no nos sentamos directamente con los estudiantes a trabajar los contenidos que se trabajan en las asignaturas” (ID-10), “ellos solo se meten en el deber de enseñar las cosas de su materia y no explican ni cómo debemos enfrentar la vida, ni cosas así, hasta ahora yo no he visto nada de eso” (IE-5) “los docentes nada más son para enseñarnos las asignaturas, nada más para el estudio no para lo personal” (IE-4).

Lo descrito anteriormente, como muestra de lo expresado por los estudiantes, docentes y directivos docentes, lleva a deducir que en sus prácticas sociales, los actores educativos viven una propuesta curricular centrada en los contenidos; esto restringe la formación de los estudiantes al dejar por fuera sus necesidades psicológicas, privilegia lo memorístico: *“ella nada más explica una sola vez en el tablero y después pone un examen o taller para el día siguiente” (IE-3)*. Escasamente, se toman en cuenta las situaciones sociales, puesto que el proceso de enseñanza y aprendizaje se condiciona a responder a los temas de las diferentes asignaturas a través de una evaluación con resultados centrados en el -logro de los objetivos para alcanzar la promoción-. Esto es confirmado por el IE-11 al indicar que *“solo evalúan lo que sé y no sé”*. Es de anotar que en las circunstancias que afronta el país actualmente, se hace imprescindible que en la escuela, los niños, niñas y adolescentes, más que acumular unos conocimientos a través de los contenidos, sepan cómo aplicarlos en contextos reales y diversos. Aspecto este, que es refrendado por Coll y Martín (2006), al afirmar que la inclusión de contenidos para el ejercicio

de la ciudadanía y con ello de HpV, es ineludible, debido a la escasa representación en el currículo actual.

Por otro lado, también los docentes se ven afectados por este tipo de propuesta curricular centrada en los contenidos, asociada a una metodología o práctica pedagógica de mera transmisión de conceptos: *“más que todo nosotros somos los que impartimos los conocimientos, que quienes reciben esos conocimientos son los estudiantes” (ID-7)*. El énfasis en disciplinas o áreas académicas no estimula el desarrollo del pensamiento crítico ni creativo: *“No, no tenemos esos profesores para inventar cosas propias o nuevas” (IE-4)*. Lo que se percibe es una institución más de carácter conceptual, característica de la escuela tradicional, donde el rol del estudiante consiste en escuchar, recordar y repetir: *“Todavía pertenecemos a una escuela tradicional” (ID-3)*; dice otro, *“básicamente el trabajo de uno es enseñarle los contenidos del currículo que nos exige el Ministerio de Educación” (ID-5)*. Esta situación no garantiza ni más aprendizaje ni más preparación de los jóvenes para afrontar los retos de una sociedad cada vez más cambiante y convulsionada. En este contexto la escuela está llamada a potenciar capacidades que le faciliten al estudiante analizar, interpretar y asumir una postura frente a lo que pasa en su cotidianidad.

Lo anterior permite señalar, que las voces de los actores educativos consultados, indican que en la Institución objeto de investigación predomina una práctica pedagógica con énfasis en la transmisión de conceptos o contenidos; que fortalece lo memorístico, convirtiendo al estudiante en un sujeto pasivo. Esto se contrapone a lo planteado por Northon (2012), quien afirma que en la actualidad, el currículo en las instituciones educativas empieza a ser ajustado conforme a las

necesidades reales; por ende los aprendizajes deben orientar al estudiante a ser más activo, llevándolos a solventar dificultades con destrezas específicas; no obstante, esto demanda contar con maestros que reflexionen sobre su práctica docente, asumir los retos y desafíos necesarios para afrontar las nuevas realidades.

En relación con la metodología de la enseñanza, como una estrategia promotora de HpV, se devela que en los documentos que respaldan la estructura curricular de la institución, existe una intención metodológica que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal medida, proporciona un sustento para orientar la práctica de estrategias de aprendizaje que contribuyan a tener al estudiante como protagonista, en un rol activo para la toma de decisiones, para el alcance de metas. Esto se evidencia en el Plan de Área de Ciencias Naturales (IEDO, 2015b):

Las ciencias naturales buscan formar un estudiante crítico, creativo, protagonista de su propio aprendizaje, donde el profesor sea un generador de valores, principios y actitudes en los alumnos y un posibilitador de los ambientes necesarios para la formación del futuro ciudadano (p.2).

La metodología de la enseñanza corresponde a las diferentes estrategias de enseñar, donde las herramientas y procedimientos de las que se hace uso en la institución educativa lleven a los estudiantes a lograr las competencias propuestas desde los aprendizajes básicos, respondiendo por consiguiente, a las expectativas de los estudiantes. El Plan de Área de Lengua Castellana (IEDO, 2015d) al respecto contempla que “*el área asume el modelo interactivo de la lectura*” (p.23). Lo anterior, coincide con los hallazgos de la investigación de Mantilla et al. (2015) sobre

lo manifestado por los estudiantes al referirse que solicitaban trabajar las temáticas con la metodología interactiva, el uso de juegos de rol y los debates abiertos, estimulando con ello la creatividad y recursividad de los docentes.

No obstante, las voces de los actores educativos en relación con la estrategia promotora de HpV revelan lo siguiente: *“En ética, me cuesta, cada vez que ellos se dicen unas malas palabras entonces los he mandado a escribir 10 o 20 veces planas como hacían antes las maestras -no debo decir malas palabras-, -debo respetar a mis compañeros-, -no debo pegar-”* (ID-2), *“normalmente nos explican la clase, la teoría y ya”* (IE-5), *“las actividades que hacen los profesores no son de desarrollo personal, solamente son para coger una nota, pero para el desarrollo personal de defenderse en la vida no”* (IE-4), *“en muchas instituciones los coordinadores, el rector dicen dejemos de lado el concepto y vayamos a lo práctico, pero a veces a uno se le hace difícil porque usted para llevar un estudiante a una parte y mostrarle ya un ejemplo se necesitan muchos permisos”* (ID-1).

Al confrontar lo trazado en los documentos institucionales con las prácticas de los actores educativos, se halla que los componentes del currículo propugnan por una metodología interactiva que propicie el trabajo en equipo, privilegiando métodos de enseñanza no convencional. Esta metodología se caracteriza por un estudiante y un docente activo, con relaciones fuertes, protagonistas en la producción, apropiación y aplicación del nuevo conocimiento. En su defecto, en las prácticas sociales se declara al estudiante como un actor “que no sabe” y va a la escuela a aprender, es decir, asume un rol pasivo dentro del proceso formativo, tal como lo asevera IE-7: *“Los docentes nos explican, nos hacen exámenes para ver*

si estamos bien o estamos mal”; allí se muestra al profesor como un actor “que sabe” y va a la escuela a enseñar, tal como se evidencia en los siguientes testimonios: “*escribe y explica una sola vez, el que entendió, entendió y el que no de malas*” (IE-4), “*los maestros generalmente usan el marcador y el tablero para explicar, unos pocos traen el video beam para dar clase usando diapositivas*” (IE-6).

En este mismo sentido, las prácticas sociales denotan que las relaciones entre los docentes y estudiantes son distantes, lo que se refleja cuando dicen “*la escucha, el respeto, me gustaría desarrollarlo porque hay profesores duros que tratan un poco mal a los estudiantes*” (ID-9), otro afirma “*sienten un temor a veces porque el profesor no se relaciona mucho con los estudiantes, simplemente llegan a la clase dictan su temática, cambio de hora, sale y así sucesivamente*” (ID-5). Igualmente, se confirma la utilización de métodos verbalistas y estrategias propias del método tradicional, aspectos que se constatan a través de las siguientes expresiones “*sobre convivencia o para mejorar comportamientos lo hacen a través de consejos y charlas*” (IE-9), “*lo hacen aconsejándonos principalmente*” (IE-1). No obstante, Martínez (2014) asevera que las HpV no se aprenden con cátedras, charlas, discursos o talleres, sino que se ejercita tanto en el aula como en la escuela en general.

En consecuencia, tampoco se favorece el trabajo en equipo, hecho que es reconocido tanto por estudiantes como por docentes: “*En ciertos momentos no se trabaja en equipo porque algunos docentes buscan más favorecer los intereses propios sin tener en cuenta el interés común*” (ID-11), “*pocos profes hacen trabajo en equipo en sus clases*” (IE-8), “*casi en las clases no se hace trabajo en equipo, más bien lo hacen para la casa*” (IE-2), “*pocas veces trabajamos en equipo,*

parece que a los maestros no les gusta” (IE-5). Se hace notorio con ello, la falta de correspondencia entre la práctica docente y la metodología interactiva, planteada en el currículo de la institución educativa, por lo que prima el trabajo aislado y fragmentado. Esto sin duda, se aleja significativamente de lo formulado por Contreras (2015), quien expone que el diseño curricular de aula beneficia la conformación de equipos y redes internas de trabajo que admiten la flexibilidad de funciones y el cambio de prácticas, creando un ambiente lleno de relaciones de confianza donde se desenvuelven verdaderas organizaciones de aprendizaje.

En lo concerniente al proceso evaluativo, la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás promueve una evaluación continua e integral, que coadyuve a observar el progreso y las dificultades que se presenten en la formación de los estudiantes a la vez, tiene en cuenta todos los aspectos y dimensiones del desarrollo en el proceso de aprendizaje (Sistema de Evaluación de Estudiantes-SIEE, 2017). Contrario a ello, un informante manifiesta: *“Que se coevalúen, es decir se evalúen ellos mismo, entonces reparto las evaluaciones, que es lo que más les doy, las evaluaciones diferentes a los estudiantes para que ellos mismos corrijan de acuerdo a las respuestas que les indique” (ID-9).* Esta forma de comprender y aplicar el concepto de coevaluación es errada, por tanto no contribuye al desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, al otorgarle simplemente, el rol de “corrector” de su par, amparado por el criterio de autoridad del docente.

De igual forma, en el proceso de evaluación el estudiante se presenta como sujeto pasivo, que no goza de autonomía: *“nos analizan, nos evalúan si soy problemático, nos hacen seguimiento, y después nos sacan de la institución” (IE-4).* Otro estudiante lo ratifica cuando dice *“a veces*

biblicos” (ID-2), “*para desarrollar pensamiento crítico procuramos hacer lo necesario para aprender a leer críticamente, estamos promoviendo la lectura*” (ID-10). Estas declaraciones corroboran que el desarrollo del pensamiento crítico se asocia solamente a la lectura crítica, dejando de lado otras funciones cognitivas como comprender, deducir, interpretar y analizar el contexto social en que se desenvuelve el estudiante; para fortalecer competencias en la toma de decisiones razonables sobre una situación y las posibles consecuencias que estas puedan tener. Lo expresado coincide con los aportes de Vargas (2010), quien afirma que los docentes en su mayoría, mediante su práctica pedagógica, no estimulan el desarrollo de pensamiento crítico. Se deduce entonces, que lo registrado en el currículo en relación con el pensamiento crítico no es llevado a la praxis.

Con respecto a privilegiar la pregunta como una herramienta poderosa para desarrollar el pensamiento crítico, los estudiantes indican: “*Algunas veces que no entiendo pregunto lo que no entendí y me dicen -pa’ eso no prestas atención- y ya quedo ahí, no explican*” (IE-8), “*hay unos que dicen -allá, tú si preguntas-*” (IE-7). En este mismo sentido, los docentes manifiestan: “*me he dado cuenta que ellos casi no les gusta preguntar*” (ID-2), “*hay dudas, pero al estudiante le da pena preguntar*” (ID-7). Esta práctica social en la vida de la escuela diluye la fuerza de la pregunta como generadora y constructora del conocimiento, de indagar sobre temas nuevos, de reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, con respecto a los mecanismos de seguimiento y resolución de conflictos, los documentos institucionales lo conciben como estrategias alternativas, dispuestos para que los actores educativos posibiliten el avance en el manejo de las acciones pedagógicas para la comprensión de los factores que influyen en sus vidas; y a su vez, den salida positiva a cualquier

divergencia con los preceptos institucionales que buscan una resolución pacífica y amable de los conflictos, aunque para alcanzarlo, de acuerdo con lo manifestado por los informantes, se requiere por parte de la escuela, un trabajo integral orientado a que los estudiantes puedan autoconocerse como un proceso reflexivo, donde consigan tener la noción de su yo, sus potencialidades, debilidades y fortalezas; una experiencia que les facilite las interrelaciones sociales positivas con las otras personas. Se halla aquí, un distanciamiento con lo señalado por Shure y Spivack (1980, citado en Mangrulkar et al., 2001), cuando plantea la necesidad de poner en contacto al niño y niña, desde temprana edad, con la comunicación, la negociación y las habilidades para la solución de conflictos como una estrategia importante de prevención.

También es pertinente indicar, que se descubrieron otros aspectos donde no aparecen los elementos promotores de HpV, verbigracia, cuando la institución educativa no está construyendo de forma organizada y sistemática - con los jóvenes - el proyecto de vida. Este último, entendido como una posibilidad de los estudiantes para ir cimentando y trabajando por sus sueños alrededor de los cuales pueda ir girando su realización personal. Ese hecho lo plasma lo expresan los informantes *“ellos hacen varias cosas, pero por mí –en cuanto a proyecto de vida- todavía nada”* (IE-9), *“no lo enseñan, ellos solo se meten en el deber de enseñar las cosas de su materia y no nos explican ni cómo debemos enfrentar la vida, ni cosas así, hasta ahora yo no he visto nada de eso”* (IE-5).

De la misma manera, lo perciben los docentes al referirse a los estudiantes así: *“viven es en pos de ahora viene tal materia, hay que hacer esta tarea, yo traje el trabajo, se me quedó el folder, es decir, la vida de ellos es como de llenar papel, llenar papel, siento que les falta el*

toque personal de vida, en sí, les falta trabajar más el proyecto de vida” (ID-4). El sentir de los actores educativos permite inferir que en el énfasis de la formación de los estudiantes sujetos de estudio, prevalece lo cognitivo, relacionado con el cumplimiento de deberes escolares; es decir, se deja en un plano desfavorable la formación personal, tal como se lee en palabras de un informante: *“considero que hace falta fortalecer mucho el proyecto de vida, poner a los chicos a encontrar caminos” (ID-8).* Es de anotar en este punto, que incluir dentro de la vida escolar, la oportunidad de que los estudiantes puedan pensar su proyecto de vida, les brinda la posibilidad de desarrollar habilidades como la toma de decisiones para alcanzar lo que desean, metas claras por las cuales esforzarse, la planeación de futuro desde la niñez, intercambiar información con personas con las cuales se comparte el mismo sueño, entre otras.

Conviene subrayar, que lo examinado en las voces de los actores educativos arroja que el proyecto de vida en la IEDO, no está construido de forma organizada y sistemática, sino más bien asociado a un contenido escolar, dejando de lado la transversalidad respecto a la formación de los jóvenes, como una posibilidad para ir cimentando y trabajando conscientemente, las opciones que puedan tener para conducir su vida y alcanzar el destino que se proponen para su realización personal. En esa dirección, se trae a colación a los investigadores Castro y Llanes (2007), quienes aducen que la mejor fórmula de prevención es desarrollar habilidades para vida, con enfoque proactivo, con un manejo adecuado de las emociones y la responsabilidad de los vínculos interpersonales. Agregan que es preciso que se dé una construcción pertinente del proyecto de vida, sugiriendo además, hacer uso de las herramientas tecnológicas, toda vez que resulta una vía favorable para los jóvenes. En igual sentido, Pérez (2012), estima que el adoptar un proyecto de vida realista, con planeación de futuro, se convierte en un elemento clave para el

desarrollo del adolescente, por conseguir lo que desea, alcanzando lo que visiona y no dejando el futuro a la suerte.

Lo expuesto anteriormente, se consolida en la Tabla 1 que presenta a forma de resumen los aspectos divergentes más relevantes encontrados al cotejar los componentes del currículo con las prácticas sociales de los actores educativos de la I.E. Diversificada Oriental de Santo Tomás.

Tabla 1
Consolidado de divergencias

Elementos	Currículo	Prácticas Sociales
Contenido	No centrado en lo disciplinar	Centrado en lo disciplinar. Asignaturista.
	Sentido crítico contenidos	Carácter cognoscitivo
	El estudiante participa en la selección de contenidos	Los contenidos sólo son definidos por el docente
	Evaluación continua e integral	Evaluación de logró o no los objetivos
Metodología de la enseñanza	Estudiante -Rol activo Interactiva	Estudiante -Rol pasivo Tradicional-discursiva
	Relaciones fuertes	Relaciones distantes
	Enseñanza abierta e innovadora	Enseñanza perpetuada en el tiempo
	Privilegian métodos no convencionales para la enseñanza	Se privilegian métodos convencionales
Desarrollo de Habilidades	Orientación de promover habilidades sociales	Su implementación es espontanea
	Fortalecimiento Proyecto de vida	Poco organizado y sistemático
	Lineamientos de desarrollo del pensamiento critico	Asociado a la lectura crítica
	Resolución de conflictos de manera positiva	Características de autocracia

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con el proceso de análisis de resultados del segundo objetivo propuesto para esta investigación, se hace la revisión de las convergencias que se encuentran entre los documentos analizados de los componentes del currículo y las prácticas sociales de los actores educativos, de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, generadoras de acuerdos para promover los elementos de HpV. Para comenzar, se presentan los puntos de encuentro dentro del proceso dinámico entre la política institucional y el quehacer de los actores, destacándose lo siguiente:

Como parte del componente del currículo Plan de Área, los contenidos escolares constituyen el qué de la formación y se componen por la combinación de saberes o expresiones culturales, como clave para el desarrollo integral de los educandos, lo cual se observa desde el modelo pedagógico la institución al señalar que *“apunta a la organización de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales socialmente significativos que permitan reconocer el mundo como horizontes de variados sentidos y contextualización”* (IEDO, 2015a. p.63).

En esta dirección, las prácticas sociales de los actores educativos de la institución objeto de la presente investigación, manifiestan: *“creo que asimilan mejor el conocimiento cuando tu partes de lo cultural, de la parte cotidiana, un día a día”* (ID- 4); igualmente se tiene en cuenta el contexto para el desarrollo de los contenidos *“enseño a mis estudiantes a que solamente no se aprenden los contenido temáticos de la asignatura, sino que en la institución, el departamento de ciencias naturales lleva un proyecto de vida sana y es la elaboración de productos para el hogar”* (ID-6). Se evidencia en estas expresiones, que algunos de los actores educativos en su práctica, intentan articular lo cognitivo con lo actitudinal. Sin embargo, en la búsqueda de una

respuesta de mayor interés por parte del estudiante se encontró que un informante dijo: *“me siento feliz porque los profesores nos explican bien la clase para que nosotros vayamos por el camino correcto y no por el camino malo”* (IE- 7).

Otra parte importante de los contenidos lo representa la flexibilidad cuando tienen en cuenta el contexto y las características particulares y grupales, tal como lo señala ID- 4 *“tú puedes tener una malla unificada pero cada grupo, cada estudiante es diferente, entonces tú te vas acomodando, vas adaptando”*. Esto implica que la educación no puede pretender homogeneizar la formación, así como no se puede dejar al azar la aprehensión de los contenidos sin haberle precedido un proceso de planeación, diseño, implementación y mecanismos de seguimiento de las acciones formativas que permitan garantizar que las orientaciones proporcionadas en el PEI se lleven a la praxis en la vida institucional.

En este punto del discurso, se entra en el análisis de las prácticas sociales de los actores educativos en relación con la metodología utilizada, entendiendo ésta última como la manera o el camino de comunicar los saberes por el docente. Se detecta que una proporción baja, representada en el 18% de los informantes docentes, manifiesta la utilización de una metodología participativa, en particular el informante ID-4 comenta: *“yo aplico en lo personal el dialogo, la enseñanza a través del dialogo, a través de gráficos, a través del contexto”*. Se nota la articulación de lo cognitivo con el tejido social, ayudando con ello a que los estudiantes tengan una mayor comprensión de su realidad. El restante 82% de los informantes acepta la utilización de una metodología tradicional, centrada en el docente, técnicas discursivas, alrededor de contenidos disciplinares de la asignatura, que buscan obtener mejores resultados en las

pruebas de Estado. Todo ello sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes, que asumen este proceso con un rol pasivo-receptivo; hecho observable en el siguiente testimonio: *“Uno siempre está con el parámetro que, en tercero, quinto, noveno y once tiene que hacer las pruebas, entonces uno está más preocupado porque el estudiante salga bien en la prueba o aprenda la cosa que esta preguntado en la prueba y no en sí en que el estudiante estudie para ser un ciudadano comprometido con su sociedad”* (ID-7).

De modo similar, se muestran las voces de los estudiantes confirmando que algunos docentes, aun cuando sea en baja proporción, tienen la intención de aplicar una metodología participativa, que favorezca la formación en HpV, lo que se refleja en expresiones como: *“Sí, algunos se preocupan para que nosotros tengamos un futuro mejor, me han enseñado a conocer más de la vida, de lo que es y lo que no es”* (IE-11). No obstante, la mayoría de los informantes-estudiantes reflejan en sus expresiones, la utilización de una metodología centrada en el discurso del docente, al señalar: *“Hay muy pocos que hacen eso, de ponernos a mostrar nuestras ideas”* (IE-7), *“el profesor explica sobre lo que no entiendo en ocasiones -silencio-”* (IE-5), *“la promoción de la cultura de la paz la hacen a través de charlas”* (IE-5), *“antes de comenzar la clase toman unos cinco minutos para aconsejarnos”* (IE-3).

Los hallazgos de varias revisiones narrativas de los actores educativos relacionados con la metodología de la enseñanza, invita a reflexionar sobre la coherencia que debe darse entre la praxis educativa y el modelo pedagógico de la institución, basado en una pedagogía crítica y participativa expuesta en su PEI (IEDO, 2015a), al plantear que el proceso de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en los métodos de: *“Análisis crítico de la contradicción,*

hermenéutica, estudio de caso, el dialogo, la pregunta problematizadora, la argumentación, la participación democrática, investigación - acción -formación, estrategias constructivistas” (p.63).

Ahora bien, en relación con la formación integral planteada en los documentos analizados, como componentes del currículo y las prácticas sociales, existen puntos de convergencias interesantes relacionadas con la promoción de valores como el respeto, la solidaridad, fundamentales para una sana convivencia. En las práctica se muestra una escuela interesada en promover relaciones de respeto, por construir acuerdos convivenciales con límites claros; Las siguientes voces así lo indican: *“respetar las normas del colegio o sea uniforme adecuado, la hora de entrada, la hora de salida” (IE-5)*, *“nos enseñan todo sobre el respeto, a veces cuando alguien le falta el respeto a otra persona, pues simplemente hablan con él, dialogan para que el comportamiento no se repita” (IE-2)*. Un informante docente dice: *“trato de hablarles mucho de la sana convivencia, del escucharse, del expresarse no en el sentido de saber hablar sino de comunicar” (ID-2)*. Se refleja en ello, una escuela que fortalece valores, que está trabajando en la empatía como una oportunidad de comprender y apreciar la perspectiva del otro y así mejorar la convivencia.

Lo descrito anteriormente, induce a examinar si los programas o métodos utilizados por la Institución Educativa Oriental de Santo Tomás para la promoción de HpV son los más efectivos para desarrollar en los niñas, niños y adolescentes, destrezas, aptitudes que le permitan enfrentar los retos de la vida diaria con mayores posibilidades de éxito, teniendo en cuenta que para el

aprendizaje de las habilidades sociales y de pensamiento se requiere involucrar momentos prácticos, porque en definitiva es un aprendizaje social.

Lo analizado anteriormente, se consolida en la Tabla 2, que presenta en forma de síntesis, los aspectos convergentes vitales identificados al compulsar los componentes del currículo con las prácticas sociales de los actores educativos de la Institución objeto de la presente investigación:

Tabla 2
Consolidado de las convergencias

Elementos	Currículo	Prácticas Sociales
Contenidos	Combinación de saberes y expresiones culturales.	Algunos docentes tienen en cuenta el contexto.
	Flexible.	Intención de articular lo cognitivo con lo actitudinal.
Metodología de la enseñanza	No pretende homogenizar la formación.	Inclusión de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad.
	Metodología participativa.	Intención de algunos maestros en desarrollarla.
Desarrollo de Habilidades	Orientaciones para la sana convivencia	Preocupación para el fortalecimiento de valores.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, al analizar las divergencias y convergencias entre los documentos de los componentes del currículo y las prácticas sociales de los actores educativos se acota que si bien existen unos puntos de encuentro desde lo curricular, son mucho más notorios los desacuerdos expresados por los estudiantes, docentes y directivos docentes. Esto, en la medida en que se privilegia lo disciplinar, es decir, buscan una formación centrada en lo académico, mostrando una desarticulación y espontanea implementación.

Ahora bien, en relación con los aspectos fundamentales para una formación integral del educando, representada en los elementos actitudinales, morales, espirituales, sociales, deben ser planeados desde la Dimensión Institucional, implementando un seguimiento estructurado, permanente, con la participación de los actores educativos. A su vez, ha de tenerse en cuenta las realidades y el contexto como clave en la formación para la vida, según las exigencias de la región, el país y el mundo actual. Lo anterior, aporta insumos significativos para dar respuesta al segundo objetivo de la presente investigación.

Lineamientos y Ruta de Incorporación de las Habilidades para la Vida en el Currículo

En primera instancia, es preciso aclarar que se entiende por lineamientos, a toda pauta establecida para alcanzar el propósito deseado, a la adecuación de los recursos y habilidades con los que cuenta el establecimiento educativo como organización, a su ambiente cambiante, capitalizando oportunidades y evaluando los riesgos de objetivos y metas. Es decir, corresponde al cúmulo de actividades, fines y recursos que se estudian, organizan y plantean con el objeto de satisfacer las metas que la institución educativa organiza.

El tercer objetivo de la presente investigación, consiste en diseñar colectivamente los lineamientos y la ruta para la incorporación de las Habilidades para la Vida en el currículo. Se considera esta, una manera de encauzar los esfuerzos que se han venido adelantando para tomar ventaja de los recursos y oportunidades, replicar de forma efectiva a la resistencia y barreras, además de aprovechar la energía del colectivo de forma más eficiente.

Respecto al diseño de los lineamientos, es clave definirlos antes de acoger las acciones, pues esto permitirá un ahorro de tiempo y esfuerzo. En la medida en que el ambiente cambie, los lineamientos deben ir actualizándose, incorporando nuevas oportunidades y desacuerdos que afloran en relación a los esfuerzos del grupo.

Para dar respuesta a lo planteado se desarrolló una mesa de trabajo, en dos fases, con los actores educativos que participaron en las entrevistas semiestructuradas, en donde se ambientaron los espacios de forma acogedora que permitiera que todos los participantes se sintieran valorados y sus ideas expresadas abiertamente fueran escuchadas.

En la primera fase, después de presentado los resultados, se organizaron tres equipos, en donde cada uno plasmó en un cuarto de papel periódico las semejanzas y diferencias en relación con los resultados sobre el análisis de las divergencias y convergencias entre los elementos promotores de Habilidades para la Vida, que fueron identificados en el currículo con las prácticas sociales de los actores educativos del establecimiento, es decir, mostrar qué tanto se parece o no, lo presentado, a la institución objeto de estudio, lo que permitió validar los resultados.

Los dos primeros equipos, conformados por estudiantes, coincidieron al expresar que la radiografía presentada corresponde exactamente a la institución educativa donde se forman y que no encontraron ninguna diferencia a lo que pasa dentro de ella, pues afirman que “*los docentes*

que apoyan son en tan baja proporción, lo que hace que los estudiantes lo veamos como si no existieran” (IE-13). Hicieron énfasis en las semejanzas marcadas en expresiones como:

Los profesores no están aportando al crecimiento personal de nosotros, no hay dedicación por nuestros proyectos de vida, solo se enfocan en lo académico, pocas veces se les ve ese acercamiento con el estudiante para preguntarle ¿cómo estás? ¿Por qué no rendiste en mi clase hoy? ¿Qué te pasó?, se nota poco apoyo por parte de los profesores (IE-12).

Algunos profesores solo se interesan por su asignatura, miran solo lo cuantitativo, no nos tienen en cuenta para la evaluación, no ven si el estudiante presenta bien su uniforme, no falta a clases, tiene buen comportamiento, sin embargo, se pierde la materia, aunque sea la primera vez... porque solo se pasa con el puntaje que quiere el profesor (IE-12).

Para los trabajos en grupo la mayoría de veces no hay didáctica y se trabaja fuera de la institución, siempre se agrupan los mismos estudiantes, es decir el profesor sabe que siempre se colocan los mismos integrantes y no hace nada para que eso cambie, por eso hablamos de didáctica (IE-12).

Yo puedo relacionar lo dicho con la Constitución Política, cuando hay una ley yo no puedo decir que se me aplica la sanción si yo medio cumplo o medio incumplo la ley, entonces si hay un currículo que marca el camino para llevar a cabo las actividades

pedagógicas, no podemos decir que lo hicimos en un 10% o 20%, es se cumple o se cumple (IE-13).

Por su parte, es importante destacar que el equipo conformado por los docentes reconoce que *“hay muchas cosas que nos faltan, coincidimos con lo presentado por ustedes”* (ID-1).

Igualmente, manifiestan que son pocos los docentes que promueven el pensamiento creativo y el trabajo en equipo. Por último, alegan que *“muchos estudiantes siguen con la cultura negativa que reciben en su casa y eso no les deja superar dificultades”* (ID-1). Se infiere de lo dicho, que aun cuando hacen un reconocimiento importante, que es claramente promotor de Habilidades para la Vida, responsabilizan a los estudiantes al afirmar que a ellos les cuesta vencer obstáculos por la cultura aprendida en casa, revelando así, su poco entender misional.

En la segunda fase, se desarrolla la mesa de trabajo con las siguientes preguntas generadoras: *¿Cuáles creen que son los cambios que quieren lograr a futuro desde HpV, después del análisis realizado, que plasme la escuela que soñamos? ¿Cómo creen que se pueden promover las habilidades para la vida en la institución educativa desde el rol de cada uno? ¿Cuáles creen son los lineamientos que debe utilizar la institución educativa para incorporar las HpV al currículo que se evidencie en las prácticas sociales de los actores educativos?*

En el marco del primer interrogante, se concluye que tanto docentes como estudiantes sueñan con una escuela proactiva, pero sin celeridad, que haya tiempo para escuchar, para acoger a todo el que llegue, para acompañar, para animar. Que los estudiantes cuenten con el tiempo para observar, experimentar, retomar, referir o reservar. Que se permita levantarse después de haber

caído. Tiempo también, para que el adulto reflexione y se documente. Que se abran espacios a las familias para comunicar, confiar y participar del proyecto educativo que se desarrolla en la institución y que se le proporcionen las herramientas para la formación de los niños y las niñas. Les gustaría estar en una escuela que tenga materiales variados, poco estructurados, atractivos e interesantes, que posibiliten ser transformados en las manos de los estudiantes, que refleje la capacidad de imaginación, de estimular la creatividad, es decir, que se cuente con madera, telas, corchos, esponjas, cartón, checas, cajas de todos los tamaños, temperas, papel de diferente textura, juguetes, entre otros.

Se sueña con una escuela que enseñe teniendo como fundamento el interés y necesidades de los estudiantes, con trabajo planificado, que incluya actividades a través del servicio, que favorezca la participación y motivación de los estudiantes, evitando unidades didácticas lineales y sin relación entre sí; que se trabaje por desarrollar el potencial de cada estudiante, donde se hagan muchos amigos y que se evidencie trabajo colaborativo entre docentes.

Una escuela con ambientes agradables, donde sean escuchados, que se respire tranquilidad, donde sean felices, que sea respetuosa, donde haya reconocimiento por el otro, que se trabaje en equipo, como si fuésemos una familia, que se rescate identidad no solo como institución educativa, sino como maestro y estudiante. Que cada miembro de la comunidad educativa tenga vocación de servicio y no se esté pensando en trabajar porque le toca.

Una escuela que repense el sistema de evaluación institucional con disminución notable de la aplicación de pruebas como forma habitual de evaluación. Que la implementación sea más

convergente, en donde sea valorada tanto la mirada del docente como la del estudiante, que sea una constante la autoevaluación y la coevaluación; que la evaluación esté centrada en la mejora del aprendizaje tanto de estudiantes como de docentes. Asimismo, trabajar para que todo lo que se enseñe sea en el tiempo en que se está en la escuela, evitar pretender que se resuelvan tareas en casa para completar lo que la institución definió como metas de aprendizaje, que el tiempo en casa sea para recrear y crear.

En resumen, se sueña con una escuela que en palabras de Freire (1969, citado por Sánchez, Trujillo & Alarcón, 2013) es "... el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es, sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima" (p. portada).

Al momento de abordar el segundo interrogante en la mesa de trabajo ¿cómo creen que se pueden promover las habilidades para la vida en la institución educativa desde el rol de cada uno? En consenso; se llegó a la conclusión que la manera más efectiva de hacerlo era a través del ejemplo de cada uno, que al ejecutar cada acción se pensara siempre que todo lo que se hace enseña.

Después de reflexionar y debatir las anteriores preguntas orientadoras, se pasa a la central: ¿cuáles creen son los lineamientos que debe utilizar la institución educativa para incorporar las HpV al currículo que se evidencie en las prácticas sociales de los actores educativos? Luego de discutir ampliamente, se decidió conjuntamente que los lineamientos y la ruta para incorporar habilidades para la vida que deben orientar la práctica diaria en la escuela son:

❖ ***Resignificar los componentes claves del currículo***

Con la resignificación de los componentes claves que hacen parte del currículo: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Manual de Convivencia, SIEE y Planes de Área, se busca mejorar los procesos de participación, planeación, ejecución y acompañamiento de las cuatro áreas de gestión. Así se posibilita tener en cuenta las voces de los actores educativos, las líneas estratégicas, los procedimientos y la promoción intencionada de las habilidades para la vida. Resignificar el PEI en palabras del Ministerio de Educación (2010) es, asumir un proceso de construcción social, de elaboración participativa y reconstrucción desde los aportes sociocríticos, fundamentales para una comprensión actualizada del campo curricular que le subyace.

Además, concertar rutas en donde convergen lo escrito y concertado con la praxis, llegando hasta la curricularización de las habilidades para la vida, trabajando en la erradicación del asignaturismo. Tener presente el buen uso del tiempo escolar que evite apresurarse en el desarrollo de cantidades de contenidos inoperantes, con el objeto de lograr la selección y profundización curricular bien fundamentada por el colectivo docente.

❖ ***Capacitación profesional bien planificada***

Todos los adultos (docentes, directivos docentes, personal administrativo y voluntarios escolares) que supervisan a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la institución educativa tienen que ser capacitados sobre la manera de incorporar en su hacer, la promoción intencionada

de habilidades para la vida. Que el lema que se distingue en la institución “Alta calidad humana y excelencia académica” se refleje en el accionar de todos los miembros de la comunidad educativa.

En la misma línea los autores Mantilla et al. (2015), destacan la importancia del proceso de formación de docente y directivos, señalando de manera particular lo novedoso, creativo y solidario que debe ser, además del aporte a la vida personal, familiar y laboral.

❖ *Fijación y uso continuo de los Acuerdos Compartidos*

Decidir los acuerdos compartidos de cada aula por consenso, que se aplique en todas las áreas del saber y apunte de manera especial a la escucha y al diálogo. Acuerdos claros que sean abordados a través de una clase y que permanezcan en el aula como parte de los ambientes letrados para que se use de manera intencionada en las clases. Estos acuerdos hacen que las expectativas de los estudiantes de un aula respetuosa sean explícitas, motiva a los estudiantes a asumir la responsabilidad de defenderlas, y refuerzan las habilidades sociales y de pensamiento mientras los aplican.

❖ *Supervisión por parte de los adultos*

Todas las áreas claves de la escuela (baños, pasillos, comedor, escaleras, zonas de recreación) deben ser vigiladas adecuadamente por los adultos de la escuela, con el objeto de responder a la premisa de ser cuidadores permanentes de los estudiantes.

❖ *Modelos de comportamientos Positivos de adultos*

Se precisa que los adultos que están en la escuela modelen un comportamiento respetuoso y compasivo hacia los estudiantes y los demás adultos; igualmente, que demuestren destrezas de resolución de problemas sociales. Por ejemplo, que el rector o coordinador almuerce una vez por semana con un pequeño grupo de estudiantes demuestra el interés de la directiva en los estudiantes, promoviendo con ello, cohesión entre los estudiantes al ayudarles a aprender más sobre el otro.

❖ *Desarrollo de eventos para promover Convivencia Escolar*

La creación de oportunidades para que los estudiantes interactúen entre sí de manera cooperativa, positiva e inclusiva, puede ayudar a generar cohesión y compasión entre los estudiantes y los alienta a aplicar las Habilidades para la vida. Eventos en toda la escuela, que pueden ser liderados por el Comité de Convivencia para aplicar las habilidades que se enseñan en el aula, que posibilite promover las interacciones cooperativas entre grupos de estudiantes.

Por momentos, cuando la supervisión adulta no esté tan disponible, como durante un recreo. Los problemas de comportamiento en los estudiantes se pueden reducir brindándoles acceso a una variedad de juegos y equipos deportivos, como Frisbees, aros hula-hoop, cuerdas, juegos de dominó, de parkés, lotería y de bingo.

❖ ***Incorporar metodologías interactivas en todas las clases***

Para el aprendizaje, es clave el uso de diversas modalidades para llegar a todos los estudiantes, metodologías que incluyan lectura, escritura, dialogo, escucha, canto, dibujo, baile, dinámicas, es decir, que se tenga en cuenta la inclusión del estilo de aprendizaje kinestésico. Que las clases a su vez, brinden la oportunidad a los estudiantes de desarrollar las habilidades, de solicitar lo que requieren con respeto, de compartir preferencias, de expresar opiniones y de reflexionar sobre lo aprendido. Que se piense y use mucho material concreto para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Privilegiar el trabajo en equipo, y que los estudiantes practiquen formas de aprendizaje colaborativo.

Por otra parte, es de considerar que en el ejercicio de la evaluación se tenga en cuenta tanto la mirada del docente como la del estudiante, que la autoevaluación y la coevaluación haga parte de la cotidianidad institucional. Que la meta sea la mejora de aprendizajes tanto de estudiantes como de docentes.

Por último, se acordaron como lineamientos para incorporar las Habilidades para la vida en el aula las siguientes:

❖ ***Establecer un Ambiente seguro y cómodo***

Para lograr establecer un ambiente seguro y cómodo es necesario que los docentes empleen un lenguaje de invitación, de fomento de relaciones, enriquecedor e inclusivo. Que las palabras

demuestren automanejo, conciencia social, habilidad social y toma de decisiones responsables.

Excluir expresiones despectivas, esas acciones que reduce a una persona con un lenguaje hiriente, humillante o insultante. En caso de darse trato hiriente en la clase, que los estudiantes puedan ofrecer disculpas y bajar la tensión, mediante expresiones halagadoras o de ánimo, lo que puede hacerse personalmente o por escrito.

Otra propuesta sería fijar una señal que indique silencio, es decir, que advierta cuando una actividad está culminando y sea indispensable estar listos para otra que está por iniciar; esta señal puede ser una mano levantada, una campanada, un aplauso o un gesto. Lo anterior, favorece manejar las actividades grupales sin levantar la voz o hablar por encima de otros.

Otro mecanismo conveniente es crear ambientes inclusivos, en donde la estructura de la clase esboce en su planeación y ejecución los aspectos claves que posibiliten que todos los estudiantes tengan la oportunidad real de participar. El docente ha de prestar atención a las reacciones de los estudiantes, a las necesidades de clarificar y de variar la actividad en momento clave. También, es importante combinar lo que se enseña con momentos de humor y de diversión en espacios apropiados, propiciando que los estudiantes se atrevan a experimentar nuevos comportamientos. Lo anterior, armoniza con investigaciones, que aseveran que los estudiantes que se sienten más confiados, en ambientes seguros y toman mayor conciencia sobre su capacidad de aprendizaje, trabajan con mayor empeño, y perseveran a pesar de los desafíos (Aronson, 2002, citado por Durlak, et al., 2011).

Adicionalmente, se trata de apuntar o centrar en lo positivo toda actividad que provoque aprendizaje, que el docente valore las habilidades y cualidades positivas que se manifiesten, encontrando momentos pertinentes para destacar de modo objetivo el empeño mostrado.

❖ *Implementación del Aprendizaje a través del Servicio*

Es una estrategia que brinda la oportunidad a los estudiantes para aprender y aplicar los conocimientos, las habilidades sociales y de pensamiento en situaciones de la vida real en el aula, en la escuela, y en la comunidad, y deberá estar integrada en los planes de áreas. Los estudiantes a través de ella investigan, preparan y planean un proyecto, y posteriormente reflexionan sobre lo que están haciendo, porqué lo están haciendo y qué están aprendiendo de ellos mismos y de los otros, y del proceso de trabajo en equipo para llegar a la meta.

Esto significa que el resultado del ejercicio permita fijarse metas altas e ir construyendo el proyecto de vida, inquietud expuesta por los estudiantes, pues tienen claro que no se debe esperar llegar a 11° grado de la media, para abordarlo.

En consonancia con lo expuesto, los autores Duckworth y Seligman (2005); Elliot y Dweck (2005) señalan que los estudiantes que se fijan metas académicas altas, tienen autodisciplina, se estimulan, manejan su estrés y organizan su metodología de trabajo, aprenden más y alcanzan mejores resultados académicos (Durlak, et al., 2011). Por tanto, se corrobora que el ejercicio del aprendizaje a través del servicio permitiría en los estudiantes, como resultado, fijarse metas altas e ir construyendo el proyecto de vida. En la misma línea Fredericks (2003) afirma, que una de las

maneras más efectivas de conectar el aprendizaje de habilidades con su implementación en la vida es por medio del aprendizaje a través del servicio, que es una forma poderosa de aprender; por cuanto los estudiantes participan en actividades de servicio significativas en su escuelas y comunidades como parte de su plan de estudio.

❖ ***Acompañamiento en el aula para apoyar la puesta en marcha de prácticas pedagógicas que promueva la participación y la diversidad***

Entendiendo que el acompañamiento en el aula es un recurso pedagógico para el fortalecimiento profesional de los docentes, consistente en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, sin considerar niveles de jerarquía ni escalafones. Proceso de intercambio que advierte interacción genuina, se propician relaciones horizontales, se confía en las capacidades del estudiante, en un ambiente de aprendizaje seguro y cómodo para aprender. El acompañamiento se hace a través de observación y valoración del trabajo en el aula, supone dominar la capacidad de compartir y la disposición para establecer compromisos que aporten al crecimiento en colectivo.

❖ ***Privilegiar trabajar en grupos cooperativos***

Con el objeto de potenciar las habilidades sociales, los trabajos colaborativos son planificados para favorecer el orden y minimizar la confusión. Es importante, para el éxito de este lineamiento dar instrucciones claras para cada actividad programada y que los estudiantes conozcan los materiales que requiere, los tiempos y espacios de ejecución. También permite

hacer uso de roles grupales; los grupos deben estar conformados por cuatro, máximo cinco integrantes, pues lo que se quiere es que todos participen teniendo claro que se logra internalizar el aprendizaje hablando sobre lo que se aprende. Además, se requieren normas que aseguren que todos hablen, contribuyan y participen en el logro de acuerdos en ambientes de respeto.

❖ *Involucrar a los padres en el proceso*

Se reconoce que los padres son los primeros docentes de sus hijos y es importante saberlos involucrar para asegurar el éxito en la formación de los estudiantes. En la medida en que los padres participen, se aporta al desarrollo de las habilidades sociales positivas, conectándose también con los comportamientos saludables. El involucrarlos podría ayudar al dominio en los aprendizajes y las habilidades de sus hijos. Lo que se quiere con ello, es mejorar la comunicación entre las familias y los docentes como personas importantes en la vida de los estudiantes; también resultaría interesante conformar una red de apoyo para los estudiantes, articulando los recursos de la escuela, el hogar y la comunidad.

Por último, es fundamental que los padres puedan participar del proyecto educativo que se desarrolla en la institución y que de manera indirecta se les proporcionen las herramientas para la formación de los niños, las niñas y los jóvenes.

Ahora bien, no basta con tener definido los lineamientos, es indispensable delimitar el camino que se ha de recorrer para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo, por lo que se propone tener en cuenta la siguiente ruta (**Figura 9**):



Figura 9. Ruta de incorporación de las habilidades para la vida en el currículo
Fuente: Elaboración propia

Diagnóstico. Hacer una lectura de la realidad, es el punto de partida que permite tener una visión amplia a partir de los diversos componentes del currículo. Representa un insumo clave para el proceso de reflexión, construcción y producción de sentidos con los actores educativos. La institución educativa completa conoce el diagnóstico levantado en la investigación, que permite sensibilizar a cada miembro de la comunidad educativa para la posterior creación de la necesidad de iniciar el proceso de incorporación de las habilidades para la vida en el currículo. Información que admita la asimilación de los resultados de la investigación y gestione colectivamente la asunción de las estrategias que se sugieren.

Capacitación. El equipo de calidad de la institución educativa consolidará una propuesta de capacitación, dirigida a todos los docentes, directivos docentes y personal

administrativo, que brinde las herramientas para fortalecer el desarrollo de las competencias didácticas y pedagógicas de todos los actores educativos. que posibilite promover de forma intencionada las habilidades para la vida en cada acción desarrollada y proporcione los elementos claves para su incorporación en el currículo.

Institucionalización. Hacer los ajustes pertinentes en todos los componentes del currículo con el objeto de trabajar de manera deliberada los elementos que promueven las habilidades para la vida, de tal manera que se refleje en el hacer de cada uno de los miembros que hacen parte de la comunidad educativa. Que se trabaje de forma colaborativa para lograr cambios duraderos y positivos.

Competencias del docente y directivo docente que orienta. Cree en el potencial de los niños, niñas y adolescentes; privilegia un método de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante; respeta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes; favorece estrategias de aprendizaje cooperativas; construye relaciones con sus pares, estudiantes y sus familias; evidencia una actitud positiva y solidaria; establece un ambiente positivo hacia el aprendizaje; hace seguimiento periódico del aprendizaje de los estudiantes; refleja en el aula la visión y misión institucional.

Ejes temáticos. Alinear los dos escenarios, el aula y la escuela entera, en donde uno trabaje por la implementación de los lineamientos para el mejoramiento de los aprendizajes e integrarlos al Plan de Integración de Componentes Curriculares (PICC), y

el otro escenario se ocupe de la creación de planes de acompañamiento y monitoreo orientados a fortalecer el proceso de implementación de los lineamientos arriba descritos.

Limitaciones del estudio

Cabe señalar el análisis de las limitaciones de esta investigación como acto ético por parte de las investigadoras que posibilite proporcionar algunas herramientas para futuros estudios sobre el tema, así:

- Aun cuando se abordó el enfoque de investigación cualitativo, que proporcionó el análisis descriptivo del quehacer docente y del currículo que se practica, aspectos relacionados a la información sobre las cualidades del fenómeno que orientó una construcción teórica de lo observado para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo. Sin embargo, estudios posteriores podrían intentar aumentar el número de participantes e incluir técnicas de diseño cuantitativo que permitan realizar estimaciones estadísticas y culminar con un enfoque de investigación mixto.
- También se consideró, como limitación del estudio realizado, el referido al uso de técnicas complementarias, como la observación, pues se dejó de contemplar el elemento que facilita un mayor número de datos sobre el fenómeno objeto de estudio, para registrar y someterla a un posterior análisis con detalle.

CONCLUSIONES

En esta investigación se incorporaron las Habilidades para la Vida en el currículo de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, con la participación de los actores educativos; en el proceso se transitó un camino de la mano de unos propósitos y de unas preguntas iniciales, con la seguridad de que aún falta mucho por andar para llegar a la meta deseada, se diseñó un mapa de todo el recorrido con sus curvas y enigmas, encontrándose al final un panorama lleno de experiencias y múltiples hallazgos. Por ello, lo encontrado y decodificado compromete a su vez, crear nuevos recorridos y nuevos desafíos. En este camino fue posible avizorar las conclusiones que se exponen enseguida:

En los documentos institucionales analizados y que hacen parte de los componentes del currículo, se identificaron elementos promotores de HpV, tanto en habilidades sociales como en las cognitivas o de pensamiento, no obstante las prácticas sociales de los actores educativos se encuentran distanciadas significativamente de lo planteado en tales documentos. Cabe señalar que aun cuando aparecen formulados aspectos de las categorías de HpV, en el quehacer institucional se privilegia el desarrollo de las habilidades cognoscitivas, con el propósito de atender las mediciones planteadas por el Ministerio de Educación en los diferentes grados de la educación formal.

Indefectiblemente el conocimiento académico es vital, pero también lo son las habilidades sociales y de pensamiento que le brindan al estudiante las herramientas para tener éxito en la

vida. Sin embargo, en su mayoría los directivos docentes, bajo la vehemente presión para que los estudiantes alcancen metas de desempeño académico y los más altos resultados en las pruebas de estado, se sienten forzados a privilegiar la información en detrimento de otros aspectos fundamentales del desarrollo de los estudiantes.

Se observa desde la dimensión Institucional una falta de direccionamiento estratégico que incluya la planeación, ejecución, seguimiento y evaluación con las acciones de mejoras para hacer visible la implementación en coherencia con lo planteado en los documentos que hacen parte de la estructura curricular relacionada con HpV, dejándose ésta a la decisión espontánea de los docentes de las áreas fundamentales, con mayor responsabilidad en los docentes de las áreas de educación religiosa y ética y en valores humanos, lo cual dificulta la formación integral promovida desde los componentes del currículo, que potencie el pensamiento crítico como fundamento del modelo pedagógico que reza en el PEI.

Otro de los aspectos encontrados en la información recabada en esta investigación, es la relacionada con la metodología de la enseñanza utilizada de tipo tradicional, centrada en el docente, como el actor que “enseña”, poseedor y transmisor del conocimiento a través del discurso o la exposición magistral, donde el estudiante asume un rol pasivo en su proceso de formación; caracterizada por relaciones distantes entre maestros y estudiantes, donde la evaluación se reduce al logro o no de los objetivos propuestos en las asignaturas. Se enseñan contenidos distintos y no competencias de carácter general.

Igualmente, el trabajo en equipo dentro de las aulas y fuera de ellas, presenta una débil implementación para la formación de un estudiante activo, de pensamiento innovador y creativo, donde la participación y confrontación con el otro le permita construir conocimiento, resolver conflictos y fortalecer sus habilidades sociales para enfrentar un contexto cada vez más exigente y cambiante.

En cuanto al proyecto de vida del estudiante Orientalista, las prácticas sociales de los actores educativos lo asocian a un contenido de tipo académico aislado, sólo desde las áreas de ética y valores humanos, educación religiosa y ciencias sociales, dejando por fuera las expectativas y potencialidades del educando. La construcción del proyecto de vida en mención no se hace con un criterio intencionado y sistemático, por quienes tienen el rol de concertarlo, estructurarlo e implementarlo en aras de lograr una visión integral y humanística de futuro en la formación de los jóvenes.

Esta investigación devela que las habilidades sociales es una de las capacidades menos abordadas intencionalmente en el contexto escolar, aun cuando se reconoce su importancia resulta para los docentes un nuevo campo. Los actores sociales entrevistados armonizan en destacar el contexto educativo como gran estimulante para el desarrollo de las habilidades sociales. A su vez, para transversalizar el proceso de incorporación de las habilidades para la vida en el currículo se requiere involucrar positivamente a los padres de familia en la formación de sus hijos en coherencia con lo que promueve la institución educativa.

A la hora de diseñar los lineamientos y la ruta para la incorporación de las habilidades para la vida se revela que el proceso debe ser abordado tanto por directivos como por todos los docentes regulares en sus clases, además de involucrar positivamente a todos los adultos que tienen injerencia en la formación de los niños, niñas y jóvenes. También, es necesario incluir en el plan de estudio contenidos orientados al desarrollo de habilidades sociales y de pensamiento, sobre relaciones positivas con pares y resolución de conflictos, que como consecuencia podamos ver un aumento en las competencias sociales, una reducción en el nivel de agresión y depresión, también una mejora en la capacidad cognitiva para alcanzar el éxito en la escuela.

En consecuencia, se diseñaron unos lineamientos y su ruta para potenciar las Habilidades para la Vida a nivel de la escuela entera como: resignificar los componentes claves del currículo, capacitación profesional bien planificada, fijación y uso continuo de acuerdos compartidos, supervisión por parte de los adultos, modelos de comportamientos positivos de adultos, desarrollar eventos para promover convivencia escolar, incorporar metodologías interactivas en todas las clases. Igualmente, se crearon los lineamientos para desarrollarlos a nivel de aula como: establecer un ambiente seguro y cómodo, implementación del aprendizaje a través del servicio, acompañamiento en el aula para apoyar la puesta en marcha de prácticas pedagógicas que promuevan la participación y la diversidad, privilegiar trabajar en grupos cooperativos, además, de involucrar a los padres en el proceso.

Finalmente, cabe destacar que, de las voces de los informantes analizadas, de entrevistas y de la técnica de mesa de trabajo, se deduce un reconocimiento por parte de los docentes de la exigencia de una toma de conciencia como mediadores del proceso de formación social y de

pensamiento de forma pertinente, dinámica y progresiva. Los estudiantes que dominan las habilidades sociales y de pensamiento son capaces de comunicarse efectivamente, de satisfacer sus necesidades de manera sana, de sostener relaciones satisfactorias con pares y adultos, llegan a resolver conflictos en forma creativa y cooperativa, se preocupan de forma conveniente por el bienestar del otro y se sienten seguros sobre el futuro. Se puede asegurar con ello, que los jóvenes se convierten en miembros contribuyentes de la sociedad.

RECOMENDACIONES

En el trayecto recorrido por las investigadoras, tal y como lo diría el poema de Antonio Machado, “caminante, no hay camino, se hace camino al andar”, se fueron descubriendo algunos aspectos que se esbozan enseguida como recomendaciones y pueden servir para aportar a futuras investigaciones sobre la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo:

Desde el estudio realizado se advierte que las Habilidades para la Vida no pueden ser pensadas como proceso de intervención, como una estrategia externa a la escuela, como un mecanismo o dispositivo que simplemente llega y organiza algo, que a la luz de quienes laboran en ella, consideran no está bien en la escuela. Lo que corresponde es pensarse como un proceso articulado desde la escuela, para la incorporación colectiva de las HpV en todos los componentes del currículo, en coherencia con las prácticas sociales de los actores educativos.

Dada la flexibilidad de la metodología, ésta se puede ajustar a todos los componentes del currículo. La práctica de la metodología interactiva, que exige la implementación de los elementos que promueven las Habilidades para la Vida, genera impacto social y motiva tanto a estudiantes como a docentes a protagonizar transformación educativa.

Hay coincidencia de los resultados con las investigaciones adelantadas sobre el tema, en que generalmente se identifican elementos que favorecen el desarrollo de Habilidades para la Vida en

lo expresado en el currículo, más no se hace evidente en las prácticas sociales de los actores educativos.

Cualquier establecimiento educativo que se interese en incorporar las Habilidades para la Vida en el currículo, debe pensar en el perfil de sus docentes y las características que podrían favorecer para la implementación exitosa, pero si no coinciden con éste, cómo pueden desarrollar las habilidades que potencien el perfil que se requiere.

Se sugiere el diseño de un programa permanente de formación para docentes y directivos docentes, así como la creación de un espacio donde tengan la posibilidad de recibir asesoramiento constante de tipo pedagógico.

Incluir estudios cuantitativos que permitan aumentar el número de participantes y valorar mediante cuestionarios y/o encuestas los elementos promotores de Habilidades para la Vida en las prácticas sociales de los actores educativos.

En investigaciones cualitativas de interacción entre los actores educativos: se recomienda utilizar protocolos de observación para la deconstrucción y producción de nueva realidad.

Se hace imprescindible la incorporación integral, sistemática e intencionada de las Habilidades para Vida en el quehacer institucional, como estrategia necesaria que busca el fortalecimiento de la formación humanística que reciben los niños y adolescentes, donde se

valore, tanto el avance académico, como las potencialidades e intereses de cada estudiante en las dimensiones sociales, afectivas, físicas, éticas, estéticas, entre otras.

La resignificación de los diferentes componentes claves del currículo institucional Orientalista, donde prevalezca la construcción colectiva del tipo de formación y el modelo pedagógico que se ofrezca en la escuela, tendiente a lograr la identidad, la aprehensión y puesta en escena de lo concertado, por parte de los diferentes grupos de interés representados en estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia, egresados, sector productivo y comunidad del entorno escolar.

Es indispensable que se repiense el proceso pedagógico que se sigue, en donde el docente de Matemáticas, el de Educación física y el de Humanidades, fundamentalmente trabajen lo mismo: únicamente varíen los contenidos, pero todos desarrollen competencias y/o habilidades para pensar, comunicarse y convivir.

Diseño de instrumentos tendiente a la realización de acompañamiento sistemático del proceso de formación, desde cada una de las áreas del saber, con el propósito de garantizar la coherencia entre lo formulado en los diferentes componentes del currículo con las prácticas sociales de los actores educativos, que permitan la realización de acciones de mejoras preventivas y correctivas para mantener la unidad y los criterios institucionales acordados.

El incorporar las habilidades para la vida en el currículo de cualquier institución educativa resulta algo complejo, pues requiere mente abierta de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y nuevas formas de educar.

Una educación que centre su accionar en formar desde Habilidades para la Vida, exige un cambio de paradigma, repensar para transformar la manera academicista que hasta ahora han privilegiado, en una perspectiva más holística, aterrizada y significativa, que estimule la construcción de una sociedad más humana. Tal formación demanda nuevas metodologías y procedimientos para el abordaje de toda acción que provoque aprendizaje y, lo más importante, exhorta a los docentes y directivos a asumir las habilidades para la vida en su quehacer para que se revierta de manera efectiva en los estudiantes.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Aguilar, L., Carreño, J., Galeano, A., Preciado, G. & Espinosa, O. (2010). Acerca del rediseño curricular escolar por ciclos grupo de calidad localidad Usme. *Itinerario Educativo*, 24 (55), 213-217.
- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile: Convenio Internacional.
- Berger, K.S. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Editorial Médica Panamericana S.A, Madrid, España, pp. 35-64
- Bisquerra, R. (2009) *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona, Madrid. 192
- Bravo, A. (2005). La iniciativa de Habilidades para la Vida en el ámbito escolar. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 9(16), 25-29.
- Bravo, A. & Garzón, G. (2010). Habilidades para la vida, en búsqueda del desarrollo del ser humano integral. En J. Ippolito –Shepherd, Promoción de la Salud. Experiencias internacionales en escuelas y universidades (p. 123-139), Buenos Aires: Paidós.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 13-35.
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I. & Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Revista Psicología desde el Caribe*, 28, 107-132.
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Revista Educare*, 5(13), 41-44.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.

- Castro, M. & Llanes, J. (2007). Desarrollo de habilidades para la vida = prevención. *Revista LiberAddictus*, 97, 113-116.
- Choque, R. & Chirinos, J. (2009) Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11(2), 169-181.
- Coll, C., Marchesi, A. & Palacios J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.
- Coll, C. & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista Prelac*, 3, 6-27.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley General de Educación 115*.
- Constitución Política Colombiana (1991). Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.
- Contreras, M. (2015). *El diseño curricular de aula como modelo de aprendizaje-enseñanza: una alternativa para la educación colombiana actual* (Tesis Doctoral), Universidad Complutense de Madrid – Facultad de Educación, Madrid-España.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO. Editorial Santillana, 91-103.
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Plan de Desarrollo Nacional “Todos por un Nuevo País”*, Colombia.
- De Zubiría, J. (2014). ¿Cómo mejorar la educación en Colombia? Fomentar la creatividad y habilidades sociales: la fórmula. *Razónpublica.com. Las Dos Orillas*.
<https://www.las2orillas.co/como-mejorar-la-educacion-en-colombia/>
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos claves en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 63-98.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S.L.

- Fredericks, L. (2003). Making the Case for Social and Emotional Learning and Service-Learning. *Service Learning, General*. 1. *Education Commission of the States-ECS*. University of Nebraska Omaha. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/1>
- García, G. (1994). Por un país al alcance de los niños. Publicado en E Espectador/ sección General/ 12-A/ sábado 23 de julio.
- Gobernación del Atlántico. (2016- 2019). Plan de Desarrollo “Atlántico Líder”.
- Gobierno de la República de Colombia (2013). Ley N° 1620 de marzo 15. Santafé de Bogotá, D.C.
- Gobierno de la República de Colombia. (2012). Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Población Escolar, Colombia 2011. Informe Final 2012.
- González, J. (2011). *El medio urbano como ámbito de conocimiento escolar. Análisis y propuestas a partir de un estudio de concepciones del alumnado de Bogotá* (Tesis Doctorado inédita). Universidad de Sevilla, España.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education. Sexta edición. México.
- <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-314408.html> (2012) Secretaría de Educación del Atlántico realiza Taller de Fortalecimiento del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Ver también <http://www.atlantico.gov.co>
- Institución Educativa Diversificada Oriental (2015a). Proyecto Educativo Institucional-PEI. Santo Tomás-Atlántico.
- Institución Educativa Diversificada Oriental (2015b). Plan de Área de Ciencias Naturales. Santo Tomás-Atlántico.
- Institución Educativa Diversificada Oriental (2015c). Plan de Área de Ciencias Sociales. Santo Tomás-Atlántico.
- Institución Educativa Diversificada Oriental (2015d). Plan de Área Lengua Castellana. Santo Tomás-Atlántico.

- Institución Educativa Diversificada Oriental (2015e). Plan de Área de Matemáticas. Santo Tomás-Atlántico.
- Institución Educativa Diversificada Oriental (2016). Manual de Convivencia. Santo Tomás-Atlántico.
- Institución Educativa Diversificada Oriental (2017). Sistema de Evaluación Institucional de Estudiantes-SIEE. Santo Tomás-Atlántico.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de las teorías de la reproducción*. Madrid, Ediciones Morata, p.30.
- Kemmis, S. & R. McTaggart (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Lions Quest. (2012). Guía del Taller “Destrezas para la Vida” del nivel de preescolar y primaria. *Asociación Internacional de clubes de leones, distrito F de Colombia*.
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19.
- López, N. (1999). *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Santafé de Bogotá, Mesa Redonda-Magisterio.
- Lora, R. (2015). Diseño curricular integrador: la transdisciplinariedad en ética. *Atlantic International University, USA-Documento*.
- Luna, E. & López, G. (2011). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*, Pasto, Colombia, 58, 65-76.
- Magendzo, A. (1986). *Curriculum y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile, PIIE.
- Magendzo, A. (1998). *Currículo, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: PIIE-Instituto Luis Carlos Galán.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida: para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. División de promoción y protección de la salud. Washington, DC 20037, USA

- Mantilla, B., Oviedo, M., Hernández, A. & Hakspiel, M. (2015). Intervención educativa con docentes: fortalecimiento de habilidades psicosociales para la vida y hábitos saludables con escolares en Bogotá. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 407-413.
- Mantilla, L. (2003). *Habilidades para la Vida: Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosocial*. Fe y Alegría, Colombia, Bogotá, 1, 27.
- Martes, P. (2010). Determinantes de la tasa de fecundidad adolescente en el departamento del Atlántico. *Instituto de Estudios Económicos del Caribe –IEEC–, Universidad del Norte*, Barranquilla, Colombia.
- Martínez, M. & Torres, R. (2007). *Procesos cognitivos, habilidades y destrezas*. Manual I. División académica. Coordinación de formación permanente. Ciudad Guayana, Venezuela.
- Martínez, R.A. (2007). *La Investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid., España: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa-CIDE. Colección investigamos N°5.
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), 61-89
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla*. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 del 3 de agosto, Santafé de Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Documento Orientador Foro Educativo Nacional, orientaciones generales y metodológicas. *MEN*, Bogotá, D.C., Colombia.
- Monjas, M. (1999). *Programas de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE
- Montoya, I., & Muñoz, I. (2009) Habilidades para la vida. *COMPARTIM: Revista de Formación del Profesorat*, 4. (Ejemplar dedicado a: Convivencia escolar) 4, 1-5.

- Morales, M., Benítez, M. y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.html>
- Murillo, F. (2010). *Investigación Acción. Métodos de investigación en educación especial*. 3ª Edición.
- Northon, D. (2012). El currículo: de la homogenización a la individualización. *Documentos de Trabajo. Seminario Permanente de Ciencias Sociales*, Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca, 7, 1-8.
- OCDE -Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico- (2013). OECD Economic Surveys: Colombia 2013: Economic Assessment. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-col-2013-en
- Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2003). Aprendizaje abierto y a distancia: consideraciones sobre tendencias políticas y estrategias. *Ediciones TRILCE*, Montevideo-Uruguay.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura-UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos: Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- Organización Mundial de la Salud-OMS (1993). *Iniciativa Internacional para la Educación en habilidades para la vida en las escuelas (Life Skills Education in Schools)*. División de la Salud Mental. Ginebra.
- Osorio, S. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt: Algunos presupuestos teóricos-críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Universidad Militar Nueva Granada, 1 (1).
- Pardo, S. (2012). Hacia la transformación del currículo. *Revista educación y pensamiento*, 19, 25-34.
- Pérez, C. (2012). Habilidades para la vida y consumo de drogas en adolescentes escolarizados mexicanos. *Revista Adicciones*, 24(2), 153-160.
- Pinto, R. (2008). El currículo necesario para una época compleja. *F@ro: revista teórica del departamento de ciencias de la comunicación*, 8, 1-8.

- Ramírez, C. & Arcila, W. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar". *Educación y Educadores*, 16(3), 411-429.
- Restrepo, B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista Universidad de La Salle*, (42), 92-101.
- Robinson, K. (2009). *El Elemento*. Edición en castellano, Plaza y Janés, Barcelona.
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de la Plata.
- Sacristán, G. & Pérez, A. (1963). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal. 197-209.
- Sacristán, G. & Pérez, A. (1996). *El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En: Comprender y transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata. 137-170.
- Sáenz, J. (2014). Gobierno de los pobres, culturas y saber pedagógico: algunas líneas de fuerza emergentes en la configuración del dispositivo escolarizador público en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 201-226.
- Salinas, D. (1994). *La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?* Ediciones Aljibe, Málaga, España.
- Sánchez, O., Trujillo, J. & Alarcón, C. (2013). Pensamiento de Paulo Freire. *Revista-Pedagogos*. <http://revista-pedagogos6.webnode.com.co/paulo-freire/su-pensamiento/>
- Sanz, L. (2012). *Psicología evolutiva y de la educación*. Centro documentación de estudios y oposiciones-CEDE. 2da edición.
- Secretaría de Educación Atlántico. (2015). Caracterización Sector Educativo 2015. Secretaría de Educación Departamental, Oficina de Gestión de la Cobertura del Servicio Educativo.
- Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, Facultad de ciencias sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, 7(3), 123-146.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigaciones y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56
- Torres, C. (2009). Estado del Arte: Estudios sobre violencia escolar, una aproximación a la violencia de género. *Boletín Electrónico de Salud Escolar*. 5(1), 93-101
- Touriñán, J. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. España: Editorial Netbiblo, S.L.
- Tovar, M. & Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4), 508-517.
- Vargas, A. (2010). *El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de 9º del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa: Una mirada al desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales e inglés* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa-Honduras.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. El aprendizaje significativo e identidad. (Introducción: una teoría social del aprendizaje)*. Barcelona: Paidós.
-

ANEXO

ANEXO A.

Instrumento 1. Ficha de Caracterización

Para el diligenciamiento de los Instrumentos diseñado para la investigación se requiere iniciar por la ficha para caracterizar el establecimiento educativo objeto de estudio:

Instrumento 1 Ficha Básica

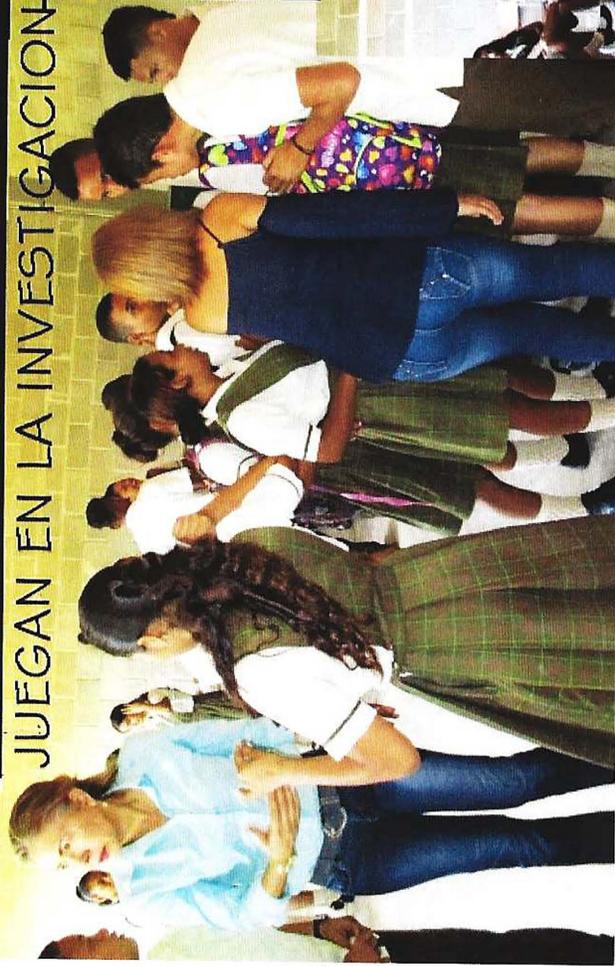
Nombre	Ficha Básica
Bloque	Auto reporte
¿A quién?	Una sola ficha, diligenciada de manera articulada y complementaria por varias personas: las investigadoras, el rector o coordinador que deleguen.
¿Cuándo?	Inicialmente, se complementa cuando se considere necesario. Este formato se puede complementar con la información que el Establecimiento reporta al SIMAT y otras bases de datos.
¿Cómo?	Formato digital, que se puede diligenciar en papel pero que luego debe ser transcrita a medio magnético.
¿Para qué?	Permite realizar la caracterización del establecimiento educativo.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Diversificada Oriental	
Ubicación	Departamento	Atlántico
	Municipio	Santo Tomás
	Urbano / Rural /	Urbana: cuatro sedes Rural: dos sedes
Contexto socioeconómico de la población que atiende	<p>La población atendida del casco urbano es de nivel Socio – Económico bajo o de estratos uno y dos, solo un 20% de los educandos pertenecen al estrato socioeconómico tres, por lo que se hace necesario que nuestra comunidad haga buen uso de los recursos que diariamente manejan procurando mejorarlos y aprovecharlos de manera racional.</p> <p>Las personas que habitan en la sede rural Las Mercedes no cuentan con algunos servicios públicos, solo cuentan con el servicio de energía eléctrica. Tienen pozos donde almacenan el agua y algunos compran tanques provenientes del municipio de Santo tomas. La población de la sede rural El Uvito no cuenta con energía eléctrica. Los estudiantes son itinerantes, pues son hijos de los cuidadores de finca que regularmente</p>	

	<p>son cambiados por los dueños.</p> <p>En su mayoría las familias de las sedes ubicadas en la zona rural varían, dependiendo de las edades de los padres. En los mayores de 40 años puede oscilar el número entre 5 y 6 hijos. En las parejas jóvenes se encuentra hogares conformados por 3 o 4 hijos. Mientras que las familias que residen en el casco urbano están integradas por tres hijos promedio. En cuanto a los ingresos, estos dependen del nivel de escolaridad. En el estrato 3 oscila entre 2 a 3 salarios mínimos. Opuestamente en los estratos 1 y 2 tanto hombres como mujeres cuyo nivel de ingreso puede ser de menos de un salario mínimo mensual, en su mayoría se desempeñan en actividades laborales informales como trabajo a destajo y servicio doméstico, los del sector rural viven de la agricultura y del cuidado de las fincas. También se observa informalidad laboral en el mototaxismo, bicitaxismo, ventas ambulantes, venta de almuerzos y alimentos ligeros.</p>	
Número de estudiantes	Total	2.021

	Preescolar	112
	Primaria	853
	Secundaria	751
	Media	305
	Sede 1 Las Mercedes	117
	Sede 2 El Uvito	86
	Sede 3 La Virgencita	146
	Sede 4 Fco de Paula Santander	131
	Sede 5 El Carmen	404
	Sede 6 Camino Real	81
	Sede Principal	1056
Número de docentes	Total	111
	Preescolar	8
	Primaria	45
	Secundaria y Media	58
	Sede 1 Las Mercedes	9
	Sede 2 El Uvito	6

SOCIALIZACION A ESTUDIANTES DE 9º GRADO EN EL ROL QUE
JUEGAN EN LA INVESTIGACION

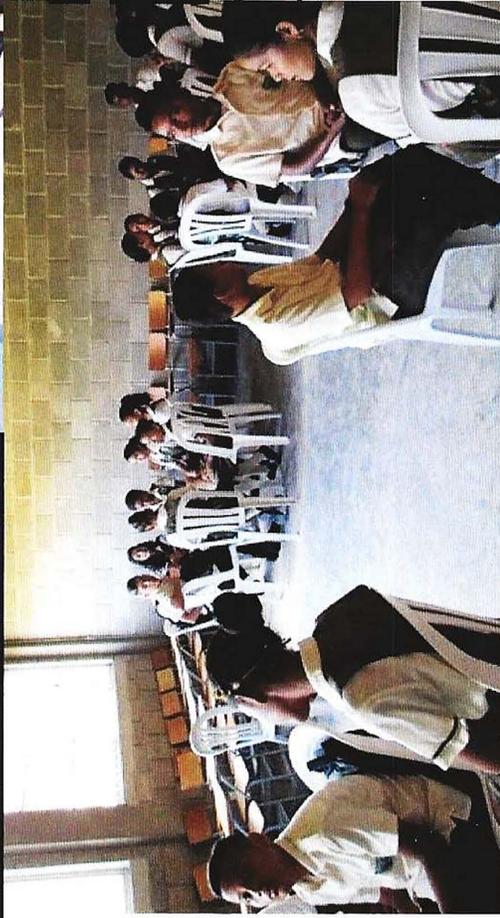
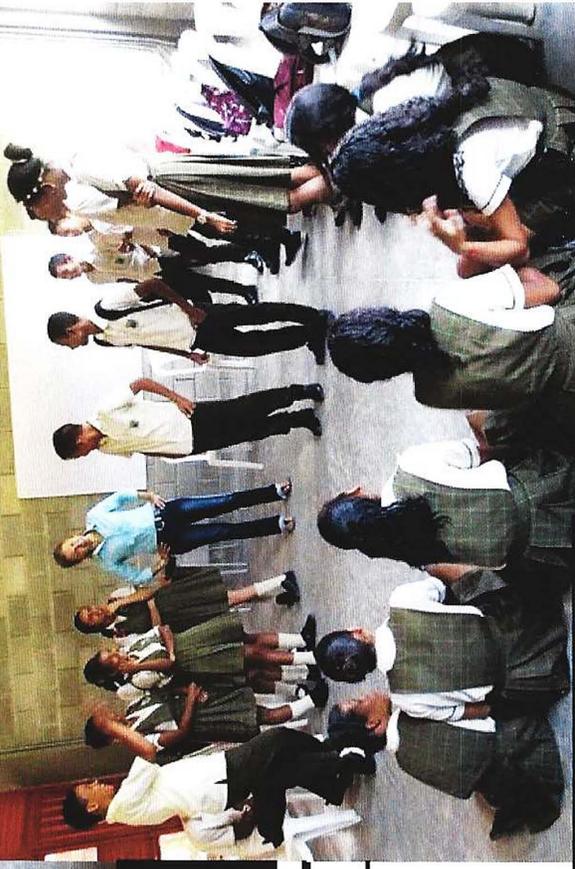


TRABAJO EN EQUIPO
" LAVADO DE CABELLO "

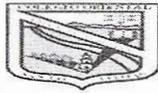
-CONSTRUYENDO

COMUNIDAD

DE APRENDIZAJE



ESTUDIANTES DE 9º GRADO



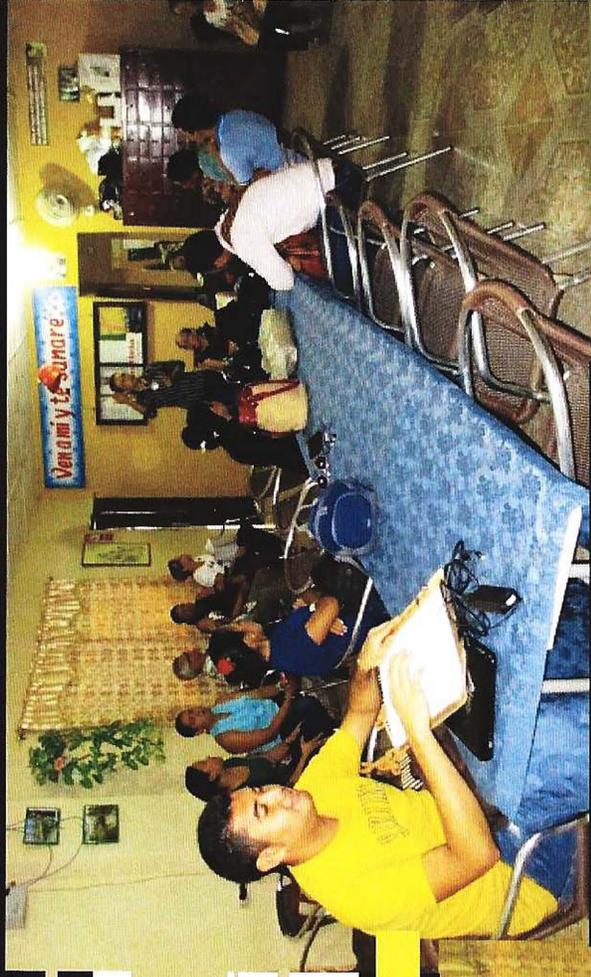
LISTA DE ASISTENCIA

CIUDAD Y FECHA: SAO JUAN, 23 de mayo de 2017

OBJETIVO/TEMA: Socializar Proyecto de Investigación e Identificar Informantes Voluntarios

No	NOMBRE	CEDULA	CARGO	CORREO ELECTRONICO	TELEFONO/IP	FIRMA
13	Haines Jimenez		ninguno			Haines
14	William Murrigu		ninguno		3217597900	william
15	Carmen Gonzalez		ninguno		3014227635	@carmen
16	Higuel Puello		ninguno		3002782373	Higuel Puello
17	Yajaira Pacheco		estudio		2045835206	Yajaira
18	Maria F Salas P.		estudio		3007266962	Maria
19	Andrea Rodolfo P.	1002429159	estudio	andrea.rodolfo.p@gmail.com	3126282376	Andrea
20	Jesús David Herrera	1004273360	estudiante		3008072604	Jesús D
21	Carlos Manuel Gu.	1007133827	estudio	carlos30guerre@gmail.com		carlos
22	Darwin Sabregus		estudio		3128117839	Darwin
23	Nidia Zambrano		estudio		3015547824	Nidia
24	Baray García		estudio		3045308923	Baray
25	José Antonio Trujal		estudio		3022203375	José Antonio
26	Maicol Jackson	1007133707	estudio	maicoljackson.pizamo@gmail.com	3023169944	Maicol
27	Jesús Pérez		estudio			Jesús
28	Andrés Herrera		estudio			Andrés
29	DAVID ZAMBRANO		estudio		3015547824	DAVID
30	Daniela Herrera	1007133035	estudio	daniela.herrera@gmail.com	301418755	Daniela

- SOCIALIZACION A DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DEL
PROYECTO DE TESIS



ENCUENTRO MATUTINO

CRONOGRAMA APLICACIÓN DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES

FECHA	HORA	INFORMANTE	LUGAR	PASANTE RESPONSABLE
04 DE ABRIL	08:00	Docente Sociales, economía, filosofía	sala de profesores	Mónica Hernández
	08:00	Orientadora		Maribel Tejera
	09:00	Docente Religión, ética y dibujo		Mónica Hernández
	09:00	Docente de Economía y Filosofía		Maribel Tejera
	10:00	Coordinador de convivencia		Mónica Hernández
	10:00	Rector		Maribel Tejera
07 DE ABRIL	08:00	Docente de Biología y Química	sala de profesores	Mónica Hernández
	08:00	Docente Ciencias Sociales		Maribel Tejera
	09:00	Docente de Inglés		Mónica Hernández
	09:00	Docente de primaria		Maribel Tejera
	10:00	Docente de Matemáticas y Física		Mónica Hernández

Barranquilla, marzo 23 de 2017

Rector
RAFAEL MANGA RODRÍGUEZ
Institución Educativa Diversificada
Santo Tomás

REF: Autorización para desarrollar proyecto de investigación.

Apreciado Rector Rafael,

Me permito oficializar lo ya conversado en días pasados: me encuentro desarrollando la tesis cuyo título es "Reformulación del currículo de las Instituciones Educativas del Departamento del Atlántico desde habilidades para la vida", trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación, cursando actualmente el IV semestre en la Universidad Simón Bolívar.

En consideración a la labor de mejoramiento que viene adelantando en el establecimiento educativo que lidera, sería un honor aportar con la implementación de la investigación de modo que, si usted a bien lo tiene, pudiera ser aplicada dentro del proceso didáctico y pedagógico que se gesta.

Quedo a la espera de su positiva respuesta y anticipo mi agradecimiento por la confianza.

Atentamente,


MARIBEL TEJERA COLINA
Maestrante

*Recibido
Marzo 23/2017
SM*



Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás

Plantel Oficial con Licencia de Funcionamiento según Resolución No.04001 el 02 de Diciembre de 2003

Emanada de la Secretaría de Educación Departamental

NIT. 890.103.036-7 Dane N° 108685000020 Distrito 2 Núcleo 25

Dirección: Calle 8ª N° 14-16 Teléfono

Email: colegioriental@yahoo.es

Santo Tomás, marzo 24 de 2017

Maestrante

MARIBEL TEJERA COLINA

IV Semestre

Universidad Simón Bolívar

REF: Respuesta autorización para desarrollar proyecto de investigación.

Estimada Maribel,

Después de estudiada la solicitud formulada y conociendo el interés que le imprimes a todo trabajo que lideras, te informo mi decisión de brindar el apoyo necesario para que desarrolles la tesis cuyo título es "Reformulación del currículo de las Instituciones Educativas del Departamento del Atlántico desde habilidades para la vida".

En consecuencia, te hago saber lo importante que es compartir el proceso que se adelantará tanto al Consejo Académico como Directivo, de tal forma que el establecimiento educativo esté a tono con lo que adelantarás, igualmente dar a conocer el cronograma de actividades que me anunciaste para que todo esté dispuesto durante el tiempo que requiere la investigación.

Quedo a la expectativa del proceso de implementación después de la investigación.

Atentamente,

RAFAEL MANGA RODRÍGUEZ

Rector

Raith
Marzo 24/17

Título de la investigación: Reformulación del currículo de las instituciones educativas del Departamento del Atlántico desde las habilidades para la vida.

Director o Tutor: Marly Bahamón

Estudiantes: Maribel Tejera Colina - Mónica Hernández Pallares

Supervisor de Pasantías: Rafael Manga Rodríguez (Rector)

Institución y Unidad de Destino: Institución Educativa Diversificada Oriental.

Ciudad y Fecha: Santo Tomás, Marzo 22 de 2017

Período de Pasantías: Un (1) mes

N°	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	RESPONSABLES	PARTICIPANTES /COLABORADORES	FECHAS TENTATIVAS	PRODUCTO O SOPORTE
1	Solicitud de permiso para desarrollar la investigación.	Lograr el permiso por parte del Rector de la IE Diversificada Oriental y su Consejo Académico para el desarrollo de la investigación.	. Elaboración del oficio de solicitud de permiso.	Maestranter.	Rector. Consejo Académico.	Marzo 24 de 2017	. Oficio de solicitud con el recibido. . Respuesta escrita del Rector a la solicitud formulada.
2	Socialización del proyecto de tesis al Consejo Académico.	Socializar a los miembros del Consejo Académico el proyecto de tesis que posibilite el aval para desarrollar la investigación.	. Presentación del proyecto de tesis ante los miembros del Consejo Académico.	Maestranter.	Rector. Consejo Académico.	Marzo 28 de 2017	. Registro fotográfico de presentación del proyecto de tesis al Consejo Académico. . Presentación en powerpoint. . Acta del encuentro.

3	Socialización a estudiantes de 9° grado del proyecto de tesis.	Socializar a estudiantes de 9° grado las razones por las que se requiere su participación en la investigación e identificar los informantes voluntarios que reúnan el perfil definido en el proyecto.	. Presentación interactiva de la propuesta para lograr la participación voluntaria de estudiantes de 9° grado.	Maestranteres.	. Estudiantes de 9° grado de básica secundaria. . Docentes directores de grupo de los grados 9°.	Marzo 28 de 2017	.Registro fotográfico de la socialización. Firma de participantes en la socialización.
4	Socialización a docentes y directivos docentes del proyecto de tesis.	Socializar a los docentes del colegio completo el proyecto de tesis que permita identificar los informantes voluntarios en el proceso de investigación.	.Presentación dinámica del proyecto de tesis a docentes y directivos docentes.	Maestranteres.	Docentes y Directivos de la I.E. Diversificada Oriental de Santo Tomás.	Abril 4 de 2017	.Registro fotográfico de la socialización. Firma de participantes en la socialización.
5	Aplicación de entrevistas semiestructuradas a estudiantes de 9° grado.	Recolectar la información requerida para dar salida al primer objetivo específico establecido en la investigación.	. Aplicación del instrumento de entrevistas semiestructuradas, a estudiantes voluntarios de 9° grado de básica secundaria. . Uso de grabadora. . Transcripción de las entrevistas aplicadas tomando información verbal y gestual.	Maestranteres.	. Estudiantes de 9° de básica secundaria.	Semana del 31 de Marzo al 7 de Abril de 2017	. Instrumentos de las entrevistas aplicadas a estudiantes de 9° grado de básica secundaria. . Registro fotográfico.

6	Aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos docentes.	Recolectar la información requerida para dar salida al primer objetivo específico establecido en la investigación.	. Aplicación del instrumento de entrevista semiestructurada, a docentes y directivos docentes. . Transcripción de las entrevistas aplicadas tomando información verbal y gestual.	Maestranteres.	. Docentes y directivos docentes	Semana del 31 de Marzo al 7 de Abril de 2017	. Instrumentos de entrevistas realizadas a docentes y directivos docentes. . Registro fotográfico.
7	Registro de información documental de cada componente de la estructura curricular.	Revisar los componentes claves de la estructura curricular en coherencia con los objetivos específicos y que proporcionen los elementos que sirvan de alusión al proceso para la emisión de juicios de valor.	. Hacer revisión de información documental entre los diferentes componentes de la estructura curricular (PEI, Manual de Convivencia, Planes de Área y SIEE)	Maestranteres.	Consejo Directivo. .Consejo Académico. . Docentes y directivos docentes.	Del 10 al 12 de Abril de 2017	. Instrumentos de cotejo de información documental. . Registro fotográfico.
8	Análisis e interpretación de resultados de entrevistas semiestructuradas aplicadas a informantes claves (docentes, directivos docentes y estudiantes).	Analizar e interpretar las entrevistas semiestructuradas aplicadas para proceder a la depuración y triangulación de información.	. Organización de lo expresado en las entrevistas categorizando y clasificando los diferentes elementos o temas abordados en coherencia con los criterios que se vienen manejando en la investigación. . Uso del software NVIVO para la organización, sistematización y análisis de la información.	Maestranteres.	Tutor de tesis.	Semana del 17 al 28 de Abril de 2017	. Gráficas que representen resultados de análisis.

SOCIALIZACION DEL PROYECTO DE TESIS AL CONSEJO ACADEMICO.



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
Batallas la Guaca, Caracas



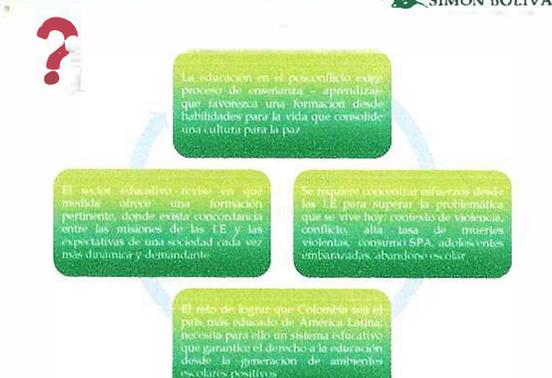
Fundada en 1972

Incorporación de Habilidades para la Vida en el Currículo de las Instituciones Educativas del Departamento del Atlántico, con participación de los actores educativos

Grupo de Investigación: Manbel Tejera Colina y Mónica Hernández Padilla
TUTORA: Marly Bahamón Muñeton

DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR



La educación en el posconflicto exige procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan una formación desde habilidades para la vida que consolide una cultura para la paz.

El sector educativo vive en una medida directa una formación pertinente donde pueda conciliarse entre las misiones de las I.E. y las expectativas de una sociedad cada vez más dinámica y demandante.

Se requiere concentrar esfuerzos desde las I.E. para superar la problemática que se vive hoy respecto de violencia, conflicto, alta tasa de muertes violentas, consumo SPA, adolescentes embarcadas, abandonos escolar.

El reto de lograr que Colombia sea el país más educado de América Latina, necesita para ello un sistema educativo que garantice el derecho a la educación desde la generación de ambientes sociales positivos.

DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR



1. ¿Qué elementos que promuevan habilidades para la vida, se revelan en los actores educativos y en el currículo?

2. ¿Cómo contrastar los elementos promotores de habilidades para la Vida que se encuentran en el currículo con las prácticas sociales de los actores educativos?

3. ¿Cómo diseñar volutas en las estrategias y la ruta para la incorporación de las habilidades para la Vida en el currículo?

¿Cómo comprender y transformar el papel de las habilidades para la vida en el currículo de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás?

JUSTIFICACIÓN

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

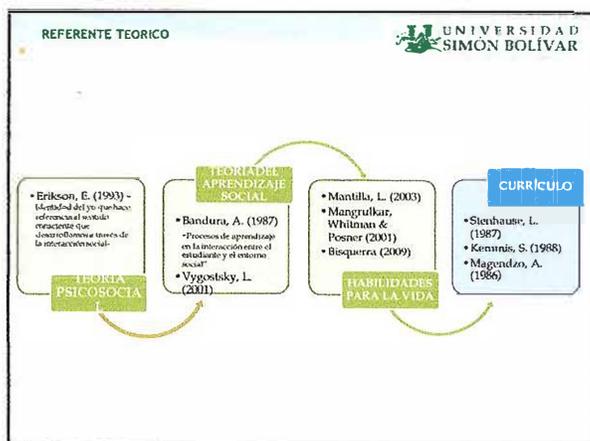
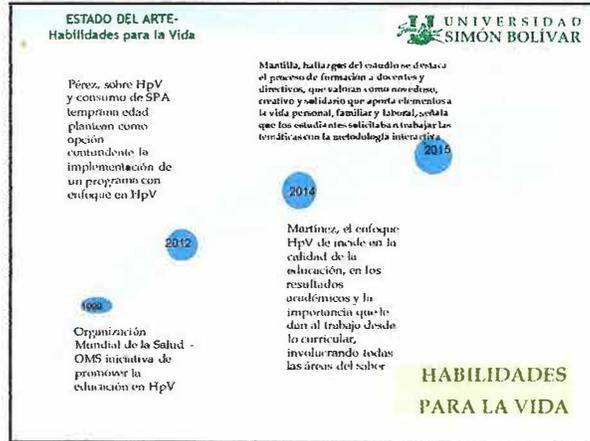
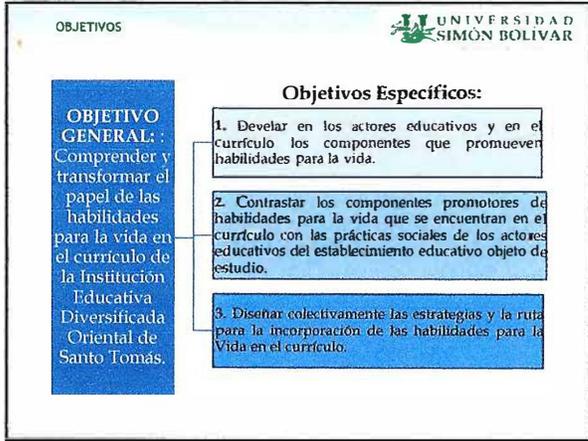


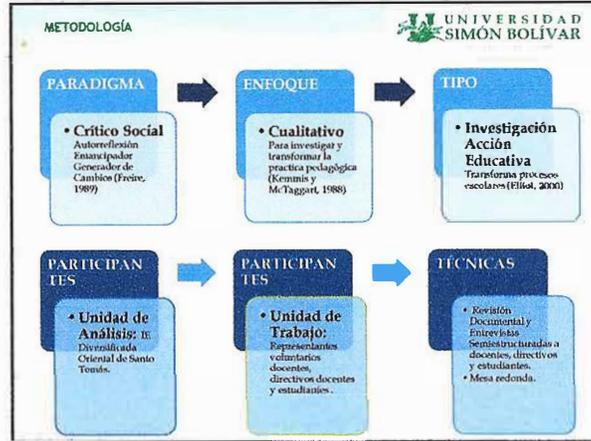
El país requiere un sistema de formación que permita a los estudiantes no solo acumular conocimientos, sino saber cómo aplicarlos, innovar, y aprender a lo largo de la vida.

Permitirá contar con un currículo que responda a las necesidades, para la aplicación de nuevas formas de aprender y de enseñar.

Los niños y jóvenes requieren una verdadera educación para la vida que les ayude a superar con éxito la transición hacia la edad adulta.

HpV, aporta a la integración positiva de un grupo o comunidad. Además, favorece la prevención de desajustes sociales como agresión, delincuencia y drogadicción, contribuyendo así al propósito nacional de construcción de paz.







“Con nuestra comprensión, guiándolos y educándolos, podemos alterar la historia, ya que a partir de posibilitar la formación de personas que vean y vivan en positivo y que trabajen por hacer sentir bien a los demás, el mundo será muy diferente al que se les brinda hoy” (Lions Quest, 2010)

SÚMATE Y TENDRAS ESTA HERMOSA HERRAMIENTA EN TUS MANOS Y EN TU CORAZÓN




**Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás**

Plantel Oficial con Licencia de Funcionamiento según Resolución No.04001 el 02 de Diciembre de
 Emanada de la Secretaría de Educación Departamental
 NIT. 890.103.036-7 Dane N° 108685000020 Distrito 2 Núcleo 25

VERSION 1

2010/01/21

N01_02_F03

Fecha	Mes	Día	Año	Hora de inicio	12:10 p.m.	Hora de finalización	1:30 p.m.
	03	28	2017				

Acta Consejo Académico

ASISTENTES A LA REUNIÓN

Nombre	Dependencia
Juana Fontalvo	Coordinadora Académica
Yadira Pérez F.	Docente
Devora Salas G.	Docente
Manuel Sarmiento A	Coordinador de Convivencia
Ana Elena Cantillo	Orientadora Escolar
Marta Llanos S.	Docente
Maribel Tejera C.	Maestrante invitada
Mónica Hernández P.	Maestrante invitada

OBJETIVO DE LA REUNIÓN

Socializar al consejo directivo del colegio el proyecto de tesis, para recibir la aprobación de la realización de la investigación en la I.E.

TEMAS TRATADOS

1	Presentación del proyecto de tesis Reformulación del currículo de la Institución Educativas Diversificada Oriental de Santo Tomás desde las habilidades para la vida
---	--

AGENDA

1	Oración y verificación del Cuórum.
2	Presentación del proyecto.
3	Foro libre.
4	Definir aprobación de desarrollo del proyecto.

CONCLUSIONES

1	Después de la oración se procedió a la verificación del cuórum, confirmándose la asistencia de 6 de los 8 miembros del consejo académico, es decir se cuenta con el cuórum reglamentario para la toma de decisiones. El rector presentó excusa por calamidad doméstica y la profesora de ciencias sociales se presentó y pidió permiso por encontrarse preparando las elecciones del Gobierno Escolar.
2	Seguidamente se hizo la presentación del proyecto de tesis "Reformulación del currículo de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, desde las habilidades para la vida" por parte de las Maestranteras Maribel Tejera Colina y Mónica Hernández Pallares. Se hace un recorrido desde la descripción y formulación del problema, la justificación, los objetivos que se pretenden desarrollar durante la investigación, así como los referentes

**Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás**

Plantel Oficial con Licencia de Funcionamiento según Resolución No.04001 el 02 de Diciembre de
Emanada de la Secretaría de Educación Departamental
NIT. 890.103.036-7 Dane N° 108685000020 Distrito 2 Núcleo 25

VERSION 1

2010/01/21

N01_02_F03

Fecha	Mes	Día	Año	Hora de inicio	12:10 p.m.	Hora de finalización	1:30 p.m.
	03	28	2017				

	<p>teóricos que soportan las categorías que hacen parte del análisis y el paradigma, enfoque y tipo de investigación. Se anexa presentación utilizada.</p> <p>Las maestrantes explican que la investigación tendrá dos tipos de informantes voluntarios, representados por estudiantes de 9 grado que estén en la institución desde transición, primer o segundo grado, docentes y directivos docentes, a los cuales se les realizará una entrevista que no implica ninguna acción ni procedimiento invasiva en términos físicos o psicológicos, que la recolección de la información se realizará dentro la Institución y en los horarios de permanencia de los estudiantes y docentes.</p>
3	<p>Una vez realizada la presentación se pasa al foro libre, donde los miembros del comité realizan una discusión que ilustran con ejemplos de estudiantes que manifiestan la necesidad que las clases no solo sean teóricas "pura clase, pura clase", por lo que aducen la necesidad de potenciar habilidades para la vida en los estudiantes. También comentan que un grupo de estudiantes han sido gestores de cambio, citando los que apoyaron la propuesta para la modernización del colegio.</p> <p>Se aprovecha para aclarar dudas sobre la propuesta relacionada con la forma de desarrollar las Habilidades para la Vida desde cada área del saber.</p>
4	<p>El consejo académico después de conocer y discutir la propuesta de investigación "Reformulación del currículo de la Institución Educativas Diversificada Oriental de Santo Tomás desde las habilidades para la vida" da su aval para que se desarrollen las actividades correspondientes al cronograma de trabajo o plan de pasantías en el establecimiento educativo de acuerdo a lo expuesto.</p>

COMPROMISOS

Compromiso	Fecha límite de cumplimiento	Responsable
Entregar cronograma de trabajo.	Marzo 28 de 2017	Maestrantes.
Socialización de la propuesta con los docentes y directivos docentes.	Abril 4 de 2017	Maestrantes.
Socialización de la propuesta con los estudiantes de noveno grado.	Marzo 28 de 2017	Maestrantes.
Realización de entrevistas semiestructurada a estudiantes, docentes y directivos docentes.	Semana del 31 de marzo al 7 de abril.	Maestrantes.
Cumplir con la ejecución de lo planteado en el cronograma y coordinarlo con los directivos de la institución.	Abril 28 de 2017	Maestrantes.

NOMBRE	CARGO	FIRMA
Juana Fontalvo	Coordinadora	
Yadira Pérez F.	Docente	

**Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás**

Plantel Oficial con Licencia de Funcionamiento según Resolución No.04001 el 02 de Diciembre de
Emanada de la Secretaría de Educación Departamental
NIT. 890.103.036-7 Dane N° 108685000020 Distrito 2 Núcleo 25

VERSION 1

2010/01/21

N01_02_F03

Fecha	Mes	Día	Año	Hora de inicio	Hora de finalización
	03	28	2017	12:10 p.m.	1:30 p.m.

Devora Salas G.	Docente	<i>Devora Salas G.</i>
Manuel sarmiento A	Coordinador	<i>Manuel Sarmiento A.</i>
Ana Elena Cantillo	Orientadora Escolar	<i>Ana Elena Cantillo</i>
Marta Llanos S.	Docente	<i>Marta Llanos S.</i>
Maribel Tejera C.	Maestrante USB.	<i>Maribel Tejera C.</i>
Mónica Hernández P.	Maestrante USB.	<i>Mónica Hernández P.</i>



Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás
Plantel Oficial con Licencia de Funcionamiento según Resolución No.04001 el 02 de Diciembre de 2003
Emanada de la Secretaría de Educación Departamental.

Santo Tomás, marzo 28 de 2017

AUTORIZACIÓN DE PERMISO

Yo Judith Troyol identificado (a) con C.C. N° 22.675.849 Por medio de la presente me permito autorizar a mi hijo (a) y/o acudido (a) Maria Angelica Fontalvo Troyol del curso 9° 01 para participar en la investigación "Reformulación del currículo de la IE Diversificada Oriental de Santo Tomás desde las habilidades para la vida", en el marco del trabajo de tesis de la Maestría en educación.

Al estudiante se le realizará una entrevista, la cual no implica acciones ni procedimientos invasivos en términos físicos o psicológicos, la actividad de recolección de información se realizará dentro de las instalaciones de la Institución y en los horarios de permanencia de los estudiantes en la misma.

Firmo como respaldo a la presente autorización.

Judith Troyol

C.C.

Manuel Sarmiento

MANUEL SARMIENTO
Coordinador

Consentimiento informado

ANEXO F.

ANEXO G.

Instrumento 2. Ficha de entrevista semiestructurada a docentes

Nombre	Docentes
Bloque	Formularios
	Docentes que de forma voluntaria quieran participar y que representen a los diferentes niveles educativos.
¿A quién?	Que se pueda registrar las posibles diferencias según: <ul style="list-style-type: none">- Sedes- Niveles
¿Cuándo?	Durante el mes octubre de 2016
¿Cómo?	Formato digital, que se puede diligenciar en papel pero que luego debe ser transcrita a medio magnético. Antes de abordar las entrevistas se presentará el proyecto y se hará una inducción de la temática de investigación.
¿Para qué?	El análisis es cualitativo, recogiendo los elementos comunes en las respuestas, y señalando las conclusiones generales que permitan develar los elementos que promueven habilidades para la vida en los actores educativos y en el currículo

Nombre del Entrevistado: _____

Cargo: _____ Área o Asignatura que enseña: _____

Nivel en el que se desempeña: _____

Objetivo de Investigación: Develar en los actores educativos y en el currículo los componentes que promueven habilidades para la vida.

Acercamiento con los actores:

El presente instrumento constituye la base informativa de un proyecto de investigación que se viene gestando en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar. Los insumos servirán para establecer un diagnóstico de la situación actual de la incorporación de las Habilidades para la Vida en el currículo de la IE María Auxiliadora. Razón por la cual, solicitamos que de manera libre y voluntaria responda la siguiente entrevista, dándonos a conocer su valiosos conocimientos y experiencias en relación al tema y autorizando el uso de esta información con fines académicos.

Agradecemos de antemano su sinceridad y adquirimos el compromiso de manejar la información suministrada por usted de manera anónima y confidencial.

CATEGORIAS	ELEMENTOS Y/O PROCESOS	PREGUNTAS
<p>HABILIDAD SOCIAL E INTERPERSONAL Son un conjunto de capacidades que permiten el desarrollo de un repertorio de acciones y conductas necesarias que nos permiten interactuar y relacionarnos con los demás, de manera efectiva y satisfactoria. Estas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de sí mismo. - Empatía y toma de Perspectivas. - Comunicación efectiva. - Relaciones interpersonales (para desarrollar relaciones sanas) 	Desarrollo de habilidades	¿Cuáles cree son sus habilidades para relacionarse con otras personas?
		¿En qué situaciones asume un comportamiento solidario y de apoyo hacia las personas?
		¿Cuál cree son las características personales que favorecen el saber escuchar?
		¿Por qué cree que algunos estudiantes tienen dificultades para relacionarse positivamente?
		¿Qué piensa del trabajo en equipo? ¿Hace parte de la cotidianidad de la escuela? Explique
	Contenido	¿Qué piensa acerca de las Habilidades para la Vida?
		¿Qué contenidos puntuales aborda para promover la convivencia escolar? ¿Cómo lo hace?
		¿Qué es ser asertivo y cómo lo promueve entre sus estudiantes? Explique con sus palabras.
		¿Cree que hay habilidades diferentes a las cognitivas que deben promoverse en el aula? ¿Cuáles y por qué?
	Metodología Interactiva	¿Cuáles son las estrategias metodológicas que empleas para la enseñanza?
		¿Cómo cree que es la forma efectiva de enseñar habilidades que le sirvan al estudiante para la vida?
		¿Qué mecanismos utiliza para evidenciar la apropiación y aplicabilidad de los conocimientos por parte de sus estudiantes en contextos reales y diversos?
		¿Considera que la cooperación entre los estudiantes es importante? ¿Hace algo para fortalecerla?
¿Qué estrategias usa para conservar buenas relaciones con sus compañeros de trabajo y padres de familia?		
¿Cómo enseña a sus estudiantes la forma de responder a las relaciones interpersonales?		
¿Cree que el tener conocimiento de sí mismo favorece la empatía y las relaciones interpersonales? ¿Por qué lo cree?		

ANEXO H.

Instrumento 3. Entrevista semiestructurada a estudiantes

Nombre	Estudiantes
Bloque	Formularios
¿A quién?	Estudiantes que cursen 9° y que hayan iniciado su vida escolar en el nivel preescolar y/o 1° grado de básica primaria en la institución educativa María Auxiliadora de Galapa.
¿Cuándo?	Durante el mes de octubre de 2016
¿Cómo?	Formato digital, que se puede diligenciar en papel pero que luego debe ser transcrita a medio magnético. Se hará inducción a los participantes del proceso.
¿Para qué?	El análisis es cualitativo, recogiendo los elementos comunes en las respuestas, y señalando las conclusiones generales que permitan develar los elementos que promueven habilidades para la vida en los actores educativos y en el currículo.

Nombre del Entrevistado: _____

Grado y grupo: _____ Edad: _____

En qué grado y año ingresaste a la IE María Auxiliadora: _____

Objetivo de Investigación: Develar en los actores educativos y en el currículo los componentes que promueven habilidades para la vida.

Acercamiento con los actores:

El presente instrumento constituye la base informativa de un proyecto de investigación que se viene gestando en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar. Los insumos servirán para establecer un diagnóstico de la situación actual de la incorporación de las Habilidades para la Vida en el currículo de la IE María Auxiliadora. Razón por la cual, solicitamos que de manera libre y voluntaria responda la siguiente entrevista, dándonos a conocer su valiosos conocimientos y experiencias en relación al tema y autorizando el uso de esta información con fines académicos.

Agradecemos de antemano su sinceridad y adquirimos el compromiso de manejar la información suministrada por usted de manera anónima y confidencial.

CATEGORIAS	ELEMENTOS Y/O PROCESOS	PREGUNTAS
<p>HABILIDAD SOCIAL E INTERPERSONAL Son un conjunto de capacidades que permiten el desarrollo de un repertorio de acciones y conductas necesarias que nos permiten interactuar y relacionarnos con los demás, de manera efectiva y satisfactoria. Estas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - . Conocimiento de sí mismo. - . Empatía y toma de Perspectivas. - . Comunicación efectiva. - . Relaciones interpersonales (para desarrollar relaciones sanas) 	Desarrollo de habilidades	Si le preguntara a un amigo tuyo cómo eres tú ¿Qué crees que me diría?
		¿Qué talentos o destrezas y debilidades consideras que tienes? ¿Qué tanto crees que te conoces y por qué?
		¿Crees que tienes facilidad para ponerte en el lugar de los demás? Ejemplos.
		¿De qué manera expresas aquellas cosas que son difíciles para ti? ¿Crees que expresas lo que piensas y sientes? Por qué si o no, con quién si o con quién no.
		¿Crees tener facilidad para entablar amistad con compañeros y demás personas dentro y fuera de la institución educativa? Por qué
		¿Qué piensas del trabajo en equipo con tus compañeros de clases? ¿Te gusta, lo haces?
	Contenido	¿Qué contenidos te enseña tu institución educativa para promover la convivencia escolar?
		¿Qué hacen tus docentes para que tengas mayor conocimiento de tus destrezas y debilidades?
		En las asignaturas los profesores han tratado temas como: comunicación efectiva, empatía, relaciones interpersonales, cooperación, conocimiento de sí mismo. ¿Qué aprendiste?
		¿Hay algo en tu institución educativa que te enseñe cómo ponerte en el lugar del otro y de qué manera lo hacen?
		¿Qué comportamiento asumes para defender tus ideas sin irrespetar al otro? Explica con tus palabras.
	Metodología Interactiva	¿Cómo te sientes con las estrategias metodológicas empleadas por tus profesores para enseñarte y prepararte para la Vida?
		¿Cómo promueve tu institución educativa el valor del respeto dentro y fuera del aula?
		¿Consideras que los docentes te enseñan cosas que te sirvan para la vida, qué cosas y cómo la aplicas?
		¿Tu institución educativa te enseña estrategias para conservar buenas relaciones con tus compañeros de clase y con tus padres de familia? ¿Cómo lo hacen?
¿Cómo desarrolla el docente la clase que más te gusta y por qué? Describe.		

CATEGORIAS	ELEMENTOS Y/O PROCESOS	PREGUNTAS
<p>HABILIDAD DE PENSAMIENTO O COGNITIVA</p> <p>Son un conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toma de decisiones. - Solución de problemas y conflictos - Pensamiento creativo. - Pensamiento crítico. 	Desarrollo de habilidades	¿Si compruebas que existe un problema o conflicto entre tus compañeros, qué haces? ¿Cómo llegas a esa decisión?
		¿Crees que las clases desarrollan tu creatividad? ¿Por qué lo crees?
		¿Tus profesores te orientan para definir tus metas y alcanzarlas exitosamente? Explica
		¿Te es fácil reconocer y evaluar los factores que influyen en tus actitudes y comportamientos y los de los demás?
	Contenido	¿Crees que hay temas en las asignaturas que ayudan a analizar mejor las situaciones o problemas?
		¿Consideras que en las asignaturas donde se desarrollan los temas te estimulan la creatividad?
		¿En las temáticas que trabajan los docentes se incluye la solución de problemas y toma decisiones?
	Metodología Interactiva	¿Tus docentes plantean problemas, formulan preguntas, dilemas y discrepancias para que ustedes los resuelvan? Explica cómo lo hacen y en qué asignaturas ocurre.
		¿Cómo evalúan los profesores tus talentos y destrezas?
		¿Qué hacen tus docentes cuando no estás de acuerdo con el tema tratado y haces muchas preguntas para comprobar lo aprendido?
		¿Crees que las estrategias empleadas por tus docentes te permiten desarrollar el pensamiento creativo para inventar o construir productos significativos?
		¿Qué has aprendido en clases sobre la manera de resolver conflicto entre compañeros? ¿Te ha servido? ¿Para qué?
		¿Cómo promueven los docentes la cultura para la paz?
¿Cómo desarrollan y/o potencian tus docentes la habilidad de analizar información y experiencias?		
¿Cómo estimulan tus profesores la formulación de preguntas por parte de sus estudiantes?		

ANEXO I.

Evaluación de pares por expertos de entrevistas semiestructuradas

I. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Título de la tesis: Rediseñar el currículo en las instituciones educativas del Departamento del Atlántico que incorpore las habilidades para la vida.
Universidad: Simón Bolívar
Programa: Maestría en Educación

II. AUTORAS

1. Maribel Tejera Colina
2. Mónica Herández Pallares

III. TUTORA

Marly Bahamón Muñeton

IV. DATOS DEL EVALUADOR

Nombres y Apellidos del Evaluador: Carolina García Galindo
Grado académico: Magíster en Educación
Presentación del Evaluador: Psicóloga – Universidad Nacional de Colombia; Especialista en Psicología Clínica – Universidad Católica de Colombia; Magíster en Educación – UNAD (Florida-USA); Doctorante en Psicoterapia (Colegio Humanista de México). Docente Universitaria e Investigadora.
Fecha de evaluación: 11 de noviembre de 2016

V. SOLICITUD

<p>Conocedores de la experticia en la evaluación de instrumentos para la recolección de información, solicitamos a usted apoyar nuestra investigación de enfoque cualitativo como evaluador de las entrevistas que aplicaremos a docentes y estudiantes, cuyos objetivos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Develar en los actores educativos y en el currículo los componentes que promueven habilidades para la vida. 2. Contrastar los componentes promotores de habilidades para la Vida que se encuentran en el currículo con las prácticas sociales de los actores educativos del establecimiento educativo objeto de estudio. <p>Los instrumentos nos permitirán recabar la información que los docentes y estudiantes tienen sobre los diversos aspectos del tema objeto de estudio que posibilite aportar herramientas para enriquecer la investigación que adelantamos.</p>

VI. OBSERVACIÓN SOBRE LAS PREGUNTAS

1. Entrevista a docentes:

-Sería importante preguntar qué asignatura o área enseña.

-También sugiero que se debe operacionalizar las habilidades, debido a que no todos los docentes están familiarizados con estos conceptos, por tanto, se debe dar claridad sobre lo que se está preguntando para que las respuestas de sus instrumentos sean válidas.

- Revisar si es conveniente hacer las preguntas con usted en vez de tu, es más respetuoso para dirigirse a los docentes. (Pero puede ser una práctica cultural, sin embargo, son las normas de protocolo según la academia de la lengua)

2. Entrevista a estudiantes:

- ¿A qué se refieren con que hayan cursado la mayoría de los cursos? ¿Tienen un rango para indicar cuantos años les sirve de muestra y cuántos no?

- Por tanto, cabría la pena preguntas además de en qué curso ingresaron a esta institución también sería conveniente preguntar el año.

- Es conveniente para los estudiantes operacionalizar las habilidades para que las respuestas de ellos son válidas para el estudio.

-Indiscriminadamente utilizan palabras como Institución Educativa, en otras utilizan la Escuela, es importante revisar cuál es la palabra que utilizan ellos para señalar su Colegio y utilizar sólo esta palabra legitimada por los estudiantes.

-Las categorías no deben estar entre paréntesis, debido a que esto puede sesgar las respuestas de los estudiantes, son categorías para los investigadores.

En conclusión, señalo que es un instrumento que bien administrado, dará validez y confiabilidad a sus resultados.

Atentamente,

Firma del Evaluador
CC.40045765 de Tunja

Evaluación de pares por expertos de entrevistas semiestructuradas

I. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Título de la tesis: Rediseñar el currículo en las instituciones educativas del Departamento del Atlántico que incorpore las habilidades para la vida.
Universidad: Simón Bolívar
Programa: Maestría en Educación

II. AUTORAS

3. Maribel Tejera Colina
4. Mónica Hernández Pallares

III. TUTORA

Marly Bahamón Muñeton

IV. DATOS DEL EVALUADOR

Nombres y Apellidos del Evaluador: José Alexander Herrera Contreras
Grado académico: Magister en Investigación Social Interdisciplinaria.
Presentación del Evaluador: Psicólogo Universidad Antonio Nariño, con Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Autónoma del Estado de México.
Fecha de evaluación: 9-noviembre- 2016

V. SOLICITUD

Concedores de la experticia en la evaluación de instrumentos para la recolección de información, solicitamos a usted apoyar nuestra investigación de enfoque cualitativo como evaluador de las entrevistas que aplicaremos a docentes y estudiantes, cuyos objetivos son:

1. Develar en los actores educativos y en el currículo los componentes que promueven habilidades para la vida.
2. Contrastar los componentes promotores de habilidades para la Vida que se encuentran en el currículo con las prácticas sociales de los actores educativos del establecimiento educativo objeto de estudio.

Los instrumentos nos permitirán recabar la información que los docentes y estudiantes tienen sobre los diversos aspectos del tema objeto de estudio que posibilite aportar herramientas para enriquecer la investigación que adelantamos.

VI. OBSERVACIÓN SOBRE LAS PREGUNTAS

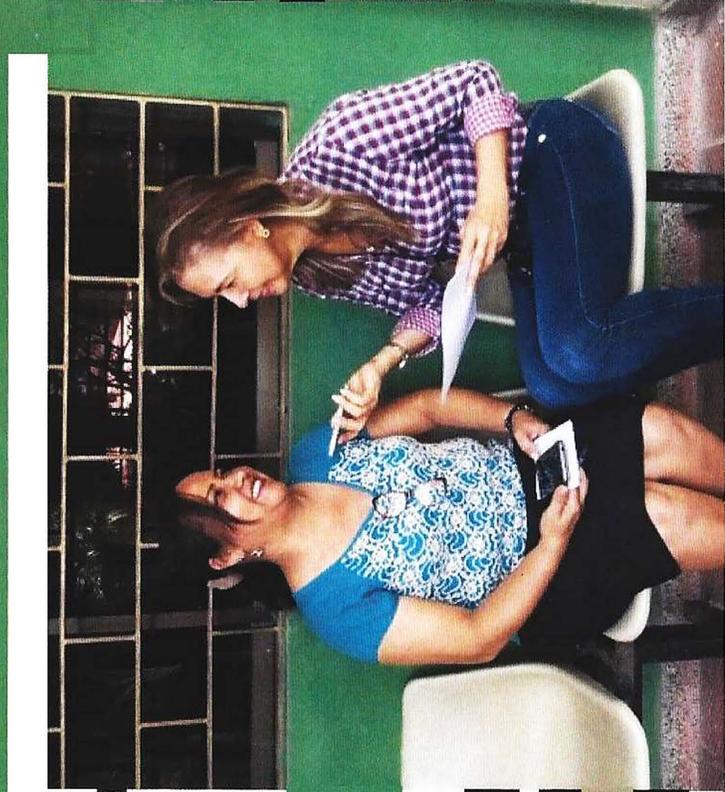
1. Entrevista a docentes: En general se evidencia a través de las preguntas que las preguntas darán cuenta del objetivo propuesto en la investigación. Se observan dos tipos de preguntas que indagan en una primera parte por el desarrollo de habilidades para la vida desde el ejercicio docente, y otra parte indaga por el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes; sin embargo considero importante ampliar en las preguntas por el cómo se logra realizar este trabajo en los estudiantes, ampliar las preguntas por el cómo en los procesos de habilidades para la vida y pensamiento crítico puede contribuir a mostrar la forma como lo realizan los docentes.
2. Entrevista a estudiantes: Considero que el objetivo es alcanzable con la aplicación de este instrumento sin embargo es necesario mejorar o ampliar el cómo los estudiantes específicamente perciben que reciben formación en habilidades de tipo cognitivo (pensamiento crítico, pensamiento creativo) y preguntar en qué asignaturas especificar ocurre esto, para no hacer de estas preguntas indagaciones tan amplias de tal manera que permitan el análisis y la categorización con más eficiencia.

Atentamente,

JOSE ALEXANDER HERRERA CONTRERAS

Firma del Evaluador
CC. 79809194

- APLICACION DE ENTREVISTAS A DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES



APLICACION DE ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DE 9º GRADO



ANEXO K.

Instrumento 4. Ficha guía mesa de trabajo

Duración: 1 hora.

Nombre	Estudiantes, Docentes y Directivos docentes
Bloque	Formularios
¿A quién?	Estudiantes, docentes y directivos docentes que de manera voluntaria participaron en la recolección de la información de manera imprescindible. También podrá participar cualquier miembro de la comunidad educativa que muestre interés en el tema.
¿Cuándo?	Durante el mes de julio de 2017
¿Cómo?	Formato digital, que se puede diligenciar en papel pero que luego debe ser transcrita a medio magnético.
¿Para qué?	Hacer análisis cualitativo, recogiendo los elementos comunes en las respuestas, y señalando las conclusiones generales para el posterior aporte de lineamientos claves que orienten la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo.

Anexo K. Instrumento 4. Ficha de planificación de la Mesa de Trabajo con estudiantes, docentes y directivos

1. Objetivo

Objetivo de investigación

Diseñar colectivamente los lineamientos metodológicos y la ruta para la incorporación de las Habilidades para la Vida en el currículo.

Objetivo de la Mesa de Trabajo

Socializar los resultados obtenidos en los dos primeros objetivos de la investigación y estimular el interés hacia el diseño de lineamientos para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo de la Institución Educativa.

2. Identificación del Moderador

Nombre del Moderador

Maribel Tejera Colina

Nombre del Observador

Mónica Hernández Pallares

3. Motivación

Presentación de Resultados

0. Se inicia con un video que se realizó de manera desprevenida con estudiantes y docentes, luego se pasa a presentar el análisis de resultados.

4. Preguntas para los participantes

Preguntas estímulo

1. Establecer las semejanzas y diferencias en la interpretación de los resultados socializados del análisis de las divergencias y convergencias entre los componentes promotores de habilidades para la vida que se encuentran en el currículo con las prácticas sociales de los actores educativos del establecimiento educativo objeto de estudio.
2. ¿Cuáles creen que son los cambios que quieren lograr a futuro desde HpV después del análisis realizado que plasme la escuela que soñamos?
3. ¿Cómo creen que se pueden promover las habilidades para la vida en la institución educativa desde el rol de cada uno?
4. ¿Cuáles creen serían los lineamientos que debe utilizar la IE para incorporar las HpV al currículo que se evidencie en las prácticas sociales de los actores educativos?

5. Participantes.

Nombres de los Participantes

Estudiantes: Juan José Potes, Mayerlis Rodríguez, Aniuska Domínguez, María Fontalvo, Ghislay Gutiérrez, Ruth Fontalvo, Carlos Guerrero, Silvio Mejía, Jesús Herrera, Diarleth Escorcía, Andrea Rodelo, Michael Pizarro, Daniela Arroyo y Erick Ramos.

Docentes: Fabián Recuero, Jair Gutiérrez, David Ortiz, Ana Cantillo y Guadalupe Ortiz.

Directivo Docente: Manuel Sarmiento, Rafael Manga y Juana Fontalvo.

6. Desarrollo

Pautas	Observaciones
La moderadora y portavoz (investigadoras), ordenan en el aula que se facilite, ubican la silletería en forma de herradura antes de iniciarse la actividad. También tienen listo el video beam.	
La moderadora abre la discusión a la hora fijada anunciando el tema y exponiendo el interés que éste tiene para todos los asistentes y dando a conocer las reglas del proceso.	
La moderadora pone en conocimiento la agenda para discutir el orden que ha de seguirse.	
Las investigadoras presentan los resultados obtenidos y analizados de los dos primeros objetivos.	
La moderadora está lista para explicar con mucha claridad los puntos de discusión que se presten a confusión. Además, distribuye el uso de la palabra de manera equitativa: negarla cordialmente a quienes hablan mucho y concederla a quienes les gusta poco intervenir; y estar dispuesto a impedir que la discusión se centre en un solo sector del grupo participante.	
Los participantes deben discutir las ideas con ideas, no con sátiras ni referencias personales de mal gusto o ineficaces. Exponer sus puntos de vista usando una voz clara y agradable.	
Cuando la discusión ha llegado a complicarse demasiado, la moderadora presenta el punto que se está discutiendo desde otro aspecto más claro y da la palabra a quien no haya intervenido hasta ese momento.	
Cuando falten pocos minutos para terminarse, según el tiempo previsto para la reunión, el moderador pide al portavoz que lea la totalidad de los acuerdos o recomendaciones tomadas a lo largo del debate	
Al terminarse el tiempo que se ha previsto, la moderadora cierra la actividad agradeciendo a todos su cooperación y su asistencia.	



Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás

Plantel Oficial con Licencia de Funcionamiento según Resolución No.04001 el 02 de Diciembre de 2003

Emanada de la Secretaría de Educación Departamental

NIT. 890.103.036-7 Dane N° 108685000020 Distrito 2 Núcleo 25

Dirección: Calle 8ª N° 14-16 Teléfono

Email: colegioriental@yahoo.es

Santo Tomás, julio 4 de 2017

Rector

RAFAEL MANGA

IE Diversificada Oriental

Santo Tomás

Apreciado Rector:

Reciba cordial saludo y los mejores deseos por el éxito en sus labores.

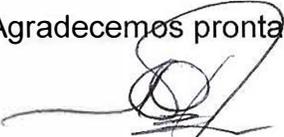
Como es de su conocimiento, venimos implementando en la Institución Educativa que usted dignamente lidera la investigación "Incorporación de las habilidades para la vida en el currículo de la IE Diversificada Oriental de Santo Tomás con participación de los actores educativos" trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación por la Universidad Simón Bolívar.

En consecuencia, nos permitimos informarle que ya culminamos el análisis de resultados de los dos primeros objetivos que hacen parte de la propuesta, razón por la que requerimos presentar a los actores educativos que participaron en ella lo trabajado a la fecha con el objeto de revisar que tan cerca está el análisis de los discursos recogidos en las entrevistas y en los componentes del currículo estudiado.

Po lo anterior, pretendemos nos conceda un espacio de una hora para hacer la devolución de resultados y diseñar colectivamente las estrategias que marcarían la ruta para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo. La fecha y hora del encuentro será la que crea usted más conveniente.

Asimismo, solicitamos permiso para que la reunión sea filmada, también se registrarán tomas del establecimiento educativo en general.

Agradecemos pronta y positiva respuesta.


MARIBEL TEJERA COLINA
Coordinadora IE Diversificada Oriental
Maestrante en Educación


MÓNICA HERNÁNDEZ PALLARES
Maestrante en Educación

Recibi Julio 06/2017

→ SM



Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás

Plantel Oficial con Licencia de Funcionamiento según Resolución No.04001 el 02 de Diciembre de 2003

Emanada de la Secretaría de Educación Departamental

NIT. 890.103.036-7 Dane N° 108685000020 Distrito 2 Núcleo 25

Dirección: Calle 8ª N° 14-16 Teléfono

Email: colegioriental@yahoo.es

Santo Tomás, julio 4 de 2017

DOCENTE
IE Diversificada Oriental

Apreciado Docente,

Reciba cordial saludo y los mejores deseos por el éxito en sus labores.

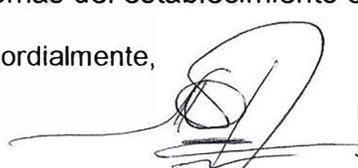
En días pasados usted participó como voluntario en la aplicación de entrevistas semiestructuradas como parte de la investigación: "Incorporación de las habilidades para la vida en el currículo de la IE Diversificada Oriental de Santo Tomás con participación de los actores educativos" trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación por la Universidad Simón Bolívar.

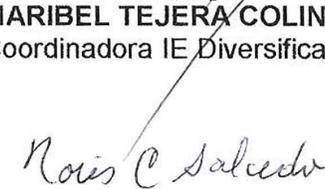
En consecuencia, nos permitimos informarle que ya culminamos el análisis de resultados de los dos primeros objetivos que hacen parte de la propuesta, razón por la que requerimos presentar a usted lo trabajado a la fecha con el objeto de revisar que tan cerca está el análisis de los discursos recogidos en las entrevistas y en los componentes del currículo estudiado.

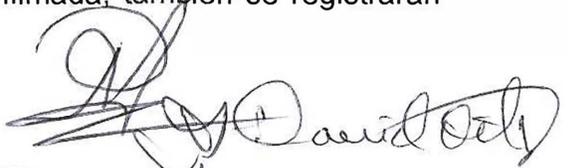
Po lo anterior, le convocamos muy respetuosamente asistir el día jueves seis (6) de julio, a las 11:40 a.m., en la sala de informática, para hacer la devolución de resultados y diseñar colectivamente las estrategias que marcarían la ruta para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo.

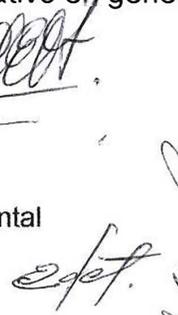
Asimismo, le hacemos saber que la reunión será filmada, también se registrarán tomas del establecimiento educativo en general.

Cordialmente,

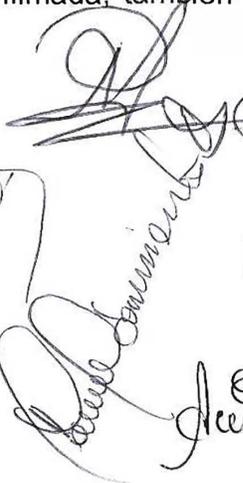

MARIBEL TEJERA COLINA
Coordinadora IE Diversificada Oriental

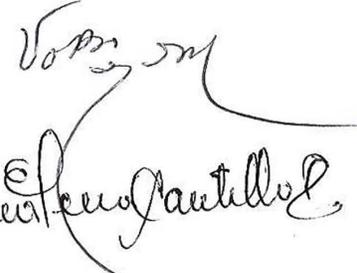

Nois C. Salcedo


David Ortiz

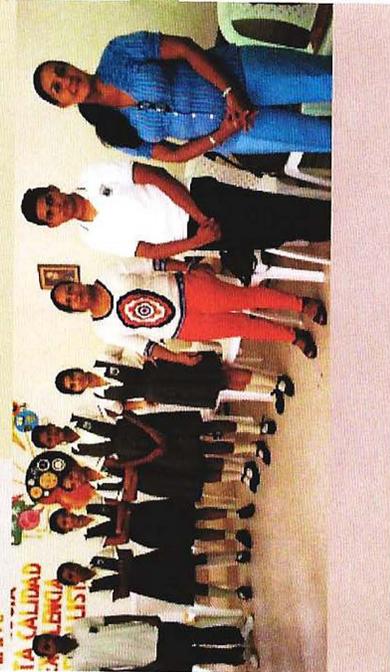

Nois C. Salcedo


Nois C. Salcedo


Nois C. Salcedo

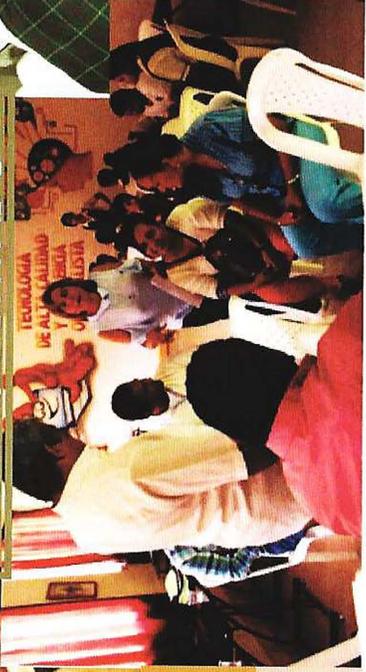
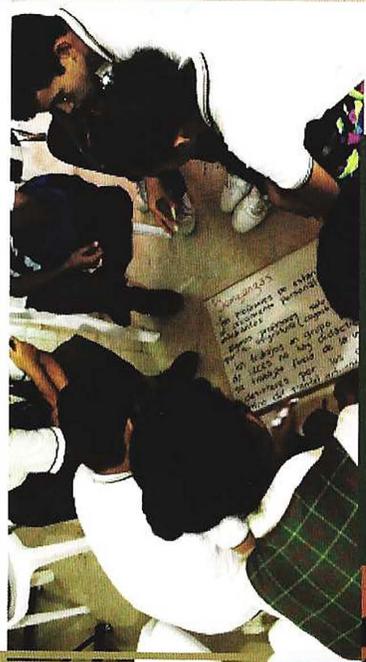

Nois C. Salcedo

MESA DE TRABAJO : PRIMERA FASE



PRESENTACION DE RESULTADOS

POR EQUIPOS
ESTABLECER
SEMEJANZAS Y
DIFERENCIAR DE
LO PRESENTADO



MESA DE TRABAJO: PRIMERA FASE

DEBATE



PUESTA EN COMUN



CONVERGENCIAS DIVERGENCIAS

CONVERGENCIAS DIVERGENCIAS

CONVERGENCIAS DIVERGENCIAS



Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás
 Planteo Oficial con Licencia de Funcionamiento según Resolución No.04001 el 02 de Diciembre de 2003
 Emanada de la Secretaría de Educación Departamental
 NIT. 890.103.036-7 Dane N° 10868500020 Distrito 2 Núcleo 25

REGISTRO DE ASISTENCIA MESA DE TRABAJO

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	Diseñar colectivamente las estrategias y la ruta para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo.							
ACTIVIDAD	Mesa de trabajo con los actores educativos (docentes, directivos docentes y estudiantes que voluntariamente participaron en las entrevistas semiestructuradas)	FECHA	Julio 06 de 2017					
ENTIDAD TERRITORIAL	Departamento del Atlántico			LUGAR DEL EVENTO	Sala de Informática de la IE Diversificada Oriental			
OBJETIVO DEL ESCUENTRO	Socializar los resultados obtenidos en los dos primeros objetivos de la investigación "Incorporación de las habilidades para la vida en el currículo de la IE Diversificada Oriental de Santo Tomás con participación de los actores educativos" y estimular el interés hacia el diseño de estrategias para la incorporación de las HpV en currículo de la IE.							
N°	NOMBRE COMPLETO	SEXO M/F	N° IDENTIDAD	CARGO	GRUPO ÉTNICO (afrocolombiano/a, raizal, palenquero, indígena, mestizo u otro)	CELULAR	CORREO ELECTRÓNICO	FIRMA
1	Fabian Recero	M	72150942	Docente	Mestizo	3114104215	recerof@gmail.com	
2	JAIR S GUTIERREZ MARIÑO	M	1041893538	Docente	Mestizo	3005266012	Jairpedagogo@gmail.com	
3	David Ortiz Visbal Jose	M	72185422	Docente	Afro	3152829539	Jordavid51@hotmail.com	
4	Juan Jose Potes B	M	1.001.827.571	Estudiante	Afro	3022980149	Juanpotes13@gmail.com	
5	Maryeliza Rodriguez	F	1010054159	Estudiante	Mestizo	3004781053	Maryel20@gmail.com	
6	Aniaska Dominguez L.	F	1047337252	Estudiante	India	0	Aniaska.dominguez@gmail.com	
7	Maria A Fontalvo T.	F	1001825227	Estudiante	Mestizo	3008562955	Mariafontalvo@gmail.com	
8	Christlay Gutierrez C.	F	1007134859	Estudiante	Mestizo	3012643449	Christlay@gmail.com	
9	Ruth Fontalvo S.	F	1001825226	Estudiante	Afro		RuthFontalvo5@gmail.com	
10	Carlos Manuel Guasso G.	M	1007133827	Estudiante	Afro		carlos30905525109@gmail.com	
11	Manuel Sarmiento A.	M	8525642	Coordenador	Afro	3004821944	manuel525@hotmail.com	

MESA DE TRABAJO: SEGUNDA FASE

DANDO A CONOCER LAS INDICACIONES



DEBATE A PARTIR DE
PREGUNTAS
ORINETADORAS



HACIENDO
LECTURA DE LAS
CONCLUSIONES



