

Universidad Santo Tomás
División de Ciencias Sociales y de la Educación
Facultad de Educación
Doctorado en Educación

Principios éticos: integración curricular de los significados y sentidos del proyecto de vida
adolescente

Yadira Cardona Gómez
Autora

Bogotá, D.C.

Abril de 2025

Principios éticos: integración curricular de los significados y sentidos del proyecto de vida
adolescente

Yadira Cardona Gómez

Autora

Dra. Beatriz Helena Amador Lesmes

Directora de Tesis

Línea de investigación: Currículo y Evaluación Educativa

Documento como requisito para optar al título de Doctora en Educación

Bogotá, D.C.

Mayo de 2025

Tesis aprobada por:

Directora de Tesis Dra. Beatriz Helena Amador Lesmes

Jurados:

Dra. Martha Leticia Gaeta

Jurado Internacional

Dr. Daniel Lozano Flórez

Jurado Nacional

Dra. Ángela Patricia Cárdenas

Jurado Institucional

Agradecimientos

Agradezco a Dios por permitirme ser parte de la valiosa Universidad Santo Tomás y su respaldo durante este proceso.

Extiendo mi gratitud a la comunidad educativa de las instituciones oficiales de Palmira (Valle del Cauca), quienes hicieron posible este aporte investigativo, incluyendo rectores, coordinadores, docentes, familias y estudiantes. Asimismo, agradezco especialmente al rector y al coordinador de la institución donde laboro, por facilitar los espacios necesarios para llevar a cabo esta investigación.

Agradezco a los doctores expertos que hicieron posible la validación de las técnicas e instrumentos implementas al Dr. Oscar Felipe García, Dra. María Victoria Vanegas y a la Dra. Audrey Xiomara Campo.

Mi reconocimiento va también a la directora de tesis, Dra. Beatriz Helena Amador Lesmes, por su guía, su experiencia y su compromiso.

A la doctora Ana Elvira Castañeda Cantillo, quien desde su experiencia ayudó a enfocar la investigación desde el principio, mi más sincero agradecimiento.

A la directora de la Línea Currículo y Evaluación Educativa, Dra. Marcela Orduz Quijano, y a los doctores de la misma línea, Dr. Pablo Antonio Archila y Dr. José Humberto Guerrero Rodríguez.

Al profesor Jhon Jaime Velasco y a la trabajadora social Jesica Alexandra Vargas Chate.

Finalmente, agradezco a mis compañeros de estudio, quienes con su tenacidad y perseverancia fueron ejemplo para continuar con este trabajo investigativo, así como a mis compañeros de oración y trabajo, quienes con sus buenos deseos estuvieron siempre presentes y, en especial, a la docente Yaneth Clavijo Gil.

Dedicatoria

A mi querido esposo Luis Alfonso García García, a quien Dios puso en mi camino como fuente de apoyo incondicional y de amor para poder cumplir con esta meta en mi vida, y a mis hermanos y hermanas, quienes siempre me han apoyado con sus buenos deseos y palabras de aliento para seguir adelante.

Ya no están físicamente conmigo, pero este trabajo también está dedicado a mi madre Yadira Gómez Cabrera y a mi padre José Reinel Cardona Peláez, por su incansable esfuerzo y amor hacia mí.

Tabla de contenido

RESUMEN.....	8
ABSTRACT.....	10
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	16
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	19
1.3 OBJETIVOS	20
1.3.1 <i>Objetivo General</i>	20
1.3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	20
1.4 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
1.4.1 <i>Normatividad educativa en Colombia y proyecto de vida</i>	25
CAPÍTULO 2: MARCOS DE REFERENCIA	30
2.1 ESTADO DEL ARTE.....	30
2.1.1 CATEGORÍAS EMERGENTES PARA EL ANÁLISIS DEL ESTADO DEL ARTE	32
2.1.1.1 <i>Orientación educativa como eje clave de la formación</i>	32
2.1.1.2 <i>Importancia de la orientación vocacional en las trayectorias formativas</i>	37
2.1.1.3 <i>Abandono escolar prematuro</i>	40
2.1.1.4 <i>Desigualdad educativa y construcción del proyecto de vida</i>	45
2.1.1.5 <i>Adaptación curricular</i>	51
2.1.1.6 <i>Adolescencia</i>	57
2.1.1.7 <i>La ética como principio integrador</i>	63

2.3 MARCO CONCEPTUAL.....	79
2.3.1 Proyecto de Vida.....	80
2.3.2 El significado de proyecto de vida como eje estructurante	85
2.3.3 El sentido de proyecto de vida como fin último.....	87
2.3.4 Integración curricular	88
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	95
3.1 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA	100
3.1.1 Enfoque cualitativo.....	100
3.1.2 Paradigma: Hermenéutico.....	102
3.1.3 Método: etnografía educativa.....	104
3.1.4 Técnicas e instrumentos.....	104
3.2 PARTICIPANTES	108
3.3 ASPECTOS ÉTICOS Y LEGALES DE LA INVESTIGACIÓN	108
3.4 INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	111
3.5 PROCEDIMIENTO	115
CAPÍTULO 4. CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA: ENTRE EL ESFUERZO INDIVIDUAL Y LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA	121
4.1. SIGNIFICADOS Y SENTIDOS ATRIBUIDOS AL PROYECTO DE VIDA POR DOCENTES DE ÉTICA Y ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO.....	121
4.1.1. El proyecto de vida como construcción individual y colectiva.....	127
4.1.2. Significados del proyecto de vida: entre la planificación y la vocación	132
4.1.3. Sentidos del proyecto de vida: Ética y esfuerzo como guías	136

4.1.4. <i>Observación participante: Análisis del proyecto de vida en el contexto escolar.....</i>	140
4.2 EL PROYECTO DE VIDA EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR	143
4.2.1. <i>Pilares de la integración curricular para el proyecto de vida</i>	146
4.2.2. <i>Rompiendo barreras: la integración curricular en la práctica.....</i>	152
4.2.3. <i>Perspectiva de los docentes: enseñar y acompañar de acuerdo con el contexto</i>	153
4.2.4. <i>Perspectivas de los estudiantes: acompañamiento y expectativas</i>	156
4.2.5. <i>Desafíos y oportunidades en la integración curricular</i>	161
4.3 CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS Y SENTIDOS: EL PAPEL DE LOS PRINCIPIOS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DEL PROYECTO DE VIDA	165
4.3.1 <i>El currículo como un mapa para el futuro</i>	166
4.3.2 <i>Estructura curricular, planificación académica y estrategias educativas en la construcción de significados y sentidos del proyecto de vida</i>	169
4.3.3. <i>Temáticas relevantes en el plan de aula</i>	171
4.3.4 <i>Componentes relevantes en los PEI: una construcción de la comunidad educativa</i>	176
4.3.5 <i>Guía de las instituciones educativas en la construcción del proyecto de vida.....</i>	179
4.3.6. <i>Análisis a través de Subcategorías</i>	183
4.3.7. <i>Principios éticos de la integración curricular en la formación del proyecto de vida</i>	186
CAPÍTULO 5. PRINCIPIOS ÉTICOS: UNA DISCUSIÓN PROFUNDA A LOS	
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	189
5.1 CARTOGRAFÍA DE SUEÑOS: DESENTRAÑANDO LAS RUTAS DEL PROYECTO DE VIDA.....	190
5.2 ARQUITECTURA DEL CAMBIO: EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES FRENTE AL	
ACOMPANIAMIENTO DOCENTE AL PROYECTO DE VIDA	192

5.3 APRENDIZAJE CON SENTIDO: PRINCIPIOS PARA UNA EDUCACIÓN CONECTADA CON LA VIDA	194
--	-----

5.4 LA PARADOJA ÉTICA DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR: ENTRE LA EMANCIPACIÓN Y LA REPRODUCCIÓN	197
---	-----

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES: EL FRUTO DE LA EXPLORACIÓN EDUCATIVA	202
---	------------

6.1 INTEGRACIÓN DEL PROYECTO DE VIDA: MAPEO DE ASPIRACIONES Y REALIDADES	202
--	-----

6.2 INTEGRACIÓN CURRICULAR Y DESARROLLO PERSONAL: CUANDO EL CURRÍCULO ABRAZA LA VIDA.....	204
---	-----

6.3 PRINCIPIOS PARA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR: ARQUITECTURA DE UNA EDUCACIÓN INTEGRAL.....	207
--	-----

6.4 CONCLUSIÓN GENERAL: UN BALANCE DEL HORIZONTE REVELADO	211
---	-----

6.5 DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN: RETOS Y APRENDIZAJES	214
--	-----

6.6 EXPLORACIONES FUTURAS PARA ENRIQUECER EL CAMPO DE ESTUDIO Y CONSTRUIR SOBRE LO APRENDIDO	216
--	-----

CAPÍTULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	220
--	------------

ANEXOS.....	248
--------------------	------------

ANEXO 1. INSTRUMENTO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES:	248
---	-----

ANEXO 2. INSTRUMENTO DE ENTREVISTA A DOCENTES:	249
--	-----

ANEXO 3. INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE:.....	250
--	-----

Índice de Tablas

Tabla 1. Clasificación de literatura revisada.....	31
Tabla 2. Percepción de la orientación vocacional en función de las decisiones post-bachillerato	35
Tabla 3. Alcances de la Integración Curricular.....	92
Tabla 4. Características sociodemográficas generales de los estudiantes.....	96
Tabla 5. Características del instrumento de validación por expertos.....	99
Tabla 6. Caracterización general de las instituciones educativas intervenidas.....	112
Tabla 7. Total de estudiantes en las Instituciones educativas, discriminados por género.....	114
Tabla 8. Temáticas abordadas en el plan de aula por períodos manifestados por docentes de ética.....	172

Índice de Figuras

Figura 1. El escenario formativo y laboral de los jóvenes (15 y 24 años) en ALC (%), 2019.....	24
Figura 2. Concepto de Currículo en Diferentes Teorías.....	52
Figura 3. Criterios de selección (inclusión, exclusión) de los participantes.....	109
Figura 4. Planificación del estudio por fases.....	115
Figura 5. Significados y sentidos sobre proyecto de vida de los estudiantes y docentes intervenidos.....	127
Figura 6. Relación entre categorías y subcategorías.....	159
Figura 7. Expectativas de los estudiantes frente al acompañamiento docente.....	164
Figura 8. Relación entre categorías y subcategorías que emergieron de las temáticas abordadas en los planes de aula, según las voces de los docentes	167

Índice de anexos

Anexo 1. Instrumento de entrevista a estudiantes.....	246
Anexo 2. Instrumento de entrevista a docentes.....	247
Anexo 3. Instrumento de observación participante.....	248

Resumen

En Colombia, diversas políticas públicas han promovido el desarrollo de habilidades y la capacidad de autonomía de los jóvenes en edad escolar, orientadas hacia la construcción de un proyecto de vida que responda a sus necesidades y potencie su realización personal. Sin embargo, persisten desafíos, como la desigualdad educativa, el abandono escolar temprano y la falta de continuidad en la educación formal, los cuales limitan la efectividad de estas políticas. Esta problemática se refleja en la ciudad de Palmira, departamento del Valle del Cauca, donde se evidencia un contexto complejo para los jóvenes con un nivel alto de violencia y enfrentamiento comunitario, en el cual deben tenerse en cuenta los fenómenos que conllevan en los últimos años a un índice de reprobación del 9.2% y a un índice de abandono escolar del 5.6% (Fundación Empresarios por la Educación, 2022). Estos datos reflejan una realidad en la que la educación y el acompañamiento adecuado resultan esenciales para ofrecerles a los estudiantes oportunidades significativas de desarrollo; con este punto de partida se dio respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los principios éticos para la integración curricular que surgen a partir del análisis de los significados y sentidos sobre proyecto de vida de estudiantes de grado noveno en ocho instituciones educativas oficiales en Palmira, Valle del Cauca?.

El objetivo general consistió en analizar principios éticos de integración curricular que permitan articular el concepto de proyecto de vida en estudiantes de grado noveno en ocho instituciones educativas oficiales urbanas de Palmira - Valle del Cauca.

Para alcanzar este objetivo, el estudio se orientó desde el paradigma hermenéutico con una metodología cualitativa y el método de etnografía educativa. Por medio de la aplicación de diversas técnicas e instrumentos validados por expertos y la triangulación de referentes teóricos y

contextuales, se analizaron los significados y sentidos que estudiantes y docentes asignan al concepto de proyecto de vida. El grupo participante incluyó 48 estudiantes (seis por cada institución) y 8 docentes (uno por institución), cuya selección permitió explorar las perspectivas en torno a la importancia de los proyectos de vida en la educación secundaria.

La investigación llevada a cabo refleja que el proyecto de vida conforma un componente esencial para el desarrollo holístico de los sujetos, al relacionar sus aspiraciones personales, sus valores éticos y su habilidad para la interacción social.

Palabras clave: integración curricular, proyecto de vida, educación secundaria, etnografía educativa, Colombia.

Abstract

In Colombia, various public policies have promoted the development of skills and autonomy of school-age young people, aimed at building a life project that responds to their needs and enhances their personal fulfillment. However, challenges persist, such as educational inequality, early school dropout and lack of continuity in formal education, which limit the effectiveness of these policies. This problem is reflected in the city of Palmira, Valle del Cauca, where a complex context is evident for young people with a high level of violence and community confrontation where it is necessary to take into account the phenomena that lead to failure with 9.2% and a school dropout rate of 5.6% (Fundación Empresarios por la Educación, 2022). These data reflect a reality in which education and adequate accompaniment are essential to offer them significant opportunities for development, from which the following question was answered: The general objective was to analyze ethical principles of curricular integration that allow articulating the concept of life project in ninth grade students in eight urban official educational institutions of Palmira - Valle del Cauca?.

The general objective was to analyze the principles of curricular integration that allow articulating the concept of life project in ninth grade students in eight urban official educational institutions of Palmira - Valle del Cauca.

To achieve this objective, the study was oriented from the hermeneutic paradigm with a qualitative methodology and the method of educational ethnography. Through the application of various techniques and instruments validated by experts, and the triangulation of theoretical and contextual references, the meanings and senses that students and teachers assign to the concept of life project were analyzed. The participants included 48 students (six for each institution) and 8

teachers (one for each institution), whose selection made it possible to explore the perspectives on the importance of life projects in secondary education.

The research carried out reflects that the life project is an essential component for the holistic development of the subjects, as it relates their personal aspirations, ethical values and ability for social interaction.

Keywords: curricular integration, life project, secondary education, educational ethnography, Colombia.

Introducción

Los cambios globales en los ámbitos económico, científico, cultural, político y social han impactado profundamente y durante muchas décadas al sector educativo, ampliando nuevas formas de enseñanza y aprendizaje tanto en el espacio escolar como en aquellos facilitados por las tecnologías emergentes. Estas transformaciones exigen reconsiderar las influencias en las experiencias de los estudiantes, ya sea entre sus pares, a través de la interacción con sus docentes y las experiencias de estos, o mediante los conocimientos transmitidos en planes curriculares actualizados. Todo ello es en respuesta a los requerimientos de una sociedad del siglo XXI en constante evolución.

De este modo, en este proyecto resultó fundamental reflexionar sobre las percepciones de los jóvenes estudiantes de grado noveno por medio de las entrevistas y las observaciones realizadas en los tiempos de descanso, acciones que permitieron conocer la cotidianidad y las vivencias en el contexto escolar de los sujetos. Con esto, se analizaron tanto los riesgos como las posibilidades de mejora que se presentan continuamente en su entorno, todo lo cual condujo a algunas conclusiones y sugerencias a partir de los significados y sentidos que los participantes manifestaron sobre la integración curricular del proyecto de vida adolescente.

Desde esta mirada, se planteó la necesidad de ahondar en las percepciones de los estudiantes de grado noveno sobre el concepto de proyecto de vida, considerando los beneficios que, a nivel individual y social, podía aportar el desarrollo de una proyección personal de futuro. Esta indagación se enfocó en los significados y sentidos que los estudiantes atribuían a su proyecto de vida, lo cual permitió entender sus aspiraciones y cómo estas podrían integrarse en el entorno escolar.

Por otro lado, en la revisión de la normatividad nacional, los planes curriculares y las orientaciones epistemológicas de las diferentes áreas de conocimiento ofrecieron una variedad de significados y sentidos sobre el concepto de proyecto de vida. Esto planteó la necesidad de una reflexión crítica sobre la integración curricular que permitiera articular estos significados con las expectativas y las necesidades de los estudiantes de grado noveno en ocho instituciones educativas oficiales urbanas en Palmira (Valle del Cauca). El anterior proceso implicó evaluar cómo la integración curricular podía servir de herramienta para potenciar el desarrollo de proyectos de vida contextualizados.

La reflexión sobre la integración curricular exigió asumir una postura frente a la realidad educativa observada, reconociendo convergencias, divergencias y contradicciones presentes en los referentes teóricos y contextuales, así como en las normativas existentes. A partir de este análisis, se planteó la necesidad de proponer unos principios para la integración curricular del proyecto de vida en estudiantes del contexto ya mencionado, que permitiera alcanzar los objetivos del estudio.

Este trabajo doctoral abordó una revisión exhaustiva de conceptos, teorías y normativas pertinentes, así como el establecimiento de un marco metodológico cualitativo que, desde el paradigma hermenéutico filosófico, utiliza el método de etnografía educativa. Se empleó así la entrevista semiestructurada con guion de preguntas y la observación participante durante las horas del descanso en el patio para los estudiantes de grado noveno y la entrevista semiestructurada para los docentes de la asignatura de Ética. Así mismo se utilizaron herramientas como el diario de campo, los documentos institucionales (PEI y plan de aula) y el software ATLAS.ti 24, las cuales permitieron la organización y el análisis de los datos. Las técnicas e instrumentos fueron validados por tres expertos, quienes registraron sus apreciaciones en un documento para su posterior comparación y ajuste.

La metodología empleada evidencia cómo los participantes, con el acompañamiento docente, construyen su futuro al definir metas, reconocer fortalezas y desarrollar competencias. Según Acuña *et al.* (2001), este *tejer futuro* es un proceso continuo y progresivo que, aunque pueda llevar de vuelta al inicio, se enriquece con la experiencia y las habilidades adquiridas, fortaleciendo tanto el proyecto de vida como la interacción social, familiar y personal. Este concepto se materializa en las escuelas a través de estrategias como charlas, conversatorios, trabajo en equipo y proyectos pedagógicos transversales, donde los docentes guían la construcción de proyectos de vida desde sus asignaturas y programas institucionales. Según Vargas (2020), el tejer involucra los relatos y la comprensión del sentir de quienes son objeto de investigación, como actuar educativo. Esta acción permite a los investigadores, docentes reconocer e identificar las necesidades pedagógicas de los sujetos con la meta de dar respuesta a una comunidad en un contexto específico.

Como ya se mencionó, se contó con la participación de 48 estudiantes de grado noveno, seis por institución (dos hombres, dos mujeres y dos sin especificaciones de género) y 8 docentes de ética (un representante por institución) de las ocho instituciones educativas oficiales urbanas de Palmira (Valle del Cauca). Además, se caracterizó el contexto educativo de estas ocho instituciones oficiales donde se implementó y evaluó la propuesta. Los criterios de selección en primera instancia, consideró la participación por voluntad, se presentó a las instituciones, docentes y estudiantes el proyecto para que participaran. A partir de estos se consideró lo siguiente: para las instituciones, se seleccionaron colegios públicos, urbanos y oficiales con PEI, proyectos pedagógicos y de vida para garantizar un enfoque integral en formación ética, y que aceptaran facilitar consentimientos y espacios, asegurando viabilidad en la recolección de datos. Para los docentes, se incluyó a quienes impartían la asignatura de Ética con un mínimo de 1 año de experiencia, para contar con perspectivas pedagógicas consolidadas y conocimiento profundo de

los procesos formativos estudiantiles. Y sobre los estudiantes, las premisas fueron haber cursado en la misma institución sexto, séptimo y octavo grado para asegurar adaptación al entorno educativo; ser residentes en Palmira, debido al acceso considerable de esta muestra por parte de la investigadora. Y se escogió específicamente el grado noveno dado que, en esta etapa de las trayectorias de vida, es donde las personas, en este caso estudiantes, afianzan capacidades y habilidades fundamentales y consolidan perspectivas esenciales sobre su futuro que inciden en la construcción de su proyecto de vida (Rivero, 2021).

Estos criterios de selección ofrecieron al estudio reflexiones desde una perspectiva pedagógica e investigativa, aportando a la comprensión y el mejoramiento del proceso educativo alrededor del proyecto de vida de los estudiantes.

Capítulo 1. Problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

La etapa adolescente es crucial para el desarrollo individual y social, y las instituciones educativas desempeñan un rol fundamental en el acompañamiento de los estudiantes. Sin embargo, la falta de atención a sus emociones y preocupaciones puede generar desmotivación y afectar su proyecto de vida (PrepaUP-Varonil, 2022). Es necesario que los docentes no solo se enfoquen en lo académico, sino que también promuevan espacios de diálogo y reflexión.

A pesar del aumento en la matrícula de educación secundaria en ALC (América Latina y el Caribe), muchos estudiantes no logran culminar sus estudios, lo que incrementa la deserción escolar y afecta su futuro no solo laboral sino de realización personal. La limitación de oportunidades educativas y económicas influye en el desarrollo cognitivo y puede llevar a los jóvenes a tomar decisiones arriesgadas, exponiéndolos a situaciones de vulnerabilidad como la delincuencia o el fracaso personal (BID, 2022).

Además, el informe del BID (2022) señala que los jóvenes en contextos vulnerables están expuestos a factores de riesgos como actividades delictivas y embarazos adolescentes, en gran medida debido a las condiciones del entorno social que los rodea. En Palmira se observa un contexto desafiante para los jóvenes debido a los altos índices de violencia y conflicto comunitario, y al recurrente abandono escolar en la zona urbana, con mayor recurrencia en los socioeconómicos 1 y 2, viéndose afectados primordialmente los inicios de la básica primaria y secundaria (Alcaldía de Palmira, 2023). Esta información refleja una realidad en la que la educación y el acompañamiento adecuado resultan esenciales para ofrecerles oportunidades significativas de desarrollo a los jóvenes.

En América Latina, la situación de los jóvenes también enfrenta retos como la pobreza, la falta de empleo formal y la creciente población de *ninis* (jóvenes que ni estudian, ni trabajan), alcanzando el 20% en el 2019 (Mateo, 2022). Lo anterior evidencia la ausencia de mecanismos sistemáticos que orienten las aspiraciones de los jóvenes, diferencia observable entre quienes han logrado construir y desarrollar su proyecto de vida a partir del ejercicio y fortalecimiento de sus habilidades. En respuesta, los gobiernos han impulsado políticas como becas, programas de formación y empleo, y el servicio militar, dirigidas a disminuir la cantidad de jóvenes que carecen de una proyección definida para su futuro.

Fedesarrollo (2022) reporta también que, en el sistema educativo colombiano, por cada 100 niños que comienzan primero de primaria, solo 44 terminan su bachillerato; de hecho, en el lapso entre la educación media y la superior es notable la deserción: de esos 44 graduados solo el 38,7% ingresa a la educación superior. Según datos del SINEB (2022), hubo una disminución de 80.016 estudiantes en educación básica a nivel nacional en Colombia entre el 2021 y el 2022, con un total de 9.966.211 estudiantes matriculados. En el Valle del Cauca, para el grado noveno hubo 1.478 estudiantes menos en 2022, en comparación con 2021, con un total de 30.717 estudiantes. A nivel municipal, en Palmira hubo 114 estudiantes menos en 2022, en comparación con 2021, con un total de 2.545 estudiantes para el noveno grado.

La información anterior advierte la necesidad de un trabajo que requiere seguimiento y acompañamiento a la construcción de los proyectos de vida de los jóvenes, propendiendo por una educación integral. Considerando a Rivero (2021), el proyecto de vida comienza a formarse desde las primeras etapas del desarrollo, ya que los individuos le otorgan mayor relevancia en la adolescencia y la adultez temprana, con miras a su futura realización. En esta fase inicial, se

describen las capacidades, preferencias, significados y sentidos del individuo, situándolo temporalmente y tomando en cuenta las experiencias de los participantes.

Por su parte, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2023) referencia que el trabajo docente y la integración curricular conllevan a pensar en lo que sucede en las instituciones educativas, tanto dentro como fuera de ellas, considerando las perspectivas, los sentidos y los significados de los sujetos que la conforman. Así, se logra tener presente lo que viven a diario los educandos para abordarlo dentro de los planes curriculares, alimentando esta visión de integración. Considerando esta perspectiva, para lograr dar respuesta en parte a la falta de un proyecto de vida que direcciona a los sujetos en su camino posterior a sus estudios escolares, es necesario trabajar en conjunto desde todas las áreas, asumiendo la ética como eje rector en el desarrollo del proceso académico y formativo.

Para el caso concreto abordado en esta investigación, la Alcaldía de Palmira (2020) establece la necesidad de fortalecer la continuidad del ciclo formativo de los estudiantes en perspectiva de las necesidades del contexto municipal. Partiendo de las necesidades de los jóvenes y considerando el trabajo realizado por la Alcaldía y la Secretaría de Educación Municipal, integrar el proyecto de vida de los estudiantes en las diferentes localidades urbanas y rurales a través del currículo y desarrollarlo desde las instituciones educativas permitiría dar continuidad a los avances que se han venido gestionando.

En este sentido, el proyecto busca dar respuesta a la problemática educativa vinculada al abandono escolar prematuro, a la desigualdad educativa y al escaso acompañamiento en orientación escolar vocacional (cuando lo hay), fenómenos que han generado vacíos y sentimientos de indiferencia por parte de la comunidad educativa, específicamente los docentes de aula y los

administrativos, en relación con el desarrollo de los proyectos de vida de los estudiantes de grado noveno, en las instituciones intervenidas. Además, el proyecto parte de la ausencia de un grupo de acompañamiento interdisciplinario en las instituciones educativas oficiales, conformado por docentes orientadores, que los estudiantes puedan encontrar como fuente de apoyo emocional. Todo esto sugiere la necesidad de definir principios curriculares que permitan dar respuesta a las necesidades no solo académicas sino de formación humana, de fortalecimiento de valores, de principios y de reconocimiento de habilidades que proporcionen elementos a los jóvenes para la planificación de su futuro.

1.2 Preguntas de investigación

Considerando la influencia de los centros educativos en la estructuración de significados y sentidos del proyecto de vida de los estudiantes, surge como pregunta de investigación principal: *¿Cuáles son los principios éticos para la integración curricular que surgen a partir del análisis de los significados y sentidos sobre proyecto de vida de estudiantes de grado noveno, en ocho instituciones educativas oficiales en Palmira, Valle del Cauca?*

Ahora bien, se consideran los siguientes juegos de preguntas, que direccionaron esta investigación:

1. ¿Cuáles son los significados y sentidos que tienen los docentes de ética y estudiantes de grado noveno sobre el proyecto de vida en ocho instituciones de educación oficiales urbanas de Palmira (Valle del Cauca)?

2. ¿Cómo se puede realizar la integración curricular del proyecto de vida en los estudiantes de grado noveno, en ocho instituciones educativas oficiales urbanas de Palmira (Valle del Cauca)?

3. ¿Cuáles son los principios para la integración curricular del proyecto de vida, en los estudiantes de noveno grado en ocho instituciones educativas oficiales de Palmira (Valle del Cauca)?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Analizar los principios éticos para la integración curricular a partir de los significados y sentidos de estudiantes de grado noveno y docentes de ética sobre el proyecto de vida adolescente de ocho instituciones de educación básica en Colombia.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar los significados y sentidos que los docentes de ética y estudiantes de grado noveno atribuyen al proyecto de vida en ocho instituciones educativas oficiales de Palmira- Valle del Cauca.

2. Interpretar las expectativas de los estudiantes sobre el acompañamiento docente y su impacto en la integración curricular durante la elaboración de su proyecto de vida

3. Caracterizar los principios éticos para la integración curricular a partir de los significados y sentidos de los estudiantes de grado noveno y docentes de ética sobre proyecto de vida en ocho instituciones educativas oficiales de Palmira-Valle del Cauca.

1.4 Justificación de la investigación

Como investigadora, es importante mencionar que llevo diecinueve años trabajando en el sector oficial, desempeñándome como docente de Ciencias Naturales (biología y química) en educación básica y media en la *Institución Educativa Técnica Comercial del Valle* de la ciudad de Palmira (Valle del Cauca). Esta investigación surgió al evidenciar la apatía y falta de interés, por parte de los adolescentes de educación básica, en continuar su formación académica y en procurar su propio bienestar, que se manifiesta en actitudes conformistas y hasta pesimistas de los estudiantes, a pesar de los esfuerzos docentes por atender esta necesidad educativa y que afecta el proceso de formación integral.

Ante esta realidad, se consideró fundamental indagar en las situaciones de vulnerabilidad y desarrollar alternativas que enriquezcan la construcción de horizontes vitales significativos para la juventud. A pesar de que las agendas públicas internacionales impulsan una educación integral, el abandono escolar sigue siendo un problema entre niños, niñas y adolescentes (NNA). En Palmira, la administración local ha desarrollado estrategias alineadas con el marco legal educativo para abordar esta problemática. El artículo 1 del Plan de Desarrollo Territorial *Palmira Pa'Lante 2020-2024* establece la importancia de fortalecer la continuidad del ciclo formativo de los estudiantes en función de las necesidades locales. Por esta razón, integrar el proyecto de vida de los estudiantes en el currículo, desarrollado desde las instituciones educativas, contribuiría a consolidar los avances hechos por la Secretaría de Educación de Palmira, tanto en zonas urbanas como rurales, y dar continuidad a los esfuerzos existentes.

Según Fedesarrollo (2022), en Colombia solo 44 de cada 100 estudiantes que inician la primaria terminan la secundaria, y apenas el 38.7% accede a la educación superior. Para mitigar esta situación, se propone la *universalización de la educación inicial*, con una cobertura de 850.000 cupos para niños de 3 a 5 años, así como un sistema de seguimiento basado en inteligencia artificial para identificar y apoyar a estudiantes en riesgo de deserción. Reducir la deserción escolar implica identificar a los jóvenes en riesgo y fomentar el compromiso de los padres, quienes a menudo no priorizan la educación debido a su propia experiencia de abandono escolar temprano, a su necesidad de generar ingresos económicos o a su falta de apoyo familiar y económico.

En América Latina y el Caribe (ALC), aunque se facilita el acceso a la educación, no se garantiza la permanencia ni la finalización de la educación básica y media. La calidad educativa es otro factor determinante que afecta los ambientes de aprendizaje y limita las oportunidades de inserción laboral. La carencia de recursos educativos y económicos afecta el desarrollo cognitivo de los jóvenes, llevándolos a tomar decisiones arriesgadas y comprometiendo su proyecto de vida, lo cual los expone a situaciones de delincuencia y fracaso personal (BID, 2022).

Las políticas educativas deben enfocarse en garantizar condiciones adecuadas para que los estudiantes de instituciones oficiales y centros de protección como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), “pongan en acción sus capacidades y logren así equiparar la desigualdad de oportunidades” (Corredor, 2010, p. 45). En Colombia, el 24% de los jóvenes es considerado *nini* (ni estudian ni trabajan), lo que evidencia la falta de acceso a educación y empleo (BID, 2022). Estos datos reflejan un ciclo de exclusión perpetuado por la falta de políticas efectivas que garanticen la inclusión de estos jóvenes en el sistema educativo o en el mercado laboral. Colombia, en particular, tiene uno de los índices más altos de *ninis* dentro de los países de la

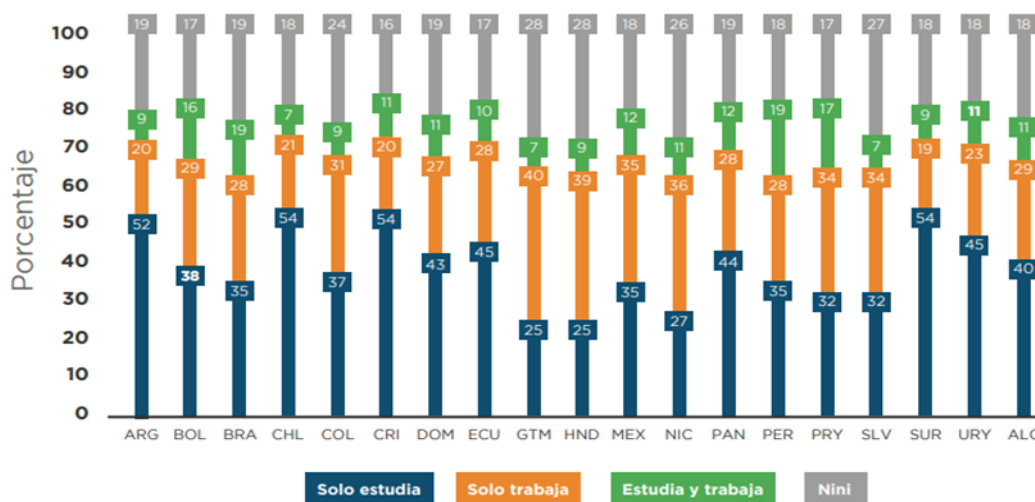
OCDE, lo que subraya la importancia de esta propuesta para las ocho instituciones educativas seleccionadas en Palmira, con un enfoque en estudiantes de noveno grado.

A nivel nacional, el 67% de los 3.2 millones de *ninis* en Colombia son mujeres, siendo Valledupar, Riohacha, Santa Marta, Quibdó y Cúcuta las ciudades con mayores índices al respecto. En otras capitales, como Bogotá y Medellín, los índices oscilan entre el 19% y el 22%. El BID (2022) indica que en América Latina y el Caribe el 25% de los jóvenes de 15 a 29 años se encuentra en situación de inactividad educativa y laboral, lo que indica una falta de orientación y de estructura en sus proyectos de vida. La Figura 1 ilustra la situación educativa y laboral de los jóvenes de 15 a 24 años en ALC, subrayando la importancia de implementar una orientación adecuada que les permita a los jóvenes construir proyectos de vida basados en sus habilidades y en las demandas de la sociedad. Este grupo poblacional representa un recurso invaluable para el desarrollo personal y económico de sus países; sin embargo, muchos enfrentan obstáculos que les impiden alcanzar sus objetivos.

Para reducir el número de *ninis*, es necesario combinar oportunidades educativas, laborales y de emprendimiento que permitan a los jóvenes avanzar en alguno de estos ámbitos. Esta investigación plantea el fortalecimiento de los proyectos de vida desde la educación básica, específicamente en el grado noveno en Palmira, mediante la incorporación de principios éticos que permitan su integración efectiva en el currículo escolar. Se busca así garantizar un desarrollo integral de los estudiantes, en correspondencia con sus necesidades y contextos, guiado por la plena participación de la comunidad educativa y la implementación de las políticas públicas en el marco educativo.

Figura 1

El escenario formativo y laboral de los jóvenes (15 y 24 años) en ALC (%), 2019



Nota: Imagen tomada del BID (2022, p. 46).¹

En 2020, el ICBF publicó el *Lineamiento de atención para el desarrollo y fortalecimiento de los proyectos de vida* de los NNA (niños, niñas y adolescentes) atendidos en sus servicios de protección, con el cual esta investigación concuerda en sus fundamentos. Este lineamiento surgió para abordar las limitaciones que dificultan el desarrollo integral de los NNA, afectando su integración a la sociedad y su autonomía.

No obstante, “a pesar de las políticas y estrategias existentes, aún hay retos pendientes en cuanto a condiciones que se construyen día a día” (ICBF, 2020, p. 7). En muchas instituciones educativas, se ignora la voz de los estudiantes, pasando por alto sus necesidades, lo cual provoca desmotivación y dificulta la construcción de sus proyectos de vida. La investigación pone de

¹ Muestra el porcentaje de jóvenes (15-24 años) en ALC en 2019 con carencias en la ruta de su proyecto de vida, reflejado en aquellos que no trabajan ni estudian (ninis).

relieve el potencial transformador de los maestros para adecuar, desde su ejercicio pedagógico, los contenidos educativos a las ambiciones y los objetivos de vida de sus estudiantes.

Los resultados de esta investigación aportarán principios éticos claros y contextualizados para la integración curricular del proyecto de vida adolescente, lo cual no solo enriquecerá el marco teórico-educativo, sino que también brindará herramientas prácticas a docentes, orientadores y directivos de las instituciones educativas de Palmira. Estos principios permitirán diseñar estrategias pedagógicas más efectivas, centradas en las necesidades reales de los estudiantes, fomentando su motivación, permanencia escolar y proyección futura. Los principales beneficiarios serán los adolescentes de grado noveno, quienes podrán construir proyectos de vida sólidos y realistas con el acompañamiento adecuado, así como las familias y la comunidad educativa en general, al fortalecer entornos de aprendizaje que promuevan el desarrollo integral y reduzcan los índices de deserción. Además, las políticas públicas locales y nacionales podrán tomar estos hallazgos como referencia para implementar programas de orientación vocacional y apoyo psicosocial más inclusivos y sostenibles.

En este sentido, para lograr todo esto es fundamental conocer las normativas colombianas relacionadas con los proyectos de vida, tema que se abordará en el siguiente apartado.

1.4.1 Normatividad educativa en Colombia y proyecto de vida

La normativa educativa en Colombia resalta la importancia de la adaptación curricular para articular los proyectos de vida de los niños, niñas y adolescentes en su formación escolar. Este enfoque busca vincular el conocimiento académico con el desarrollo integral del estudiante,

considerándolo un ser social, biológico e intelectual que debe prepararse para contribuir activamente a la sociedad (Turbay, 2000). La Ley 115 de 1994 establece la educación como un proceso integral que responde a las necesidades de cada individuo y población, promoviendo el acceso universal adaptado a las capacidades de la población estudiantil.

En esta normativa se establece la educación como un derecho de calidad, incluyendo la orientación educativa y profesional, así como la capacitación docente. El Artículo 13 enfatiza objetivos comunes para todos los niveles educativos, promoviendo la autoestima y la identidad sexual basada en el respeto y la autonomía, factores clave para el desarrollo personal, académico y profesional (Ley 115, 1994).

El Título 26 de la misma Ley aborda el servicio especial de educación laboral, subrayando la orientación profesional y ocupacional como un proceso esencial. Esta orientación no solo beneficia a los estudiantes al ayudarlos a definir sus aspiraciones y metas de vida, sino que también establece la creación de sistemas de información transparentes que respondan a las situaciones de precariedad del contexto y de los jóvenes, alineando sus talentos con las demandas de la sociedad.

En el ámbito de la formación media, el Artículo 31 permite a los estudiantes profundizar en áreas de interés que se relacionen con su vocación profesional, lo cual subraya la importancia de la orientación en todos los niveles educativos (Ley 115, 1994). Esta orientación proporciona una base integral que fortalece el desarrollo de los estudiantes durante su trayectoria educativa. Además de las normativas expuestas en la Ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha establecido directrices curriculares que incluyen lineamientos y políticas públicas que buscan integrar el desarrollo de los proyectos de vida de los estudiantes. La autonomía institucional

en la adaptación del currículo permite que cada institución responda a las particularidades de su contexto, siendo coherente con las leyes y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por su parte, el ICBF y la Constitución de 1991 reconocen a la familia, la sociedad y el Estado como garantes del desarrollo integral de los NNA. En 2020, el ICBF publicó un lineamiento basado en la iniciativa Alianzas Estratégicas y Proyecto Sueños (AEPS), enfocado en fortalecer proyectos de vida con un modelo de atención que incluye competencias cognitivas, laborales y socioemocionales.

Adicionalmente, el Decreto 1075 de 2015, que regula el sistema escolar, establece la orientación como una responsabilidad de las entidades educativas para promover el desarrollo personal de los estudiantes y su toma de decisiones. La Ley 2109 de 2021 también fomenta la orientación socio-ocupacional en la educación media, ofreciendo herramientas y recursos que faciliten la toma de decisiones respecto al futuro académico y laboral.

En octubre de 2021, el Ministerio de Educación consolidó el *Plan Nacional de Orientación Escolar*, alineado con el Acuerdo 100 del Acuerdo Nacional Estatal. Este plan establece enfoques de intervención en áreas académicas, socioemocionales y de autocuidado, e involucra a las familias y docentes en la construcción de proyectos de vida de los estudiantes. Esta perspectiva integral responde a la necesidad de fortalecer la orientación en el sistema educativo colombiano.

La orientación escolar debe incluirse en los PEI y adaptarse al contexto educativo para atender necesidades sociales y comunitarias, facilitando la construcción de proyectos de vida viables para los adolescentes (Fundación ENEL y Organización de Estados Iberoamericanos, 2017). Además, esta promueve la participación social, el crecimiento personal y el fortalecimiento

de relaciones familiares, económicas y comunitarias. Sin embargo, es crucial replantear su impacto ante el aumento de jóvenes inactivos que ni estudian ni trabajan (BID, 2022).

Los jóvenes participantes en esta investigación son estudiantes de noveno grado, quienes de acuerdo con la Ley 115, artículo 26 pueden acceder al servicio especial de educación laboral.

En concordancia, el Decreto 1649 de 2023, que reglamenta el artículo 348 de la Ley 2294 de 2023, establece los lineamientos del Programa Jóvenes en Paz, una iniciativa dirigida a adolescentes y jóvenes entre 14 y 28 años en condiciones de vulnerabilidad, pobreza extrema o exposición a la violencia. Este programa no solo busca su desvinculación de dinámicas criminales, sino que también promueve su desarrollo integral mediante estrategias en educación, empleo, salud y participación ciudadana. En particular, el decreto enfatiza la importancia de fortalecer el proyecto de vida de los beneficiarios, ya que este constituye un eje fundamental para su inclusión social y su contribución activa a la cultura democrática del país.

La metodología de focalización, diseñada por el Departamento Nacional de Planeación (DNP), prioriza territorios afectados por el conflicto y la desigualdad, garantizando que las intervenciones sean pertinentes y transformadoras. Además, el programa —coordinado por la Dirección de Jóvenes en Paz del Ministerio de Igualdad y Equidad— integra componentes como el emprendimiento, el arte y la formación en derechos humanos, alineados con la construcción de proyectos de vida sostenibles. Esta normativa, vigente desde su publicación en el Diario Oficial, refleja el compromiso del Estado con una política pública que combate la exclusión y fomenta la participación juvenil en la construcción de paz.

Los jóvenes participantes en esta investigación son estudiantes de grado noveno, quienes pueden acceder al servicio especial de educación laboral según la Ley 115, artículo 26. Asimismo,

tienen la posibilidad de obtener un título conforme a la modalidad académica de la institución formativa. Resulta relevante esta experiencia, ya que podrán enfrentarse al mundo laboral real y conocer de primera mano lo que la empresa requiere; además, podrán definir su orientación vocacional a partir de la formación brindada en la escuela desde distintas asignaturas, especialmente en la materia de Ética y Valores. Según Montes (2020), la ética en la vida cotidiana se fundamenta en la capacidad de cada individuo para proyectarse en el tiempo y el espacio, con metas claras y alineadas a los valores sociales compartidos. Las decisiones conscientes y sus consecuencias en un entorno determinado direccionan un proyecto de vida influenciado por habilidades de pensamiento adquiridas en la educación escolar y familiar. Estas habilidades son fundamentales para imaginar un futuro de bienestar y realización personal que define el proyecto de vida.

En síntesis, Colombia cuenta con un marco normativo robusto y herramientas estatales que buscan fomentar el desarrollo integral de los estudiantes. El currículo escolar es un pilar esencial para guiar la vida de los NNA, asumiendo un enfoque riguroso que permita ajustes según las demandas del contexto y fortalezca la implementación de proyectos de vida en las instituciones educativas. Estas leyes permiten promover el desarrollo de sociedades más incluyentes por medio de la integración en el currículo de las necesidades del estudiantado para fortalecer el acompañamiento de sus proyectos de vida en los centros educativos, llevando a ambientes de aprendizajes significativos.

Capítulo 2: Marcos de referencia

2.1 Estado del arte

El estado del arte de esta investigación se elaboró a partir de la búsqueda de los siguientes operadores booleanos: currículo AND escolar AND proyecto de vida; orientación vocacional, currículo escolar, currículo AND escolar; vocación AND proyecto de vida AND currículo; orientación vocacional AND proyecto de vida; currículo AND orientación vocacional; proyecto de vida AND básica secundaria. Con esto, se indagó en bases de datos especializadas (Dialnet, Scopus, Scielo, Google Académico, Semantic Scholar), y en repositorios digitales de instituciones de educación superior (Universidad Santo Tomás, UNED, NCBI (Centro Nacional para la Información Biotecnológica)). La anterior búsqueda presentó una ventana de observación en los años del 2015 al 2024, considerando que la normatividad colombiana ha establecido, mediante decretos y lineamientos, las directrices conceptuales, pedagógicas y operativas para orientar el proyecto de vida de jóvenes, niños, niñas y adolescentes en todos los entornos educativos del territorio nacional.

Asimismo, se incluyeron informes corporativos almacenados en casilleros digitales (OCDE, el Portal de Revistas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), entre otros. Además, se consultó literatura gris (informes de entidades gubernamentales y no gubernamentales), como los producidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Cedefod (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). La búsqueda en estos recursos digitales permitió establecer un corpus bibliográfico diverso que incluyó tesis doctorales, artículos de libros en español, inglés y francés, tesis de maestría, libros, artículos de revistas

indexadas, cartillas y algunos artículos periodísticos, lo cual enriqueció el marco teórico y académico.

En esta revisión bibliográfica emergieron categorías clave que se constituyen en herramientas fundamentales, las cuales son producto del análisis de los documentos consultados, y que fueron organizadas inductivamente (Londoño y Uribe, 2022), en función de los hallazgos relacionados con las convergencias en las investigaciones sobre los proyectos de vida de los sujetos. La Tabla 1 presenta la clasificación de la literatura revisada, que incluye una variedad de tipos de documentos.

Tabla 1

Clasificación de literatura revisada

DOCUMENTOS REVISADOS		
DOCUMENTOS	NÚMERO	PORCENTAJE
Artículos	38	61,29%
Tesis Maestría	4	6,45%
Tesis doctoral	9	14,52%
Libros	3	4,84%
Otros documentos	8	12,90%
Total	62	100%

Nota: elaboración propia (2022). Documentos consultados que permitieron obtener información sobre tendencias y vacíos relacionados con el tema de la presente investigación.

2.1.1 Categorías emergentes para el análisis del estado del arte

A partir de la revisión bibliográfica, se identificaron varias categorías principales que abordaban para la realización de un análisis estructurado, estas categorías fueron: orientación educativa, orientación profesional- vocacional, abandono escolar prematuro, desigualdad educativa, adaptación curricular, adolescencia y la ética como principio integrador. Cabe aclarar que el orden de presentación de estas categorías no implica una jerarquía entre ellas. El siguiente apartado despliega el análisis pormenorizado de la información recolectada.

2.1.1.1 Orientación educativa como eje clave de la formación

La orientación educativa se considera un instrumento de mediación que fortalece los ajustes y la integración social a favor de los sujetos por parte de quien imparte la orientación, de acuerdo con Fernández y Malvar (2024). Es decir, los orientadores deben crear los mecanismos para adaptarse y llevar respuestas acordes al contexto. Este enfoque se complementa con la perspectiva de Delgado *et al.* (2021), quienes destacan que la orientación educativa debe tener en cuenta el contexto social de los individuos. La orientación escolar es crucial para prevenir el abandono escolar prematuro, favoreciendo el entorno de los estudiantes para continuar sus estudios y mejorar su rendimiento. Factores como la repetición de año, la falta de apoyo familiar y la baja autoestima pueden influir en este abandono. Su implementación, con el apoyo de docentes y equipos interdisciplinarios, enriquece los ambientes de aprendizaje y la calidad de vida estudiantil.

Además, la orientación educativa desarrolla habilidades y competencias que ayudan a los estudiantes a enfrentar desafíos personales, promoviendo su autonomía y su bienestar social

(Morales, 2020). Esto contribuye a la resolución de conflictos mediante la autorregulación y las habilidades blandas, fomentando un entorno educativo que mejora las relaciones interpersonales y la educación equitativa. Fuente (2017) destaca que la intervención en los procesos formativos no solo impacta la calidad educativa, sino también las oportunidades de los estudiantes.

La orientación permite identificar necesidades individuales y ajustar la educación a las capacidades de cada estudiante, mejorando su rendimiento y preparación para el mundo laboral. El acompañamiento a las familias como aspecto clave suministra elementos y pautas que favorecen el respaldo al proceso formativo de sus hijos, bajo el pleno ejercicio del principio de corresponsabilidad.

En definitiva, la orientación educativa constituye un pilar esencial en el entorno escolar, trascendiendo su concepción como un servicio meramente complementario. Representa una herramienta vital para asegurar que la educación no solo sea accesible, sino que también responda efectivamente a las expectativas y las necesidades particulares del alumnado. Este enfoque les permite a los estudiantes delinear su proyecto de vida mediante la retroalimentación y los ajustes continuos de la comunidad educativa en su conjunto. De esta manera, se logra arraigar el concepto de integración curricular en los PEI, permeando todas las dimensiones de la experiencia educativa.

La orientación educativa, independientemente del contexto, debe abordar al individuo de manera integral, considerando sus dimensiones escolar, vocacional y personal. González, Couto y Navarta (2016) afirman que la orientación educativa es dinámica y debe ajustarse a los cambios del entorno, evitando seguir patrones rígidos y promoviendo la innovación en sus estrategias.

Según Gutiérrez *et al.* (2020), un estudio sobre la percepción de estudiantes de 15 a 23 años en sexto y séptimo de bachillerato en España muestra diferencias significativas en la percepción

de la orientación vocacional recibida. En un centro, el 51,2% de los estudiantes del primer grado no recibió orientación, mientras que el 24,3% de los del séptimo grado sí. Los estudiantes que recibieron orientación académico-profesional (45,5%) reportaron haber desarrollado estrategias de autorregulación, mientras que el 50% de quienes no la recibieron percibieron carecer de herramientas útiles. En otro centro, se observó que los estudiantes cuyas madres tenían formación académica valoraron más la orientación recibida (50,8%), en contraste con aquellos cuyas madres no tenían estudios, que valoraron menos la orientación (54,4%).

Entre los estudiantes con madres con formación académica, se observó una preferencia por la modalidad online de orientación vocacional (58,7%), frente al 28,1% que recibió orientación presencial, percibida como menos beneficiosa. En cuanto a las decisiones posteriores al bachillerato, el 63,1% de los estudiantes que decidieron continuar estudios universitarios calificaron la orientación académico-profesional como útil (25,7%), mientras que el 19,8% no la recibió y el 17,6% no la consideró útil, a pesar de haberla recibido. Entre los que eligieron Formación Profesional (FP) (13,9%), la mayoría valoró positivamente la orientación recibida (5,9%), seguida por quienes no la recibieron (4,1%) y aquellos que no la consideraron útil (3,9%). Por último, entre los estudiantes que decidieron buscar empleo (3,9%), el 2,4% recibió orientación, pero no la consideró útil, mientras que el 0,6% sí la encontró útil y el 0,9% no recibió orientación.

Por último, en el grupo de estudiantes que aún no ha decidido su camino posterior al bachillerato (19,1%), el 6,7% manifestó que la orientación recibida no fue útil, el 6,3% no recibió orientación y el 6,1% la recibió y la consideró útil, lo cual se puede apreciar en la Tabla 2, indicando que los estudiantes que optaron por estudios universitarios o formación profesional valoraron la orientación vocacional, a diferencia de aquellos que consideraron opciones laborales

o aún no han decidido su futuro. Este comportamiento resalta la valía de la orientación educativa en el contexto educativo y su posible impacto en la toma de decisiones.

Tabla 2

Percepción de la orientación vocacional en función de las decisiones post-bachillerato

Opción post-bachillerato	Recibió orientación útil (%)	No recibió orientación (%)	Recibió orientación no útil (%)
Estudios universitarios	25,7	19,8	17,6
Formación Profesional (FP)	5,9	4,1	3,9
Búsqueda de empleo	0,6	0,9	2,4
Indecisión	6,1	6,3	6,7

Nota: elaboración propia basada en datos de Gutiérrez *et al.* (2020). Percepción de la orientación vocacional en función de las decisiones post-bachillerato.

Los investigadores Gutiérrez *et al.* (2020) concluyeron que las instituciones educativas enfrentan múltiples dificultades para implementar procesos de orientación vocacional integrados y contextualizados a las realidades de los estudiantes. Esto debido a la falta de información sobre los diferentes recorridos de formación, las diversas carreras y su aplicabilidad o viabilidad, así como la ausencia de personal idóneo para brindar una orientación pertinente y continua a los estudiantes.

Por otro lado, la orientación vocacional es afectada por factores de riesgo provenientes de grupos primarios como la familia y la comunidad, no es lo mismo la forma en que se realiza la orientación, si es de manera virtual o presencial y la preparación del profesional que la orienta. La calidad del sistema también presenta debilidades, como un “déficit formativo tanto en los profesionales de los departamentos de orientación como en los docentes, acompañado de limitaciones en los recursos disponibles” (Gutiérrez *et al.*, 2015, p. 92), en Asturias (España). Además, sugieren que la orientación debería ser multidisciplinar y adaptada a los intereses de los estudiantes, e incluir innovaciones que seas acordes a sus necesidades.

Otro estudio, el de Martínez *et al.* (2022), propone una revisión sistemática de la Orientación del Desarrollo de la Carrera (ODC), que abarca dimensiones y variables clave para construir instrumentos de recopilación de información sobre las necesidades de los adolescentes en orientación profesional. Esta investigación, basada en 38 documentos de psicoeducación de 2000 a 2019, identifica la prevalencia de investigaciones en Europa, Norteamérica y África centradas en la elección profesional, barreras, necesidades de orientación y agentes influyentes en el entorno de los estudiantes. En conexión, Martínez *et al.* (2022) subrayan la importancia de incluir en la orientación profesional a otros actores, como familias y educadores, y proponen futuras investigaciones que incorporen metodologías mixtas y enfoquen muestras de estudiantes de formación profesional y grupos vulnerables. La revisión evidencia la influencia de factores emocionales, cognitivos, sociales y familiares en la elección de carrera y proyectos de vida de los adolescentes, lo cual revela la necesidad de procesos de orientación integral que respondan a un entorno educativo en evolución constante.

Estas investigaciones recalcan la relevancia de la orientación profesional como un proceso multifactorial y permanente en el proceso, que debe adaptarse a las etapas de desarrollo de las

trayectorias de vida y al escenario sociocultural de los estudiantes. En conjunto, los hallazgos de Gutiérrez *et al.* (2020) y Martínez *et al.* (2022) sugieren que una orientación vocacional estructurada y de calidad podría desempeñar un rol determinante en la vida estudiantil y en la toma de decisiones futuras de los jóvenes en las instituciones educativas.

Las investigaciones coinciden en que la orientación educativa es un elemento central para fortalecer la integración social, la permanencia escolar y la toma de decisiones informadas. Sin embargo, enfrenta rigidez institucional y desigualdad en su acceso. Factores como el entorno socioeconómico y la preparación de los orientadores influyen en su efectividad. Esto resalta el menester de enfoques más flexibles, interdisciplinarios y centrados en el estudiante, que integren metodologías innovadoras y un aprendizaje integral.

2.1.1.2 Importancia de la orientación vocacional en las trayectorias formativas

La orientación vocacional debe considerar la realidad contextual de los estudiantes y enfocarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientando a los jóvenes a generar ideas y organizar metas que resulten viables, considerando sus capacidades, talentos y posibilidades económicas. Este proceso debe ser evaluado a lo largo de la vida para proporcionar fundamentos sólidos que permitan a los estudiantes adaptarse a un entorno donde el desasosiego es constante (Martínez *et al.*, 2022).

Según Le y Billett (2021), las instituciones educativas tienen el deber de informar y orientar a los estudiantes en relación con sus opciones profesionales y ocupacionales. Los profesores, padres y otros familiares desean que los jóvenes alcancen sus objetivos y encuentren su lugar en

carreras u ocupaciones reconocidas y rentables, tomando en cuenta sus habilidades y afinidades vocacionales. Sin embargo, en ocasiones, los requerimientos sociolaborales no coinciden con las capacidades de los individuos, en donde es imperativo un enfoque riguroso y cuidadoso en la orientación profesional (Le y Billet, 2021).

Nykanen, Kurki y Airila (2022) destacan en Finlandia la relación necesaria entre los lugares de trabajo y las instituciones educativas, ya que estas interacciones ofrecen a los estudiantes oportunidades para experimentar el entorno laboral, identificar las competencias demandadas por las empresas y, de este modo, fortalecer sus habilidades para un desempeño efectivo. De acuerdo con Christophe (2022), las orientaciones proporcionadas por los docentes resultan fundamentales para que los adolescentes consoliden su vocación profesional. Díaz *et al.* (2020) también señalan observar indecisión entre los jóvenes al expresar sus aspiraciones para el futuro. Aunque los estudiantes vivan en un contexto sociocultural difícil que dificulte el alcance de sus proyectos de vida, el factor que más podría estar influenciando es la falta de autoestima, autodeterminación y decisión de su desarrollo personal y social. Es común pasar por estos momentos y más aún en la adolescencia, por lo que se requiere de acompañamiento que les permita a los jóvenes explorar distintas áreas de interés que les permitan esclarecer sus metas y tomar decisiones informadas.

Le y Billet (2021) sostienen que la orientación hacia las preferencias profesionales no debería estar condicionada por influencias externas; por el contrario, debe promover la autonomía de los estudiantes en la toma de decisiones. Asimismo, la formación de los profesionales responsables de la orientación y la información proporcionada en estos espacios debe basarse en investigaciones rigurosas, favoreciendo una perspectiva sustentada en la evidencia (Rodríguez y Gallardo, 2020; Álvarez *et al.*, 2020; Psifidou, *et al.*, 2021; Martínez *et al.*, 2022).

Así pues, para lograr una orientación efectiva, deben establecerse procesos de diálogo con los estudiantes, basados en la identificación de sus experiencias y las capacidades individuales que influyen directamente en su desarrollo técnico y profesional, y que afectan a la sociedad de acuerdo con las oportunidades laborales existentes en la dinámica de oferta y demanda. Asimismo, es crucial que la cualificación profesional esté alineada con las demandas laborales, independientemente del nivel de formación que los estudiantes alcancen.

Este diálogo también debería involucrar a otros actores que han acompañado el proceso educativo de los estudiantes, pero desde una postura informada, no desde experiencias personales o percepciones subjetivas. Esto permitiría comprender cómo estos actores impactan las decisiones de los estudiantes en torno a sus proyectos de vida (Le & Billet, 2021). Esta categorización enfatiza la relevancia de las fuentes analizadas en relación con el contexto de las ocho instituciones educativas oficiales de Palmira (Valle del Cauca), que sirvieron como escenario investigativo para este estudio.

La orientación profesional debe articular aspiraciones individuales con las demandas del mercado laboral, fomentando la autonomía en la toma de decisiones. No obstante, persiste una brecha entre las expectativas sociales y la viabilidad de las trayectorias formativas, así como una limitada vinculación entre educación y entorno laboral. Es importante una perspectiva continua, sustentada en el análisis contextual y adaptado a las realidades socioeconómicas de los estudiantes, sin dejar de lado la posibilidad de caer en ideas simple capitalistas que solo vean la relación futura del estudiante entre el mero entramado de la educación y el mundo laboral.

2.1.1.3 Abandono escolar prematuro

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2016) enuncia las principales causas por las que los estudiantes presentan abandono escolar prematuro, denominado en inglés ELET (Early Leaving from Education and Training), es decir, abandono temprano de la educación y la formación, conformado por jóvenes entre 15 a 28 años que no han continuado su ciclo formativo de básica secundaria o educación profesional semejante, se encuentran desvinculados del sistema educativo. De este modo, se relacionan los factores principales asociados a este: historia familiar, movilidad social, nivel económico, género, baja autoimagen, falta de interés, pérdida del grado, bajo nivel académico, ambiente estudiantil, problemas con la comunidad educativa, hostigamiento escolar, problemas de salud, deseo o necesidad por incursionar en el mundo laboral.

Las circunstancias que posibilitan el fenómeno de la deserción pueden ser de carácter personal, social y contextual afectando la culminación oportuna del proceso formativo. Según CEDEFOP (2016), se pueden identificar aquellos estudiantes que dejaron su formación y aquellos que están propensos a hacerlo, según las diferentes situaciones que lo propician. Este fenómeno genera efectos negativos para la comunidad, como el aumento del desempleo y las condiciones laborales desfavorables que afectan el rendimiento laboral y el bienestar de los sujetos. Esto, a su vez, impacta negativamente en el crecimiento y la productividad del país, generando un déficit económico debido a la reducción de ingresos, lo que limita los recursos disponibles para mejorar los servicios públicos, incluida la educación, esencial para alcanzar la calidad educativa.

En esta línea, la investigación de Palacios (2021), realizada en una institución educativa del Guaviare, Colombia, se centra en determinar los factores que inciden en la deserción escolar

durante la educación secundaria entre 2015 y 2017. A través de un enfoque mixto y un diseño descriptivo, se destacan diversas causas “de carácter intra y extraescolar que inciden en el abandono escolar” (p. 25), tales como dificultades económicas, la falta de recursos para materiales y transporte, la desintegración familiar, la ausencia de apoyo parental y la presión de grupos delincuenciales. Aunque el estudio proporciona un panorama amplio de los factores inmediatos que impulsan la deserción, no profundiza en el seguimiento de los jóvenes que desertan del sistema educativo ni en las consecuencias a nivel social, económico y emocional que enfrentan una vez fuera de la escuela.

Por otro lado, el estudio de Manzano (2021) aborda el impacto de la gamificación en la motivación y el rendimiento académico del estudiantado de secundaria, sugiriendo que esta estrategia puede ser eficaz para reducir el abandono escolar prematuro. A través de un programa lúdico, se observa que los estudiantes con menor rendimiento mejoran tanto su actitud hacia el aprendizaje como su desempeño académico. Sin embargo, el estudio no aborda las causas estructurales de la deserción escolar, como las situaciones económicas del país, la falta de apoyo familiar y la desmotivación docente. Y aunque la gamificación emerge como una herramienta prometedora para fortalecer la permanencia educativa, su efectividad está condicionada a su articulación con estrategias institucionales que aborden las desigualdades sociales y fomenten un compromiso más sólido por parte de los estudiantes.

Por lo tanto, resulta fundamental considerar las estrategias propuestas por la OCDE (2015), dado que los datos revelan una correlación significativa entre el nivel educativo y las tasas de empleo: “más del 80% de las personas con educación terciaria están empleadas, frente al 70% con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y a menos del 60% de aquellas con formación inferior a educación secundaria superior” (p. 110). Estas cifras no solo evidencian las

ventajas socioeconómicas de la formación académica, sino que también subrayan la urgencia de atender el abandono escolar prematuro. Al hacerlo, se fortalece la eficacia de los procesos formativos en los niveles de educación básica y media, lo que favorece el desarrollo de individuos con habilidades integrales. Dichas competencias les permitirán diseñar proyectos de vida viable y adaptable a contextos dinámicos, consolidando así su realización personal y profesional.

Atendiendo a lo expuesto por Rodríguez (2019) sobre las adaptaciones curriculares y su impacto en la deserción escolar en Colombia, señalando la falta de acciones preventivas y la necesidad de intervención institucional para abordar el fenómeno, los resultados reflejaron la falta de metodologías, práctica didácticas, medidas tomadas para prevenir la deserción, de igual modo de seguimiento y supervisión, que incentive a los sujetos a continuar con sus estudios, en la media técnica de software. Tampoco se evidenció las adaptaciones curriculares que permitieran a los estudiantes identificarse con este nuevo aprendizaje.

Estas consideraciones indican la necesidad de realizar inspección al trabajo institucional, al igual que las acciones para evitar la deserción en esta modalidad, pero que deben ser robustecidas para minimizarlo. Además, sugiere que no hay deserción sino movilidad entre las otras ofertas dadas por la institución caso, demostrando la falta de control y seguimiento al alumnado y sugiriendo que deben mejorarse los ambientes de aprendizaje, la capacitación docente y la orientación vocacional con el fin de evitar estos acontecimientos.

La orientación vocacional es una herramienta esencial para disminuir la deserción escolar, así lo plantean García *et al.* (2016), en un estudio realizado en Bucaramanga (Colombia), en el cual consideran que a través de ella se evita que se vea obstaculizado el ingreso al mercado laboral y se incremente la cantidad de jóvenes inactivos que ni estudian ni trabajan en un momento crucial

en el cual deberían estar participando activamente y siendo productivos. Se hace necesario reducir el desempleo juvenil, para mejorar la relevancia de la oferta educativa y promover mejores prácticas en la orientación vocacional. A través de esta estrategia, se busca reducir progresivamente la deserción escolar y formar personas capacitadas que ejerzan sus derechos en condiciones de equidad.

Por su parte, Erazo y Rosero (2022), afirman que en Ecuador la orientación vocacional es una necesidad tanto formativa como informativa para todos los estudiantes, en general, y especialmente para aquellos que ingresan al bachillerato con la intención de formarse profesionalmente, con el objetivo de fortalecer su vocación e identificar vacíos en la misma. Este proceso continuo debe involucrar a todos los actores educativos, orientando a los jóvenes hacia carreras acordes con sus habilidades y fortaleciendo su motivación. La orientación docente, integrada en un currículo actualizado, ayuda a construir el proyecto de vida de los estudiantes y reduce la deserción escolar.

En un estudio realizado en áreas rurales en San Juan de Pasto (Colombia), Erazo et al. (2022) encontraron que el acompañamiento familiar es fundamental para el rendimiento académico y la permanencia escolar. La cercanía parental y las manifestaciones de afecto son esenciales, ya que su ausencia incrementa la vulnerabilidad emocional de los estudiantes, lo que probablemente termine en bajo rendimiento y abandono escolar, impidiendo el cumplimiento de su proyecto de vida.

Otro factor relevante es el rol de las familias rurales, que en algunos casos prefieren que los hijos interrumpan su formación para apoyar las actividades económicas familiares. Esta falta de apoyo se traduce en abandono escolar, aunque trabajos con padres de familia en zonas rurales

han demostrado que la confianza en las capacidades de sus hijos puede motivarlos a proseguir estudios fuera del ámbito rural (Gutiérrez *et al.*, 2020).

Al desarrollar y consolidar sus planes futuros, los estudiantes de secundaria pasan por un proceso de autoconocimiento, mejora de competencias y motivación, que requiere el apoyo activo de educadores, instituciones formativas y familia. Tanto el MEN (2018) como Pardo (2017) evidencian la falta de políticas públicas en Colombia que fomenten proyectos de vida articulados a la educación rural, limitando así los logros y aspiraciones individuales en el mediano plazo. Esto señala la necesidad de integrar los proyectos de vida en el currículo para contrarrestar el fenómeno de deserción en zonas rurales.

Olmos y Gairín (2021) registraron que los factores de riesgo más relevantes para el abandono escolar incluyen desafíos personales y limitaciones en la interacción social, así como condiciones familiares, contextuales e institucionales. El entorno social y escolar suele observar el abandono escolar sin ofrecer alternativas que promuevan la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Por lo anterior, es menester situar lo planteado por Rodríguez (2019), dado que subraya la importancia de monitorear y ajustar los procesos de enseñanza para asegurar la permanencia de los estudiantes en la educación técnica.

Aunque se ha indagado en los factores que conllevan a la deserción escolar y en las estrategias propuestas, persiste un vacío crítico en la conexión entre los entornos educativo, familiar y social. El abandono escolar debe abordarse desde un enfoque multidimensional que reconozca su inherente complejidad, integrando no solo factores educativos, sino también las dimensiones sociopolíticas y culturales que lo condicionan. Para ello, resulta imperativo articular tres ejes fundamentales: (1) políticas públicas diseñadas con base en evidencia empírica, (2)

estrategias de intervención pedagógica contextualizadas y (3) mecanismos de apoyo individualizado que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes. Solo mediante esta articulación sistémica será posible garantizar trayectorias educativas significativas, sostenibles y con un impacto tangible en la equidad social.

La orientación escolar debe ir más allá de ser informativa, convirtiéndose en una herramienta estratégica para que los estudiantes visualicen un futuro posible. En este contexto de crisis educativa global, es imperativo que los docentes implementen metodologías innovadoras que hagan los entornos educativos más atractivos y significativos, con la integración curricular adaptada al contexto y enfocada en reducir la deserción escolar como una estrategia clave para mejorar la equidad educativa.

2.1.1.4 Desigualdad educativa y construcción del proyecto de vida

Las desigualdades educativas emergen tempranamente, manifestándose durante la etapa de Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI). Este fenómeno se intensifica en contextos socioeconómicos desfavorecidos, donde los niños y niñas enfrentan, desde sus primeros años, una brecha de oportunidades que, lejos de atenuarse, tiende a amplificarse a lo largo de su trayectoria educativa (Blossfeld et al., 2019). Los análisis transnacionales sugieren que los programas de educación temprana son particularmente beneficiosos para los niños de familias en condiciones menos favorables, quienes presentan un menor acceso a la educación y menores ingresos, lo que dificulta el cubrimiento de los costos de estos programas.

El proyecto eduLIFE (Educación como un proceso a lo largo de vida) subraya la importancia de las inversiones en educación temprana para mejorar el desarrollo en las etapas educativas posteriores. Sin embargo, tales beneficios requieren una continuidad en la política pública que asegure recursos y personal capacitado para garantizar un desarrollo integral de los NNA (Blossfeld *et al.*, 2019). Además, los antecedentes familiares desempeñan un rol determinante en el rendimiento escolar inicial, incidiendo en la continuidad y éxito educativo de los estudiantes, influenciados a su vez por factores como la falta de capital económico y la carencia de apoyo familiar y profesional.

En el nivel de educación secundaria, la inequidad educativa se presenta en diversas dimensiones. La primera dimensión incluye factores externos e internos: los externos reflejan las diferencias entre instituciones educativas, mientras que los internos se refieren a las variaciones dentro de una misma escuela o aula, considerando los contextos familiares y sociales diversos de cada estudiante. La segunda dimensión abarca factores formales e informales: los formales se rigen por normas y certificaciones legales, mientras que los informales, aunque no certificados, mejoran los ambientes de aprendizaje (Blossfeld *et al.*, 2019). En esta misma línea, Blossfeld *et al.* (2019) sostienen que “las disparidades en la educación secundaria destacan el impacto del origen social en el acceso a instituciones de mayor calidad, lo cual se traduce en mejores rendimientos académicos para aquellos con los medios de acceder a instituciones privilegiadas” (pp. 414-415). Si bien existen instituciones públicas de alto nivel que impulsan a los estudiantes a niveles superiores con apoyo en becas, el acceso preferencial sigue siendo una realidad para aquellos con una posición socioeconómica más alta.

La desigualdad educativa se refleja en contrastes como público-privado, religioso-laico y centralidad-periferia, exacerbados por la disponibilidad de recursos (Blossfeld *et al.*, 2019). La

movilidad social ascendente es más rara que la descendente, especialmente en estudiantes de familias de bajos ingresos, lo que aumenta la vulnerabilidad económica y la deserción escolar. La estabilidad económica favorece la permanencia educativa. El proyecto eduLIFE muestra que las habilidades adquiridas en la escuela permiten a los estudiantes actuar conforme a sus demandas sociales y personales, facilitando la culminación de sus estudios.

Van Heerden (2024) analiza cómo generar experiencias de dignidad en el aula como una estrategia para enfrentar la desigualdad educativa. La autora sostiene que la dignidad es un componente fundamental en la educación y que su ausencia refuerza desigualdades estructurales en la calidad del aprendizaje. La investigación muestra que los estudiantes de entornos desfavorecidos a menudo enfrentan prácticas pedagógicas que no reconocen su identidad ni sus circunstancias, lo que contribuye a la exclusión escolar. Cuando los docentes fomentan la dignidad a través del reconocimiento del valor de cada estudiante, se promueve una mayor participación y compromiso en el aprendizaje. Además, se observa que las metodologías inclusivas y participativas pueden reducir la brecha educativa al generar un sentido de pertenencia y valoración en los estudiantes marginados.

Uno de los desafíos que imposibilitan el estudio es la implementación efectiva de estrategias para fomentar la inclusión en el aula es la implementación efectiva de estrategias para fomentar la dignidad en el aula, ya que los sistemas educativos suelen estar estructurados en torno a modelos rígidos que limitan la flexibilidad pedagógica. Asimismo, se reconoce la dificultad de medir empíricamente la influencia de la dignidad en el rendimiento académico. Un vacío importante en la investigación es la falta de propuestas concretas y aplicables a nivel macro para transformar las políticas educativas y asegurar que la dignidad sea un principio rector en la enseñanza. Estos hallazgos resaltan la necesidad de la orientación educativa y el diseño de

proyectos de vida como herramientas clave para superar la desigualdad educativa, ya que cuando los estudiantes sienten que son sujetos de derechos valorados, desarrollan un sentido de agencia que les permite avanzar académica y profesionalmente.

Ruiz (2024) analiza en detalle las políticas educativas actuales en América Latina y el Caribe, examinando su influencia en la construcción de sociedades más democráticas. Su estudio destaca el papel fundamental de la educación en la formación de ciudadanos con pensamiento crítico y capacidad de participación, aunque las disparidades en acceso y calidad siguen siendo un obstáculo que refuerza la desigualdad social. A través de un análisis exhaustivo de diversas fuentes, la investigación identifica los principales desafíos en el diseño y ejecución de estas políticas, resaltando el impacto de factores económicos y políticos, la falta de continuidad en los planes educativos y la limitada inversión en iniciativas que fomenten la equidad. Además, pone en relieve experiencias exitosas que han logrado avances significativos, como la adopción de enfoques pedagógicos innovadores, el fortalecimiento de la formación docente y la participación activa de la comunidad en la toma de decisiones escolares, demostrando su efecto positivo en la inclusión y democratización del sistema educativo.

El estudio pone de relieve diversos obstáculos estructurales y áreas poco exploradas en la investigación educativa. Uno de los desafíos más significativos es la discontinuidad en las políticas del sector, consecuencia de los constantes cambios gubernamentales y la variabilidad de las agendas políticas, lo que dificulta la implementación de estrategias sostenibles a largo plazo. Además, si bien las iniciativas de inclusión han logrado avances, aún enfrentan retos como la falta de recursos en comunidades desfavorecidas y la resistencia cultural a modelos educativos más equitativos. Otra cuestión pendiente es la escasez de estudios sistemáticos sobre el impacto real de la participación comunitaria en la educación y su efecto en la reducción de desigualdades. Por

último, se enfatiza la urgencia de replantear los mecanismos de financiamiento educativo, promoviendo modelos basados en la equidad y la sostenibilidad para evitar que el acceso a una educación de calidad dependa exclusivamente de factores económicos o intereses políticos. Estos hallazgos ofrecen una visión crítica y actualizada sobre el lugar de la educación en la transformación social, influyendo incluso en las decisiones vocacionales de las nuevas generaciones.

Buchner (2021) analiza en su estudio, la implementación de políticas de educación inclusiva en escuelas secundarias austriacas, centrándose en cómo los espacios educativos y las expectativas de capacidad (ability-space-regimes) influyen en las prácticas pedagógicas. A través de un estudio cualitativo en tres entornos educativos (una clase de integración típica, un aula multigrado integradora y un grado inclusivo), el autor identifica que, aunque las reformas promueven la inclusión, en la práctica persisten divisiones espaciales basadas en percepciones de capacidad. Estos regímenes espaciales reproducen jerarquías ableistas, segregando a estudiantes etiquetados con necesidades educativas especiales en espacios separados, como "aulas de integración", lo que refuerza su estigmatización. Sin embargo, en el grado inclusivo, el uso flexible de espacios adicionales como la "sala de trabajo libre" demuestra un enfoque más habilitador, aunque aún limitado por el sistema meritocrático. El estudio concluye que, sin cambios estructurales profundos, las políticas inclusivas corren el riesgo de perpetuar exclusiones bajo nuevas formas especializadas.

Si bien este autor no propone una estrategia concreta, plantea la importancia de espacios-físicos que se adapten a las diversidades de los estudiantes. Por otro lado, es posible afirmar que mientras el sistema educativo siga organizándose en torno a jerarquías de capacidad, los proyectos

de vida de los estudiantes con necesidades diversas seguirán condicionados por exclusiones espaciales y simbólicas.

Por su parte, Yadova (2022) señala que la inseguridad social influye en las decisiones vocacionales de los jóvenes, quienes ajustan sus metas a las opciones económicamente viables, orientándose hacia objetivos accesibles en función de su situación económica y capacidades. Esta realidad sugiere que los estudiantes modifican sus aspiraciones en función de sus posibilidades y entorno, adaptando su proyecto de vida a un marco de viabilidad económica. En esta línea sobre decisiones, Masoni y Villa (2021) aportan en que las limitaciones sociales, políticas y familiares, así como el género, afectan las oportunidades de los estudiantes, generando frustración cuando no logran sus metas. La orientación escolar y el ajuste curricular enfocado en los estudiantes son esenciales para ayudarlos a desarrollar un proyecto de vida realista y adecuada a sus capacidades, habilidades y contexto. Por lo tanto, debe llevarse a cabo de manera sistemática y regulada.

Medina (2019) destaca que la orientación escolar debe llevarse a cabo de manera sistemática y personalizada para cada estudiante, abordando tanto aspectos académicos como habilidades sociales y emocionales que favorezcan la construcción de su proyecto de vida. En este sentido, en las ocho instituciones educativas oficiales de Palmira, la orientación escolar puede desempeñar un papel clave en la reducción de la deserción y el fomento de la continuidad académica.

La desigualdad educativa afecta la continuidad académica y la construcción del proyecto de vida, ya que las oportunidades están condicionadas por factores socioeconómicos. A pesar de la inversión en educación temprana y la flexibilización curricular, las decisiones vocacionales siguen siendo influenciadas por la viabilidad económica. Esto subraya la necesidad de una

orientación escolar que no solo informe, sino que amplíe oportunidades y fortalezca proyectos de vida realistas.

2.1.1.5 Adaptación curricular

La adaptación curricular permite personalizar el proceso educativo considerando no solo las dimensiones de la vida general sino también los intereses de los estudiantes. Desde una perspectiva etimológica, Da Silva (1999) explica que el término *currículo* proviene del latín *currículum*, que significa *vía*. Esto sugiere una trayectoria formativa orientada no solo hacia el conocimiento objetivo y científico, sino también hacia saberes subjetivos que enriquecen la formación integral de los estudiantes. Diversos autores han abordado la noción de currículo, delimitando su alcance.

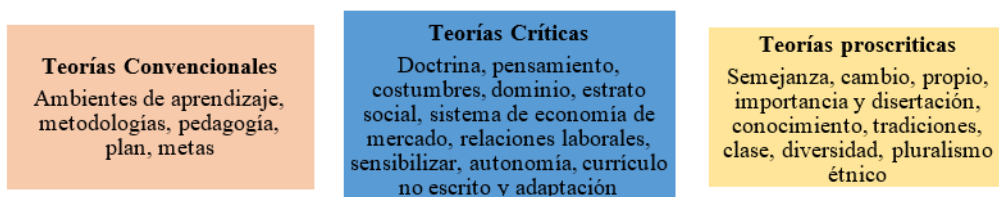
Da Silva (1999) identifica tres grandes teorías curriculares: las teorías convencionales, críticas y poscríticas. Las primeras buscan un currículo neutro y objetivo, manteniendo el statu quo y privilegiando ciertos conocimientos. Por otro lado, las teorías críticas y poscríticas argumentan que el currículo está permeado por relaciones de poder y que el conocimiento se relaciona con la identidad y el poder. Desde una postura posestructuralista, estas teorías cuestionan quién decide qué contenidos deben enseñarse y cómo, subrayando que el currículo no es un espacio neutro, sino una construcción social con implicancias políticas.

En el siglo XXI, el enfoque curricular ha evolucionado, integrando la idiosincrasia y el contexto de los estudiantes. Raffo *et al.* (2021) proponen una perspectiva de currículo orientada a la *plenitud de vida*, donde el aprendizaje se vincula a experiencias comunitarias, familiares,

sociales y escolares, trascendiendo un enfoque exclusivamente académico. Este enfoque, que ellos denominan *plenitud de vida*, valora las conexiones significativas que complementan la vida del estudiante. En la Figura 2 se presentan distintas perspectivas sobre teorías curriculares.

Figura 2

Concepto de currículo en diferentes teorías



Nota: Da Silva (1999, p. 7). Concepto de currículo en diferentes teorías.

Para la normativa colombiana, el currículo se define como:

El conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, 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 (Ley 115, 1994, Art. 76).

Considerando una perspectiva internacional sobre normativas alrededor de la educación inclusiva, Polo (2024) examina el papel clave de los Asistentes de Aula (TA) en la educación inclusiva, especialmente en el apoyo a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A través de un enfoque interpretativo y metodologías mixtas, señala los desafíos en la adaptación

curricular reflejan problemas estructurales que impiden su desarrollo integral aumentando el riesgo de fomentar la dependencia de los TA, en lugar de promover la autonomía del estudiante. Si bien se reconoce la importancia del acompañamiento institucional, destaca la necesidad de políticas educativas claras, formación específica y un mayor compromiso para lograr una educación inclusiva efectiva.

En conexión con lo anterior, Perdomo (2024), desde una perspectiva crítica sobre la educación inclusiva en Colombia, contrasta el marco normativo y legal con la realidad de las prácticas escolares. Esta investigación muestra que a pesar de los avances normativos en educación inclusiva, persisten brechas significativas entre la legislación y su aplicación en las aulas, específicamente en centro educativos indígenas Pijao de Coyaima (Colombia), donde se presenta dificultad para llegar al centro formativo, poco material adecuado y la escasa capacitación del profesorado en inclusión y pluriculturalidad. Esto evidencia la necesidad de que la comunidad educativa y los entes gubernamentales trabajen en conjunto. Siguiendo la línea de Polo (2024), la adaptación curricular se ve afectada por múltiples barreras, entre ellas la escasez de recursos, la insuficiente capacitación del personal docente y la persistencia de enfoques tradicionales que, lejos de promover la inclusión, generan segregación o restringen la participación efectiva de los estudiantes con necesidades educativas diversas.

La adaptación curricular se basa en principios pedagógicos y curriculares que promueven un aprendizaje significativo y contextualizado. Los principios pedagógicos buscan renovar la práctica docente, fomentando la educación de calidad, el pensamiento crítico y el involucramiento del estudiante en su propio aprendizaje (Barona *et al.*, 2020). Por su parte los principios mencionados propenden por un trabajo integral en las instituciones educativas, fortaleciendo autonomía, pensamiento reflexivo y dinámico, influenciando su entorno positivamente y

fomentando valores inclusivos y de compromiso social. De este modo, se permite ajustar el currículo según las necesidades contextuales, facilitando que los estudiantes orienten su proyecto de vida (Ballón, 2016).

De acuerdo con Ullauri *et al.* (2024), las modificaciones del currículo a través del trabajo individual, grupal y extracurricular benefician los ambientes de aprendizaje inclusivo y el desarrollo educativo, promoviendo una educación de calidad en armonía con la diversidad. En este contexto, se fomenta la reflexión crítica, el apoyo y el seguimiento para el desarrollo personal y cognitivo. Es decir, estos ajustes permitirán a los estudiantes desarrollar su proyecto de vida según sus capacidades y alcances, motivándolos a continuar con su formación y fortalecer su sentido de autorrealización.

Además, Sánchez (2023) examina el rol del currículo en el avance hacia una educación inclusiva en Andalucía (España), resaltando cómo su diseño y puesta en práctica pueden facilitar o dificultar la inclusión. Su investigación sostiene que es necesario replantear el currículo desde una perspectiva inclusiva, dejando atrás su rigidez y enfoque academicista para transformarlo en una herramienta adaptable a las diversas necesidades del alumnado. Se enfatiza que un currículo inclusivo no solo debe centrarse en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo de valores, habilidades y competencias que favorezcan la formación integral de los estudiantes en una sociedad diversa y globalizada. Mediante un enfoque cualitativo, la investigación recopila entrevistas con expertos en educación inclusiva y analiza experiencias de centros educativos que han aplicado prácticas curriculares exitosas, demostrando que la adaptación curricular es fundamental para garantizar la equidad en el sistema educativo.

La investigación muestra que la educación inclusiva enfrenta desafíos significativos debido a la excesiva carga de contenidos y la continuidad de enfoques normativos tradicionales. Los docentes, limitados por currículos excesivamente rígidos y sistemas de evaluación basados en la memorización y la competencia, encuentran dificultades para aplicar enfoques pedagógicos que favorezcan la inclusión. Entre los principales retos identificados, se destaca la insuficiente formación del profesorado en estrategias inclusivas y la necesidad de transformar el currículo en un recurso flexible y accesible para todos los estudiantes. Asimismo, se identifica una falta de estudios que analicen con profundidad el impacto real de los enfoques inclusivos en el aprendizaje y el desarrollo estudiantil. La investigación concluye que para avanzar hacia una educación más equitativa es esencial reformular el currículo, incorporando metodologías activas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Aprendizaje y Servicio (ApS), con el fin de asegurar la participación y el éxito académico de todo el alumnado, sin importar sus particularidades.

Dentro de las ocho instituciones educativas de Palmira, la adaptación curricular debe considerar tanto las necesidades individuales de los estudiantes como los principios pedagógicos y curriculares, garantizando una educación integral y contextualizada que les permita desarrollar proyectos de vida acordes con su realidad. En este sentido, la adaptación curricular se convierte en una herramienta clave para personalizar el aprendizaje y atender las particularidades de cada estudiante. Al articular enfoques pedagógicos con lineamientos curriculares, este proceso favorece una enseñanza significativa que se alinea con las aspiraciones personales de los alumnos y con las dinámicas socioculturales de su entorno. Así, el currículo deja de ser únicamente un medio para transmitir conocimientos y se transforma en una herramienta flexible que impulsa el desarrollo integral de los estudiantes.

Así, también hay investigaciones que analizan las adaptaciones, donde sitúan la importancia de considerar poblaciones específicas y todas aquellas condiciones que atraviesan la identidad de cada persona, como la pertenencia étnico-racial, la religión, el género, la orientación sexual, la nacionalidad y las discapacidades. Es decir, considerando un currículo con un enfoque inclusivo.

Un estudio que ejemplifica lo anterior es el de Palacios (2024), quien analizó las adaptaciones curriculares y su aplicación en sujetos con diversidad funcional. Esta investigación de corte cuantitativo utilizó referencias documentales y bibliográficas, empleando un enfoque inductivo-deductivo mediante el cual se infirió que las adaptaciones curriculares son fundamentales para los sujetos con necesidades educativas diversas. A partir de las adaptaciones del currículo y teniendo presentes sus necesidades y habilidades, estas mejorarían los ambientes de aprendizaje al permitir intervenciones en él a la vez que cada uno explora su proyecto de vida. Se promueve de este modo una educación inclusiva.

Siguiendo esta perspectiva, Ancaya *et al.* (2024) llevaron a cabo una revisión sobre estrategias de formación docente orientadas a la inclusión educativa, identificando enfoques clave para la adaptación curricular en contextos diversos. A través del protocolo PRISMA, el estudio determinó que las metodologías más eficaces integran la inclusión como un principio fundamental en la preparación docente, resaltando el uso de tecnologías asistidas, la enseñanza colaborativa y estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Estos métodos no solo favorecen una educación más equitativa, sino que también refuerzan la autonomía estudiantil y facilitan su orientación académica. Sin embargo, la escasez de recursos y la falta de formación en prácticas inclusivas siguen siendo barreras que

dificultan su aplicación efectiva en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes con diversas necesidades educativas.

La investigación sobre adaptación curricular evidencia una tensión: mientras existe acuerdo unánime sobre la importancia de personalizar la enseñanza, se observan divergencias críticas en su implementación, manifestadas en estudios teóricos sin derivaciones prácticas versus metodologías aplicadas sin evaluación de impacto longitudinal, y adaptaciones pedagógicas fragmentadas que ignoran su influencia en la construcción de proyectos de vida. Esta dualidad revela una brecha sustantiva entre inclusión educativa y orientación vocacional, exigiendo modelos integrales que articulen orgánicamente flexibilidad didáctica, seguimiento de trayectorias y proyección biográfica desde enfoques interseccionales, donde lo innovador radica en superar la visión fragmentada tradicional para abordar las adaptaciones como procesos transformadores con incidencia acumulativa en el desarrollo vital.

2.1.1.6 Adolescencia

La adolescencia representa una etapa de transformación entre la infancia y la adultez, que comienza alrededor de los 10 años y puede prolongarse hasta mediados de los 20, según el informe de National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (NASEM, 2019). Durante este periodo, los jóvenes experimentan profundos cambios a nivel físico, emocional y social, siendo altamente influenciados por el contexto sociocultural, las condiciones de salud y los avances tecnológicos de su tiempo. En la actualidad, los adolescentes enfrentan, en primer lugar, un modelo de bienestar orientado hacia el consumismo y el materialismo ético, como lo señala el BID (2022); en segundo lugar, las secuelas de la pandemia por la COVID-19; y, en tercer lugar, la

constante exposición a tecnologías digitales, cuyo uso acrítico puede llevar a la desconexión de su entorno y a una menor interacción personal.

En este marco, García *et al.* (2024) investigan cómo la inteligencia artificial generativa impacta la educación, analizando tanto sus ventajas como los desafíos que plantea en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mediante una revisión sistemática de herramientas y estudios académicos, el estudio revela que la automatización de tareas cognitivas puede incidir en el desarrollo de habilidades clave para la autonomía y la toma de decisiones, modificando la forma en que los jóvenes se preparan para su futuro profesional. Si bien el acceso a herramientas basadas en IA puede ampliar las oportunidades de aprendizaje, también podría generar desigualdades entre quienes dominan su uso y quienes no tienen acceso o formación adecuada (García *et al.*, 2024). Por ello, es fundamental integrar la educación en IA dentro del currículo escolar, promoviendo un uso crítico y ético que fortalezca la capacidad de los adolescentes para adaptarse a un entorno digital en constante evolución, sin comprometer su autonomía y desarrollo personal.

De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2022), en un contexto latinoamericano donde la población juvenil alcanza los 165 millones de personas entre 10 y 24 años (UNFPA, 2024), resulta fundamental impulsar procesos educativos que fortalezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales, el autocontrol y la autonomía. Durante la adolescencia, la región del cerebro encargada de funciones cognitivas avanzadas, como la resolución de problemas y la toma de decisiones estructuradas, experimenta un importante desarrollo, lo que crea una oportunidad única para la adquisición de nuevas competencias. Esto resalta la importancia de implementar estrategias educativas que faciliten la construcción de proyectos de vida y la orientación vocacional de los jóvenes.

Los adolescentes enfrentan desafíos en la construcción de su identidad y toma de decisiones, lo que impacta su bienestar a largo plazo. La educación sexual integral juega un papel clave, promoviendo decisiones informadas sobre el propio cuerpo, el tipo de interacciones que desarrollan y concepciones acerca de su futuro. Padilla (2020), desde un enfoque cualitativo, analiza cómo los estudiantes de educación media construyen su visión sobre la sexualidad desde un enfoque biopsicosocial, considerando discursos normativos, creencias culturales y políticas educativas en las percepciones de los estudiantes. Los hallazgos indican que, a pesar de la intención de promover autonomía, existe una desconexión entre las políticas públicas y su aplicación en las escuelas, y se deja a los jóvenes con vacíos informativos, lo que los lleva a recurrir a fuentes informales.

Por otro lado, la investigación de García *et al.* (2024) se centra en el análisis del proyecto de vida en docentes de educación física en la Ciudad de México, con un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas. La tesis principal del estudio sostiene que, si bien los participantes manifiestan tener aspiraciones y metas a futuro, la mayoría no cuenta con un proyecto de vida estructurado y planificado de manera explícita. La investigación muestra que las experiencias y el entorno social juegan un papel clave en la formación de los ideales docentes; sin embargo, la ausencia de una planificación estructurada dificulta la concreción de sus propósitos. Se resalta que el proyecto de vida no solo funciona como un medio para alcanzar objetivos, sino que también representa un elemento esencial en el crecimiento personal y profesional de cada individuo.

Los autores exploran el proyecto de vida en la adolescencia destacando su papel en la regulación social y la definición de objetivos personales. Se señala que su construcción durante

esta etapa suele estar asociada a programas de orientación educativa y vocacional, diseñados para brindar herramientas a los jóvenes que les permitan planificar su futuro. En este sentido, el Decreto 1649 de 2023 busca realizar programas de apoyo integral en áreas como educación, salud y empleo en los jóvenes con el fin de promover estilos de vida que favorezcan su desempeño en la sociedad.

Además, el texto destaca que la adolescencia es una etapa en la que la transición hacia la adultez genera la necesidad de replantear o definir un proyecto de vida, ya que los intereses y las prioridades cambian en función del contexto social y las experiencias personales. Se enfatiza que este proceso no es espontáneo, sino que requiere orientación y el desarrollo de habilidades como la inteligencia emocional, que permite diferenciar entre los deseos propios y las expectativas impuestas por el entorno familiar y social. Es importante resaltar que los adolescentes de grado noveno se encuentran en un momento de disposición y que, a partir de los diversos proyectos educativos, desarrollan habilidades y competencias que les permiten ser creativos y destacarse en cada una de las actividades que realizan.

Atendiendo a lo anterior, Campo (2019) afirma que los principales hallazgos de la investigación evidencian un desarrollo positivo y dinámico de las competencias emprendedoras en los adolescentes. Este desarrollo está estrechamente relacionado con aspectos personales, como las habilidades para la vida y las características individuales de cada sujeto. Además, influyen factores familiares, la iniciativa personal, la formación recibida y el fortalecimiento de la competencia emprendedora de manera práctica y positiva. Todo esto permite que los adolescentes se sientan útiles, capaces y creativos, con un fuerte sentido de proyección hacia el logro.

Durante la crisis sanitaria de la COVID-19, millones de jóvenes quedaron desconectados del sistema educativo, lo que implicó un esfuerzo significativo de la comunidad educativa para

promover su reintegro en los procesos formativos. Las particularidades de esta etapa evidencian que es un periodo de cambios y desafíos que ha impactado directamente en la construcción del proyecto de vida. Desde la perspectiva del *Buen Vivir*, es esencial que el sistema educativo no reduzca esta construcción a una asignatura aislada, sino que la incorpore como un eje transversal dentro del currículo. Dado que los jóvenes desempeñan un papel central en el desarrollo social, la escuela debe brindarles herramientas para el autoconocimiento, la toma de decisiones fundamentadas y la planificación de un futuro alineado con sus aspiraciones.

Las investigaciones subrayan la adolescencia como una fase determinante en la proyección del futuro, influida por factores como la tecnología, la educación sexual y las competencias socioemocionales. No obstante, aún persiste una brecha entre estos aspectos y la orientación escolar, lo que pone de manifiesto la necesidad de un enfoque educativo más integrado, que considere esta etapa como un pilar fundamental en la definición del camino personal y profesional de los jóvenes.

La revisión de la literatura resalta el papel fundamental de la orientación educativa, vocacional y profesional en la configuración del proyecto de vida y la permanencia en el sistema escolar. Se enfatiza cómo la desigualdad en el acceso a la educación, el abandono temprano y el contexto social influyen en las elecciones de los estudiantes. No obstante, los enfoques varían: mientras algunas investigaciones se sitúan en la educación media y el paso a la educación superior, otras analizan el impacto de factores emocionales, tecnológicos y familiares en el crecimiento personal y el futuro profesional de los jóvenes.

Aunque se han logrado avances, aún existen lagunas en la investigación sobre la educación básica secundaria, particularmente en el noveno grado, una etapa clave para la definición del futuro

académico y profesional de los estudiantes. La mayoría de los estudios se centran en la educación media, dejando en segundo plano los años anteriores, que resultan esenciales para el desarrollo de habilidades y la toma de decisiones. Asimismo, se mantiene una brecha entre la orientación educativa y las necesidades reales de los estudiantes, ya que muchos modelos de acompañamiento no responden de manera efectiva a sus inquietudes individuales ni a las exigencias del mercado laboral. Según UNICEF (2024), la adolescencia requiere un direccionamiento adecuado para dar sentido a sus vidas ya que algunos adolescentes no se encuentran estudiando ni trabajando y están fuera del sistema formativo, siendo el 20% mujeres y el 13% hombres. Además, América Latina y el Caribe presentan un alto número de nacimientos en adolescentes en comparación con todas las regiones del mundo, ubicándose en segundo lugar; también hay que contar 8 millones de niñas, aproximadamente, y adolescentes de entre 10 y 19 años, que presentan deficiencia mental, lo que sugiere la necesidad de la intervención de los entes gubernamentales e institucionales, para brindarles apoyo y orientación con el fin de dar respuesta a las necesidades de esta etapa fundamental de los sujetos.

Este estudio se inserta en este contexto al centrarse en el proyecto de vida dentro de la educación básica secundaria, específicamente en el noveno grado, una etapa en la que los estudiantes requieren un acompañamiento estructurado para fortalecer su identidad y tomar decisiones fundamentadas sobre su futuro. La investigación responde a la necesidad de implementar un enfoque interdisciplinario en la orientación escolar, fomentando la colaboración entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Asimismo, aporta a la discusión sobre la formación docente en este ámbito, destacando la importancia de la capacitación y la disponibilidad de recursos para optimizar la intervención en la planificación del proyecto de vida de los adolescentes.

2.1.1.7 La ética como principio integrador

La integración curricular del proyecto de vida requiere ser analizado y puesto en práctica desde los principios éticos que plantean un enfoque holístico que sitúa en esta discusión todos los ámbitos sociopolíticos de las personas, en este caso, considerando a la comunidad educativa. De este modo, es pertinente lo planteado por Montes (2020), quien en primer lugar, destaca la ética no como un contenido aislado, sino como un principio rector transversal que permea todas las dimensiones educativas, desde las políticas públicas hasta las prácticas pedagógicas cotidianas, basándose en Intriago (2024) *et al.*, es esencial integrar valores en la educación básica para formar individuos éticamente responsables y comprometidos socialmente. A través del uso de estrategias pedagógicas efectivas, es posible crear un ambiente escolar que no solo favorezca el aprendizaje académico, sino que también prepare a los estudiantes para convertirse en ciudadanos activos y responsables dentro de la sociedad. La práctica y formación de valores inciden en la educación de la nueva generación en los estudiantes de educación básica. Arandu UTICEn segundo lugar, identifica la familia, la escuela y el contexto sociocultural como agentes interdependientes en la formación ética, donde la escuela actúa como espacio democratizador que media entre el individuo y lo colectivo, mientras que la familia aporta valores fundamentales y el entorno global (influido por las TIC) introduce desafíos como la individualización y la pérdida de sentido comunitario.

Un tercer hallazgo es la crítica a la transvaloración neoliberal, donde advierte sobre la mercantilización de los valores y la urgencia de reorientar la educación hacia principios como la dignidad humana y la sostenibilidad, superando paradigmas utilitaristas. Finalmente, el texto propone una pedagogía de valores situada, donde el proyecto de vida no se reduzca a metas

individuales, sino que se articule con fines democráticos y ecológicos, exigiendo currículos flexibles que integren ejes transversales y fomenten la reflexión crítica sobre las contradicciones de la globalización. Estos hallazgos enriquecen la investigación al ofrecer un marco teórico-práctico para diseñar estrategias curriculares que, desde la interdisciplinariedad, vinculen ética, para contrarrestar esa disociación entre el sujeto y el tejido social, y en donde las personas no sólo son técnicamente competentes, sino también personas conscientes de su dignidad, de la vida común y de su responsabilidad en la construcción de una sociedad democrática y justa.

Por su parte, el lugar de la ética en la violencia escolar desde el campo de la psicología jurídica, puede verse en el estudio de Castellanos (2017), quien a partir de una investigación cuasi-experimental, con un diseño pre-test y post-test de grupos independientes, aplicada a 107 estudiantes de noveno grado de una institución educativa pública en Colombia. Alinea el enfoque paradigmático con una perspectiva socio-cognitivista, interesada en comprender y modificar conductas desde el desarrollo moral como proceso evolutivo y estructural. Y a través de la aplicación de dilemas morales personales e impersonales, la intervención buscó promover el tránsito hacia el estadio seis de la teoría de Kohlberg (orientación por principios éticos universales). Los hallazgos más relevantes demostraron que el grupo con altos niveles de percepción de violencia escolar experimentó una disminución significativa en las escalas de intimidación y victimización tras la intervención, así como un incremento en la argumentación desde el estadio moral más elevado. Este trabajo aporta sustancialmente a la categoría de la ética como principio orientador, al demostrar empíricamente que el juicio ético, cuando se forma en contextos significativos y se promueve mediante conflicto cognitivo, se traduce en transformaciones concretas en la convivencia y en el comportamiento social. En relación con el currículo y el proyecto de vida, se encuentra que el desarrollo moral no puede reducirse a un

contenido abstracto, sino que debe integrarse como parte de un proceso formativo que prepare a los estudiantes para actuar desde la reflexión ética en sus decisiones diarias. Al incluir estrategias didácticas como los dilemas morales y el razonamiento argumentativo, el currículo adquiere una dimensión formadora que fortalece la autonomía, la conciencia ciudadana y la proyección vital responsable. Así, la ética se configura como un eje estructural de la formación integral y del sentido de vida, favoreciendo que los jóvenes elaboren proyectos de vida coherentes con valores universales como la justicia, la equidad y el respeto por la dignidad humana.

En relación con la ética y los proyectos de vida en contextos rurales, Oyinloye (2021) en su estudio etnográfico cualitativo explora las perspectivas de padres rurales nigerianos sobre la escolarización, utilizando un marco teórico híbrido (Sen-Bourdieu) y una metodología basada en la observación participante y entrevistas a padres/abuelos, niños/as y docentes. Su mayor aporte ético radica en la propuesta del modelo Omolúàbí, que desafía los paradigmas occidentales de investigación al centrarse en la reciprocidad, el consentimiento dinámico y los beneficios comunitarios tangibles. Sin embargo, aunque el enfoque es innovador al priorizar la agencia de los participantes y criticar el extractivismo académico, su aplicabilidad en otros contextos podría ser limitada debido a su fuerte arraigo cultural yorùbá. Además, mientras la autora enfatiza la ética como praxis transformadora, queda pendiente una discusión más profunda sobre las tensiones entre los valores locales y los estándares globales de investigación, particularmente en temas como la autonomía individual versus la toma de decisiones colectiva.

Desde una perspectiva crítica, el estudio logra replantear la ética como un principio integrador del proyecto de vida comunitario, vinculando la producción de conocimiento con el bienestar social. No obstante, idealiza parcialmente la armonía del marco Omolúàbí, sin abordar suficientemente cómo se negocian conflictos éticos concretos como pudiera ser las disidencias

dentro de la comunidad o jerarquías de género. Su mayor fortaleza es demostrar que la ética situada puede ser una herramienta de justicia epistémica, pero al mismo tiempo revela un vacío teórico: la falta de diálogo explícito con corrientes decoloniales que ya han problematizado la reciprocidad en la investigación. Esto limita su potencial para influir en debates más amplios sobre ética globalizada, aunque sienta un precedente valioso para estudios en contextos africanos rurales.

Siguiendo la relación entre valores y principios éticos el estudio de Jones (2021), plantea una propuesta práctica en donde la educación física (EF) se sitúa como una poderosa herramienta para la enseñanza de valores éticos en la educación media, especialmente en contextos diversos como el sudafricano. Mediante una metodología cualitativa basada en la investigación acción participativa, la autora trabajó con docentes de EF para diseñar e implementar un programa curricular enriquecido con los valores del Olimpismo (excelencia, respeto, amistad) y el Ubuntuismo (solidaridad, dignidad, comunidad). Los hallazgos muestran que, a través de momentos pedagógicos significativos, la EF puede promover el desarrollo holístico del estudiante y fomentar valores constitucionales como la justicia, la igualdad y la empatía. La tesis subraya la dimensión ética de la labor docente, proponiendo que los valores no se enseñan como contenidos abstractos, sino que se viven, se modelan y se experimentan activamente en el aula. En este sentido, la EF se convierte en un espacio privilegiado para educar en ciudadanía, convivencia e integridad, reforzando el papel de la escuela como agente de transformación social.

Es menester decir que tanto Oyinloye (2021) como Jones (2021) realizan aportes valiosos desde el enfoque ético y los valores, pues si bien no se explicitan los principios éticos, se establecen situaciones donde el contexto ideas-creencias orientan las conductas y decisiones, que requieren de los principios éticos que actúan como criterios orientadores que dan coherencia y profundidad, en este caso, al proyecto de vida de un estudiante. Los principios éticos de acuerdo con lo planteado

por Montes (2020), suscita la participación activa y comprometida de toda la ciudadanía, y en concordancia con el Ministerio de Educación Nacional (2011) sobre Código de ética y buen gobierno, en su Artículo 5 y 6 destaca que los principios éticos están fundamentados en el actuar apropiado del ser humano con el mismo y con los demás, los cuales están relacionados con los valores éticos que integra las distintas formas de ser y proceder que permiten direccionar y servir a la sociedad.

Ahora bien, Oronoz (2022) propone un enfoque relacional y multidisciplinar para la educación en valores ético-cívicos en la primera infancia, integrando perspectivas como la ética discursiva (Habermas), la ética transcultural (Nussbaum) y la psicología positiva (Values in Action). Su tesis central sostiene que la educación en valores debe trascender el tradicional enfoque axiológico, promoviendo una moral autónoma mediante estrategias metodológicas concretas (como el uso del patrimonio cultural y natural) y una concreción curricular que unifique las disparidades normativas entre comunidades autónomas en España. Destaca la necesidad de formar docentes como modelos morales y de emplear herramientas como dilemas éticos y rutinas para internalizar virtudes democráticas.

Aunque la población de interés es la primera infancia, su propuesta se sitúa como referente en el marco de acción, pues entre los aportes clave se encuentra la validación empírica de su sistema mediante encuestas a directores y un estudio piloto, que confirmaron la viabilidad de su propuesta. No obstante, la tesis deja abiertos interrogantes sobre la escalabilidad del modelo en contextos socioeducativos diversos, así como la falta de análisis sobre posibles resistencias institucionales o la influencia de factores externos (ej: redes sociales) en la efectividad de las intervenciones. Además, aunque enfatiza la formación docente, no profundiza en cómo superar

brechas formativas preexistentes entre los educadores, lo que podría limitar la implementación práctica.

Considerando los principios éticos como los vectores de la sociedad para vivir en equidad con bases en la justicia social, Herrera (2019) analiza cómo los principios éticos en la sociedad contemporánea han sido reconfigurados por factores como la individualidad, el modelo económico neoliberal y la fragilidad de los vínculos humanos, conceptos que desarrolla a partir de la teoría de la "modernidad líquida" de Bauman. Su tesis central sostiene que, en la actualidad, la ética ha dejado de ser un conjunto de normas universales para convertirse en un sistema adaptable a circunstancias personales, lo que genera una crisis de valores colectivos y una creciente indiferencia hacia el "otro".

Si bien autores han planteado la importancia de trascender el contexto local, es necesario considerar este campo en la sociedad actual, para no desconocer las realidades a las que se enfrenta la propia ética. Herrera (2019) argumenta que los principios éticos ya no se rigen por códigos compartidos, sino por interpretaciones subjetivas influenciadas por emociones, contextos económicos y la búsqueda de autonomía personal. Esto plantea un conflicto entre el “querer” y el “deber” en donde las decisiones éticas se tensionan entre deseos individuales y obligaciones morales, con un predominio creciente de los intereses personales.

En este escenario ético, para la integración curricular del proyecto de vida, esto es crucial: la educación debe rescatar estos principios —como la empatía, la solidaridad y el equilibrio entre libertad y compromiso— para formar sujetos capaces de construir proyectos personales que, sin negar la autonomía, contribuyan al bien común. Así, la ética se convierte en un puente entre las aspiraciones individuales y las exigencias de una sociedad justa, mitigando la dualidad marcada

de individualismo frente a lo colectivo. Los principios éticos son importantes, pues es el marco de acción de las creencias y las múltiples perspectivas que coexisten a nivel social. “Estas concepciones son las que se encargan de forjar el tipo de pensamiento y la manera como los individuos enfrentan los sucesos cotidianos” (Herrera, 2019, p. 16).

La ética emerge como principio integrador clave en la construcción curricular del proyecto de vida, articulando dimensiones individuales y colectivas desde enfoques complementarios, pero con limitaciones. Montes (2020) —desde una perspectiva holística y crítica— redefine la ética como eje transversal que vincula políticas educativas, prácticas pedagógicas y agentes socioculturales (familia, escuela, TIC), advirtiendo sobre la mercantilización neoliberal y proponiendo una pedagogía de valores situada que articule autonomía con fines democráticos y ecológicos. En contraste, Castellanos (2017) demuestra, mediante un diseño cuasi-experimental socio-cognitivo, cómo los dilemas morales pueden reducir la violencia escolar y promover estadios superiores de razonamiento ético (Kohlberg), evidenciando la eficacia de estrategias didácticas concretas, aunque con un alcance restringido a variables conductuales. Estudios como los de Oyinloye (2021) y Jones (2021) amplían el debate al incorporar perspectivas culturalmente situadas —el modelo Omolúàbì en comunidades nigerianas y la fusión del Olimpismo con el Ubuntu en Sudáfrica—, destacando la ética como praxis comunitaria y la educación física como espacio vivencial de valores.

Sin embargo, persisten tensiones no resueltas: Oyinloye idealiza la armonía comunitaria sin abordar conflictos internos, mientras Jones no problematiza la posible instrumentalización de valores en currículos estandarizados. Oronoz (2022) enriquece el marco con un modelo relacional para la primera infancia que integra ética discursiva y psicología positiva, aunque sin considerar su aplicabilidad en contextos de alta diversidad normativa. Estos trabajos coinciden en superar la

ética como contenido abstracto, pero revelan una fragmentación teórico-metodológica: mientras los enfoques cualitativos (Montes, Oyinloye) privilegian la complejidad contextual, los experimentales (Castellanos), la crítica a la ética circunstancial (Herrera) o pragmáticos (Jones) priorizan resultados medibles, sin lograr una triangulación. En síntesis, pese a los avances, la integración curricular de la ética requiere marcos transdisciplinarios que equilibren reflexión filosófica (sociedades más justas y cohesionadas), evidencia empírica y justicia epistémica, evitando tanto el universalismo abstracto como el relativismo cultural.

2.2 Marco teórico

Este marco teórico establece los fundamentos para abordar el proyecto de vida en los currículos educativos desde una perspectiva interpretativa y crítica. La orientación escolar, como facilitadora del desarrollo humano, debe incorporar principios que favorezcan un enfoque integral y contextualizado. Por lo tanto, esta perspectiva permite explorar, desde múltiples disciplinas, cómo los individuos construyen sus trayectorias vitales en interacción con contextos históricos y culturales específicos. Tras revisar contribuciones socioculturales, psicológicas y sociológicas, se asume como núcleo teórico la intersección entre las disciplinas filosófica y pedagógica-educativa, puesto que proporciona las herramientas para analizar cómo los currículos educativos pueden promover proyectos de vida autónomos, pero anclados en la justicia social y las condiciones socioemocionales y materiales que los hacen posibles.

Desde esta base, se integra un enfoque ético que cuestiona las desigualdades estructurales y reivindica la educación como espacio para expandir las capacidades humanas y proyectar vidas dignas. De este modo, a partir del principio de correspondencia se entiende que la educación debe

ser activa en la construcción de proyectos de vida y no sólo respondan a expectativas individuales, sino que también se alineen con las exigencias del contexto social, promoviendo el desarrollo de ciudadanos críticos y comprometidos.

Respecto a la exploración teórica multidisciplinaria (sociocultural, psicológica, sociológica), desde el enfoque sociocultural, se aborda la construcción social del significado donde el proyecto de vida se concibe como un proceso de construcción mediado por la cultura, el lenguaje y las interacciones sociales. En la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1995), este proceso no es meramente individual, sino el resultado de la interconexión entre el pensamiento, el lenguaje y el entorno social. Aunque ambas funciones tienen orígenes distintos, convergen en el desarrollo humano, permitiendo la planificación y estructuración de la realidad. A través del lenguaje, el individuo reflexiona sobre su futuro, da forma a sus aspiraciones y construye un sentido de propósito.

Además, Vygotsky enfatiza que el aprendizaje y el desarrollo del individuo ocurren en un contexto social y cultural, donde la mediación de figuras como maestros, mentores o comunidades de práctica desempeña un papel clave. Desde esta perspectiva, la construcción del proyecto de vida se configura mediante la interacción con el entorno y el acceso a herramientas culturales que permiten la toma de decisiones informada. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) refuerza la idea de que la educación y la orientación escolar deben actuar como un andamiaje que facilite la autonomía progresiva del individuo en la proyección de su vida, promoviendo la independencia en la toma de decisiones.

Esta visión se amplía con Stetsenko (2017), en su teoría del desarrollo humano desde una perspectiva sociocultural y transformadora, quien introduce un enfoque transformador del

desarrollo humano que enfatiza la agencia individual y colectiva en la construcción de la sociedad y la historia. Sostiene que las personas no solo son moldeadas por su contexto social, sino que también actúan como agentes activos que contribuyen a la transformación de su entorno. Este enfoque resalta la solidaridad y la igualdad, promoviendo el desarrollo humano hacia la justicia social y el cambio. El proyecto de vida no solo se adapta al contexto, sino que lo modifica mediante la agencia individual y colectiva. Así, las aspiraciones personales emergen de prácticas socioculturales, pero a la vez las transforman, en un ciclo dialéctico que vincula identidad y justicia social que implica una constante negociación y redefinición de metas y valores para lograr un futuro que beneficie al individuo y la comunidad.

Ahora bien, Bruner (2015), profundiza en esta idea al plantear una narrativa dinámica. El aprendizaje por descubrimiento y andamiaje, influye en la manera en que el individuo da sentido a su identidad a través de las historias que cuenta y recibe de su cultura. En este sentido, la educación actúa como mediadora al ofrecer herramientas para interpretar el pasado y proyectarse hacia el futuro en un marco de significados compartidos. Según Bruner (2015), la agencia personal es clave en este proceso, ya que el individuo, interactuando con otros, redefine sus aspiraciones. Este proceso, alimentado por la colaboración y el aprendizaje continuo, permite a cada persona adaptar y reformular su proyecto de vida en función de nuevas experiencias y oportunidades. No obstante, estas narrativas no son neutrales y por tanto están condicionadas por estructuras que legitiman ciertos relatos sobre otros (Bourdieu, 2016).

Este proceso de construcción narrativa (Bruner) no sería posible sin mecanismos psicológicos que permitan al sujeto integrar experiencias y proyectar significados. Aquí, la teoría del desarrollo de Kegan (1982) aporta una mirada esencial al explicar los procesos que intervienen en una construcción socio-emocional como lo es el proyecto de vida donde inciden factores

cognitivos. Desde la disciplina de la psicología educativa encontramos que Kegan (1982), en su Teoría del Desarrollo del Significado, propone que el desarrollo vital es un proceso inacabado de construcción de significado, en el que los individuos atraviesan diferentes etapas cognitivas y emocionales que configuran su capacidad de autonomía y toma de decisiones. La identidad se desarrolla progresivamente, pasando de estar impulsada por deseos personales a internalizar valores propios, reflexionando sobre su existencia de forma más compleja. Este proceso está mediado por la educación y el entorno sociocultural, lo que resalta la necesidad de que la escuela ofrezca no solo herramientas cognitivas, sino también espacios que faciliten la transición hacia una visión autónoma del futuro.

En relación con esta transición, Gadamer (2012), en sus estudios sobre Hermenéutica Filosófica aplicada a la identidad y el significado, introduce la fusión de horizontes como un proceso mediante el cual los individuos interpretan su experiencia en diálogo con la tradición y el contexto histórico, lo que resulta determinante en la construcción de la identidad y el significado personal. Esto complementa lo propuesto por Kegan (1982), ya que enfatiza que la transformación personal ocurre en el marco de una negociación interpretativa con el mundo social. En el contexto actual, donde los jóvenes reinterpretan sus roles y aspiraciones a través de interacciones digitales, la visión de Gadamer permite comprender cómo la educación y la orientación escolar pueden servir como espacios de mediación que faciliten la construcción de proyectos de vida significativos.

Es por esto que la noción de identidad narrativa de Ricoeur (2006) sostiene que el sujeto construye su sentido de sí mismo al integrar experiencias pasadas, presentes y futuras en una historia coherente, lo que resulta esencial en la formación del proyecto de vida. La educación, entonces, no solo provee herramientas para la toma de decisiones, sino que también posibilita la apropiación y resignificación de la propia experiencia dentro de marcos socioculturales más

amplios. El proyecto de vida se configura así como una narrativa en constante revisión, donde la interpretación y la agencia personal se entrelazan con las estructuras culturales y los discursos sociales que lo moldean. Es decir, que estos procesos de construcción identitaria están insertos en estructuras sociales que los habilitan o restringen.

Es así como la disciplina de la sociología en el marco educativo, realiza sus aportes para comprender estas dinámicas estructurales. En primer lugar, tenemos un aporte que destaca las desigualdades sociales. Bourdieu (2016) aporta una visión estructuralista al análisis del proyecto de vida al introducir sus estudios sobre *habitus* y capital cultural. El autor plantea que la forma en que una persona construye su futuro y sus aspiraciones está influenciada por el *habitus*, es decir, el conjunto de disposiciones adquiridas a través de la educación y la socialización, que guían sus elecciones y estrategias dentro del campo social en el que se desenvuelve (Bourdieu, 2016). La educación, según Bourdieu y Passeron (1970), juega un papel fundamental en la reproducción de las desigualdades sociales, pues legitima ciertas disposiciones y competencias mientras excluye a quienes no poseen el capital cultural adecuado. Desde esta perspectiva, el proyecto de vida de un individuo no es solo una construcción personal, sino que está mediado por las estructuras sociales que determinan lo que es posible o legítimo para cada grupo social (Bourdieu, 2016).

Ahora bien, Giddens (1994), en su Teoría de la Reflexividad, contrarresta un poco la perspectiva anterior al plantear que “el dinamismo de la modernidad deriva de la separación del tiempo y el espacio y de su recombinação de tal manera que permite una precisa «regionalización» de vida social” (p. 28). Esto implica un proceso de reflexividad en donde los proyectos de vida ya no están predeterminados por tradiciones o estructuras sociales fijas, que aunque sí influyen, también se construyen activamente mediante elecciones informadas. En este escenario, la orientación escolar cumple una función fundamental al brindar a los estudiantes recursos para

afrontar esta complejidad, promoviendo el desarrollo de habilidades críticas que les ayuden a evaluar las influencias globales y las distintas formas de interacción social.

Considerando estos cambios globales, Bauman (2000), en su Teoría de la Modernidad Líquida, sostiene que, a diferencia de contextos tradicionales con estructuras estables, la liquidez social genera incertidumbre, haciendo que las decisiones de vida sean transitorias y adaptativas en lugar de permanentes. Esta inestabilidad y el cambio constante de la sociedad actual dificultan la construcción de proyectos de vida duraderos.

En conexión con las cuestiones sociales actuales, Castells (2006), en su teoría de la sociedad red, describe un entorno global interconectado donde la globalización y las tecnologías de la información transforman las relaciones sociales, económicas y políticas. En este contexto, la interconexión digital amplía las oportunidades de autonomía personal, permitiendo a los individuos redefinir y ajustar sus proyectos de vida en función de un entorno en constante cambio. Sin embargo, esta misma red genera nuevas formas de vulnerabilidad y dependencia, ya que las estructuras tradicionales de estabilidad se diluyen, exigiendo una adaptación continua. Así, la construcción del proyecto de vida implica una interacción dinámica entre lo local y lo global, donde la tecnología no solo amplía posibilidades, sino que también introduce incertidumbre en la planificación del futuro.

Frente a estas sociedades cambiantes y estructuras de poder la disciplina filosófica ofrece claves para reconstruir el sentido en estas fragmentaciones situando el proyecto de vida como una narrativa en el tiempo con responsabilidad ética. Desde la teoría de Ontología Fundamental, Heidegger (2022) plantea una reflexión del ser-en-el-mundo que se materializa en prácticas educativas concretas (como el acompañamiento estudiantil considerando la implicación de la

comunidad educativa); es aquí donde la existencia humana se sitúa como un proceso continuo de proyección, donde el individuo no solo es, sino que se hace a través de sus decisiones. Introduce así, como elemento clave, la temporalidad, pues cada elección está anclada en la historia del individuo y en la anticipación de su porvenir, lo que convierte la educación y la orientación en elementos fundamentales para guiar la construcción del futuro personal desde una comprensión auténtica de la existencia.

Partiendo de la reflexividad propuesta por Heidegger, es necesario pensar en un mundo que posibilite el ser y habitar el mundo en justicia social, por lo tanto la Teoría de las Capacidades, Nussbaum (2006) argumenta la necesidad de posibilitar condiciones sociales y políticas que permitan a los individuos desarrollar su potencial y tomar decisiones significativas sobre sus vidas. La autora destaca que las desigualdades y las luchas políticas pueden limitar las oportunidades de los individuos para que desarrollen sus habilidades en diversas áreas, como la salud, la educación y la participación política. En este marco, un proyecto de vida ético implica que los individuos tengan la capacidad de tomar decisiones informadas y controlar su propio futuro, dentro de un entorno que les permita alcanzar sus metas y ejercer su autonomía. En esta misma línea, Sen (2000) integra un enfoque más pluralista y contextual, donde la libertad para elegir y la capacidad de actuar son determinantes para el bienestar individual y colectivo, teniendo en cuenta que existen unas condiciones sociales, políticas y económicas que amplían o limitan esas capacidades.

Siguiendo con esta idea de una sociedad compleja, la disciplina de la pedagogía y educación ofrece un espacio de diálogo crítico entre la autonomía y la transformación. La educación no se sitúa como una mera transmisión de conocimientos, sino también como punto de partida para cuestionar la realidad y capacitar a los individuos para modificar sus condiciones de vida. En su teoría de la conciencia crítica, Freire (2005) destaca la importancia de la conciencia

crítica y la educación como herramientas clave en la construcción del proyecto de vida. Su enfoque propone que la educación debe ser un acto de aprendizaje reflexivo y colaborativo entre educador y educando. Según Freire, la educación problematizadora permite a los individuos analizar su realidad y, mediante el diálogo, participar en la transformación social. De este modo, el proyecto de vida se sitúa como un esfuerzo colectivo, donde la toma de conciencia permite reconfigurar la identidad y el futuro en un contexto de justicia social y emancipación.

En este sentido, Dewey (1998) enfatiza en el lugar de la agencia al sostener que la educación debe estar basada en experiencias del mundo real, permitiendo que los estudiantes se involucren activamente con su entorno y desarrollen habilidades prácticas. Creía que este aprendizaje experiencial fomenta el pensamiento crítico y la autonomía, preparando a los individuos para tomar decisiones informadas a lo largo de sus vidas. Según este autor, cuando la educación se conecta con experiencias significativas, no solo mejora la comprensión, sino que también empodera a los aprendices para navegar y dar forma a su propio camino de manera efectiva.

Biesta (2015) complementa el pensamiento anterior de Dewey al argumentar que "la educación no es sólo la reproducción de lo que ya sabemos o de lo que ya existe" (p. 4), sino que debe centrarse en la formación de la subjetividad, la autonomía y la participación democrática. Dewey resalta la relevancia del aprendizaje basado en la práctica como clave para fomentar la autonomía en la toma de decisiones, mientras que la autora sostiene que la educación debe capacitar a los estudiantes para afrontar la incertidumbre y el riesgo, aspectos fundamentales en la construcción de su proyecto de vida. Desde esta perspectiva, la educación se concibe como un proceso transformador que ayuda a las personas a desarrollar una respuesta crítica y responsable

ante los cambios, fortaleciendo su identidad en un contexto social y político en permanente transformación.

Considerando esta perspectiva filosófica y pedagógica-educativa como eje central de la presente tesis, la educación emancipadora requiere de un horizonte ético que garantice las condiciones necesarias (tangibles e intangibles) para su realización. Es por esto que el enfoque ético en el ámbito educativo no debe limitarse a una asignatura, sino trascender a la promoción de principios que aluden a la dignidad, respeto y bien común. Montes (2020), concibe la ética como un proceso activo y reflexivo que, desde la educación, busca formar sujetos capaces de proyectar su vida con sentido humano, político y colectivo, superando crisis axiológicas contemporáneas. “Educar en valores y educar para la vida, implica reconocer al ser humano como un ser sociable y complejo, inmerso y eyectado en un mundo confuso el cual debe asumir y enfrentar” (Montes, 2020, p. 11).

El enfoque ético se presenta en dimensiones transversales y sociopolíticas que no se limitan a un sistema estático de reglas, sino como un proceso dinámico de construcción crítica del carácter y la conducta. En esta línea, no es suficiente una mera distribución de recursos o derechos sin su pleno ejercicio, como lo plantea Nussbaum (2006), la vida digna requiere la realización de ciertas capacidades fundamentales, como la salud, la integridad física, la razón práctica y la afiliación social. Este enfoque ético se distingue por su atención a las emociones y la compasión, considerando que estas son esenciales para comprender las necesidades y sufrimientos de los demás y para fomentar la cohesión social. En el proyecto de vida los principios éticos deben promover sociedades más equitativas y compasivas. Aunque se considera un mundo cambiante, unas estructuras de poder y la justicia social como el camino, no se debe dejar de lado el lugar

emocional y las significaciones de las personas, que en últimas, es la manera en que sucede el proceso de internalización de esto.

En concordancia García (2016) presenta cuatro principios del Buen Vivir: relacionalidad, reciprocidad, correspondencia y complementariedad, los cuales ofrecen una alternativa a las incertidumbres de la modernidad líquida y la sociedad red. A su vez, promueven el crecimiento personal y el bienestar colectivo, y su aplicación en la educación es esencial, en este caso, especialmente, para los jóvenes de grado noveno en Palmira. La educación, bajo este enfoque, no solo orienta decisiones individuales, sino que fortalece la cohesión social y proyecta futuros más equitativos y comunitarios. En esta línea, García-González (2021) sostiene que la ética orienta las acciones hacia la dignidad y el bien común, mientras que la imaginación ética permite ponerse en el lugar del otro y visualizar realidades alternativas, y la creatividad convierte esas posibilidades en acciones concretas. La autora defiende una ética situada, que parte de la experiencia de la injusticia para proyectar soluciones, y propone entender la paz como un proceso plural que se construye mediante el diálogo, la escucha activa y la solidaridad. Esta articulación entre ética, creatividad e imaginación ofrece una vía realista y transformadora para superar la violencia y promover relaciones sociales más justas y humanas.

2.3 Marco conceptual

Partiendo de una perspectiva interpretativa, se relacionan las categorías de análisis, entre las cuales se tienen las descritas a continuación.

2.3.1 Proyecto de Vida

El concepto de proyecto de vida está íntimamente ligado a las capacidades y habilidades del individuo para desarrollarse en diversos ámbitos de su existencia. Según D'Angelo (2000), el proyecto de vida es:

Un subsistema psicológico principal de la persona en sus dimensiones esenciales de la vida (...). Es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. (p. 106)

La concepción de proyecto de vida conecta la identidad del individuo con su entorno, integrando su personalidad, sus capacidades y sus condiciones contextuales. Su construcción requiere la intervención de toda la comunidad educativa, actores clave en la planificación y logro de metas para el bienestar personal y colectivo. A través de asignaturas como Ética, se fomentan habilidades blandas que contribuyen al éxito en la sociedad.

En este sentido, las artes y las humanidades desempeñan un papel relevante al fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y las habilidades socioemocionales. La reflexión de Lyotard e Izquierdo (1996) resulta pertinente, al señalar cómo en una era marcada por la rapidez y la superficialidad los jóvenes deben cuestionarse: *¿Cómo vivir?*, *¿hacia dónde?* El Buen Vivir trasciende la noción de éxito económico, constituyéndose como un paradigma de desarrollo

integral fundamentado en principios humanistas y éticos, que se opone explícitamente a los postulados materialistas e individualistas dominantes.

Esta perspectiva se vincula con la idea de Bauman (2000) sobre la *sociedad líquida*, caracterizada por el cambio constante y la falta de estabilidad, lo que dificulta la construcción de proyectos de vida y relaciones sólidas. En este contexto, el sentido de pertenencia y compromiso tiende a ser efímero, lo que obliga a los jóvenes a adaptarse a una realidad en transformación mientras buscan consolidar una identidad y un camino de vida basado en la estabilidad y el equilibrio. Estos elementos son fundamentales en la concepción del *Sumak Kawsay* o *Buen Vivir*, que representa una relación armoniosa entre las personas y la naturaleza (Ortiz, 2016).

El *Buen Vivir* implica un equilibrio basado en la igualdad en la distribución de recursos, la aceptación de la diversidad y una convivencia ética. Esta visión invita a los jóvenes a valorar el bienestar colectivo y a construir sus proyectos de vida considerando no solo sus aspiraciones individuales sino también el impacto de sus acciones en la sociedad. Desde un enfoque ético, el *Buen Vivir* busca consolidar relaciones basadas en el respeto, la reciprocidad y la responsabilidad, contribuyendo a una existencia plena y solidaria.

Sanabria (2021) y Nussbaum (2010) argumentan que la educación debe fomentar una visión holística que abarque el bienestar ecológico, social y ético. Este marco ético-ambiental se considera crucial para el diseño de proyectos de vida de los estudiantes en las instituciones educativas de Palmira (Valle del Cauca), pues orienta la construcción de sus valores y su sentido de responsabilidad social.

Dávalos (2014) retoma el *Buen Vivir* como un *nuevo contrato social* que promueve la diversidad y rechaza la violencia implícita en sistemas que priorizan el lucro sobre la vida humana

y el entorno natural. Esta perspectiva subraya la importancia de ofrecer alternativas a los jóvenes que vayan más allá de la rentabilidad económica, abriendo espacio para que desarrollen proyectos de vida basados en la colaboración, la armonía y el respeto por la diversidad.

El proyecto de vida se define como la dirección y el propósito que cada individuo otorga a su existencia, moldeado por su entorno sociocultural y las relaciones que establece con quienes lo rodean, quienes actúan como agentes clave en su desarrollo (D'Angelo y Arzuaga, 2008). A través de estas interacciones, las personas pueden fortalecer, evaluar y ajustar sus metas personales. Tanto las instituciones educativas como las familias juegan un papel fundamental en la creación de espacios que fomenten la protección y el crecimiento, facilitando el desarrollo de habilidades y valores en los estudiantes (Díaz *et al.*, 2020).

El proyecto de vida es un proceso dinámico y en constante evolución que les permite a los jóvenes ubicarse en su contexto social, interactuar con su entorno y asumir roles que contribuyan a su desarrollo integral y vida cotidiana (Suárez *et al.*, 2018). Desde la perspectiva de García (2017), este concepto vincula las aspiraciones personales con las estrategias necesarias para alcanzarlas, siempre enmarcadas dentro del contexto social e histórico del individuo. Según esta propuesta, el proyecto de vida abarca múltiples dimensiones:

1. **Dimensión continua:** planificación constante de valores y objetivos personales, ajustándose con el tiempo.
2. **Dimensión social:** se enfoca en la posición del individuo dentro de su contexto social, fortaleciendo su sentido de pertenencia y proyección.

3. **Dimensión transversal:** abarca diversas esferas vitales, como la emocional, la cultural y la profesional, promoviendo un desarrollo integral del individuo.

Para Erazo *et al.* (2022), el proyecto de vida es un proceso complejo que incluye metas, aspiraciones y deseos que benefician tanto a nivel personal como social, e involucra una serie de motivaciones y medios específicos que contribuyen a la construcción de la identidad del individuo. En el contexto nacional, el Ministerio de Educación Nacional (1998) considera el proyecto de vida como una estrategia pedagógica esencial en el área de Ética y Valores Humanos. Este enfoque busca que los estudiantes comprendan su contexto y evalúen las distintas esferas y conductas dirigidas a una proyección real de sus metas personales y profesionales.

A continuación, se expone la relevancia de la orientación vocacional en las etapas escolares y en la transición hacia la formación profesional. Entre los aspectos fundamentales se encuentran:

- Autoconocimiento y habilidades socioemocionales: Rodríguez y Gallardo (2020) resaltan la importancia de que los estudiantes cultiven habilidades interpersonales, inteligencia emocional, resiliencia y comunicación efectiva, elementos esenciales para afrontar los desafíos sociales.
- Reconocimiento de motivaciones y actitudes: el autoconocimiento refuerza la orientación vocacional y alinea los intereses con el proyecto de vida (Álvarez *et al.*, 2020).
- Identificación de competencias académicas y laborales: reconocer habilidades académicas y laborales incrementa la confianza y la preparación (Martínez, *et al.* 2022).
- Establecimiento de metas coherentes con las expectativas individuales: identificar fortalezas permite fijar metas realistas, contribuyendo a la satisfacción académica y profesional (Gutiérrez *et al.*, 2020).

- Reflexión sobre experiencias formativas y vocacionales: adaptarse a los cambios del entorno enriquece la trayectoria educativa y laboral (El Mrabet y Ait, 2021).
- Identificación de necesidades sociales y personales: analizar el contexto social y personal facilita la preparación para los retos contemporáneos (Psifidou, Mouratoglou y Farazouli, 2021).

El proceso integral de un proyecto de vida conecta los aspectos internos y externos del individuo, permitiéndole ubicarse de manera consciente en su contexto social, cognitivo y económico (Blossfeld *et al.*, 2019). Elementos como el autoconcepto, la autorregulación y la motivación son clave en este proceso, influyendo en la autoestima y en la capacidad de mantener una visión coherente hacia el futuro (Lomelí *et al.*, 2016; García, 2017). Para ser realista y sostenible, un proyecto de vida debe alinearse con las capacidades y circunstancias del sujeto, lo que le permitirá encontrar un sentido vital y alcanzar sus objetivos. Según D'Angelo (2000), la educación tiene el poder de incentivar este sentido vital, contribuyendo a la realización propia y a la construcción de una identidad coherente.

El proyecto de vida en esta institución integra tres dimensiones: laboral (con enfoque crítico y social), desarrollo humano (habilidades psicosociales) y Buen Vivir (corresponsabilidad ambiental y comunitaria). Este abordaje no solo prepara a los estudiantes para desafíos personales, sino que los forma como ciudadanos capaces de reconstruir tejido social mediante sus proyectos profesionales y prácticas cotidianas. Sin embargo, requiere metodologías activas y alianzas comunitarias para pasar del marco teórico a la transformación concreta.

El sentido vital se construye a través de interacciones sociales y no es solo personal, manifestándose en los planes de vida de los estudiantes. En Palmira (Valle del Cauca), el proyecto

de vida es una herramienta clave para que los jóvenes visualicen su futuro y alcancen la autorrealización (D'Angelo, 2003). Los proyectos de vida autorrealizadores ubican a los individuos como agentes que pueden transformar su entorno, enriqueciendo su desarrollo personal y colectivo. Además, el proyecto de vida refleja la historia individual de cada persona y, según Castillo, López y Ramírez. (2021), la orientación vocacional ayuda a los estudiantes a reconocer sus capacidades y expectativas, considerando su historia personal y contexto social.

El proyecto de vida es una categoría compleja que integra dimensiones personales y sociales, desarrollándose en interacción entre el individuo y la sociedad. Según Rivero (2021), comienza en la infancia y toma relevancia en la adolescencia, específicamente en noveno grado, cuando los estudiantes consolidan habilidades y visiones clave para su futuro. Comprender los significados que los jóvenes otorgan a sus proyectos de vida permite identificar barreras y herramientas para su desarrollo integral, promoviendo una formación holística que los guíe hacia una realización personal y social.

2.3.2 El significado de proyecto de vida como eje estructurante

El significado es clave para que los individuos interpreten sus experiencias y den sentido a lo inesperado, organizando situaciones y relaciones interpersonales (Jodelet, 1986). Según Vygotsky (1979), el aprendizaje comienza en el contexto social antes de ser internalizado. Mediante la relación con su entorno y con otras personas, los individuos enriquecen su conocimiento, lo que les facilita interpretar su realidad y dirigir su vida de acuerdo con sus metas y aspiraciones, fortaleciendo su comprensión en función de la construcción de su proyecto de vida.

El significado también abarca las acciones y configuraciones que cada sujeto realiza en su vida cotidiana y en su relación con otros seres vivos y el contexto que le rodea. Como plantea Bruner (1998), “los significados no le sirven de nada a menos que consiga compartirlos con los demás” (p. 29). En otras palabras, el significado se crea y se fortalece en la interacción con los demás, manifestándose en saberes y prácticas que se expresan en el actuar diario de cada individuo. Aquí, la capacidad de compartir conocimiento y desarrollar empatía es clave para el bienestar individual y colectivo. Esta dinámica, alineada con los principios del Buen Vivir, pues una propuesta filosófica y sociocultural que se aleja de las lógicas eurocentristas y promueve una visión holística de la vida se orienta a través de cuatro principios que fundamentan el trabajo colaborativo, así como los describe García (2016):

- La relacionalidad que se refiere a la interconexión entre todos los elementos de un todo.
- La reciprocidad que tiene que ver con la relación recíproca entre los mundos de arriba, abajo, ahora, entre seres humanos y naturaleza, una especie de coparticipación.
- La correspondencia que se refiere a que los elementos de la realidad se corresponden de una manera armoniosa, a manera de proporcionalidad.
- La complementariedad que se basa en que los opuestos pueden ser complementarios, ya que nada está por demás (p. 39).

En este sentido, en el ámbito educativo, comprender las realidades y necesidades de los estudiantes no solo orienta las acciones pedagógicas, sino que también potencia sus proyecciones personales, lo cual resulta esencial para su desarrollo integral, tal como lo plantea Maxwell (2019). Esta comprensión profunda del contexto de cada estudiante permite generar procesos formativos

más humanos, inclusivos y pertinentes, en los que se reconoce al estudiante como un sujeto activo de su aprendizaje y de su vida en sociedad.

2.3.3 El sentido de proyecto de vida como fin último

El sentido de la vida es fundamental en el proyecto de vida de cada individuo, actuando como inspiración para alcanzar sus propósitos, según Frankl (2015). Es un concepto subjetivo, definido por cada persona en función de su entorno y sus circunstancias, como señala Velasco (2004). Este sentido impulsa la motivación, disciplina y perseverancia necesarias para lograr metas, convirtiéndose en un motor para la autorrealización y la satisfacción personal.

Según Da Rosa *et al.* (2011), el sentido se construye a partir de la relación que los individuos establecen entre su vida personal, sus valores, sus aspiraciones y su contexto social. La percepción del trabajo impacta profundamente en la identidad y autoconcepto de los jóvenes, así como en su desarrollo personal y profesional. . Este sentido, se vincula a las metas y deseos de los individuos, reflejándose en la dinámica grupal y en la estructura social. La forma en que perciben y valoran su trabajo influye en su motivación, satisfacción y propósito, y se manifiesta en su actuación diaria y en su interacción con los demás.

Cardona y Guarín (2021) amplían la noción de sentido de la vida al vincularla con la capacidad de los individuos para enfrentar adversidades en pos de sus objetivos, lo que fortalece su resiliencia y determinación. Así, el sentido de la vida no solo orienta el proyecto personal, sino que también impacta en las relaciones interpersonales y la construcción de vínculos significativos. Las dimensiones de significado y sentido están interconectadas, ya que el sentido direcciona las

acciones, mientras que el significado les otorga valor. Esta interrelación destaca la importancia de integrar ambos conceptos en un enfoque didáctico para el desarrollo integral del proyecto de vida, especialmente dentro del contexto educativo.

2.3.4 Integración curricular

La integración curricular se concibe como un enfoque que unifica diversas áreas de conocimiento facilitando un proceso de enseñanza-aprendizaje más práctico y contextual. Drake (1991) plantea que este enfoque evita la segmentación de asignaturas y promueve una perspectiva interdisciplinaria que facilita la conexión de saberes. Brant (1991) enfatiza el carácter práctico de esta integración, mientras que Greene (1991) la define como la unificación del plan de estudios. Mollet (1991), por su parte, resalta la relevancia de este enfoque para abordar contenidos de diferentes materias de manera conjunta y contextualizada.

Este enfoque busca proporcionar a herramientas los estudiantes para resolver problemas cotidianos y promueve decisiones conscientes basadas en conocimiento interrelacionado. Su efectividad depende de la formación continua de los docentes y de una planificación rigurosa, ya que ellos guían el proceso de aprendizaje desde una perspectiva integradora (Greene, 1991). La integración curricular se articula con las líneas de investigación del doctorado en el que se inserta este estudio, especialmente en el ámbito curricular y de evaluación educativa. La propuesta busca abordar desafíos pedagógicos y metodológicos, fortaleciendo una identidad cultural coherente en todos los niveles territoriales, según lo estipulado por la Ley 115 de 1994.

Según Illán y Molina (2011), la integración curricular no solo es una estructura de planificación, sino una interrelación de temas que permite a los docentes intervenir de manera significativa. En consecuencia, los docentes deben adaptar modelos pedagógicos para generar aprendizajes significativos, vinculando el contenido con el contexto. El currículo debe ser visto como un proceso en continuo desarrollo que responda a casos específicos de vida. Vasco *et al.* (2000) argumentan que cada asignatura debe mantener su esencia y competencias dentro de una unidad integrada, respetando la autonomía de cada área. Ahora bien, en la década de 1970 se comenzó a integrar disciplinas como matemáticas, ciencias, tecnología y ética, que previamente se enseñaban de manera separada. Vasco *et al.* (2000) proponen seis categorías para organizar la integración curricular, de la siguiente manera:

Tema: relaciona un tema específico que se puede trabajar de manera transversal en diversas asignaturas.

1. **Proyecto educativo:** actividades donde los estudiantes aplican lo aprendido en su vida cotidiana, promoviendo el aprendizaje grupal.
2. **Problema:** solución de un reto en cualquier campo de estudio, fomentando conductas críticas.
3. **Actividad:** enfocada en fortalecer o adquirir habilidades específicas.
4. **Relato:** uso de narrativas que sitúan el aprendizaje, mejorando la comprensión.
5. **Tópico generador:** a partir de un tema o idea, se enlazan contenidos de interés.

Las categorías mencionadas permiten a los docentes diseñar actividades pedagógicas que promuevan la integración curricular, adaptando el currículo a las necesidades del contexto educativo y social. Este enfoque fomenta la autonomía, aplica el conocimiento en diversas

situaciones y fortalece las competencias académicas, preparando a los estudiantes, especialmente en grado noveno, para afrontar el mundo con una visión integral de su proyecto de vida. Jacobs (2002) destaca las razones fundamentales para su implementación:

1. **Crecimiento del conocimiento:** la constante evolución del conocimiento exige educadores actualizados para satisfacer las expectativas de las nuevas generaciones.
2. **Programa fragmentado:** aunque la planificación es clave, la realidad del aula puede diferir del programa establecido, por lo que la integración curricular ofrece un enfoque flexible.
3. **Pertinencia del currículo:** es crucial conectar los contenidos de distintas asignaturas con problemas reales, promoviendo un aprendizaje práctico y significativo.
4. **Respuesta de la sociedad a la fragmentación:** la integración curricular no solo desarrolla habilidades técnicas, sino que fomenta una visión global orientada al bienestar personal y comunitario, superando las fragmentaciones tradicionales del conocimiento.

El currículo visto de manera holística conecta el plan de estudios con la historia, la sociedad y diversas disciplinas de manera interrelacionada. Beane (2005) lo llama *integración del currículum* y destaca la importancia de incluir las perspectivas de los jóvenes, señalando que toda teoría educativa debe considerar sus experiencias. Este modelo fomenta el pensamiento crítico y la resolución de problemas cotidianos, promoviendo el bienestar personal y comunitario. La planificación colaborativa entre docentes y estudiantes transforma las relaciones de autoridad, desafiando la idea de que el diseño curricular debe ser exclusivo de los expertos.

La integración curricular fortalece la autonomía de los estudiantes, capacitándoles para adaptar sus proyectos de vida a su entorno social. Se basa en cuatro dimensiones esenciales:

1. **Integración de experiencias:** conecta el aprendizaje con las vivencias del estudiante, respetando sus diferencias y atendiendo sus necesidades emocionales y sociales.
2. **Integración social:** promueve una educación inclusiva que aborda problemas sociales y personales, fomentando valores como empatía, solidaridad y cooperación.
3. **Integración de conocimientos:** articula saberes académicos y experiencias cotidianas, desarrollando habilidades para resolver conflictos y trabajar en equipo.
4. **Integración como diseño curricular:** involucra a los estudiantes en la planificación y selección de temas de interés, haciendo el currículo más relevante y significativo.

Este enfoque promueve una educación integral, personalizada y comprometida con el desarrollo personal y social de los estudiantes. Beane (2010) resalta que este enfoque ha sido un elemento clave en el currículo estadounidense desde inicios del siglo XX, tomando como referencia los estudios del Laboratorio Escolar de Dewey en la Universidad de Chicago. Asimismo, la integración curricular se relaciona con el método de proyectos de Kilpatrick (1918), lo que subraya la importancia de la interdisciplinariedad. Por su parte, Zabalza (2012) define esta perspectiva como un modelo educativo que promueve la flexibilidad y el fortalecimiento de habilidades fundamentales para la vida.

La Ley 115 de 1994 en Colombia establece un marco curricular integral que articula tres dimensiones fundamentales: el conocimiento teórico, la formación en valores y el desarrollo de competencias, con el propósito explícito de guiar la construcción del proyecto de vida estudiantil desde un enfoque ético, particularmente en la educación media. Este mandato legal fundamenta investigaciones recientes, como las de MEJOREDU (2023), que demuestra cómo la integración curricular efectiva trasciende el aula al conectar los aprendizajes formales con experiencias socioculturales significativas, promoviendo simultáneamente: capacidades metacognitivas de

reflexión crítica, habilidades de cooperación interdisciplinar y competencias ciudadanas esenciales para la vida social y laboral. Por lo tanto, comprender los alcances de la integración curricular sirve como punto de partida y de guía en el proceso educativo, así como lo muestra la siguiente tabla 3:

Tabla 3

Alcances de la integración curricular

Alcances de la integración curricular					
Es una respuesta	Pensar en	Respalda la comprensión	Posibilita la comprensión	Es un modo de estructurar	Es una manera diferente
Ante la concepción de una formación integral. Como también, tener en cuenta el contexto en los diferentes ambientes de	El currículo como una herramienta que tiene presente el contexto para atender las necesidades de la población educativa.	En los diferentes ambientes de aprendizaje como una ruta para que, tanto los estudiantes como los profesores, intervengan en la	De los nuevos aprendizajes desde las diferentes asignaturas; permitiéndole s tener el conocimiento y la aplicación frente a	Donde se refleja el trabajo cooperativo docente, al considerar el contexto, con temáticas pertinentes para los sujetos, donde ellos	De comprender los diferentes ritmos de enseñanza y aprendizaje, dando prioridad al estudiante, atendiendo sus vivencias, para que los

aprendizaje	programación	algunas	pueden	aprendizajes,
de los	del currículo	situaciones a	comprender,	con la
sujetos.	y lograr un	resolver,	estudiar y	orientación
	conocimiento	fortaleciendo	razonar	pertinente,
	aplicativo	sus	situaciones	les permitan
	entre lo que	capacidades y	propias de su	llegar a las
	viven en el	autoimagen.	entorno.	nuevas
	aula y su			temáticas de
	mundo fuera			las distintas
	de él.			áreas.

Nota: Adaptado de MEJOREDU (2023). Alcances de la integración curricular.

La integración curricular, según MEJOREDU (2023), conecta los aprendizajes escolares con las experiencias del entorno, promoviendo reflexión y colaboración. Este enfoque interdisciplinario refuerza el aprendizaje académico, prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos laborales y sociales, y fomenta el empoderamiento y la participación en la comunidad, a fin de fortalecer sus competencias críticas.

La integración del proyecto de vida en el currículo representa una oportunidad pedagógica para trascender la formación académica tradicional y vincular los aprendizajes con las aspiraciones, valores y contextos reales de los estudiantes. Desde una perspectiva ética, este proceso implica reconocer al estudiante no solo como un receptor de conocimientos, sino como un sujeto activo, capaz de reflexionar críticamente sobre su existencia y su papel en la sociedad. La educación, en este sentido, adquiere una dimensión moral al asumir la responsabilidad de guiar a

los jóvenes en la construcción de un sentido de vida auténtico, coherente con sus principios y comprometido con el bienestar colectivo.

MEJOREDU (2023) destaca que la integración curricular debe fomentar la conexión entre la escuela y la vida, promoviendo aprendizajes significativos que fortalezcan tanto las competencias disciplinares como las socioemocionales. En este marco, la educación ética no se reduce a la enseñanza de normas o deberes abstractos, sino que se materializa en la capacidad de la escuela para ayudar a los estudiantes a encontrar coherencia entre lo que aprenden, lo que desean ser y el impacto que buscan tener en su entorno. La integración curricular del proyecto de vida, desde esta mirada, se convierte en un espacio de acompañamiento ético y en un acto pedagógico profundamente humanizador, que prepara a los jóvenes no solo para el éxito académico o laboral, sino para una existencia plena y comprometida.

Capítulo 3. Marco metodológico

En este capítulo se presenta el desarrollo metodológico de la investigación, para el cual se eligió un enfoque cualitativo, basado en el paradigma hermenéutico y se desarrolló mediante el método de etnografía educativa. Este enfoque tiene como propósito comprender en profundidad los significados y sentidos que los jóvenes atribuyen a sus proyectos de vida dentro del contexto educativo. Para ello, se aplicaron diversas técnicas e instrumentos que permitieron la recolección y análisis de datos de manera integral y contextualizada.

Como instrumentos se emplearon entrevistas semiestructuradas con guión de preguntas, el diario de campo para ser empleado en la observación participante, la cual se realizó durante las horas de descanso y la matriz de análisis de documentos, esta última facilitó la organización de la información. Los instrumentos fueron validados por tres expertos, aplicando protocolos establecidos y realizando las correcciones sugeridas. Además, se realizó una triangulación de los datos con asesoría especializada, integrando perspectivas teóricas, contextuales y educativas.

La muestra de la investigación estuvo conformada por 48 estudiantes y 8 docentes de Ética pertenecientes a ocho instituciones educativas. Se seleccionaron 6 estudiantes por institución, bajo criterios específicos que garantizan la representatividad de la muestra. Los docentes participantes contaban con perfiles profesionales alineados con los objetivos del estudio, lo que permitió explorar de manera efectiva los fundamentos y percepciones sobre los proyectos de vida de los jóvenes. Es así como en la tabla 4, se presentan las características sociodemográficas generales de los participantes:

Tabla 4*Características sociodemográficas generales de los participantes*

Características sociodemográficas generales en porcentajes					
Estudiantes (48)					
Rango de edades	Tipo de familias	Escolaridad de las personas con las que conviven	Ocupaciones de las personas con las que viven	Rango de estrato socioeconómico	Tipo de viviendas
14 y 18 años	Familias monoparentales con prevalencia de mujeres cuidadoras	60% primaria	Trabajos informales en Colombia	1 – 3	60% alquiladas
	Familias compuestas y extensas	30% bachillerato completo	Proveedores migrantes que envían mesadas		30% familiares
	Familias nucleares	10% alguna profesión	Trabajos formales como en la docencia		10% propia

Docentes (8)					
Rango de edades	Tipo de familias	Escolaridad de las personas con las que conviven	Ocupaciones de las personas con las que viven	Rango de estrato socioeconómico	Tipo de viviendas
5 profes entre 35 y 44 años y las otras dos 57 y 58	Familias nucleares y unipersonales	Bachillerato completo y pregrados	80% trabajos formales	3-4	60% alquiladas
			20% trabajos informales		40% propias
Todos orientan la asignatura de ética pero 4 son de otras áreas (filosofía y sociales).					

La tabla 4 presenta una caracterización general de los 48 estudiantes de grado noveno y 8 docentes que orientaban la asignatura de ética. En el caso de los estudiantes, predominan hogares monoparentales y extensos, con jefatura femenina, escolaridad básica en los adultos responsables y alta informalidad laboral. Estas condiciones, junto al estrato socioeconómico bajo (1-3) y el predominio de viviendas alquiladas, dan cuenta de contextos de vulnerabilidad estructural que inciden en sus trayectorias educativas y en la forma en que participan en espacios formativos.

Por contraste, el grupo docente, se trata de una muestra más reducida ($n=8$), pero homogénea en cuanto al rango etario (35 a 58 años) y al tipo de familia (nucleares o unipersonales). La mayoría convive con personas con escolaridad media o superior, en donde un 80% se desempeña en trabajos formales, lo cual contrasta con el perfil de las familias de los estudiantes. Aunque todos orientan la asignatura de ética, la mitad proviene de otras disciplinas (filosofía y

ciencias sociales), lo cual aporta diversidad al enfoque del área, pero también refleja la diversidad complementaria con la que se aborda esta formación.

Si bien comparten un contexto educativo e institucional, las condiciones materiales y sociales entre docentes y estudiantes presentan una brecha significativa, lo que ofrece un marco interesante para el análisis de las interacciones, expectativas y tensiones que emergen en el proceso formativo. Esta caracterización general no busca establecer causalidades, sino más bien aportar una lectura contextual que permita entender las condiciones desde las cuales los participantes construyen sentido, participan y se vinculan con el proyecto.

El proceso de validación de los instrumentos se llevó a cabo mediante un sistema de valoración en una escala de 1 a 5, evaluando tres criterios fundamentales: claridad, pertinencia y suficiencia. En cuanto a la claridad, se evaluó si las preguntas eran comprensibles y formuladas de manera sencilla para los participantes. Respecto a la pertinencia, se valoró la alineación de las preguntas e indicadores con los objetivos de la investigación. Finalmente, se verificó la suficiencia de las preguntas, asegurando que fueran adecuadas y suficientes para abordar los objetivos y responder a la pregunta de investigación.

Cada criterio recibió una calificación de 1 a 5. Una puntuación de 5 indicaba una adecuación óptima al estudio, sin necesidad de modificaciones, mientras que calificaciones inferiores requerían una explicación detallada y sugerencias para mejorar el instrumento. La Tabla 5 resume los criterios de validación, proporcionando mayor transparencia y rigurosidad en el proceso de recolección de datos.

Este diseño metodológico garantiza la recolección de información precisa y relevante, permitiendo analizar a profundidad el contexto y los significados asociados a los proyectos de vida de los estudiantes de noveno grado en las instituciones educativas de Palmira.

Tabla 5

Características del instrumento de validación por expertos

Características del instrumento de validación		
Principios	Claridad	Sencillez que facilite la interpretación de la pregunta por parte del entrevistado
	Pertinencia	Pregunta e indicadores están relacionados con el tema y si su potencial respuesta conduce al logro del objetivo planteado
	Suficiencia	Reúne las condiciones que necesita para responder a la pregunta de investigación y el objetivo propuesto
Validación	Proceso por el cual se cuantifican los criterios, en escala de 1 a 5, con su respectiva orientación dirigida al par evaluador.	
Criterios de validación		
Valoración	Descriptor	Observación
1.	Nada que ver con lo propuesto en la investigación.	El par evaluador indicará las limitaciones de la pregunta en caso de asignar alguna de estas puntuaciones.
2.	No está bien planteada, y su respuesta podría ser ambigua.	

3.	Es interesante, pero se podría orientar mejor.	
4.	Es buena, pero hace falta algún aspecto que no tuvieron en cuenta	
5.	Excelente, es apropiada para el estudio que realizan	No es necesario hacer observaciones o recomendaciones.

Nota: Elaboración propia sobre características instrumento de validación por expertos.

3.1 Perspectiva epistemológica

La metodología de esta investigación se sustenta en una perspectiva epistemológica que orienta el enfoque y los fundamentos teóricos del estudio, proporcionando el marco necesario para el desarrollo de los siguientes aspectos.

3.1.1 Enfoque cualitativo

Este estudio adopta un enfoque cualitativo citando a Vasilachis (2006) permite estudiar las historias de vida de las personas, todo aquello que hace parte de su mundo interior, es decir, sus sentimientos, emociones, sus significados y sentidos de su vida personal, sus proyecciones, a la vez, que tener en cuenta su contexto. A través de este enfoque se permitirá escuchar las voces de

los actores los cuales son la esencia para este tipo de investigación que pretende conocer e interpretar las construcciones de sentido y significancia de los sujetos.

La investigación cualitativa, según Taylor y Bogdan (1987), permite recolectar detalladamente voces, escritos y comportamientos de los sujetos, requiriendo una documentación cuidadosa para interpretar los significados de sus proyectos de vida. Flick (2007) y Maxwell (2019) destacan que este enfoque explora diversos contextos y profundiza en las particularidades de los individuos, sus posiciones sobre temas y su percepción del mundo, ayudando a comprender las bases de su proyecto de vida y proyecciones futuras.

Maxwell (2019) establece tres propósitos fundamentales del método cualitativo: comprender las percepciones y subjetividades de los participantes, analizar la influencia del contexto físico, social y cultural en estas subjetividades, y explorar cómo dichas percepciones transforman su contexto. Flick (2007) complementa que el investigador debe capturar las experiencias y relaciones en su entorno natural, permitiéndoles a los sujetos ser protagonistas del estudio.

Esta investigación emplea herramientas como entrevistas, notas de campo y observaciones para traducir las experiencias cotidianas de estudiantes y docentes en prácticas interpretativas significativas. Denzin y Lincoln (2012) sostienen que esta metodología permite abordar múltiples materiales empíricos, enriqueciendo la comprensión del fenómeno estudiado. Así, la investigación interpreta los significados que los estudiantes de noveno grado atribuyen a su proyecto de vida, buscando una integración curricular contextualizada.

3.1.2 Paradigma: Hermenéutico

Este estudio utiliza un paradigma hermenéutico para describir, interpretar y contextualizar acciones. Según Londoño *et al.* (2014), la hermenéutica posibilita que el investigador vaya más allá de lo superficial, generando nuevos significados que se analizan y categorizan para profundizar en el problema. La investigación se enfoca en la hermenéutica filosófica de Gadamer (2012), que resalta el carácter meritorio del diálogo y la empatía para comprender la realidad del otro y acercarse a la experiencia subjetiva del participante.

Álvarez-Gayou (2003) resalta el uso del círculo hermenéutico, que permite una revisión continua de los documentos para descubrir significados profundos, donde el texto y su interpretación interactúan dinámicamente. Este enfoque es fundamental para elaborar un informe basado en la escucha empática y la observación, capturando fielmente las vivencias de los participantes. Según Lebeté *et al.* (2018), el paradigma hermenéutico resulta fundamental para analizar documentos institucionales y las perspectivas de los sujetos, permitiendo recopilar información clave sobre los significados que los estudiantes de noveno grado otorgan a su proyecto de vida a través de entrevistas y análisis documental.

En cuanto al análisis crítico del discurso y los marcos sociales, de acuerdo con García (2013), la educación se considera un fenómeno social; por lo tanto, el enfoque interpretativo, con un método etnográfico, ayuda al profesor investigador a comprender mejor el objeto de estudio, centrándose en los aspectos humanistas y sociales de los procesos educativos. El paradigma hermenéutico se complementa con el análisis de contenido, técnica empleada en la investigación cualitativa para interpretar textos mediante la identificación de palabras clave y su repetición en documentos. Caregnato y Mutti (2006) señalan que esta técnica facilita el diálogo con las

perspectivas de las personas, pues trabaja con el significado del discurso, como los proyectos de vida de estudiantes de noveno grado.

Este estudio aborda el análisis de datos cualitativos mediante una secuencia estructurada que comienza con la sistematización de la información recopilada en entrevistas y observaciones, identificando elementos clave en los conceptos y experiencias compartidas por docentes de ética y estudiantes. Las transcripciones de entrevistas y la observación no participante durante los momentos de recreo se organizan en una base de datos, lo que facilita la comprensión de la interacción social y los comportamientos en su contexto.

El análisis de la información sigue una estrategia de análisis del discurso, enfocándose en las rupturas y continuidades en las expresiones de los participantes. Primero, se digitalizan las entrevistas para su sistematización y categorización. Luego, se identifican categorías y subcategorías que reflejan patrones sobre el concepto de proyecto de vida en los estudiantes. Estas categorías se vinculan con las bases teóricas y metodológicas del estudio, generando un ejercicio interpretativo (Cisterna, 2005; Álvarez, 2008). La triangulación se realizó mediante la comparación de datos de entrevistas con estudiantes y docentes, documentos institucionales (PEI) y la fundamentación teórica, lo que otorga a su vez, validez al análisis de resultados. Los estudiantes de noveno grado fueron seleccionados por su relevancia en la preparación para la educación media, y los docentes de Ética por su papel en la construcción del proyecto de vida dentro del currículo institucional.

3.1.3 Método: *etnografía educativa*

El método de etnografía educativa en esta investigación se fundamenta en el rol crucial de las instituciones educativas, ya que, según García (2013), esta metodología recoge información cualitativa que permite indagar sobre las interacciones sociales y especificar el entorno real de los individuos. Es así como el entorno escolar permite desarrollar cualidades esenciales para su desempeño en la sociedad, y con ello explorar y comprender los contextos escolares mediante la observación y documentación de prácticas estudiantiles en su entorno cotidiano.

Para Batista y Silva (2021), este método permite adquirir información directamente de los participantes desde su entorno escolar, siendo esta valiosa y real, ya que se obtuvo del medio donde se desempeñan y fortalecen competencias y habilidades sociales. Además, Maturana y Garzón (2015) destacan que la etnografía acerca al profesorado a los problemas y situaciones contextuales de los educandos, y es a partir de esta observación que se pueden identificar significados y sentidos que luego sirven para proponer principios de integración curricular enfocados en los proyectos de vida de los estudiantes. En esta investigación, tales principios se desarrollarán específicamente para los estudiantes de noveno grado en ocho instituciones educativas de Palmira (Valle del Cauca), integrando los hallazgos y el contexto educativo.

3.1.4 Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos de esta investigación cualitativa incluyen la triangulación, que es clave para garantizar la validez de los resultados al cruzar diversas fuentes y enfoques de información. Según Creswell y Miller (2000), la triangulación ayuda a construir temas y categorías confiables en un estudio al buscar convergencias en la información proveniente de múltiples fuentes. Este proceso refuerza la autenticidad y veracidad del análisis, permitiendo una interpretación integral de los datos.

Denzin y Lincoln (1994) describen varias técnicas aplicables, como entrevistas, observación directa, análisis de documentos y grabaciones, además de materiales culturales y visuales. Estas herramientas se enriquecen con el uso de métodos asistidos por computadora para el manejo y análisis de datos. Denzin (1978) distingue cuatro tipos de triangulación: entre fuentes de datos (participantes), teorías, métodos (entrevistas, observaciones, documentos) y entre investigadores, que proporcionan una visión amplia y matizada de los fenómenos estudiados. En este estudio se emplearon varias técnicas e instrumentos clave para la recolección de datos. Según Álvarez (2008), las principales son la observación participante, la entrevista y el análisis documental. En particular:

1. **Diario de campo:** Como destacan Castro *et al.* (2017), este instrumento facilita una descripción cronológica de los eventos y permite una interpretación detallada de las acciones de los participantes. Registra observaciones directas y reflexiones derivadas de entrevistas y análisis de documentos institucionales (PEI y planes de aula). De acuerdo con Freitas y Pereira (2018), el diario de campo es esencial para concretar vivencias y experiencias, siendo central en la recolección de datos etnográficos. Cardona y Guarín (2021) lo consideran una herramienta clave para capturar en tiempo real las actividades y relaciones de los estudiantes.

2. **Observación participante:** Álvarez-Gayou (2003) señala que esta técnica se centra en la participación del investigador en la rutina de los sujetos para recoger información significativa, complementada con entrevistas. Cardona y Guarín (2021) destacan que esta técnica permite observar el comportamiento de los estudiantes en su entorno escolar, proporcionando una visión auténtica de sus interacciones cotidianas.
3. **Entrevista semiestructurada:** Según Kvale (1996), este enfoque permite interpretar las perspectivas de los participantes sobre el sentido y el significado de la vida, registrando sus ideas y deseos. Álvarez-Gayou (2003) subraya que la entrevista busca comprender, interpretar y analizar los significados que los actores tienen sobre el tema de estudio.
4. **Análisis documental:** Álvarez (2008) resalta el uso de documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los planes de aula, que proporcionan el contexto de los principios educativos que guían la orientación de los proyectos de vida.

Estas técnicas permiten una comprensión profunda y contextualizada de los significados que los estudiantes otorgan a su proyecto de vida.

Estos instrumentos y técnicas se correlacionan con los objetivos específicos del estudio, facilitando una visión comprensiva que integra perspectivas de los actores, documentos institucionales y análisis metodológico a través de la triangulación. Esta combinación metodológica asegura que el análisis sea preciso, riguroso y relevante, proporcionando una base sólida para el estudio de los significados y sentidos de los proyectos de vida en estudiantes de grado noveno en Palmira.

Para abordar los objetivos de la investigación, se utilizaron diversas técnicas e instrumentos.

1. **Primer objetivo:** se empleó el *diario de campo* para documentar observaciones durante los descansos de los estudiantes de grado noveno, analizando sus interacciones y actitudes en un contexto natural (Anexo 3). También se aplicaron *entrevistas semiestructuradas* a docentes de Ética y estudiantes con un instrumento que guiaron las conversaciones en torno a la operacionalización de los objetivos específicos y en donde se ahondó en las características sociodemográficas (Anexo 1 y 2).
2. **Segundo objetivo:** se llevó a cabo la entrevista semiestructurada (guion de entrevista) para identificar las expectativas de los estudiantes frente al acompañamiento docente y el trabajo realizado por parte de los docentes junto con las diversas temáticas abordadas en los planes de aula.
3. **Tercer objetivo:** con el análisis documental para examinar los PEI (Proyecto Educativo Institucional), se compararon los principios educativos con la realidad observada en la institución, según lo planteado por Álvarez (2008). Se utilizó como instrumento el software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti24 que permitió categorizar y codificar la información en correspondencia con los objetivos del proyecto y los hallazgos, resultados tanto de la revisión de estudios como de la observación participante y entrevistas semiestructuradas. También se aplicó la *triangulación* para validar los hallazgos, integrando diversas fuentes y perspectivas, lo que refuerza la confiabilidad y credibilidad de los resultados, como describe Álvarez.

3.2 Participantes

El municipio de Palmira está organizado en comunas, cada una con una Junta Administradora Local (JAL) que dirige los servicios comunitarios y cuenta con entre 5 y 9 miembros elegidos cada cuatro años. En el ámbito educativo, Palmira dispone de 19 instituciones educativas urbanas, distribuidas en sus 7 comunas. Para esta investigación, se seleccionaron 8 instituciones educativas, involucrando a docentes de Ética y estudiantes de grado noveno, en función de criterios de selección que se detallarán posteriormente. De cada institución educativa participaron 6 estudiantes y 1 docente de la asignatura de Ética, es decir, 48 educandos y 8 profesores, para un total de 56 actores en esta investigación.

3.3 Aspectos éticos y legales de la investigación

Para garantizar el respeto a los valores éticos, esta investigación protege la privacidad y seguridad de los participantes, así como su entorno, considerando la sensibilidad de la información recopilada en cada institución a través de entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental. Conforme a la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, la Ley 1581 de 2012, el Decreto 1377 de 2013 y la Política de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica de Colciencias (Innovación, 2018), el estudio se desarrolla en cumplimiento de la normativa vigente y bajo las directrices del Comité de Ética Institucional de Investigación (CEBIC) de la Universidad Santo Tomás, entidad que otorgó la aprobación correspondiente.

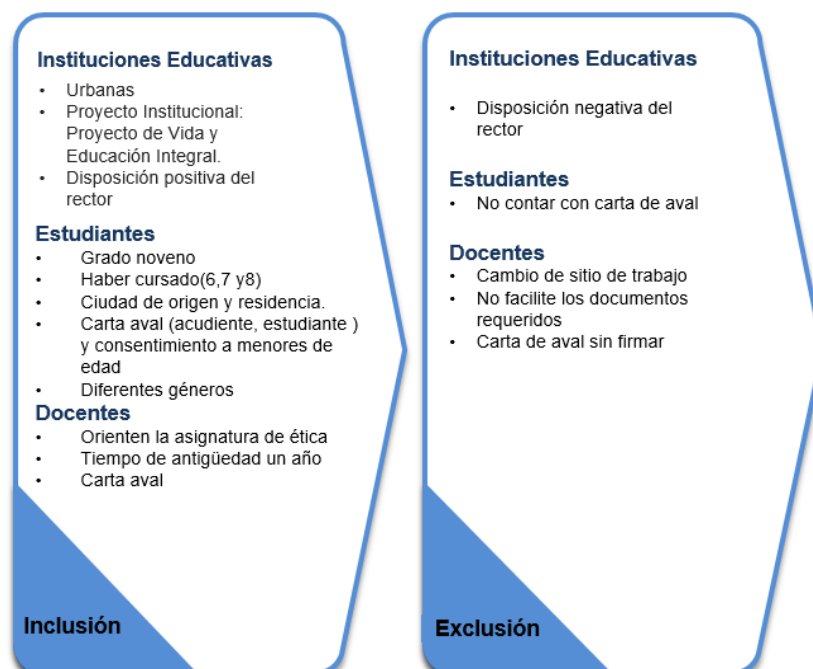
Este proyecto estableció principios para integrar el proyecto de vida de los estudiantes de noveno grado en el currículo, considerando elementos clave como la privacidad y confiabilidad de

los datos, sin implicar riesgos biológicos o fisiológicos, en concordancia con el Artículo 11 de la Resolución 8430 de 1993. La metodología incluyó escucha activa, observación y análisis de documentos institucionales, como el PEI. Además, se documentó cuidadosamente el consentimiento informado, garantizando que los participantes comprendieran los objetivos, beneficios y posibles riesgos de la investigación, en cumplimiento de la Resolución 8430 de 1993 y el Manual de Buenas Prácticas de Investigación (2019).

En la Figura 3 se presenta una caracterización de la población del estudio, junto con los criterios de selección, inclusión y exclusión en la investigación.

Figura 3.

Criterios de selección (inclusión, exclusión) de los participantes.



Nota: Se referencian los criterios de selección de inclusión y exclusión de los participantes (instituciones educativas, docentes y estudiantes). Fuente: elaboración propia.

A partir del horizonte institucional (visión, misión, valores institucionales) de cada entidad educativa, se ha obtenido información preliminar que permitió identificar la perspectiva de la institución; posteriormente, se entró en contacto con los directivos docentes, docentes de aula y estudiantes, obteniendo de primera mano la información sobre los significados y sentidos del proyecto de vida en los educandos de secundaria de grado noveno y de los docentes del área de Ética.

Cabe aclarar que se presentó la negativa de participación por parte de dos docentes de ética, razón por la cual no hubo representación de instituciones educativas de las comunas 1 y 5, permitiendo ver la importancia de realizar un trabajo previo de sensibilización con la comunidad educativa y específicamente con los rectores y docentes y poder comprender que las investigaciones son el resultado de un trabajo en conjunto para el bienestar no sólo individual sino colectivo, que se reflejará en la sociedad. También sería esencial abordar los trabajos de investigación desde las secretarías de educación, alcaldías para poder tener mayor aceptación en las instituciones por parte de rectores y docentes. De este modo poder reducir las barreras estructurales en los procesos investigativos.

Para superar resistencias se requiere un abordaje que: a) visibilice cómo los prejuicios inconscientes de los educadores (sesgos de género, estereotipos raciales) obstaculizan la construcción colectiva de proyectos de vida, y b) genere dispositivos de formación docente que combinen autobiografía crítica (deconstrucción de privilegios) con metodologías participativas diversas.

3.4 Instituciones educativas

Las instituciones educativas seleccionadas para esta investigación tienen como objetivo formar individuos autónomos, responsables y comprometidos. Para ello centran sus valores institucionales en la responsabilidad y el compromiso, con el propósito de consolidar relaciones interpersonales saludables y formar sujetos competentes en diversas áreas.

La Tabla 6 presenta una caracterización general de las instituciones educativas intervenidas, agrupando la información por institución en lugar de por sede específica. A continuación, se detallan consideraciones clave sobre los datos recopilados:

- **Abreviaturas:** para mayor claridad, se emplean las siguientes abreviaturas: "Com." para la comuna de ubicación de la institución y "Pob. Est." para la cantidad total de estudiantes en la institución.

Este enfoque ofrece una visión integral y unificada de las características generales de las instituciones, permitiendo analizar su distribución y organización dentro del contexto educativo de Palmira.

Tabla 6. Caracterización general de las instituciones educativas intervenidas.

Institución Educativa	Com .	Cantidad De Sedes y nombres		Alcance-	Modalidad	Pob Est.
Nuestra Señora del Palmar	4	3	Liceo Femenino	Media	Salud y nutrición	1627
			La niña María	Técnica		
			Jesús Obrero			
Institución Educativa Técnica Comercial del Valle	2	3	Central	Media Técnica	Comercial	1733
			Ana Jesús Romero		Cultural	
			Julio César Arce		Deportiva	
Teresa Calderón de Lasso	2	4	Central	Media Académica	Académica	674
			Santa Catalina			
			Víctor Manuel Hoyos			
			Rafael Uribe Uribe			
Humberto Raffo Rivera	2	2	Alejandro Duran	Media Técnica	Industrial	1595
			Humberto Raffo Rivera		Construcciones civiles	
					Mecánica Industrial	

Sagrada Familia	6	3	Central	Media	Comercial	1684
			María Montessori	Técnica		
			Paraíso			
Domingo Irurita	7	5	Domingo Irurita	Media Académica	Académica	1707
			María Auxiliadora			
			Monseñor Guillermo Becerra			
			Cabal			
			Alfonso López Pumarejo (adultos)			
			Jardín infantil Santa Teresita			
Santa Bárbara	3	3	Central	Media Vocacional	Emprendimiento y financiera	663
			Enelia Rivera			
			Miguel Mercado			
Jorge Eliécer Gaitán	3		Central	Media Técnica	Comerciales e informática	2040
		Antonia Santos				
		Tulio Raffo				
Total	5					11723

Nota: Caracterización general de las instituciones educativas intervenidas. Fuente:

https://ccpalmira.org.co/anuarios_estadisticos/palmira/anuario_2021/pdf/4educacion.pdf

El contexto social de cada comuna varía. La Comuna 1 es la que reporta los niveles más altos de violencia y una concentración significativa del estrato socioeconómico 2, al igual que las comunas 5 y 7. Las Comunas 2, 4 y 6 predominan en el estrato 3, mientras que la Comuna 3 presenta una mezcla de estratos 2 y 3 (https://ccpalmira.org.co/anuarios_estadisticos/palmira/anuario_2021/pdf/2demografia.pdf). En las Comunas 1 y 5 no se intervino ninguna institución educativa (criterios de exclusión). En la Tabla 7, se relaciona el número de estudiantes, discriminado por género.

Tabla 7. Total de estudiantes en las instituciones educativas, discriminados por género

Institución Educativa	Total de estudiantes	Género	
		Masculino	Femenino
Nuestra Señora del Palmar	1627	302	1325
Técnica Comercial del Valle	1733	922	811
Teresa Calderón de Lasso	674	340	334
Humberto Raffo Rivera	1595	1246	349
Sagrada Familia	1648	329	1355
Domingo Irurita	1707	1140	567
Santa Bárbara	663	362	301
Jorge Eliécer Gaitán	2040	1141	899

Nota: total de estudiantes en las Instituciones educativas discriminados por género. Fuente:

SIMAT, julio 07 de 2023, Palmira (Valle del Cauca).

De acuerdo con la Tabla 7, en las ocho instituciones educativas de investigación se encuentra un mayor número de estudiantes del género femenino.

3.5 Procedimiento

Este estudio cualitativo sigue una planificación basada en fases y actividades que se detallan en un cronograma estructurado. Para el desarrollo de estas fases, se sigue la clasificación propuesta por Rodríguez *et al.* (1996). La Figura 4 ilustra la planificación detallada del estudio, segmentando las fases y los hitos principales que organizan la investigación.

Figura 4

Planificación del estudio por fases



Nota: Planificación del Estudio por fases.

El proceso cualitativo de la investigación se desarrolló en tres niveles clave, siguiendo a Galeano (2020):

- a) **Exploración:** inicia con la revisión de literatura, contacto preliminar con los colaboradores y visitas a los centros educativos. Esta fase se centró en la inmersión en el contexto y en evaluar la pertinencia de los instrumentos y técnicas para los participantes, estableciendo las bases para el análisis.
- b) **Profundización:** luego de la recolección inicial de datos, se llevó a cabo la categorización de las unidades de análisis, seguida de la interpretación de los significados y sentidos asociados al proyecto de vida de los estudiantes, así como de las perspectivas de los docentes. El proceso se centró en un análisis detallado, vinculado estrechamente con los marcos teóricos.
- c) **Saturación:** en este nivel final, se depuró la información, seleccionando los datos más relevantes y filtrando redundancias, asegurando que los hallazgos fueran coherentes con los objetivos y el marco teórico.

Las fases del estudio se detallan a continuación, especificando los ítems y criterios clave de cada una, teniendo en cuenta la Figura 4:

1. Fase de planificación:

En esta fase inicial, se definió el problema de investigación, se llevó a cabo una revisión de la literatura relevante, se precisaron los objetivos y la pregunta de investigación, y se establecieron el marco teórico y la perspectiva epistemológica, adoptando el paradigma hermenéutico, el enfoque cualitativo y el método etnográfico. Asimismo, comenzó la vinculación con el contexto de estudio a través de la revisión bibliográfica que se hizo en las diferentes bases

de datos y repositorios de algunas universidades, el contacto con colaboradores como funcionarios de la secretaría de educación, rectores de algunas instituciones, secretarias y secretarios de los colegios y las visitas a los centros educativos llevando las cartas para el aval de los rectores y poder realizar el primer encuentro con los docentes de ética y los estudiantes. Además, se socializó la investigación con directivos, docentes y estudiantes, gestionando los consentimientos informados y asentimientos requeridos, explicando los riesgos, beneficios y protocolos de participación, confidencialidad y anonimato.

2. Fase de obtención de información:

Para cumplir con el objetivo de analizar los significados que los docentes de Ética y los estudiantes de noveno grado atribuyen al proyecto de vida, se recopilaron datos mediante entrevistas y observación. Los docentes de Ética fueron seleccionados por su relevancia en el área, y tanto ellos como los estudiantes participaron en entrevistas semiestructuradas. Los instrumentos de entrevistas con preguntas abiertas (guion de entrevista), tanto para docentes como para estudiantes, abordando el proyecto de vida, sus significados y la integración curricular. Además, se complementó con observación participante durante los descansos de los estudiantes.

La entrevista semiestructurada se programó con anticipación, respetando la disponibilidad de los participantes, y se llevó a cabo a través de WhatsApp, llamadas o correo electrónico. La duración fue de entre 45 y 60 minutos, y se grabó con autorización verbal para garantizar un registro detallado. Durante la entrevista, la investigadora tomó notas en el diario de campo y ofreció a los participantes la opción de revisar las anotaciones. Tras la entrevista, se agradeció a los participantes y se cerró formalmente la sesión.

La observación participante se realizó en espacios naturales de interacción, como recreos, para registrar comportamientos y dinámicas sociales, identificando patrones vinculados a los proyectos de vida y la construcción de identidad de los estudiantes, registrándolos en el diario de campo (aspectos como valores, comportamientos y sentido de pertenencia relacionados con sus proyectos de vida).

Esta técnica se complementó con entrevistas y análisis documental, adoptando un rol de observadora pasiva para asegurar observaciones auténticas. El objetivo fue proporcionar un marco contextual que validara los datos obtenidos, integrando las observaciones con otros hallazgos para fortalecer el análisis y la comprensión de los significados atribuidos por los estudiantes a sus proyectos de vida.

En cuanto a revisión documental, se analizó el PEI utilizando una matriz de criterios para comprender los modelos curriculares y su relación con los proyectos de vida estudiantiles. Según Álvarez (2008), esta técnica facilita la comparación de la información documental con las experiencias observadas, proporcionando una interpretación exhaustiva de los lineamientos institucionales. Este enfoque integral de la recolección de información contribuyó a una mayor profundidad y validez en los hallazgos.

Para concretar el cumplimiento del objetivo 2, se empleó la entrevista semiestructurada con las respuestas de los participantes, desde la pregunta número cuatro hasta la siete para los docentes de Ética y desde la cuatro hasta la nueve para los estudiantes, con el fin de identificar la manera en que las expectativas de los estudiantes respecto al acompañamiento docente se integran en el currículo, en relación con la construcción de su proyecto de vida.

Para abordar el objetivo 3, se realizó una triangulación de los datos recopilados, vinculando los principios de la integración curricular con los significados que los estudiantes atribuyen a su proyecto de vida. Este proceso integró información obtenida a través de entrevistas, observaciones y análisis documental, considerando tanto las temáticas abordadas en los planes de aula según los docentes como los PEI de las instituciones. A través de una matriz de análisis, se establecieron relaciones entre las percepciones de estudiantes y docentes, los modelos curriculares y los fundamentos teóricos, proporcionando una visión integral sobre la conexión entre la integración curricular y el proyecto de vida de los estudiantes de noveno grado en ocho instituciones educativas oficiales de Palmira (Valle del Cauca).

3. Fase de análisis de la información en ATLAS.ti 24:

En el análisis de datos con Atlas.ti 24, se organizaron y seleccionaron los elementos relevantes, excluyendo aquellos que no correspondían a los objetivos del estudio. Las unidades de análisis se agruparon en categorías predefinidas y, ante la aparición de nuevas unidades, se generaron categorías emergentes, garantizando coherencia con los objetivos de la investigación.

Respecto a la categorización de la información, esta fue recolectada de las entrevistas semiestructuradas, los diarios de campo y las matrices de revisión documental, y fue procesada de manera sistemática. Tras organizar los datos, se extrajeron unidades de análisis a partir de frases clave y criterios observacionales, lo que permitió interpretar los significados y sentidos que los estudiantes y docentes atribuían a los proyectos de vida.

4. Fase de interpretación de la información, triangulación y conclusiones:

La información categorizada se interpretó mediante métodos inductivos, comparativos e inferenciales, y luego se trianguló con la fundamentación teórica del estudio, dando como resultado respuestas a las preguntas de investigación formuladas (Cisterna, 2005).

En esta etapa final, se consignaron los resultados y se analizaron los hallazgos en contraste con los significados y sentidos de los estudiantes de grado y los docentes que orientan la asignatura de ética con investigaciones previas, análisis documental de los PEI de las instituciones intervenidas, ofreciendo recomendaciones y aportes prácticos derivados del estudio. Además, se llevó a cabo una socialización con la comunidad educativa, lo que permitió validar y complementar los datos obtenidos, enriqueciendo así las conclusiones de la investigación.

Capítulo 4. Construcción del proyecto de vida: entre el esfuerzo individual y la construcción colectiva

Este apartado expone los resultados de la investigación en relación con los objetivos del proyecto, detallados en los siguientes segmentos, y con los instrumentos aplicados a los actores clave. Además, se complementa con el análisis de documentos institucionales, como los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), y con la información proporcionada por los docentes sobre las temáticas abordadas en los Planes de Aula de la asignatura de ética, destacando su contribución al desarrollo del proyecto de vida estudiantil.

La presentación de los resultados sigue el orden de los objetivos específicos y se enfoca en las categorías que emergieron de la revisión bibliográfica inicial y subcategorías inductivas que fueron procesadas como resultado de la información obtenida de los participantes y analizadas con el software ATLAS.ti²⁴. El anterior análisis permitió, a su vez, la identificación de algunas categorías emergentes, que surgen como respuestas inesperadas o conexiones significativas entre los elementos estudiados, y que aportan una comprensión más completa del impacto de los PEI y de la formación impartida por los docentes de Ética en la proyección de vida de los estudiantes.

Para respetar los lineamientos bioéticos de la investigación, se preservó la identidad de los participantes. Sus aportes, expresados en las entrevistas, fueron codificados con letras y números para garantizar el anonimato, proporcionando un análisis integral y ético de los datos recolectados.

4.1. Significados y sentidos atribuidos al proyecto de vida por docentes de Ética y estudiantes de grado noveno

El primer objetivo del proyecto, enfocado en *analizar los significados y sentidos que los docentes de Ética y estudiantes de grado noveno atribuyen al proyecto de vida en ocho instituciones educativas oficiales de Palmira (Valle del Cauca)*, revela la profundidad con la que estudiantes de grado noveno y docentes de Ética perciben y estructuran este concepto en su desarrollo académico y personal. Las categorías establecidas (Proyecto de Vida, Significados del Proyecto de Vida y Sentidos del Proyecto de Vida) ofrecen un marco para analizar las percepciones individuales y contextos sociales que las determinan.

La primera categoría (Proyecto de Vida), se orientó a comprender cómo los estudiantes y docentes estructuran este concepto a partir de la definición de las metas y aspiraciones que moldean sus decisiones a largo plazo. Para los estudiantes (E), la subcategoría Construcción de Metas Mediadas Por Disciplina y Esfuerzo (CMDYE) evidencia una visión en la que la autodisciplina y el esfuerzo son vistos como fundamentos esenciales para alcanzar sus metas. Los estudiantes conciben su proyecto de vida como un proceso que demanda dedicación y esfuerzo. Esta percepción se confirmó en las entrevistas semiestructuradas, donde expresaron una clara comprensión de la relevancia de la perseverancia y el compromiso para alcanzar sus metas y forjar un futuro exitoso.

A partir de la observación participante (OP), dentro de la subcategoría *Comportamientos en Grupo* (CG), se evidenció que el sentido de pertenencia y la cooperación juegan un rol clave en la forma en que los estudiantes conceptualizan y construyen su proyecto de vida. Las dinámicas observadas en espacios de recreación con sus compañeros resultan determinantes en este proceso. Las relaciones entre pares no solo brindan apoyo y validación emocional, sino que también favorecen el desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo, competencias que los estudiantes consideran esenciales para alcanzar sus metas a largo plazo. Así, el proyecto de vida

no se percibe únicamente como un objetivo individual, sino como un proceso en el que la interacción y la convivencia desempeñan un papel fundamental.

Desde la perspectiva de los docentes, dentro de la misma categoría, se identificó la subcategoría "Planificar y Organizar Talentos (POT)", en la que los educadores expresaron su percepción sobre el proyecto de vida estudiantil como un conjunto de habilidades y capacidades que requieren orientación y estructura. Los docentes de ética destacan la importancia de la planificación estratégica y la organización del talento individual para que los estudiantes materialicen sus aspiraciones personales y académicas. Este enfoque fomenta el desarrollo de competencias aplicables tanto en su ámbito personal como en su futuro profesional.

La segunda categoría, *Significados del Proyecto de Vida*, revela cómo los actores de la investigación interpretan el valor del proyecto de vida en función de metas y planificación. Para los estudiantes, la subcategoría *Enfoque en la Planificación y Metas (EPM)* indica que estos ven el proyecto de vida como una hoja de ruta que debe ser cuidadosamente estructurada y que implica la necesidad de establecer metas claras. Durante las entrevistas, los estudiantes expresaron que consideran la planificación como una herramienta fundamental para lograr sus aspiraciones, evidenciando una orientación hacia el logro y la proyección a futuro. Esta visión destaca que, para ellos, el proyecto de vida no es algo abstracto, sino una secuencia de pasos específicos y alcanzables.

Desde la observación participante, la subcategoría *Relaciones interpersonales (RI)* señala que los estudiantes con vínculos sólidos y de apoyo tienen una percepción más motivada y positiva hacia sus proyectos de vida. Esto refuerza la importancia del contexto relacional en la formación de sus metas.

Para los docentes, la subcategoría Reconocimiento de Habilidades y Vocación (RHYV) refleja la relevancia que estos otorgan al proceso de descubrimiento y reconocimiento de las vocaciones y talentos individuales de los estudiantes. Los educadores perciben el proyecto de vida como una herramienta que considera metas a corto y largo plazo; para ellos, es un proceso de autodescubrimiento en el que cada estudiante identifica sus fortalezas y áreas de interés para integrarlas en un plan de vida coherente y satisfactorio.

La tercera categoría, *Sentido del Proyecto de Vida*, explora la relevancia que los participantes otorgan a sus proyectos de vida, revelando cómo se valoran a sí mismos y sus trayectorias futuras. Para los estudiantes, la subcategoría *Esfuerzo y Constancia* (EYC) muestra la importancia del compromiso y la perseverancia en la consecución de sus metas. Las respuestas de los estudiantes muestran que consideran el esfuerzo constante como una cualidad esencial que define su identidad y sentido de propósito. Este sentido asociado al esfuerzo refleja cómo los estudiantes perciben la necesidad de superar obstáculos y de aprender de sus experiencias para consolidar su camino hacia el éxito.

Desde la observación participante, la subcategoría *Dinámicas de Grupo* (DG) donde ellos interactúan de diversas maneras y demuestran en algunos casos compromiso, destaca la manera en que las experiencias colectivas refuerzan el sentido de pertenencia y de propósito en los estudiantes. Se evidenció que aquellos involucrados activamente en dinámicas de grupo desarrollan un mayor sentido de responsabilidad y compromiso con sus compañeros, lo que, en última instancia, fortalece su visión de un proyecto de vida orientado hacia el bienestar colectivo.

Desde la perspectiva docente, la subcategoría *Planeación Personalizada* (PP) evidencia su interés en ajustar la orientación a las particularidades de cada estudiante, favoreciendo un

acompañamiento cercano y consciente. Los educadores destacan la importancia de abordar el proyecto de vida de manera flexible, permitiendo que se adapte a las realidades y necesidades individuales. Asimismo, en la subcategoría *Planeación desde la Ética* (PE), los docentes subrayan que los principios éticos deben ser un eje central en la construcción del proyecto de vida, fomentando valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad social.

El análisis de estas tres categorías y sus respectivas subcategorías muestra que los significados y sentidos del proyecto de vida varían entre los estudiantes y los docentes, cada grupo aportando perspectivas complementarias. Para los estudiantes, el proyecto de vida es un plan de acción personal que involucra disciplina, esfuerzo y la capacidad de adaptación a las relaciones interpersonales, lo cual sugiere una visión orientada al crecimiento individual y colectivo. Los docentes, por otro lado, perciben el proyecto de vida como un proceso de autodescubrimiento y estructuración que, idealmente, debe estar guiado por principios éticos y apoyados en el reconocimiento de las fortalezas individuales de cada estudiante.

El uso del software ATLAS.ti 24 permitió categorizar y codificar estas percepciones, facilitando la identificación de patrones y temas emergentes que enriquecen la comprensión de cómo estudiantes y docentes conciben y valoran el proyecto de vida. La codificación partió de realizar un archivo en Excel, donde se colocó cada pregunta del guion, observación participante, análisis documental y la respectiva característica o información de acuerdo con el instrumento, extrayendo de cada una de ellas la idea principal, la cual se organizó en subcategorías. Las subcategorías dieron lugar a un sistema de códigos (conjunto de palabras clave) que fueron constantes al realizar el análisis de la información obtenida en cada uno de los instrumentos. A estos códigos se les asignó un comentario en el archivo en Excel, posteriormente se importaron al software de Atlas.ti 24 dentro del sistema de códigos, los cuales quedaron dentro de un grupo de

códigos (subcategorías). Para cada grupo de códigos se agregaron los respectivos códigos (categorizar). Este análisis evidenció que, aunque tanto estudiantes como docentes reconocen la importancia del proyecto de vida, existen diferencias en la manera de abordarlo: mientras los estudiantes se enfocan en la disciplina y las metas concretas, los docentes enfatizan la importancia de un acompañamiento ético y personalizado.

El primer objetivo específico ha sido clave para analizar las percepciones de estudiantes y docentes respecto al proyecto de vida, destacando la relevancia de que su incorporación al currículo no solo priorice el desempeño académico, sino también el crecimiento ético y el sentido de propósito de los estudiantes. Estas reflexiones servirán como base para establecer principios integradores que fortalezcan el proyecto de vida dentro del marco curricular y formativo de las instituciones educativas en Palmira.

En este sentido, la Figura 5 representa lo encontrado en el objetivo uno, que corresponde a la relación con subcategorías que se abordan a continuación.

Figura 5

Significados y sentidos sobre proyecto de vida de los estudiantes y docentes intervenidos



Nota: Significados y sentidos sobre proyecto de vida de los estudiantes y docentes de Ética, que emergieron como producto de la entrevista semiestructurada (Preguntas 1 a la 3) y observación participante a estudiantes.

4.1.1. El proyecto de vida como construcción individual y colectiva

La categoría Proyecto de Vida como concepción esencial se orienta a comprender las distintas influencias que tiene en las aspiraciones y metas personales de los estudiantes, considerando aspectos contextuales e interrelación donde los docentes juegan un papel central como parte de la comunidad educativa. De acuerdo con D'Angelo (2000), el proyecto de vida constituye una visión integral de lo que una persona desea alcanzar, abordando tanto sus recursos

internos, sus habilidades y talentos, como los externos, tales como oportunidades y redes de apoyo social. Esta visión no solo orienta las acciones y decisiones de un individuo, sino que también le ofrece un propósito y una dirección en la vida. En el contexto de esta investigación, el proyecto de vida se explora a través de los significados y sentidos que estudiantes y docentes le atribuyen, desglosado en subcategorías que reflejan su percepción y construcción.

4.1.1.1. Disciplina y esfuerzo: Pilares del proyecto de vida estudiantil

A partir de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los estudiantes, surgió la subcategoría Construcción de Metas Mediadas por Disciplina y Esfuerzo (CMDYE), que destaca que los estudiantes perciben su proyecto de vida como un proceso de planificación en el cual la disciplina y el esfuerzo son componentes centrales. Esta subcategoría refleja una visión en la que la autodisciplina y el compromiso son vistos como fundamentos esenciales para alcanzar sus metas. Por ejemplo, el estudiante E28 expresó: “Mi proyecto de vida es terminar el colegio, estudiar Educación Física y ayudar a mi familia. Sé que requiere esfuerzo y constancia, pero estoy dispuesto a lograrlo” (entrevista personal, 2024). Este testimonio evidencia que los estudiantes asocian el proyecto de vida con la necesidad de superar obstáculos y mantener un enfoque constante en sus objetivos.

Además, el estudiante E29 mencionó: “El proyecto de vida es planeación y visualización a futuro de mis metas y lo que tengo que hacer para alcanzarlas” (entrevista personal, 2024). Esta perspectiva resalta la importancia de la planificación y la visualización de metas claras, lo que les proporciona un sentido de dirección y control sobre su futuro. Esta idea se alinea con la teoría de Locke y Latham (1990), quienes sostienen que las metas claras y específicas son factores clave para mejorar el rendimiento y la motivación.

La concepción del proyecto de vida como un proceso mediado por la disciplina y el esfuerzo encuentra resonancia en la teoría sociocultural de Vygotsky (1995), donde la internalización de valores como la constancia y la planificación se nutre de las interacciones sociales y las herramientas culturales proporcionadas por el entorno educativo. Los testimonios de los estudiantes, como el de E28 ("requiere esfuerzo y constancia"), reflejan cómo la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se activa cuando los docentes y pares actúan como andamiajes para la autonomía progresiva. Este hallazgo refuerza la idea de que el proyecto de vida no es un constructo aislado, sino un diálogo entre las aspiraciones individuales y las expectativas colectivas, tal como lo plantea Stetsenko (2017) al destacar la agencia transformadora en contextos de justicia social.

4.1.1.2. Planificación y organización de talentos: La mirada de los docentes

Para los docentes, el proyecto de vida de los estudiantes debe estar vinculado al desarrollo de sus talentos y habilidades. Esta subcategoría refleja una perspectiva en la que los educadores perciben el proyecto de vida como un proceso de organización y encauzamiento de las capacidades individuales. El docente D1 señaló: “El proyecto de vida es un diseño estratégico donde se plasman las metas, sueños y propósitos, orientándose hacia la organización de nuestra vida” (entrevista personal, 2024). Esta visión subraya el papel de los docentes como guías en el proceso de autoconocimiento y desarrollo de los estudiantes. Así mismo, docentes como D1 y D2 destacan la importancia de identificar talentos, fortalezas y vocación en los estudiantes, así como de diagnosticar sus prioridades para favorecer su desarrollo personal. D1 señala que es fundamental ayudar a los jóvenes a reconocer sus habilidades y fortalecer su autoestima en cada nivel educativo, lo que les permitirá enfocar su proyecto de vida: “Descubrir o identificar talentos, fortalezas, habilidades y vocación. En lo personal, fortalecer la autoestima y la concientización en cada nivel estudiantil. Es importante que reconozcan sus habilidades, enfoquen su proyecto de vida y sepan

en qué son buenos y en qué no” (entrevista personal, 2024). Por su parte, D2 enfatiza la necesidad de analizar la situación actual de los estudiantes en distintos ámbitos, como el amor, el trabajo, la familia y la amistad, para promover su bienestar: “Descubrir prioridades. Diagnosticar la situación actual (amor, trabajo, familia, amistad y ocio), permitiendo la realización personal resumida en la rueda del bienestar” (entrevista personal, 2024).

El docente D5 agregó: “Ayudar a los estudiantes a descubrir su vocación es darle un propósito a su existencia” (entrevista personal, 2024). Esta afirmación refleja la importancia que los docentes otorgan al reconocimiento de las habilidades y vocaciones individuales, lo que permite a los estudiantes alinear sus intereses con sus metas personales. Este enfoque es congruente con la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (1943) y la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1993), las cuales resaltan que tanto la satisfacción de las necesidades y la autorrealización son fundamentales para el bienestar humano, así como comprender que la adolescencia es una etapa crucial para la formación de la identidad y la exploración de roles futuros. A través de este apoyo docente, los estudiantes pueden visualizar un futuro que va más allá de los logros académicos, integrando valores y habilidades que les permitan un desarrollo integral.

Por otro lado, la perspectiva docente se alinea con la teoría de Kegan (1982), donde el desarrollo del significado personal atraviesa etapas cognitivas y emocionales que requieren acompañamiento pedagógico. Cuando D1 menciona la importancia del fortalecimiento de la autoestima y la concientización a nivel individual en cada nivel estudiantil. Se encuentra la importancia de espacios educativos que, siguiendo a Freire (2005), problematizan la realidad para facilitar la autorrealización. Esta dinámica corrobora la necesidad de un currículo integrado, como

propone Beane (2005), que vincule las habilidades individuales con proyectos colectivos, superando la fragmentación disciplinar.

4.1.1.3. Dinámicas grupales: El contexto social en la construcción del proyecto de vida

La observación participante permitió analizar cómo los comportamientos en grupo influyen en la construcción del proyecto de vida. Las interacciones observadas durante los espacios de recreo o descanso revelan que las dinámicas de grupo son clave para el fortalecimiento de competencias sociales y colaborativas. Estos comportamientos grupales, observados en la subcategoría *Comportamientos en Grupo* (CG), reflejan que el sentido de pertenencia y el apoyo entre pares son aspectos que contribuyen al desarrollo de sus metas personales. Al interactuar y compartir experiencias con sus compañeros, los estudiantes adquieren habilidades de comunicación, liderazgo y cooperación, que son esenciales para su futuro y les brindan herramientas para enfrentar los desafíos. Por ejemplo, el estudiante E43 demostró una actitud colaborativa al apoyar a sus compañeros en tareas académicas y personales, lo que resalta la relevancia de las relaciones interpersonales en la elaboración de un proyecto de vida basado en el bienestar colectivo (observación participante, 2024).

Estas interacciones grupales coinciden con la teoría de Vygotsky (1989), quien plantea que el desarrollo cognitivo y emocional depende en gran medida de la socialización. De igual manera, García (2017) destaca que el contexto y las relaciones interpersonales influyen en la formación de valores y metas, reafirmando que el proyecto de vida no se construye de manera individual, sino que está profundamente marcado por el entorno social.

Por otro lado, la perspectiva de los docentes sugiere que el proyecto de vida no solo implica la consecución de metas individuales, sino también un proceso de autoconocimiento y

descubrimiento de habilidades. Los docentes, al planificar y organizar talentos, buscan que los estudiantes construyan un proyecto de vida que sea coherente con sus capacidades y vocación, lo que les permitirá desarrollarse plenamente en el ámbito social y profesional. Esta visión se relaciona con la teoría de D'Angelo y Arzuaga (2008), quienes sostienen que el proyecto de vida debe alinearse con los intereses y habilidades del individuo, y con Maslow (1943), quien enfatiza la importancia de la autorrealización como fin último del desarrollo humano.

4.1.2. Significados del proyecto de vida: entre la planificación y la vocación

Tomando como punto de partida la definición de Jodelet (1986), los significados son vistos como un recurso previo que permite interpretar nuestras experiencias y dar sentido incluso a lo imprevisible; este concepto ayuda a organizar las situaciones, eventos y personas con las que interactuamos, y se construyen teorías a partir de ellos. En otros términos, es la forma en que las personas definen su lugar en el mundo, esto es, roles, identidades y relaciones; también se ven atravesados por los marcos sociales que modifican el contexto de inscripción de estos, dotando a los significados de un carácter dinámico y cambiante.

La categoría Significados del Proyecto de Vida revela cómo los actores de la investigación interpretan el valor de este concepto en función de metas y de la planificación. Esta categoría se desglosa en subcategorías que permiten analizar las percepciones individuales y los contextos sociales que las determinan.

4.1.2.1. Metas claras y planificación: La visión de los estudiantes

Los análisis de los datos permitieron identificar que los estudiantes ven el proyecto de vida como una hoja de ruta que debe ser cuidadosamente estructurada. La subcategoría Enfoque en la Planeación y Metas (EPYM) refleja la importancia que otorgan a la planificación y el establecimiento de metas claras. El estudiante E38 mencionó: “La vida es un proyecto que necesita ser planificado con metas claras” (entrevista personal, 2024). Esta afirmación resalta cómo los estudiantes perciben la planificación como una herramienta fundamental para lograr sus aspiraciones.

El estudiante E39 agregó: “Tener objetivos me ayuda a encontrar sentido y dirección en mi vida” (entrevista personal, 2024). En relación con esto, el estudiante E41 dijo lo siguiente: “Es lo que uno se proyecta para tener una meta clara a lo largo de su vida” (entrevista personal, 2024). Estas perspectivas se alinean con la teoría de Locke y Latham (1990), quienes sostienen que las metas claras y específicas son factores clave para mejorar el rendimiento y la motivación.

Ahora bien, si tomamos otra posición teórica, como la de Vygotsky (1989), dentro de este contexto él dice que las personas no solo establecen una relación entre pares sino también con su entorno, a partir de las cuales adquieren nuevos conocimientos que enriquecen su mundo interior, ayudándoles a comprender y orientar su vida según sus perspectivas. Además, es importante considerar que el significado abarca lo que las personas hacen en su vida diaria y cómo la configuran; esto incluye las acciones cotidianas y su conexión con los sistemas vivos, es decir, con otras personas y su contexto, construyendo así un concepto personal de sí mismos y de la sociedad. Algunos comentarios que reflejan esta idea son el de E31, quien afirma que “mi proyecto de vida no lo he desarrollado aún, no tengo en mente qué puedo lograr o qué me gustaría hacer. A pesar de que la profesora de Ética sí nos orienta” (entrevista personal, 2024), o el de E46, quien dice que

“teniendo en cuenta mis metas, lo he desarrollado practicando, haciendo algunos cursos que me llevan a mejorar e identificar lo que realmente me gusta si así lo es” (entrevista personal, 2024).

Sumado a esto, se encontró una variedad en los intereses respecto a los contenidos de los cursos, pues si bien los estudiantes tienen una perspectiva específica del proyecto de vida como un proceso meticuloso, también consideran que depende directamente de sus intereses y capacidades. Y aunque, no lo abordan explícitamente, establecen un contexto que aterriza los futuros procesos, unos que consideren la diversidad educativa. Por ejemplo, el estudiante E1 afirma encontrando concordancia entre su docente de educación física y el de ética, pues el primero refuerza la disciplina en el fútbol y el segundo, en planificar esto a futuro. Asimismo, resalta aspectos a mejorar: “Me gustaría que en las asignaturas deportivas, fueran más estratégicas, más acción, disciplina para que tuviéramos más ganas de jugar, competir, salir adelante con el deporte para aquellos que nos gusta” (entrevista personal, 2024).

De manera complementaria, también emergieron perspectivas sobre la praxis del proyecto de vida, especialmente en torno a la necesidad de implementar estrategias tangibles que permitan visualizar los objetivos y los cambios que estos implican con el tiempo. La estudiante E2 destacó la utilidad del mapa de los sueños para plasmar su meta de ser veterinaria, señalando que este recurso le permitió describir los pasos necesarios para alcanzarla y hacerla más real y alcanzable.

Esta experiencia evidencia cómo los recursos pedagógicos que apelan a lo visual, lo simbólico y lo afectivo pueden facilitar procesos de proyección personal en contextos donde la incertidumbre social y económica tiende a restringir la imaginación del futuro. En ese sentido, el mapa de los sueños no solo cumple una función organizativa, sino que actúa como herramienta de agencia subjetiva, al permitir a los y las estudiantes resignificar sus trayectorias desde la

posibilidad, aun cuando las condiciones materiales sean adversas. En diálogo con la noción de identidad narrativa de Ricoeur (2006), esta práctica pedagógica se revela como una mediación que permite al sujeto articular pasado, presente y futuro en una historia coherente y significativa. La construcción del proyecto de vida, entendida como una narrativa en constante revisión, no ocurre en el vacío, sino que se configura en la tensión entre la interpretación personal y los marcos socioculturales que la habilitan o la restringen. Pues como una herramienta pedagógica crítica, materializa la teoría de las capacidades de Nussbaum (2006) al convertir condiciones adversas en oportunidades de agencia a través de recursos simbólicos.

Sin embargo, las dificultades expresadas por E1 sobre la indecisión de no saber qué quiere lograr, exponen las tensiones señaladas por Bauman (2000) en la modernidad líquida: la incertidumbre estructural dificulta la proyección a largo plazo. En lo que el mapa de los sueños podría funcionar como estrategia.

En el análisis se encontró que para los docentes, el proyecto de vida adquiere significado cuando los estudiantes identifican y desarrollan sus habilidades y su vocación. En el marco de la subcategoría Reconocimiento de Habilidades y Vocación (RHYV), el docente D2 afirmó: “Esto se encuentra en reconocer y desarrollar las habilidades individuales” (entrevista personal, 2024). Por su parte, el docente D5 subraya que “ayudar a los estudiantes a descubrir su vocación es darle un propósito a su existencia” (entrevista personal, 2024); D7 considera que “la vida adquiere sentido cuando podemos alinear en lo que somos buenos haciendo con lo que nos apasiona” (entrevista personal, 2024).

Para los docentes, el proyecto de vida adquiere significado cuando los estudiantes identifican y desarrollan sus habilidades y vocación. En el marco de la subcategoría

Reconocimiento de Habilidades y Vocación (RHYV), el docente D2 afirmó: “Esto se encuentra en reconocer y desarrollar las habilidades individuales” (entrevista personal, 2024). Por su parte, el docente D5 subraya que “ayudar a los estudiantes a descubrir su vocación es darle un propósito a su existencia” (entrevista personal, 2024); D7 considera que “la vida adquiere sentido cuando podemos alinear en lo que somos buenos haciendo con lo que nos apasiona” (entrevista personal, 2024).

La visión docente sobre la vocación como "propósito existencial" (D5) conecta con la hermenéutica de Gadamer (2012): el descubrimiento de habilidades es un proceso interpretativo donde los estudiantes fusionan sus horizontes con los de su comunidad. Esto refuerza la urgencia de integrar, como sugiere MEJOREDU (2023), saberes académicos y experiencias cotidianas en el currículo, evitando que la vocación se reduzca a un mero ajuste a demandas laborales. Esta subcategoría refleja la importancia que los docentes otorgan al proceso de autodescubrimiento, lo que les permite a los estudiantes alinear sus intereses con sus metas personales.

4.1.3. Sentidos del proyecto de vida: Ética y esfuerzo como guías

En la categoría *Significado de Proyecto de Vida*, se observa que los participantes expresan un interés en alcanzar bienes materiales que, aunque generan una sensación de satisfacción inmediata, no necesariamente contribuyen a un bienestar duradero. Este enfoque hacia lo material puede desviar la atención de elementos más profundos y trascendentales, como la paz, la tranquilidad y la satisfacción derivadas de relaciones humanas auténticas. Estas relaciones se

enriquecen cuando las personas interactúan de manera libre y desinteresada, disfrutando de la compañía mutua y compartiendo saberes, historias y experiencias que nutren su interior y fortalecen sus vínculos interpersonales. Nussbaum (2010) subraya la importancia de que los individuos aprendan a conocerse a sí mismos, identificando su vocación y habilidades mientras respetan e interactúan con los demás de manera ética y empática. Este reconocimiento mutuo y el respeto por las capacidades ajenas son fundamentales para establecer relaciones humanas constructivas, alejándose de dinámicas de aprovechamiento o beneficio personal.

Desde la categoría Sentidos del Proyecto de Vida se explora la relevancia que los participantes otorgan a este concepto, revelando cómo se valoran a sí mismos y sus trayectorias futuras. Según Frankl (2015), el sentido de la vida actúa como el motor que impulsa a los individuos hacia el logro de sus objetivos y la definición de sus propósitos. Este sentido se convierte en el eje central que guía las acciones y decisiones de cada persona, conectándose profundamente con sus valores y aspiraciones personales. Esta categoría se desglosa en subcategorías que permiten analizar las percepciones individuales y los contextos sociales que las determinan: Esfuerzo y Constancia (EYC) para los estudiantes y Planeación Personalizada (PP) y Planeación desde la Ética (PE) para los docentes.

4.1.3.1. Esfuerzo y constancia: la visión estudiantil

Los análisis permitieron identificar que los estudiantes perciben que el Sentido del Proyecto de Vida se construye a partir del esfuerzo y la constancia, dos elementos que, de acuerdo con Velasco (2004), varían de acuerdo con la individualidad de cada persona y los contextos en los que se desenvuelven. Esta percepción subraya que cada estudiante establece su propio sentido del proyecto de vida de forma subjetiva y personal, lo que implica que sus metas y aspiraciones

están determinadas en gran medida por sus valores y determinación personal. Las respuestas de los estudiantes reflejan cómo el esfuerzo y la constancia son pilares en su búsqueda de autorrealización, lo cual se observa en expresiones como las de E1: “Estudiar, esmero, constancia” (entrevista personal, 2024), o E8: “Valores, metas, responsabilidad, esfuerzo” (entrevista personal, 2024).

La referencia a valores como la “amabilidad, responsabilidad, puntualidad y honestidad” (entrevista personal, 2024), expresados por E35, indica que los estudiantes no solo perciben su proyecto de vida en términos de logros personales, sino también en la necesidad de cultivar una ética personal que guíe sus decisiones. La constancia y el deseo de alcanzar metas específicas, descrito por estudiantes como E6 cuando menciona “voluntad, esfuerzo, ganas, estudiar y trabajar” (entrevista personal, 2024), sugiere que para los jóvenes el proyecto de vida adquiere sentido cuando cada paso hacia sus objetivos es respaldado por un esfuerzo sostenido. Este sentido se entrelaza con la teoría de Frankl (2015) y Velasco (2004), quienes sostienen que la búsqueda de sentido y autorrealización es una fuerza motivadora que impulsa a los individuos a superar adversidades y a encontrar significado en sus acciones.

4.1.3.2. Planeación personalizada y ética: La mirada docente

Para los docentes, el sentido del proyecto de vida en los estudiantes se vincula estrechamente con la planeación personalizada. El docente D4 señaló: “El proyecto de vida es una guía para el planeamiento del futuro” (entrevista personal, 2024). Casares y Siliceo (1990) afirman que esta planeación permite a los individuos alcanzar sus propósitos personales, lo que contribuye

significativamente a su desarrollo integral. Esta subcategoría refleja la importancia de adaptar el proyecto de vida a las necesidades y contextos individuales de cada estudiante.

Para los docentes, acompañar a los estudiantes en la gestión de sus talentos es una tarea esencial, pues una planificación adaptada a sus necesidades les ayuda a identificar sus habilidades y aspectos a mejorar. Así, los educadores no solo cumplen el rol de mediadores del conocimiento, sino que también orientan a los jóvenes en la construcción de un propósito de vida que vaya más allá del entorno escolar.

La planeación desde la ética es otra dimensión relevante en la percepción de los docentes sobre el *Sentido del Proyecto de Vida*. Esta subcategoría evidencia la necesidad de que el proyecto de vida de los estudiantes esté fundamentado en principios éticos y valores humanísticos que los orienten hacia una vida con propósito. Uvalle (2014) señala que la ética abarca elementos filosóficos, humanistas y sociales que, al ser incorporados en la educación, permiten a los individuos desarrollar un proyecto de vida que fomente el bienestar común y el *Buen Vivir*. En palabras de Nussbaum (2010), materias como Ética, humanidades y artes son fundamentales para la formación de sujetos íntegros y críticos, aunque estas disciplinas han sido relegadas en algunos contextos por considerarse menos productivas en términos económicos.

Así pues, la ética como fundamento del proyecto de vida es consistente con el enfoque de Montes (2020), donde la educación en valores trasciende lo curricular para permear la construcción de horizontes vitales. Cuando los docentes enfatizan la "planeación desde la ética", están operacionalizando el principio de correspondencia de D'Angelo (2000), que vincula autonomía con justicia social. No obstante, la observación de actitudes individualistas en algunos estudiantes

(E40) revela un desafío: como advierte Bourdieu (2016), el habitus puede reproducir desigualdades si no se deconstruyen críticamente los marcos de significado hegemónicos.

4.1.4. Observación participante: Análisis del proyecto de vida en el contexto escolar

En los momentos de observación participante se identificó que la construcción del proyecto de vida en los estudiantes es un proceso influenciado por el entorno social, el contexto institucional y las estrategias pedagógicas. Esto se debe a que la construcción del proyecto de vida en los estudiantes es un proceso dinámico y contextual, en el que confluyen múltiples factores. El entorno social proporciona referentes y modelos que inciden en sus aspiraciones; el contexto institucional ofrece oportunidades y límites que condicionan sus posibilidades; y las estrategias pedagógicas median la forma en que los estudiantes reflexionan sobre sí mismos y proyectan su futuro. Todo esto configura un entramado de influencias que orientan sus decisiones personales y profesionales.

Según Cardona y Guarín (2021), esta técnica en la etnografía educativa revela dinámicas que no siempre emergen en entrevistas, proporcionando una visión más completa de los factores que modelan la planificación del futuro en los jóvenes.

4.1.4.1. La dimensión social en la construcción de horizontes vitales

Las interacciones sociales en el entorno escolar actúan como redes de apoyo esenciales para la construcción de la identidad y la motivación estudiantil (D'Angelo, 2000). La observación participante realizada durante los momentos de descanso en el patio permitió evidenciar que los estudiantes que se vinculan activamente en grupos de estudio y redes de colaboración informal muestran una mayor claridad en sus metas personales y académicas. En estos espacios, era común

escuchar conversaciones sobre tareas, proyectos y aspiraciones futuras, así como notar una mayor seguridad al expresar sus planes. El intercambio constante de experiencias entre pares no solo fortalecía la motivación, sino que también favorecía la organización y la construcción colectiva de objetivos, mostrando cómo la interacción social incide directamente en la proyección de vida estudiantil, en línea con Vygotsky (1989), quien plantea que el aprendizaje es un proceso social. Se observó que los momentos de descanso no solo son espacios de socialización, sino también de fortalecimiento de valores como la solidaridad y la empatía. E43, por ejemplo, mostró una actitud de respeto hacia sus compañeros y docentes, manteniendo un comportamiento adecuado incluso en momentos de incertidumbre institucional. De manera similar, E12 y E41 demostraron una actitud colaborativa al estar atentos a las necesidades de sus compañeros y compartir espacios de apoyo mutuo.

Estas interacciones fortalecen el sentido de pertenencia y generan un ambiente propicio para la construcción de un proyecto de vida con orientación comunitaria. La disposición al trabajo en equipo y la colaboración observada en los estudiantes se alinea con el concepto de *Buen Vivir*, que enfatiza el equilibrio entre el bienestar individual y el colectivo. Sin embargo, también se evidenció que algunos estudiantes, como E40, enfrentan dificultades en sus relaciones con los docentes, lo que puede afectar su percepción del entorno educativo y, en consecuencia, su visión de su proyecto de vida.

Las dinámicas grupales observadas validan la teoría de Castells (2006) sobre la sociedad red: mientras E43 y E12 construyen capital social colaborativo, otros como E4 enfrentan barreras invisibles que reflejan las nuevas vulnerabilidades de un mundo hiperconectado pero desigual. Esto exige, como propone Jacobs (2002), currículos flexibles que usen "tópicos generadores" para abordar conflictos psicosociales. La brecha entre estudiantes con claridad de metas (E2) y aquellos

con actitudes reservadas (E1) subraya la pertinencia de la ZDP y la necesidad de mentorías personalizadas, en línea con las dimensiones de integración curricular de Drake (1991).

4.1.4.2 El rol del contexto institucional en la construcción del proyecto de vida

El ambiente escolar influye en la confianza de los estudiantes para proyectar su futuro (Maslow, 1943). Durante la observación, se identificó que aquellos estudiantes que establecen vínculos positivos con sus docentes y compañeros tienen una percepción más clara de su camino a futuro. E23, por ejemplo, demostró actitudes de amabilidad y colaboración al organizar a sus compañeros y facilitar el acceso a espacios académicos, mostrando iniciativa y compromiso con su comunidad escolar.

En contraste, se evidenció que las dinámicas grupales pueden condicionar la forma en que algunos estudiantes perciben su papel dentro de la comunidad educativa. Mientras E18 manifestó una actitud alegre y respetuosa hacia sus compañeros, reconociendo la diversidad en su grupo, E17 mantuvo una actitud más reservada, especialmente en su interacción con los varones. Estas diferencias resaltan la necesidad de entornos educativos inclusivos que permitan a todos los estudiantes sentirse parte de un espacio de aprendizaje y desarrollo equitativo.

4.1.4.3. Estrategias pedagógicas y diferencias individuales

Otro hallazgo clave de la observación participante es la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las diferencias individuales de los estudiantes. Según Locke y Latham (1990), las metas personales deben formularse de manera específica y alcanzable para generar motivación y compromiso. Sin embargo, se encontró que algunos estudiantes enfrentan dificultades para

articular su proyecto de vida debido a la ausencia de metodologías que consideren sus intereses y capacidades particulares.

El análisis de las interacciones docentes-estudiantes reveló que los enfoques más efectivos son aquellos que combinan la enseñanza de valores éticos con herramientas prácticas para la planificación. Esto concuerda con la propuesta de Uvalle (2014), quien sostiene que la formación en Ética debe estar integrada con la orientación vocacional para fomentar una visión de futuro equilibrada y realista. Se observaron estudiantes con una actitud colaborativa y de responsabilidad, como E38, quien era reconocido por sus compañeros y docentes por su actitud de apoyo y ayuda constante. En contraste, otros estudiantes, como E45, se mostraron más reservados y participaban menos en dinámicas de grupo, lo que podría limitar su desarrollo social y profesional a futuro.

Por otro lado, se identificó que la falta de referentes claros y la escasez de modelos a seguir en ciertos contextos sobre las posibilidades (derechos) y oportunidades que tienen para desarrollar su proyecto de vida, limitan la capacidad de los estudiantes para visualizar caminos viables para su crecimiento personal y profesional. En este sentido, la observación participante respalda la necesidad de ampliar el acceso a experiencias formativas que expongan a los estudiantes a diversas opciones profesionales y de vida, en línea con los principios de la educación integral propuestos por Drake (1991).

4.2 El proyecto de vida en la integración curricular

Este apartado presenta los hallazgos relacionados con el segundo objetivo específico de la investigación: analizar cómo las expectativas de los estudiantes respecto al acompañamiento

docente se reflejan en el currículo dentro del proceso de construcción de su proyecto de vida. La integración curricular se plantea como una estrategia clave para responder a las necesidades educativas, favoreciendo la conexión entre conocimientos, habilidades y valores en un proceso de enseñanza-aprendizaje más contextualizado y significativo.

A partir del análisis de entrevistas con docentes sobre los planes de aula, se identifican los principales ejes de la integración curricular vinculados al proyecto de vida, como el desarrollo de habilidades blandas, la adaptación curricular y la orientación educativa, organizadas según las temáticas abordadas en cada periodo académico. Estos elementos desempeñan un rol esencial en la formación estudiantil, ya que facilitan la identificación de sus intereses y fortalezas, brindándoles herramientas que les permitan proyectar su futuro de manera realista y motivadora. Los hallazgos de este apartado permiten comprender en qué medida las instituciones educativas están incorporando estas necesidades, que se derivan de las expectativas de los estudiantes sobre el acompañamiento docente, en sus prácticas curriculares y qué oportunidades existen para fortalecer este proceso.

La integración curricular es entendida en esta investigación como una estrategia que permite unir los contenidos de diferentes áreas de conocimiento, en lugar de abordarlas de forma aislada, con el fin de proporcionar a los estudiantes herramientas que puedan aplicar en situaciones de su vida diaria. Según Drake (1991), este enfoque tiene el propósito de no fragmentar las asignaturas, promoviendo el uso contextual y práctico del conocimiento. Greene (1991) y Brant (1991) también destacan que la unificación del plan de estudios es esencial para que el aprendizaje sea significativo y esté alineado con las necesidades de los estudiantes, permitiéndoles tomar decisiones informadas y desarrollar habilidades para la vida.

Este enfoque de integración requiere de una formación continua del profesorado, una adecuada planificación de las clases y un entendimiento profundo del contexto y las necesidades de los estudiantes, tal como lo plantean Illán y Molina (2011). Es decir, trabajar en conjunto con todas las áreas y realizar los ajustes que requieren los sujetos.

Para continuar, es necesario retomar el concepto de transversalidad curricular para diferenciarlo ontológicamente de la integración curricular. De acuerdo con Mora (2018), la transversalidad es un trabajo en conjunto, que requiere creatividad docente con el objetivo de llamar la atención en los distintos ambientes de aprendizaje, de manera significativa tanto individual y grupal, fortaleciendo también el alcance del bienestar común al colocar en práctica lo aprendido en estos espacios. Es a través de la transversalización que ocurre la integración del conocimiento de distintas asignaturas para vincular lo académico con el contexto, incorporándose en el currículo mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos innovadores que incentiven el aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, para los docentes, según las respuestas obtenidas en las entrevistas, la integración curricular significa trabajar en equipo, conectando temas entre distintas asignaturas, de modo que los estudiantes puedan ver conexiones entre ellas y relacionarlas con su propio contexto de vida y sus aspiraciones. Los docentes respondieron, por ejemplo, que esta integración busca "fortalecer conceptos y prácticas en los estudiantes que les ayuden en su formación integral" (D1, entrevista personal, 2024) y "contextualizar el currículo con las realidades de los jóvenes" (D7, entrevista personal, 2024), lo que permite que los contenidos educativos sean aplicables a la vida real y relevantes para los proyectos de vida de los estudiantes.

La integración curricular no solo se orienta a la adquisición de conocimientos, sino también al fortalecimiento de habilidades y competencias que ayuden a los estudiantes a definir y desarrollar su proyecto de vida. Para ello, resulta fundamental la participación de docentes de distintas áreas y la colaboración activa de los estudiantes en la planificación curricular. Como indica Beane (2005), este enfoque asegura un currículo cohesionado y alineado con el bienestar y el crecimiento integral del estudiantado.

4.2.1. Pilares de la integración curricular para el proyecto de vida

La integración curricular se estructura en torno a tres pilares fundamentales que se situaron en el análisis de las entrevistas y las observaciones: *Desarrollo de Habilidades Blandas* (DHB), *Adaptación Curricular* (AC) y *Orientación Educativa* (OE). Estas subcategorías reflejan cómo el currículo puede ser una herramienta para apoyar la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.

4.2.1.1. Construyendo un futuro con propósito: desarrollo de habilidades blandas (DHB)

Las habilidades socioemocionales, como la comunicación asertiva, la colaboración, la empatía y la resiliencia, juegan un papel clave en el crecimiento personal y profesional de los estudiantes. Los docentes destacan su importancia en la construcción y alcance de los proyectos de vida. Según Galve y Trallero (2022), la adaptabilidad del currículo escolar es fundamental para responder a las necesidades específicas de cada estudiante, promoviendo su autoconfianza y facilitando un aprendizaje más profundo y relevante.

Los docentes resaltan la relevancia de incorporar estas habilidades en el currículo mediante actividades que las potencien. Como señala D1, "fortalecer los conocimientos y apropiarse para el desarrollo personal, familiar y vocacional" (conversación personal, 2024). Este enfoque ayuda a los estudiantes a desarrollar una mayor autoconciencia y una mejor comprensión de su entorno, lo que resulta fundamental para la construcción de un proyecto de vida basado en valores y en el reconocimiento de sus propias capacidades.

4.2.1.2. Más allá del aula: el acompañamiento docente en el descubrimiento vocacional como parte de la adaptación curricular (AC)

La *Adaptación Curricular (AC)* es una respuesta a las diversas necesidades individuales de los estudiantes. Turbay (2000) señala que la adaptación curricular debe vincular los proyectos de vida de los estudiantes con el saber académico, considerando su contexto social, familiar y personal. Los docentes reconocen que cada estudiante tiene intereses, habilidades y metas distintas, y que el currículo debe adaptarse para ser relevante y accesible para todos.

La Ley 115 de 1994, en su Título I, establece que la educación es un proceso integral y fundamental para todas las personas. En su Artículo 1, subraya la necesidad de que la educación se ajuste a las diversas realidades de la población, garantizando una formación integral en todos los niveles educativos. Esta normativa destaca la relevancia de un enfoque inclusivo y flexible que responda a las particularidades y necesidades de cada estudiante.

Los docentes destacaron que, para que la integración curricular sea efectiva, es esencial adaptar los contenidos, métodos y metodologías de enseñanza, teniendo en cuenta no solo los objetivos curriculares generales, sino también las particularidades de cada estudiante. Esto implica un esfuerzo adicional por parte de los docentes para diseñar actividades que se ajusten a los

intereses y capacidades de sus estudiantes, fomentando así una educación inclusiva y personalizada.

En este sentido, Raffo *et al.* (2021) proponen un modelo de diseño curricular basado en la *plenitud de vida*, que integra aspectos comunitarios, familiares, sociales y escolares en la educación. Este enfoque busca que el aprendizaje trascienda lo académico, promoviendo una educación integral que prepare a los estudiantes para la vida real. La adaptación curricular, en este sentido, no solo debe incluir contenidos tradicionales, sino también factores que impactan el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Los docentes enfatizan la necesidad de un currículo flexible que responda a las características individuales y contextuales de los estudiantes. D3 resalta la importancia de identificar sus necesidades, capacidades y anhelos, mientras que D5 subraya la influencia del entorno, la economía y la familia en sus proyectos de vida. D6 destaca la gestión del tiempo, la orientación académica y vocacional, así como el fortalecimiento de habilidades específicas, esenciales para la educación superior o el ámbito laboral. D7 enfatiza la autocomprensión y el reconocimiento de emociones, elementos clave para que los estudiantes encuentren sentido en su aprendizaje y lo vinculen con su realidad.

El análisis de las respuestas docentes resalta la importancia de un currículo flexible que equilibre el aprendizaje académico con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. La perspectiva de plenitud de vida propuesta por Raffo *et al.*, (2021) refuerza esta idea, promoviendo un proceso educativo que valore los contextos individuales de los estudiantes. En este sentido, la Adaptación Curricular (AC) se consolida como un elemento clave para integrar el proyecto de vida en el currículo escolar, brindando a los estudiantes no solo conocimientos, sino también

herramientas para afrontar los desafíos de su entorno y construir un futuro acorde con sus aspiraciones.

En concordancia, los docentes proponen flexibilidad (D3-D7) y el sistema educativo confiere autonomía a las instituciones educativas para intervenir el currículo con el objetivo de poder dar respuesta a las necesidades contextuales de los estudiantes. Pero se evidencia falta de apoyo por parte de los entes gubernamentales en la capacitación docente frente a este fenómeno y diligencia en cuanto al acompañamiento interdisciplinario, necesarios para mitigar disparidades. Esta contradicción ejemplifica la crítica de Bourdieu (2016) al habitus escolar: las estructuras rígidas reproducen desigualdades al ignorar capitales culturales diversos. La solución —sugiere el marco teórico— está en una integración curricular dialéctica (Jacobs, 2002): 1. Flexibilidad estructurada: Usar "tópicos generadores" (ej: economía local, salud mental) para adaptar contenidos sin perder rigor (Vasco *et al.*, 2000). 2. Agencia docente-estudiante: Como propone Freire (2005), convertir el aula en un espacio de codiseño donde los estudiantes participen en la planificación (ej: D7 al trabajar emociones).

Las voces docentes no son meras demandas prácticas, sino ecos de teorías pedagógicas y filosóficas que pugnan por una educación situada, ética y emancipadora. Implementar su visión exigiría, como diría Biesta (2015), "arriesgarse" a un currículo que interpele —no solo instruya—, donde la flexibilidad sea sinónimo de justicia educativa.

4.2.1.3. Orientación Educativa (OE): más que una brújula, un acompañamiento estratégico

La Orientación Educativa (OE) es un elemento transversal en el currículo que no solo facilita la elección vocacional, sino que también brinda apoyo integral en el desarrollo personal y la gestión de conflictos de los estudiantes. Según Martínez (1998), la orientación educativa es una

herramienta clave para que los docentes guíen a los estudiantes en la toma de decisiones vocacionales y en la resolución de conflictos. Por su parte, Sánchez (2017) destaca que este proceso proporciona estrategias para que los estudiantes se adapten a los cambios en la educación y la sociedad, promoviendo su crecimiento personal. En este sentido, la orientación educativa se percibe como un impulso fundamental que ayuda a los estudiantes a planificar y organizar sus proyectos de vida, guiándolos hacia el cumplimiento de sus metas y aspiraciones.

La Ley 115 de 1994 en Colombia resalta la relevancia de la orientación educativa, particularmente en su Artículo 13, donde establece los *objetivos comunes en todos los niveles* de la educación. En este contexto, la orientación educativa se reconoce como un mecanismo fundamental para potenciar la formación integral de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de su personalidad, la comprensión de sus derechos y deberes, y su preparación para enfrentar los desafíos del futuro.

Las respuestas de los docentes reflejan un compromiso con el fortalecimiento de la orientación educativa como un pilar clave en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. En este sentido, D1 resalta la importancia de que los estudiantes "descubran o identifiquen talentos, fortalezas, habilidades y vocación", enfatizando además la necesidad de fortalecer su "autoestima y concientización en cada nivel estudiantil", para que puedan reconocer en qué son buenos y cómo enfocar su desarrollo personal y profesional (D1, entrevista personal, 2024).

En esta misma línea, D3 destaca que el proceso de orientación educativa debe partir del "reconocimiento de necesidades, oportunidades y del contexto actual" (entrevista personal, 2024), lo que les permite a los estudiantes no solo imaginar su futuro, sino también identificar los recursos

y condiciones que pueden facilitar o dificultar el logro de sus metas. D4 complementa este enfoque subrayando la importancia del "trabajo personal del autoconcepto y autoestima, así como del fortalecimiento de la toma de decisiones y el reconocimiento de sus éxitos y fracasos" (entrevista personal, 2024), aspectos que fortalecen la resiliencia y preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos.

Por su parte, D6 enfatiza la necesidad de una orientación académica y vocacional realista, señalando que esta debe contemplar factores como "hábitos, manejo del tiempo y el conocimiento de las cualidades de los estudiantes para mejorar su desarrollo, teniendo en cuenta su contexto geográfico, económico y el apoyo familiar" (entrevista personal, 2024) como elementos fundamentales para planificar su futuro. Finalmente, D7 destaca la relevancia de contextualizar la enseñanza en función de la realidad de los jóvenes, argumentando que "la orientación educativa debe flexibilizar el currículo y adaptarlo a sus circunstancias, permitiéndoles reflexionar en torno a su proyecto de vida" (entrevista personal, 2024).

En conjunto, estas perspectivas docentes enfatizan que la orientación educativa no debe limitarse a la elección vocacional, sino que también debe brindar herramientas para el autoconocimiento, la toma de decisiones y la construcción de un proyecto de vida sólido y significativo. Las respuestas de los docentes evidencian su compromiso con la orientación como un elemento clave en este proceso, resaltando la importancia de reconocer talentos, fortalecer la autoestima y adaptar el currículo a las necesidades y realidades de los estudiantes. Además, resaltan que la orientación educativa no sólo guía la elección vocacional, sino que también desarrolla competencias socioemocionales esenciales, como la toma de decisiones y la resiliencia, permitiendo que los estudiantes enfrenten los desafíos de su futuro con mayor claridad y seguridad.

No obstante, los docentes reconocen la importancia de una formación más profunda en este ámbito para optimizar su impacto. Pero se requiere capacitación docente para lograr una adecuada apropiación de la orientación educativa y pueda evidenciarse en el currículo la conexión entre el aprendizaje y las aspiraciones de los estudiantes, proporcionándoles insumos que les permitan proyectar y estructurar su futuro de manera realista.

4.2.2. Rompiendo barreras: la integración curricular en la práctica

En el análisis de la integración curricular para la formación del proyecto de vida en los estudiantes, se encontró cómo este enfoque pedagógico se ha concebido como una herramienta clave para articular las diversas asignaturas y conocimientos en un contexto de aplicación práctica y relevante. Diversos autores han aportado perspectivas sobre la integración curricular, entendida como un enfoque que rompe las barreras entre disciplinas para ofrecer una experiencia educativa unificada y coherente.

Drake (1991) sugiere que la integración curricular permite evitar la fragmentación de las asignaturas, mientras que Brant (1991) y Greene (1991) enfatizan su capacidad para unificar el plan de estudios en torno a temas y problemas significativos para los estudiantes. Mollet (1991) añade que la integración debe realizarse de manera contextual, aprovechando el momento en que el aprendizaje práctico y las experiencias de los estudiantes convergen. Este enfoque promueve que los estudiantes no solo adquieran conocimientos aislados, sino que desarrollen competencias prácticas aplicables en su vida cotidiana y futura.

La integración curricular requiere contextualizar los ambientes de aprendizaje para que los estudiantes afronten los desafíos reales y tomen decisiones bien fundamentadas en su diario vivir. Greene (1991) enfatiza que su éxito depende en gran medida de la formación continua de los docentes y de una planificación estratégica que combine los contenidos académicos con las necesidades y el contexto de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Illán y Molina (2011), la integración curricular implica una interrelación constante entre las temáticas de distintas asignaturas, guiada por los docentes como agentes facilitadores del aprendizaje. En este sentido, el docente debe realizar adaptaciones y seleccionar modelos pedagógicos que favorezcan una enseñanza significativa. Esto requiere que el currículo se adapte a las realidades psico-sociopedagógicas del estudiante, permitiendo que el aprendizaje sea no solo relevante, sino también aplicable a su vida.

Por otro lado, Vasco *et al.* (2000) proponen que cada asignatura mantenga su autonomía y objetivos específicos dentro de las unidades integradas. Esto significa que, aunque las materias estén interrelacionadas, cada una debe conservar su esencia y competencias de aprendizaje, garantizando que la integración curricular no diluya los contenidos de cada disciplina, sino que potencie el aprendizaje significativo.

4.2.3. Perspectiva de los docentes: enseñar y acompañar de acuerdo con el contexto

Ahora bien, en cuanto a las perspectivas de los docentes, las entrevistas posibilitaron conocer su percepción sobre la integración curricular y su papel en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. Para ellos, la integración curricular es la organización de los contenidos

de un curso con el objetivo de fortalecer conceptos con las demás asignaturas, evidenciándose una tendencia hacia la transversalización curricular. Esta estrategia educativa busca vincular temáticas de distintas áreas del conocimiento para fortalecer el aprendizaje. Si bien este enfoque interdisciplinario es relevante en la enseñanza, no constituye el eje central de la investigación, por lo que su mención se justifica únicamente para reflejar la perspectiva docente y diferenciar ambos conceptos en el análisis.

Por ejemplo, D1 señala que se busca "fortalecer conceptos y prácticas en los estudiantes que les ayuden en su formación integral" (conversación personal, 2024), mientras que D2 alude más a la estrategia de transversalización en lugar de la integración curricular como forma de organización de un plan de estudio; pues menciona que este proceso implica la transversalización de asignaturas como Ética, Filosofía y Religión con el fin de alinearse con los objetivos de la institución educativa y del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

D3 y D4 resaltan la relevancia del trabajo colaborativo entre docentes de diferentes áreas, señalando que la cooperación interdisciplinaria fortalece el proyecto de vida de los estudiantes. D3 enfatiza que la integración curricular debe realizarse en conjunto con "las demás áreas" (entrevista personal, 2024), mientras que D4 destaca la importancia de vincular el aprendizaje con el "diario vivir de los estudiantes para que lo vean interesante y aplicable a su vida" (conversación personal, 2024), subrayando la necesidad de contextualizar los contenidos educativos.

D7 añade otra dimensión al afirmar que la integración curricular es "la capacidad de contextualizar el currículo con las realidades de los jóvenes, para reflexionar en torno a ellos, buscando flexibilizarlos en pro de su proyecto de vida" (conversación personal, 2024). Esto significa que el currículo no debe ser rígido, sino que debe adaptarse a las necesidades y contextos

específicos de los estudiantes, permitiendo que cada individuo construya su proyecto de vida en función de sus propias aspiraciones y realidades.

Las respuestas de los docentes coinciden en la importancia de un trabajo integrado para la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, resaltando que este no debe depender de una sola asignatura, sino de la interacción entre diversas áreas del conocimiento para brindar una formación integral. Sin embargo, en sus respuestas se evidencian concepciones que tienden a la transversalización curricular como estrategia predominante, en lugar de una integración curricular propiamente dicha. Esta diferenciación es clave, ya que una integración curricular bien estructurada no sólo articula los contenidos, sino que también fortalece habilidades esenciales como la autonomía, la resiliencia, el trabajo en equipo, la solidaridad y el compromiso social, aspectos fundamentales para que los estudiantes enfrenten desafíos más allá del ámbito académico. Si bien es fundamental incorporar estrategias que acompañen los planes de estudio, es necesario comprender esta diferencia conceptual para desarrollar prácticas educativas verdaderamente integrales dentro de la comunidad educativa.

Beane (2005) enfatiza que este enfoque debe considerar las necesidades de los estudiantes, pero, aunque los docentes valoran la colaboración, existe el riesgo de resistencia en su implementación. La falta de participación de todos los docentes podría afectar la efectividad del modelo, generando brechas en el proceso educativo y limitando su impacto en los proyectos de vida estudiantiles.

4.2.4. Perspectivas de los estudiantes: acompañamiento y expectativas

Los estudiantes expresan sus percepciones sobre el acompañamiento docente y sus expectativas en relación con la construcción de su proyecto de vida. Las entrevistas a estudiantes revelaron otros aspectos importantes de la integración curricular en relación con el proyecto de vida, evidenciándose a través de sus voces la necesidad de tener un acompañamiento o direccionamiento constante respecto a sus vacíos, temores, decisiones en relación con sus aspiraciones, orientación vocacional para organizar y dirigir su proyecto vital. A través de sus respuestas, se identifican dos subcategorías principales: *Acompañamiento Docente y Expectativas de los Estudiantes*.

4.2.4.1. El rol del docente: entre la planificación y la inspiración

Los estudiantes valoran el acompañamiento que reciben de sus docentes, especialmente cuando este se enfoca en sus intereses y habilidades individuales. Este acompañamiento incluye desde el apoyo académico y la orientación personal hasta la ayuda en la identificación de talentos y aspiraciones. Los estudiantes reconocen la importancia de contar con docentes que no solo enseñen contenidos, sino que también los acompañen y motiven a alcanzar sus metas personales. Por ejemplo, E8 menciona: "Buena, ya que siempre nos impulsan a mejorar en todos los campos (amistad, familiar, académico, laboral), la importancia de aprender a conocernos a nosotros mismos" (conversación personal, 2024). Sin embargo, algunos estudiantes expresan la necesidad de un apoyo más personalizado, como lo señala E1: "Superficial. Me gustaría que fuera más concreta en aquellas cosas que sobresalimos. Explicaran estrategias para mejorar en aquello que nos gusta, como, por ejemplo, el fútbol" (conversación personal, 2024). El estudiante E9, contestó "Excelente, ya que tenemos la fortuna que nuestro profesor de ética siempre nos ha apoyado y

orientado y nos ha ayudado a crecer como persona” (conversación personal, 2024). Otro estudiante D14 manifestó “Me parece que falta que nos incentiven para ir pensando en nuestro proyecto de vida, sólo unos profesores nos dan consejos, pero no tenemos un acompañamiento en este proceso” (conversación personal, 2024).

Las respuestas indican la necesidad de los estudiantes de sentirse acompañados y satisfacción en este proceso, aunque algunos estudiantes perciben que aún existen áreas de mejora, especialmente en términos de profundización y personalización del apoyo. Los estudiantes consideran importante que el acompañamiento se enfoque más en sus intereses específicos y habilidades individuales; mientras que, otros sienten que no se lleva a cabo dicho proceso que, consideran, contribuiría a fortalecer su proyecto de vida.

Los estudiantes destacan diversas formas de acompañamiento docente en su desarrollo académico, personal y emocional. Este apoyo se manifiesta en actividades como escritos, tareas y reflexiones sobre el proyecto de vida (E9), así como en talleres y charlas que fortalecen sus capacidades y formación profesional (E22, E28). Estrategias como la *rueda del bienestar* y el *árbol de los sueños* les permiten visualizar sus metas (E9), mientras que materias como Ética e Inglés brindan un espacio adicional para el acompañamiento emocional y la orientación (E28, E41). En general, los estudiantes valoran este apoyo integral, que no solo refuerza su aprendizaje, sino que también les ayuda a construir un proyecto de vida sólido y con sentido.

4.2.4.2. Expectativas de los estudiantes: más que clases, un camino

Los estudiantes esperan un direccionamiento que vaya más allá de lo académico, que incluya orientación psicológica y vocacional; así lo expresa el participante E2: "Además de lo que nos brindan, hubiera apoyo con psicólogos, trabajadores sociales para orientarnos y poder ser

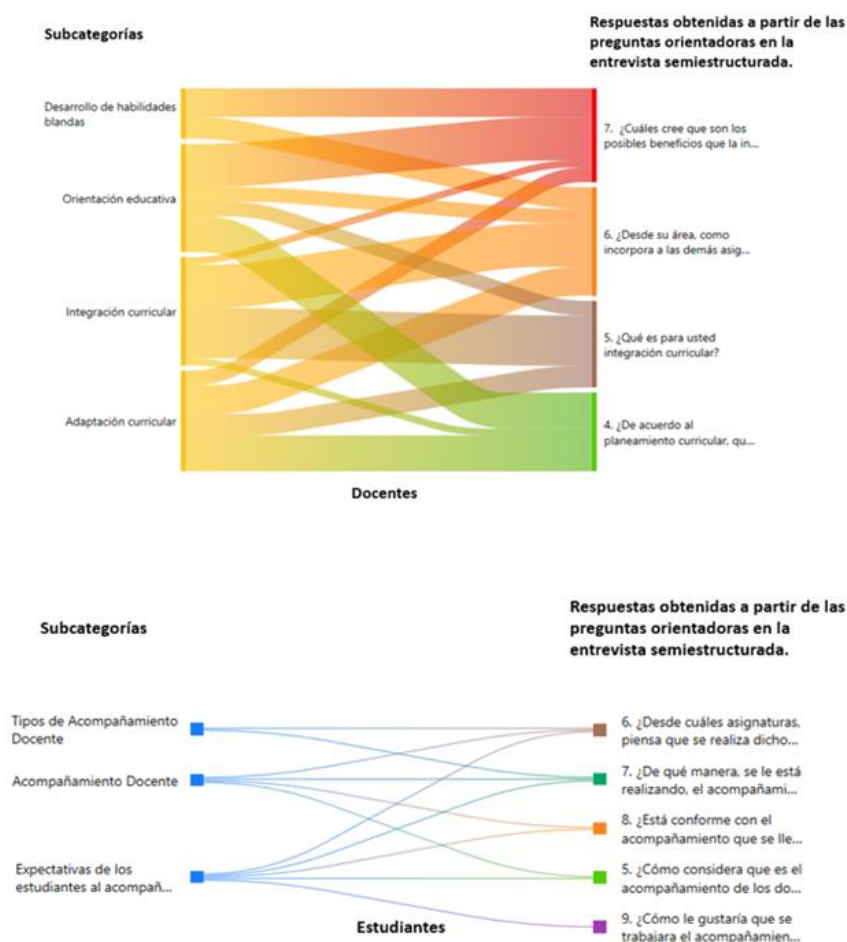
mejores personas" (conversación personal, 2024). Estas expectativas evidencian la importancia de un enfoque holístico que contemple tanto los objetivos académicos como el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Las expectativas expresadas por los estudiantes en cuanto al acompañamiento docente evidencian una necesidad de apoyo adicional en su proceso de construcción de proyecto de vida, especialmente en términos de orientación psicológica y vocacional. Esto se refleja en varias respuestas que resaltan la importancia de contar con la ayuda de psicólogos y orientadores profesionales, quienes puedan ofrecer una orientación más especializada y personalizada. Estas expectativas se alinean con la idea de Bisquerra (2005) de que la orientación educativa debe ser un servicio de calidad, donde el orientador no solo conozca las capacidades académicas de los estudiantes, sino también sus problemas, potencialidades y motivaciones personales.

La Figura 6 (diagrama de Sankey) refleja la relación entre las categorías y subcategorías de análisis en la integración curricular, tal como se encontró en las respuestas de docentes y estudiantes. La visualización ayuda a entender cómo cada pregunta relacionada con la integración curricular se conecta con las distintas subcategorías identificadas en la investigación.

Figura 6

Relación entre categorías y subcategorías



Nota: Diagrama de Sankey con ATLAS.ti 24. Subcategorías que emergieron de las respuestas de los participantes (docentes y estudiantes).

La Figura 6 muestra que la *Integración Curricular* se desglosa en tres subcategorías clave en la percepción docente: *Desarrollo de Habilidades Blandas* (DHB), que fortalece la toma de decisiones, la empatía y la comunicación para la formación integral de los estudiantes; *Adaptación Curricular* (AC), que busca ajustar el currículo a los contextos y necesidades individuales,

promoviendo un aprendizaje inclusivo y personalizado; y *Orientación Educativa* (OE), que guía a los estudiantes en el reconocimiento de sus intereses y fortalezas, facilitando la toma de decisiones sobre su futuro académico y profesional.

Las respuestas docentes de la figura 6 evidencian la relación entre la integración curricular y las estrategias para incorporar otras áreas en la asignatura de ética ya que puede observarse una amplia franja respecto a la pregunta 6: ¿Desde su área, como incorpora a las demás asignaturas para incentivar el proyecto de vida en los estudiantes?, complementando con las respuestas dadas por algunos docentes, como por ejemplo, D2: “Con la historia, la política. Desde el conocimiento de diferentes pensadores filósofos” (conversación personal, 2024), otro docente D6, dijo “Relacionar valores en las ciencias sociales, competencias ciudadanas, ciencias naturales (conciencia ambiental, normas, derechos humanos. Tener presente que los estudiantes que están hoy en grado noveno, estuvieron a la deriva frente a una limitada tecnología, específicamente, durante la pandemia”, el docente D3, manifestó: “A través de la transversalidad (relación con un ser supremo). Trabajando aspectos sociales, religiosos y comunitarios, permitiendo involucrar las diferentes áreas o asignaturas” (conversación personal, 2024). También relacionan la integración curricular al transversalizar los contenidos, resaltando la importancia de la colaboración entre asignaturas.

No obstante, algunos docentes identifican limitaciones en la claridad y aplicación práctica de este enfoque en la construcción del proyecto de vida estudiantil.

En el nivel estudiantil, el diagrama muestra que el Acompañamiento Docente es un factor crucial en sus expectativas, ya que los estudiantes valoran tanto la instrucción académica como el apoyo emocional y orientador. Este se evidencia al observar la subcategoría Acompañamiento

Docente, relacionada con las preguntas cuya información en su mayoría expresaban la conformidad con el acompañamiento realizado por los docentes al igual que las Expectativas de los estudiantes frente a este acompañamiento. Expresaron la necesidad de charlas motivacionales y apoyo psicológico, lo que sugiere que la integración curricular debe incluir un enfoque holístico que combine el aprendizaje disciplinar con el desarrollo personal.

Aquí podemos situar la integración curricular como campo de batalla ético. Por un lado, las limitaciones prácticas señaladas por los docentes no son fallas técnicas, sino síntomas de un conflicto ético más profundo, una tensión entre lo holístico y lo disciplinar: La integración curricular exige romper con la fragmentación epistémica (Beane, 2005), pero las instituciones premian la especialización. ¿Cómo enseñar empatía (DHB) en un sistema que evalúa por contenidos estandarizados? Además, se suma una contradicción temporal: Los estudiantes piden "charlas motivacionales" (apoyo inmediato), pero la integración curricular requiere tiempos pedagógicos largos (Dewey, 1995) para generar cambios sustantivos.

4.2.5. Desafíos y oportunidades en la integración curricular

La autonomía institucional ha permitido realizar los ajustes que se requieren, acordes con el escenario que se vive en cada contexto y de este modo tratar de dar respuesta a las necesidades individuales de los sujetos. Así, la *Adaptación Curricular* se presenta como componente esencial para facilitar la *Integración Curricular* en el contexto de la educación secundaria.

Atendiendo a lo expuesto por Márquez (2012), los principios curriculares permiten orientar una educación integral a los sujetos, ya que a través de ellos se concretan las temáticas y

metodologías de enseñanza, con los ajustes al currículo de acuerdo a las necesidades del contexto y promoviendo así la mejora educativa. A partir de las características individuales de cada estudiante, es fundamental reconocer sus habilidades y brindar acompañamiento en la construcción de un proyecto de vida viable que impulse su autonomía y refuerce su autoestima.

Si bien la integración curricular es una estrategia efectiva para fortalecer el proyecto de vida estudiantil, también implica diversos desafíos. Beane (2005) advierte que la falta de participación de todos los docentes puede limitar su efectividad. Además, los estudiantes enfrentan desafíos como la presión social, la falta de claridad en sus metas y la necesidad de equilibrar estudios con responsabilidades familiares. Estos desafíos subrayan la importancia de un currículo flexible y conforme a las realidades de los estudiantes.

El análisis del segundo objetivo específico revela que a través de la integración curricular se puede contribuir al direccionamiento del proyecto de vida de los adolescentes. Las subcategorías identificadas, tanto desde la visión de los docentes como de los estudiantes, destacan que el currículo no debe centrarse solo en la enseñanza de contenidos teóricos, sino que también debe fomentar el desarrollo integral, proporcionando habilidades, valores y herramientas que les ayuden a afrontar los retos de la vida.

Desafíos que se reflejan en situaciones concretas como adaptarse a cambios familiares inesperados, como asumir responsabilidades adicionales por la pérdida del empleo de un padre; manejar la presión social al elegir carreras poco convencionales; equilibrar estudios y trabajos de medio tiempo para apoyar a sus familias; superar barreras emocionales como la ansiedad en exposiciones orales; y resolver conflictos con docentes o compañeros que afectan su motivación. Además, deben lidiar con el acceso desigual a recursos educativos, la falta de claridad en sus metas

futuras, cambios en su círculo social por la partida de amigos cercanos, la toma de decisiones importantes en medio de la incertidumbre, como aceptar becas lejos de casa, y la preparación para un futuro laboral con recursos limitados, como la imposibilidad de adquirir herramientas necesarias para su formación práctica.

Estos desafíos pueden analizarse desde la perspectiva de las capacidades y libertades de acuerdo con Nussbaum (2006) y Sen (2000). Ambos autores enfatizan que el desarrollo humano no puede limitarse a indicadores económicos o académicos, sino que debe centrarse en la ampliación de oportunidades reales que permitan a los individuos tomar decisiones significativas sobre sus vidas.

Desde esta mirada, los jóvenes que enfrentan barreras emocionales, acceso desigual a recursos educativos o incertidumbre en sus metas futuras necesitan un entorno que no solo les brinde herramientas y apoyo, sino que también elimine obstáculos estructurales que restringen sus posibilidades de acción. La falta de claridad en sus objetivos, los conflictos interpersonales y la necesidad de compatibilizar responsabilidades económicas con la formación académica son ejemplos de cómo las condiciones sociales, políticas y económicas pueden ampliar o limitar sus capacidades. Así, para que los adolescentes puedan construir un proyecto de vida sólido y alcanzar su autonomía, es necesario un modelo educativo y social que garantice el acceso equitativo a oportunidades, fortaleciendo su libertad para elegir y desarrollar su potencial en función de sus propias aspiraciones.

El desarrollo de habilidades blandas, la adaptación curricular y la orientación educativa son pilares clave para la integración curricular del proyecto de vida. Esta integración no solo fomenta competencias académicas, sino que también proporciona a los estudiantes un sentido y propósito

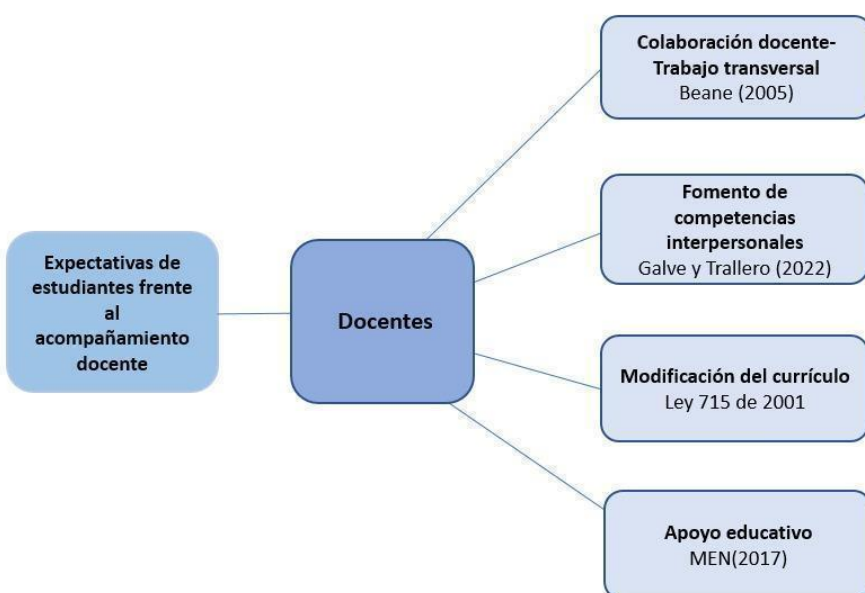
en su aprendizaje, permitiéndoles proyectar sus aspiraciones de manera realista. No obstante, es necesario replantear el lugar del contexto en este entramado educativo, pues si bien se habla de las barreras emocionales y educativas, se requiere que sea ajustado y empleado en las instituciones, por lo que una perspectiva interseccional sería clave para comprender estas realidades complejas.

En las instituciones educativas de Palmira, docentes y estudiantes coinciden en la importancia de este enfoque, que transforma el proceso educativo en un medio para la autocomprensión y la realización personal, brindando orientación y apoyo para construir un futuro significativo.

En la Figura 7 se pueden apreciar las expectativas de los estudiantes frente al acompañamiento docente como resultado de los relatos de los participantes.

Figura 7

Expectativas de los estudiantes frente al acompañamiento docente



Nota: elaboración propia. Expectativas identificadas en la entrevista semiestructurada a los participantes (docentes y estudiantes) a partir del guion de preguntas de la cuatro en adelante.

Según la figura anterior, la integración curricular desempeña un papel fundamental en la construcción de proyectos de vida significativos y contextualizados para los estudiantes. A través del Desarrollo de Habilidades Blandas (DHB), la Adaptación Curricular (AC) y la Orientación Educativa (OE), permitiendo a los estudiantes no solo adquirir conocimientos académicos, sino también competencias y valores que les ayudan a enfrentar los desafíos de la vida.

4.3 Construcción de significados y sentidos: el papel de los principios de integración curricular en la formación del proyecto de vida

Esta sección presenta los resultados relacionados con el tercer objetivo específico de la investigación: *analizar la relación entre los principios de integración curricular y la construcción del significado y propósito del proyecto de vida en estudiantes de noveno grado de ocho instituciones educativas oficiales de Palmira-Valle del Cauca*. La integración curricular no solo facilita la conexión entre conocimientos y competencias dentro del ámbito educativo, sino que también influye directamente en la manera en que los estudiantes estructuran su proyecto de vida, otorgándole sentido y dirección.

A través del análisis de lo manifestado por los docentes sobre documentos institucionales como los planes de aula y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), se realizó un proceso de categorización y codificación utilizando el software ATLAS.ti 24. Este estudio permitió identificar cómo los principios de integración curricular—como la formación en valores, la autonomía y la

planificación del desarrollo personal—se relacionan con las percepciones de los estudiantes respecto a su proyecto de vida. Los hallazgos evidencian la importancia de un enfoque educativo que no solo imparte conocimientos teóricos, sino que también contribuye a la formación integral de los jóvenes, permitiéndoles proyectar su futuro con claridad y sentido de propósito.

4.3.1 El currículo como un mapa para el futuro

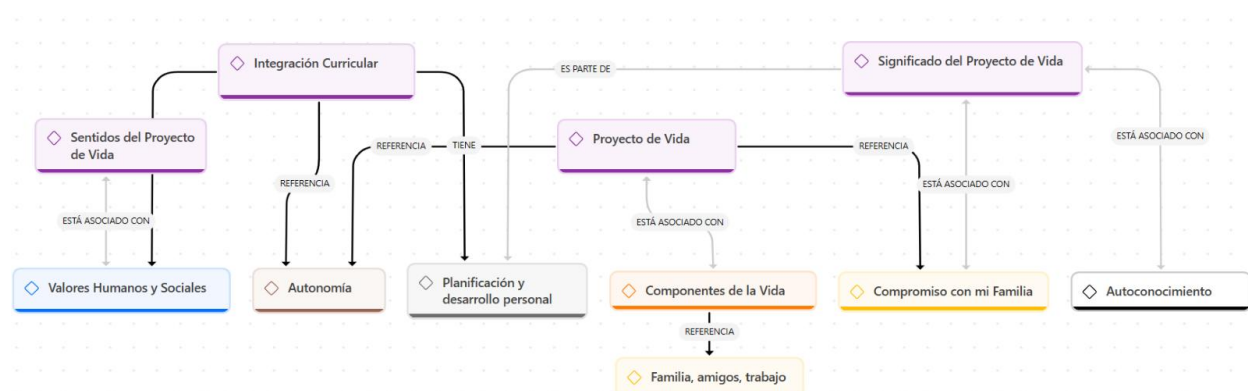
La investigación permitió reconocer que la categoría de Proyecto de Vida es abordada por los docentes en los planes de aula a partir del reconocimiento de las habilidades y el desarrollo del trabajo personal, partiendo de unos principios éticos que deben ser considerados (responsabilidad, solidaridad). De acuerdo con Solano *et al.* (2018), el plan de aula es un documento guía donde los docentes organizan las clases por temáticas. Esto les permite identificar los DBA (derechos básicos de aprendizaje), el estándar, las competencias, las metodologías y didácticas implementadas en cada uno de los temas abordados. Estos planes pueden ser realizados de manera semanal o mensual. El enfoque aquí planteado permite que los estudiantes encuentren en el currículo escolar un espacio para identificar y fortalecer sus talentos individuales, desarrollando a su vez un compromiso significativo con sus familias y entornos sociales.

Por ejemplo, los docentes plantearon que los estudiantes debían reflexionar sobre sus habilidades y fortalezas personales, y vincular estos aspectos con sus relaciones familiares y la vida en comunidad. Este enfoque en el compromiso familiar no se evidenció en las respuestas de los estudiantes, lo que sugiere una brecha en la percepción de la relevancia de la familia dentro del proyecto de vida de los jóvenes. En términos de los componentes de la vida, los docentes afirman que los planes de aula abordaron temas como la *Rueda del Bienestar* (D2, entrevista personal,

2024), que incluye amor, trabajo, familia, amistad y ocio, elementos que se proponen para que los estudiantes reconozcan y valoren la interconexión entre su vida personal, social y académica.

Figura 8

Relación entre categorías y subcategorías que emergieron de las temáticas abordadas en los planes de aula, según las voces de los docentes



Nota: Diagrama Sankey con ATLAS.ti 24. Relación entre las cuatro categorías de análisis (proyecto de vida, significado de proyecto de vida, sentido de proyecto de vida e integración curricular) con las subcategorías que emergieron de lo manifestado por los docentes acerca de los planes de aula.

De acuerdo con la Figura 8, la categoría de *Integración Curricular* se presenta como una dimensión que abarca una gama amplia de subcategorías, lo cual destaca su relevancia dentro del enfoque educativo hacia el proyecto de vida. Entre las subcategorías en la integración curricular se destacan Planificación y Desarrollo Personal, Valores Humanos y Sociales y Autonomía. Esto sugiere que los planes de aula no solo se enfocan en la transmisión de conocimientos, sino también

en preparar a los estudiantes para la vida, desarrollando en ellos habilidades prácticas y valores esenciales.

La relación de esta categoría con la *Planificación y Desarrollo Personal* indica que el currículo debe adaptarse para fomentar en los estudiantes una planificación de su vida futura y una toma de decisiones consciente y autónoma. Los valores humanos y sociales también están estrechamente vinculados, evidenciando un esfuerzo institucional por integrar la ética y la responsabilidad social en la formación educativa de los estudiantes.

De acuerdo con la Figura 8, la categoría *Proyecto de Vida* se conecta principalmente con subcategorías como *Autonomía*, *Compromiso con mi Familia* y *Componentes de la Vida*. Esto sugiere que el enfoque de proyecto de vida en los planes de aula va más allá de objetivos académicos y contempla el desarrollo integral de los estudiantes como seres autónomos, responsables de sus propios futuros y comprometidos con sus entornos familiares y sociales.

La subcategoría *Componentes de la Vida* incluye aspectos fundamentales para el desarrollo personal, como el equilibrio entre distintas áreas vitales (familia, amigos, trabajo). Este énfasis busca que los estudiantes reconozcan y valoren los distintos aspectos que conforman su vida, promoviendo una visión equilibrada y consciente de su proyecto personal.

La presencia de la categoría *Compromiso con mi Familia* refuerza la importancia de incluir a la familia como un componente esencial en la formación del proyecto de vida, lo que implica que las decisiones de los estudiantes deben considerar también el impacto y el apoyo de sus familiares. Desde la perspectiva de Heidegger (2022), el ser humano no existe de manera aislada, sino que es un *ser-en-el-mundo*, lo que implica que su existencia está siempre entrelazada con su entorno y sus relaciones. En este sentido, la inclusión del *Compromiso con mi Familia* en la

formación del proyecto de vida de los estudiantes refleja esta interdependencia, evidenciando que sus decisiones no son meramente individuales, sino que adquieren significado en función de los otros. Para Heidegger, el ser humano no solo habita el mundo, sino que lo experimenta a través de sus vínculos, lo que refuerza la idea de que la familia no es un elemento externo, sino un factor constitutivo del ser.

Bajo este enfoque, las elecciones de los estudiantes respecto a su futuro no pueden ser entendidas de manera aislada, sino en relación con las responsabilidades, expectativas y lazos afectivos que han construido con su entorno familiar. Así, considerar el impacto y el apoyo de la familia dentro del proyecto de vida no solo fortalece la identidad del individuo, sino que también permite una toma de decisiones más auténtica y situada dentro del marco de su realidad existencial.

4.3.2 Estructura curricular, planificación académica y estrategias educativas en la construcción de significados y sentidos del proyecto de vida

Esta sección analiza la estructura curricular, la planificación académica y las estrategias pedagógicas en la construcción del proyecto de vida estudiantil. La integración curricular no sólo articula conocimientos y habilidades, sino que también influye en la manera en que los estudiantes proyectan su futuro, otorgándole sentido y coherencia. A partir del análisis de los planes de aula y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), junto con las percepciones de los docentes, se examina cómo estos principios se reflejan en la enseñanza y en qué medida contribuyen a la formación de un proyecto de vida alineado con las necesidades y aspiraciones de los estudiantes.

El reconocimiento de habilidades es clave en la estructuración del currículo, ya que ayuda a los estudiantes a identificar sus talentos y orientar sus aspiraciones personales y profesionales dentro de un marco educativo que impulse su desarrollo integral. En este sentido, el proyecto de vida no puede entenderse de manera aislada, sino que debe estar ligado a una formación en valores humanos y sociales (Uvalle, 2014), incorporados en el currículo para promover una educación fundamentada en principios éticos y en la construcción de una comunidad solidaria. Desde esta perspectiva, Morin (1999) plantea que el conocimiento no debe abordarse de manera fragmentada, sino como parte de un todo ético y social que integre el aprendizaje con la vida, favoreciendo la autonomía y la convivencia democrática de los estudiantes.

El *Significado del Proyecto de Vida* se construye a partir del autoconocimiento, el compromiso familiar y la planificación personal. Destaca el reconocimiento de habilidades como un eje clave en la estructuración del currículo, permitiendo a los estudiantes identificar sus talentos y alinear sus decisiones con sus fortalezas y aspiraciones. Además, el currículo busca integrar el equilibrio entre diversas dimensiones de la vida, como el trabajo, la familia y la amistad, promoviendo una visión holística del desarrollo personal.

Según lo expresado por los docentes, los planes de aula reflejan un enfoque educativo integral en el que la autonomía, los valores humanos y sociales y el entorno familiar juegan un papel fundamental en la formación de los estudiantes. Se destaca el desarrollo de habilidades personales, la influencia del contexto social y de la familia en la construcción del proyecto de vida. Un ejemplo de herramienta pedagógica utilizada para fortalecer este enfoque es la *Rueda del Bienestar*, que permite visualizar la interconexión entre diferentes aspectos clave de la vida de los estudiantes. Como mencionó el docente D2 “Descubrir prioridades. Diagnosticar la situación actual (amor, trabajo, familia, amistad y ocio) permitiendo la realización personal resumido en la

rueda del bienestar” es una característica importante en la planificación del proyecto de vida de los adolescentes (entrevista personal, 2024).

La relación entre las categorías principales (*Proyecto de Vida, Significados y Sentidos del Proyecto de Vida e Integración Curricular*) y sus subcategorías (*Planificación y Desarrollo Personal, Autonomía, Compromiso con la Familia y Reconocimiento de Habilidades*) refleja un enfoque educativo que no solo transmite conocimientos académicos, sino que también integra el aprendizaje con el contexto y los valores personales de los estudiantes.

La *Planificación y Desarrollo Personal* no solo contribuyen al éxito académico, sino que también promueven el bienestar general de los estudiantes y su capacidad para establecer metas personales. Este enfoque fortalece el rol de los docentes y la comunidad educativa como guías en la formación integral de los estudiantes, asegurando que su proyecto de vida esté articulado dentro del currículo.

En general, es posible decir que los planes de aula evidencian que la integración curricular no solo se centra en la adquisición de conocimientos, sino que también busca formar individuos autónomos, éticos y comprometidos con su entorno.

4.3.3. Temáticas relevantes en el plan de aula

Las temáticas abordadas en los planes de aula según la información dada por los docentes de las instituciones educativas oficiales de Palmira, Valle del Cauca, revelan la necesidad de la integración curricular del proyecto de vida de los estudiantes con valores humanos, sociales y el desarrollo de su autonomía. Las categorías clave de estudio (*Proyecto de Vida, Significados y*

Sentidos del Proyecto de Vida e Integración Curricular) se reflejan en los contenidos de cada período académico, abordando temas como el compromiso familiar, la dignidad humana, el derecho a una vida digna y la resolución de conflictos. Estos aspectos resultan fundamentales para el desarrollo integral del estudiantado, y su distribución a lo largo del año escolar garantiza una formación progresiva que fortalece su crecimiento individual y social.

Tabla 8

Temáticas abordadas en el plan de aula por períodos manifestados por docentes de ética

Institución	Género	Períodos Académicos	N°	Temáticas por Período Académico
1	F	Tres	I	Personal (ellos): Reconocimiento de habilidades y fortalezas.
			II	Familia (su aporte): Cómo podrían ayudar en la familia desde su actuar.
			III	Sociedad (su servicio a la comunidad): De qué manera pueden ser útiles en su entorno y comunidad.
2	M	Tres	I	Proyecto de vida: Identificación de debilidades y fortalezas.
			II	Profundización en la Rueda del Saber: Amor, trabajo, familia, amistad y ocio.
			III	Importancia de cada una de estas áreas en la vida del ser humano. Se crean discusiones.
3	M	Tres	I	Sentido de pertenencia, solidaridad, la persona y sus características sexuales.
			II	Proyecto de vida: Trabajo, ecología humana, desarrollo y medio ambiente, dignidad humana, superación personal.
			III	Proyecto de vida y valores: Rectitud, honradez y humanidad.

4	F	Tres	I	La conciencia, importancia de metas y objetivos, habilidades del pensamiento crítico y creativo.
			II	Entorno familiar: Reflexión sobre sus conductas y resolución de problemas.
			III	Valores: Responsabilidad, respeto y tolerancia. Comunicación efectiva.
			IV	Visión y misión personal.
5	F	Cuatro	I	Ethos para la convivencia, relaciones humanas, normas y valores, singularidad (características de las personas).
			II	Derecho a la vida digna, derecho al trabajo, responsabilidad, lealtad, convivencia, moral.
			III	Historia de la comunicación y el diálogo.
			IV	Paz, resolución de conflictos y autoreconocimiento.

6	F	Tres	I	Debate sobre medios de comunicación, embarazo en adolescentes, desempleo, violencia sexual, verdad y mentira, opinión pública.
			II	Afrocolombianidad, violencia, adolescentes en conflicto ante la ley, objeción de convivencia, prudencia, comportamientos éticos y no éticos, día internacional de los pueblos indígenas, ética ambiental.
			III	Derechos económicos y sociales, veedurías y otros mecanismos de participación, formas pacíficas de disentir.
7	F	Tres	I	¿Quién soy yo?, respeto del otro y lo del otro, la libertad.
			II	Crítico consigo mismo y con el otro a través del libro <i>Sangre de Campeón</i> .
			III	La vida rodeada de valores como proyecto de vida.

8	F	Tres	I	Moralidad, responsabilidad, solidaridad social, solidaridad de la palabra, diálogo y reflexión.
			II	Identidad sexual, métodos anticonceptivos, embarazo en adolescentes, prejuicio social, tolerancia e intolerancia sexual, prostitución, participación en la ciudad y el colegio, proyecto de vida.
			III	Libertad de pensamiento, mi opinión, expresión e ideas. Libre desarrollo de la personalidad. Derechos: seguridad social, satisfacción de derechos económicos, sociales y culturales, libre circulación y elección de residencia, no esclavitud o servidumbre, igualdad, honra y buen nombre, prohibición de torturas y maltratos físicos, psíquicos o morales.

Nota: elaboración propia. Temáticas abordadas en los planes de aula, según información de los docentes de ética.

Cabe mencionar de la Tabla 8 que en las ocho instituciones intervenidas se trabajó con dos docentes (área de Ética), pero ninguna tenía orientador (vocacional, profesional, psicopedagogo, psicólogo u otro grupo interdisciplinar).

Todas estas temáticas reflejan un trabajo de integración curricular entre las áreas y el trabajo realizado por los docentes de las diferentes instituciones, fortaleciendo el desarrollo integral de los sujetos. Las clases se desarrollan a partir de preguntas problematizadoras vinculadas con situaciones de la vida cotidiana. Se fomenta la participación activa a través de debates, discusiones y exposiciones, en las cuales los estudiantes confrontan diversas perspectivas sobre lo que se considera bueno o malo. Sin embargo, algunos estudiantes expresan la percepción de que, en ciertos contextos, actuar correctamente no siempre genera resultados favorables ya que, en muchas ocasiones el decir la verdad o ser honesto puede traer consecuencias graves para uno o para algún familiar.

Los planes de aula de los docentes, organizados por períodos, no solo presentan una estructuración orientada a cumplir objetivos curriculares, sino que también reflejan un enfoque integral para fomentar el desarrollo personal y social de los estudiantes. Estas actividades buscan fortalecer competencias clave que trascienden lo académico. Un esbozo de lo abordado es lo siguiente:

- **Primer período:** además de trabajar en el reconocimiento de habilidades y fortalezas personales, se introducen dinámicas que fomentan la autorreflexión. Por ejemplo, se emplean actividades grupales en las que los estudiantes identifican sus talentos en relación con sus metas futuras y se analizan las barreras que podrían enfrentar en su entorno personal y comunitario.
- **Segundo período:** se trabaja en la construcción de metas a corto y mediano plazo, con énfasis en la toma de decisiones responsables. Este período suele incluir talleres prácticos donde los estudiantes crean mapas conceptuales de sus proyectos de vida, conectándolos con áreas de conocimiento como las matemáticas y las ciencias, para reforzar la integración entre sus aspiraciones personales y el aprendizaje académico.
- **Tercer período:** junto con la *Rueda del Bienestar*, los docentes promueven ejercicios de simulación para que los estudiantes reflexionen sobre los equilibrios necesarios entre las distintas dimensiones de su vida. Por ejemplo, se realizan debates sobre cómo manejar los conflictos entre el trabajo y la familia, o cómo dedicar tiempo al ocio sin descuidar responsabilidades académicas.
- **Cuarto período:** en este tramo, se enfatiza la responsabilidad social y el compromiso con la comunidad. Las actividades incluyen proyectos colaborativos como la creación de iniciativas escolares para fomentar el reciclaje, el voluntariado o campañas de

concienciación sobre temas sociales. Estas experiencias buscan conectar los valores aprendidos con la acción, fomentando una visión práctica y comunitaria del proyecto de vida.

La información presentada sobre la organización de las temáticas por períodos se obtuvo de lo manifestado por los docentes acerca de sus planes de aula. Los docentes destacan cómo estructuran sus actividades a lo largo del año académico para cumplir con los objetivos curriculares, fomentando a la vez el desarrollo personal y social de los estudiantes.

El enfoque actual permite que los estudiantes proyecten un futuro con sentido y adquieran herramientas prácticas para enfrentar desafíos personales y profesionales. No obstante, las actividades propuestas de acuerdo a las temáticas manifestadas por los docentes en los planes de aula priorizan el desarrollo individual, mientras que aspectos como la colaboración y el compromiso social se trabajan de manera aislada en momentos específicos. Para fortalecer una formación integral, es clave la conexión entre las temáticas abordadas, integrando estrategias que equilibren el autoconocimiento, la planificación personal y la participación social. Esto aseguraría que los estudiantes no sólo construyan su propio proyecto de vida, sino que también contribuyan activamente al bienestar colectivo.

4.3.4 Componentes relevantes en los PEI: una construcción de la comunidad educativa

Luego de analizar los PEI de las ocho instituciones educativas intervenidas en esta investigación, se puede hacer la siguiente correspondencia de temas acorde con las cuatro categorías de análisis.

Dentro de la categoría *Proyecto de Vida*, la subcategoría *Orientación Educativa* resalta su relación como un proceso que está estrechamente vinculado con preparar a los estudiantes para vivir plenamente, armonizando sus relaciones personales y profesionales con el entorno social y natural en el que se desenvuelven a la vez que se convierte en un programa preventivo de riesgos psicosociales, que conllevan a la prevención y el bienestar en los sujetos y al direccionamiento en el manejo de conflictos y solución de los mismos pacíficamente. Así mismo, se favorece también una orientación encaminada hacia el desarrollo de habilidades técnicas y profesionales que permitan la empleabilidad y el emprendimiento.

La *Orientación Educativa* dentro del *Proyecto de Vida* busca equilibrar la formación técnica con el bienestar de los estudiantes. No obstante, su implementación enfrenta limitaciones estructurales y curriculares que pueden restringir su impacto. Desde el enfoque del Buen Vivir, García (2016) destaca que la educación debe basarse en los principios de relacionalidad, reciprocidad, correspondencia y complementariedad, promoviendo un desarrollo integral que fortalezca tanto la autonomía individual como la cohesión social. En este sentido, es crucial cuestionar si las políticas educativas actuales garantizan un acceso equitativo a estos programas, especialmente en comunidades vulnerables. Para que la orientación educativa sea efectiva, debe ir más allá de la formación instrumental y convertirse en un espacio que permita a los estudiantes construir su futuro en armonía con su entorno.

En este marco, la Ley General de Educación establece lineamientos que refuerzan la importancia de garantizar una orientación educativa de calidad. Según el Artículo 151 (*Funciones de las secretarías departamentales y distritales de educación*), estas tienen funciones clave en la mejora de la eficiencia, calidad y cobertura del servicio educativo; dentro de estas funciones, se destacan:

Literal e): Diseñar y poner en marcha los programas que se requieran para mejorar la eficiencia, la calidad y la cobertura de la educación.

Literal i): Prestar asistencia técnica a los municipios que la soliciten, para mejorar la prestación del servicio educativo.

Literal k): Evaluar el servicio educativo en los municipios.

Los resultados de esta investigación revelan una discrepancia entre la normativa educativa y la realidad de las instituciones intervenidas, ya que carecen de psicólogos o personal idóneo que pueda realizar un acompañamiento a estudiantes desde enfoques inclusivos y éticos. Esta ausencia subraya la necesidad de fortalecer el acompañamiento en la formación de los estudiantes y en su proceso de toma de decisiones. En este contexto, el proyecto de vida se configura como una manifestación concreta del impacto que una educación integral puede generar en la calidad de vida y el bienestar de los individuos. A través del proceso educativo, los estudiantes desarrollan herramientas para afrontar retos, tomar decisiones responsables y construir una visión de futuro que beneficie tanto su crecimiento personal como el de su entorno. Asimismo, este enfoque impulsa el liderazgo y el compromiso social, formando ciudadanos que no solo buscan su propio éxito, sino que también contribuyen activamente a la transformación de su comunidad.

Por su parte la subcategoría de *Formación Inclusiva y Flexible* juega un papel esencial en el *Desarrollo de Competencias* y la construcción de proyectos de vida, ya que busca garantizar que cada alumno, sin importar sus condiciones sociales, económicas o físicas, tenga acceso a una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Este enfoque educativo reconoce la diversidad de los alumnos y se centra en facilitar oportunidades equitativas para todos, permitiendo que cada

persona desarrolle sus habilidades y trace su propio camino hacia la realización personal y profesional.

Las relaciones con la familia, los amigos y la comunidad desempeñan un papel fundamental en la construcción del proyecto de vida, ya que a través de estas interacciones se transmiten valores, creencias y vivencias que moldean la identidad y las aspiraciones individuales. Asimismo, el respaldo y las experiencias compartidas dentro del entorno social pueden actuar como motores de motivación, impulsando a las personas a definir y perseguir sus objetivos con mayor determinación.

4.3.5 Guía de las instituciones educativas en la construcción del proyecto de vida

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las instituciones educativas en Palmira evidencian un enfoque organizado para vincular el proyecto de vida de los estudiantes con el currículo, alineándose con la Ley General de Educación. Del análisis realizado, emergen tres subcategorías que guían este proceso: el desarrollo integral y el liderazgo, la formación en valores humanos y sociales, y la educación para la paz y la convivencia. Estas áreas buscan dotar a los estudiantes de herramientas que fortalezcan su crecimiento personal, académico y social, fomentando una perspectiva integral sobre su futuro.

4.3.5.1 Formación integral y liderazgo

Según los docentes, la formación integral en los PEI contempla las siguientes dimensiones del ser humano: física, emocional, intelectual, social y ética. Gardner (1998) destaca que la educación debe fortalecer diversas inteligencias, impulsando habilidades como el pensamiento

crítico, la comunicación y la empatía. En este marco, el liderazgo emerge como una consecuencia natural de esta formación, ya que permite a los estudiantes generar un impacto positivo en su comunidad y contribuir al cambio social (Ortega *et al.*, 2024).

Sin embargo, autores como Lipovetsky (2003) y Baudrillard (2009) advierten que el individualismo extremo puede desviar el propósito educativo hacia la búsqueda de logros personales, dejando de lado el bienestar colectivo. Para contrarrestar esto, Domínguez (2008) enfatiza que el liderazgo debe estar basado en la participación activa y democrática, asegurando que los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para tomar decisiones responsables y mejorar su entorno.

4.3.5.2 Valores humanos y sociales

La integración en valores humanos y sociales en el currículo responde a la necesidad de fomentar el respeto, la responsabilidad y la solidaridad dentro y fuera del aula (Uvalle, 2014). Desde esta perspectiva, Morín (1999) argumenta que la educación debe evitar la fragmentación del conocimiento y, en su lugar, promover una enseñanza que vincule ética, convivencia y pensamiento crítico.

Este enfoque permite a los estudiantes no solo construir su proyecto de vida desde una visión personal, sino también con un sentido de responsabilidad hacia la sociedad. En este sentido, se destacan estrategias pedagógicas, como algunas actividades extracurriculares (muestra empresarial, celebraciones ambientales, muestra de ciencia y tecnología, día del idioma, entre otros) que fomentan la responsabilidad, solidaridad, trabajo en equipo y toma de decisiones, que promueven la reflexión sobre la dignidad humana, el derecho a una vida justa y la resolución de conflictos en contextos educativos.

4.3.5.3 Educación para la paz y la convivencia

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que los PEI también subrayan la importancia de fomentar la convivencia y la cultura de paz dentro del ámbito educativo, impulsando un aprendizaje basado en la colaboración y la participación democrática. Morin (1999) destaca que la educación debe enfocarse en la formación de ciudadanos que contribuyan al desarrollo de comunidades solidarias y resilientes, promoviendo valores que fortalezcan el tejido social.

4.3.5.3.1 Superación y crecimiento permanente

El proyecto de vida es un proceso dinámico que demanda ajustes de acuerdo con las necesidades. Martínez *et al.* (2022), resaltan la importancia de brindar a los estudiantes orientación que faciliten la toma de decisiones informadas sobre su futuro vocacional y profesional, permitiéndoles proyectar su desarrollo con mayor claridad y confianza. Por su parte, Castillo, López y Ramírez (2021) enfatizan que el acompañamiento educativo debe ajustarse a las transformaciones en las necesidades de los jóvenes a lo largo del tiempo. Desde la perspectiva docente, este proceso debe ser flexible y orientado tanto al autoconocimiento como a la planificación estratégica. En este sentido, uno de los entrevistados señaló que el proyecto de vida "es un proceso de autodescubrimiento y estructuración, guiado por principios éticos y apoyado en el reconocimiento de las fortalezas individuales" (D4, entrevista personal, 2024). Esto evidencia que la labor docente no solo debe centrarse en la orientación vocacional, sino también en fortalecer la identidad de los estudiantes y ayudarlos a construir un plan de vida adaptable a los cambios del entorno.

Ortiz (2016) introduce el concepto de *Buen Vivir* (*Sumak Kawsay*), que enfatiza la armonía entre el individuo y su entorno. Esto implica que el proyecto de vida debe contemplar no solo el bienestar personal, sino también el impacto en la comunidad y el medio ambiente.

4.3.5.3.2 Formación en valores

Es necesario considerar la capacitación en valores para la construcción de una sociedad más equitativa y ética. Nussbaum (2010) argumenta que una educación basada en valores fortalece la sensibilidad hacia el bienestar global, promoviendo la dignidad y la solidaridad. Uvalle (2014) añade que la enseñanza de la ética no solo debe enfocarse en el ámbito individual, sino también en la construcción de prácticas colectivas para la convivencia democrática.

4.3.5.3.3 Trabajo cooperativo

El trabajo en equipo dentro de los PEI permite la integración curricular de diversas disciplinas para abordar problemáticas reales de los estudiantes de manera interdisciplinaria. Esta estructura organizativa se evidencia en la gestión directiva, académica y comunitaria, asegurando la coherencia entre el currículo y los valores promovidos en las instituciones.

Estos proyectos articuladores, como la educación ambiental, la afrocolombianidad, la educación sexual y la cultura ciudadana, fortalecen la construcción de un proyecto de vida con impacto social mediante el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes. Este tipo de trabajo no solo aporta herramientas académicas, sino que también impulsa la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad social, permitiendo que el aprendizaje vaya más allá del aula y se traduzca en acciones concretas en la vida cotidiana de los estudiantes.

4.3.6. Análisis a través de Subcategorías

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en las instituciones educativas intervenidas evidencian un enfoque estructurado para integrar el proyecto de vida de los estudiantes dentro del currículo. A través de las subcategorías *Proyectos Pedagógicos* y *Estrategia de Ajuste*, se explora cómo la educación no solo transmite conocimientos, sino que también fomenta habilidades, valores y autonomía en los estudiantes.

4.3.6.1 Proyectos pedagógicos y su impacto en la formación integral

Así pues, los proyectos pedagógicos en los PEI trascienden los objetivos curriculares tradicionales al integrar competencias fundamentales con el contexto social, cultural, científico y tecnológico de los estudiantes. Como mencionó el docente D2, “esta integración busca formar ciudadanos responsables y reflexivos, capaces de afrontar desafíos personales y colectivos” (entrevista personal, 2024).

Los siguientes son enfoques clave en los proyectos pedagógicos:

- **Coherencia entre objetivos y contenidos:** la integración curricular promueve una alineación efectiva entre lo que se enseña y los valores institucionales, evitando la fragmentación del conocimiento. Actividades como el *Día de la Ciencia y la Tecnología* fomentan la interdisciplinariedad y el aprendizaje holístico.
- **Desarrollo de competencias:** se enfatiza el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración, facilitando la aplicación del conocimiento en situaciones reales. Eventos

como la *Muestra Empresarial* y el *Día del Medio Ambiente* permiten a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas y una conciencia social más profunda.

- **Proyectos interdisciplinarios:** iniciativas como el manejo de residuos sólidos demuestran cómo la educación puede abordar problemáticas actuales al combinar diversas áreas del conocimiento. Este enfoque estimula la responsabilidad ambiental y refuerza el aprendizaje basado en la realidad.
- **Flexibilidad curricular:** la adaptabilidad del PEI permite adecuar las actividades a las necesidades de los estudiantes. Ejemplos como la *Yincana Matemática* muestran cómo la enseñanza puede ser dinámica y motivadora, fortaleciendo la confianza y el sentido de pertenencia.
- **Formación de identidad institucional:** los proyectos alineados con los valores institucionales consolidan una comunidad educativa comprometida con la formación integral.
- **Evaluación integral:** se reconoce la importancia de una evaluación holística que valore no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades sociales y la reflexión crítica, promoviendo un sentido de responsabilidad y autonomía en los estudiantes.

Ahora bien, existen limitaciones y oportunidades de mejora. A pesar del enfoque sólido de los proyectos pedagógicos, su impacto podría fortalecerse mediante una mayor articulación entre las actividades interdisciplinarias y los proyectos integrales. Además, la vinculación explícita entre la evaluación integral y las actividades prácticas permitiría consolidar un aprendizaje más significativo, asegurando que los estudiantes desarrollen competencias aplicables a su vida cotidiana y profesional.

4.3.6.2 Estrategia de ajuste y su rol en la educación inclusiva

En el sistema educativo colombiano, la flexibilidad curricular respaldada por la Ley 715 de 2001 y la Ley 115 de 1994 permite ajustar los programas de estudio en función de las particularidades de los estudiantes y su entorno. Galve y Trallero (2022) destacan que estas modificaciones son clave para fomentar una educación inclusiva, asegurando que todos los alumnos, especialmente aquellos que enfrentan dificultades, dispongan de oportunidades equitativas para su desarrollo académico.

Principales aspectos de la *Estrategia de Ajuste*:

- **Personalización del aprendizaje:** la legislación facilita la modificación de contenidos y estrategias didácticas según las necesidades de los estudiantes, promoviendo su independencia y capacidad de autogestión.
- **Enfoque en la equidad:** la Ley 115 (1994) enfatiza que la educación debe garantizar formación ética, profesional y en valores, promoviendo docentes capaces de liderar procesos de ajuste curricular.
- **Vinculación con el PEI:** los PEI reflejan el compromiso docente en integrar valores que moldeen la formación intelectual y moral de los estudiantes, favoreciendo la construcción de proyectos de vida significativos.

Este enfoque educativo no solo prioriza la excelencia académica, sino que también fomenta el desarrollo integral de los estudiantes mediante proyectos pedagógicos estructurados y estrategias de ajuste curricular flexibles. Aunque existe un marco normativo sólido que respalda estas adaptaciones, su impacto en el rendimiento académico y la permanencia escolar requiere mayor respaldo empírico. Para el alcance de la calidad educativa a través de la formación integral de los

adolescentes, se requiere coherencia entre la legislación, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y la práctica docente, asegurando así una educación significativa y transformadora que permita a cada estudiante construir su proyecto de vida con autonomía y propósito.

4.3.7. Principios éticos de la integración curricular en la formación del proyecto de vida

Los resultados obtenidos en esta investigación subrayan la importancia de estructurar un currículo que promueva no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo personal, social y ético de los estudiantes (Sacristán, 1991). Esto se logra a través de los siguientes principios para la integración curricular, resultado de esta investigación.

Contextualización y relevancia social: Siguiendo el Artículo 1 de la Ley 115 (1994), la integración curricular debe conectar los contenidos académicos con las realidades sociales, culturales y familiares de los estudiantes, permitiéndoles aplicar sus conocimientos en su vida cotidiana.

La construcción del proyecto de vida tiene un impacto que va más allá del ámbito individual del estudiante, ya que tiene un efecto a nivel social y económico de los países. Este proceso, relacionado con la elección vocacional, puede ser un factor clave para comprender fenómenos como la satisfacción, la permanencia en los estudios y la reducción del riesgo de abandono, así como el éxito en la formación profesional o en la educación superior, además del rendimiento laboral de los profesionales.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación Nacional (1998) ha definido el concepto de proyecto de vida como una estrategia pedagógica en documentos que incluyen lineamientos

curriculares en el área de Ética y Valores Humanos. A través de esta formación, se busca que el individuo reconozca su contexto, evalúe diversas esferas y comportamientos, y se dirija hacia la proyección efectiva de sus objetivos de vida.

Desarrollo de habilidades blandas y competencias socioemocionales: Se promueve el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la empatía y la resiliencia como elementos clave en la formación del proyecto de vida (Díaz *et al.*, 2020).

La formación educativa juega un rol esencial en la construcción del proyecto de vida, ya que permite a los estudiantes identificar sus intereses, talentos y aspiraciones. A través de los diferentes ambientes de aprendizaje como trabajos individuales, en equipo, exposiciones, plenarias, debates y actividades extracurriculares que permiten el desarrollo integral del individuo. Este enfoque no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también refuerza la capacidad de reflexión, la toma de decisiones informadas y el aprovechamiento de oportunidades que los orienten hacia el logro de sus metas.

Adaptación curricular para una orientación personalizada: La personalización del aprendizaje es esencial para que cada estudiante pueda construir un proyecto de vida alineado con sus intereses y capacidades (Vygotsky, 2024).

La flexibilidad curricular en los procesos formativos resulta fundamental para el desarrollo de los proyectos de vida, brindando a los estudiantes espacios donde pueden explorar, identificarse y aprender de acuerdo con sus capacidades. Esta adaptabilidad no se restringe a un único enfoque pedagógico, sino que integra diversas estrategias, desde el aprendizaje autónomo hasta metodologías colaborativas, fomentando así la participación activa del estudiante en su propio proceso educativo y en la construcción de su futuro.

Ética y responsabilidad social como componentes integradores: La formación ética es un eje central en el currículo, fomentando la toma de decisiones con impacto positivo en la comunidad (Nussbaum, 2010). Este enfoque permite que los estudiantes comprendan que el conocimiento adquirido trasciende su desarrollo personal, implicando una responsabilidad activa hacia la comunidad y la sociedad. Según los hallazgos, la integración de estos valores en todas las áreas del conocimiento fomenta una conciencia ciudadana, formando jóvenes comprometidos y agentes de cambio capaces de enfrentar los desafíos globales con integridad y respeto.

Si bien este principio fortalece el propósito de la educación al promover el bienestar colectivo, sería relevante analizar cómo se ha implementado en los contextos educativos estudiados. Explorar ejemplos específicos de actividades, proyectos o resultados tangibles podría evidenciar de manera más concreta su impacto en el comportamiento ético y social de los estudiantes. Asimismo, el análisis debería abordar los retos que enfrentan los docentes al incorporar estos valores en su enseñanza, como la falta de recursos o la necesidad de estrategias pedagógicas innovadoras.

Este enfoque es clave para formar estudiantes capaces de enfrentar los desafíos de un mundo interconectado, donde la resolución de problemas exige no solo habilidades colaborativas, sino también un firme compromiso ético. No obstante, es importante realizar seguimientos que permitan evaluar el impacto en la formación de ciudadanos responsables, a partir de los principios éticos impartidos en la escuela que evidencien el compromiso con su desarrollo personal y con el bienestar de su comunidad y del entorno global. Como plantea Castells (2006), la sociedad actual se basa en redes de información, conocimiento y comunicación, cambiando las dinámicas de interacción y toma de decisiones. En este escenario, la educación debe responder a una realidad interdependiente, integrando la formación en valores y responsabilidad social no solo en el

currículo, sino también en prácticas pedagógicas que promuevan la participación activa en la construcción de un futuro colectivo. Para lograrlo, es crucial proyectar estrategias de valoración actitudinal que midan cómo estas iniciativas fortalecen la conciencia crítica y la capacidad de acción ética de los estudiantes dentro de un ecosistema social en constante evolución.

La aplicación de estos principios pedagógicos también fortalece los ambientes de aprendizaje, consolidando planes de aula, metodologías y contenidos ajustados al contexto de los estudiantes. Sacristán (1991) enfatiza que el diseño curricular permite estructurar y estilizar los procesos educativos en diferentes momentos, integrando los lineamientos curriculares, los PEI (como documentos institucionales que deben ser construidos por la comunidad educativa en conjunto, es decir, por estudiantes, familias, docentes y directivos) y los principios éticos. Esto asegura que el currículo evidencie las necesidades del contexto, promoviendo una educación de calidad, que fomenta un acompañamiento efectivo para que los adolescentes construyan proyectos de vida auténticos y significativos.

En síntesis, los principios para la integración curricular se destacan por su capacidad de vincular teoría y práctica, logrando que los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino también habilidades sociales y éticas esenciales para su desarrollo personal y su contribución a la sociedad. Este enfoque, sustentado en la capacidad de diseño y adaptación del currículo, representa un camino hacia una educación transformadora, alineada con los desafíos presentes y futuros.

Capítulo 5. Principios éticos: una discusión profunda a los hallazgos de la investigación

Esta sección presenta el análisis de los resultados a partir de referentes teóricos y empíricos, organizados en tres apartados que responden a los objetivos específicos de la investigación. Cada uno de ellos se sustenta en los datos recolectados mediante entrevistas, observación participante y revisión documental. Finalmente, se incluye un apartado dedicado a la discusión de los hallazgos en relación con el enfoque ético que orienta el estudio.

5.1 Cartografía de sueños: desentrañando las rutas del proyecto de vida

Los significados y sentidos que docentes de ética y estudiantes de grado noveno atribuyen al proyecto de vida destacan la importancia de las relaciones interpersonales, la autonomía y la formación en valores como pilares esenciales del desarrollo integral de los adolescentes. Las entrevistas revelan que los vínculos con compañeros y miembros de la comunidad escolar son percibidos como fuentes clave de apoyo emocional y validación, lo que cobra especial relevancia en una etapa en la que la identidad y la necesidad de pertenencia juegan un papel central. En este sentido, Ballesteros (2005) señala que las interacciones sociales no solo enriquecen el aprendizaje a través del intercambio, sino que también orientan la vida de los estudiantes en función de sus objetivos, como se observa en dinámicas cotidianas de colaboración académica, servicio social y apoyo mutuo en distintos espacios escolares.

Estos datos confirman la hipótesis de que un entorno social positivo fortalece la construcción del proyecto de vida al facilitar la adquisición de competencias y valores que trascienden lo académico. Sin embargo, una limitación significativa radica en la informalidad de estas interacciones. Aunque son valiosas, no siempre están respaldadas por estrategias pedagógicas estructuradas que permitan maximizar su impacto. Por ejemplo, actividades espontáneas como el

servicio social en los descansos podrían formalizarse como parte de un currículo integral que promueva de manera intencionada la autonomía y la responsabilidad colectiva.

En línea con Morin (1999), quien argumenta que el conocimiento debe integrarse con aspectos éticos y sociales, los datos revelan que las interacciones constantes con compañeros, docentes y personal administrativo fortalecen la autonomía de los estudiantes y les permiten construir significados mediante un proceso socialmente mediado, como lo plantea Vygotsky (1989). Estas dinámicas, aunque enriquecedoras, reflejan una relación con su entorno, lo que podría limitar su sostenibilidad en contextos menos favorables o en etapas posteriores de la vida académica y profesional. Sería relevante explorar cómo estas competencias pueden transferirse y adaptarse a entornos más complejos o menos estructurados.

El proyecto de vida es percibido por los estudiantes como una ruta de automejora que exige planificación, perseverancia y la toma de decisiones responsables. Este hallazgo coincide con las ideas de Duckworth y Seligman (2005), quienes resaltan la autodisciplina y la orientación al logro como factores esenciales para el desarrollo personal. Asimismo, D'Angelo (2000) señala que comprender el significado del proyecto de vida permite identificar medios para superar obstáculos, lo que se refleja en la asociación que los estudiantes hacen entre el éxito y la constancia. No obstante, una limitación detectada en los datos es la falta de un seguimiento sistemático que ayude a los estudiantes a consolidar estas habilidades. Aunque valoran la planificación y la perseverancia, su aplicabilidad depende de los recursos y las oportunidades disponibles en su entorno escolar.

Desde la perspectiva de los docentes, el proyecto de vida debe estar encaminado en valores éticos a partir de ciudadanos comprometidos con el bienestar colectivo. Este enfoque integral, alineado con Uvalle (2014), se presenta como una respuesta a los retos éticos y sociales del

contexto global, como la desigualdad y la apatía. Sin embargo, los datos indican que esta visión no siempre se traduce en prácticas pedagógicas que integren la ética de manera integral en el currículo. Aunque los docentes reconocen la importancia de formar sujetos íntegros, enfrentan barreras estructurales como la falta de tiempo, recursos y capacitación específica para abordar estos temas de manera más sistemática.

Los datos obtenidos confirman que las relaciones interpersonales, la autonomía y la formación en valores son fundamentales para la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. Sin embargo, también evidencian limitaciones en su implementación práctica. Si bien el entorno social y las prácticas educativas informales fomentan competencias clave, su impacto podría potenciarse mediante estrategias estructuradas que garanticen la sostenibilidad de estas habilidades y valores a lo largo del tiempo. Este enfoque no sólo fortalecería el desarrollo personal de los estudiantes, sino que también los prepararía para enfrentar desafíos más amplios en distintos contextos.

5.2 Arquitectura del cambio: expectativas de los estudiantes frente al acompañamiento docente al proyecto de vida

El análisis de las expectativas estudiantiles sobre el acompañamiento docente resalta la necesidad de ajustes curriculares que faciliten la construcción de sus proyectos de vida. La articulación entre asignaturas emerge como un factor clave en este proceso, ya que permite una integración más significativa de los contenidos. Desde la perspectiva docente, la adaptación curricular debe reflejarse en el currículo a lo largo del ciclo escolar, asegurando que el aprendizaje se adapte a las particularidades de cada estudiante. Beane (2005) subraya que un currículo diseñado

en colaboración entre docentes y estudiantes no solo favorece la apropiación del conocimiento, sino que también potencia su aplicación en contextos reales.

Sin embargo, los datos sugieren que esta implementación enfrenta barreras importantes, como la falta de coordinación sistemática entre asignaturas y la ausencia de tiempo suficiente para planificar actividades efectivas. Estas limitaciones podrían comprometer el impacto de esta estrategia en la construcción de proyectos de vida integrales.

Otra necesidad destacada es el acompañamiento emocional mediante un equipo interdisciplinario que incluya psicólogos y trabajadores sociales. Aunque algunos docentes intentan suplir esta función de forma intermitente, la falta de personal especializado limita significativamente el apoyo que los estudiantes reciben. Según el MEN (2017), el acompañamiento emocional es fundamental para ayudar a los estudiantes a construir sus planes de vida, pero en las instituciones analizadas, esta carencia se refleja en relatos que destacan la necesidad de sentirse escuchados y atendidos. Los estudiantes identifican estos espacios como cruciales para reflexionar sobre sus emociones, intereses y aspiraciones. Sin embargo, la falta de un equipo permanente representa una barrera estructural que afecta tanto el bienestar emocional de los estudiantes como su capacidad para proyectarse hacia el futuro de manera efectiva.

La flexibilidad curricular se presenta como un elemento clave para responder a las particularidades de cada estudiante, permitiéndoles explorar sus habilidades e intereses dentro de su proyecto de vida. La Ley 715 de 2001 avala esta perspectiva al facultar a las instituciones educativas para realizar ajustes curriculares que atiendan integralmente sus necesidades. No obstante, este ejercicio requiere de formación docente para que se pueda evidenciar su impacto. Si bien algunos docentes intentan adaptar actividades y contenidos, pero la falta de recursos y

capacitación limita el alcance de estas modificaciones. Además, la aplicación desigual de estas estrategias podría ampliar las brechas educativas, dejando a ciertos estudiantes en desventaja.

Los resultados obtenidos confirman la importancia de un currículo flexible, con un enfoque interdisciplinario y un acompañamiento emocional estructurado en la educación. Sin embargo, las dificultades detectadas, como la falta de recursos y el escaso respaldo institucional, evidencian la necesidad de fortalecer estos aspectos para asegurar una educación inclusiva y significativa. Superar estos desafíos exige una estrategia colaborativa que involucre a docentes, directivos y formuladores de políticas públicas, con el fin de responder de manera integral a las necesidades de los estudiantes y garantizar su desarrollo pleno.

En síntesis, las expectativas identificadas de los estudiantes confirman que la integración curricular, el acompañamiento emocional y la flexibilidad curricular son esenciales para la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes. Sin embargo, estas estrategias requieren un mayor compromiso institucional para superar las barreras existentes y garantizar que todos los estudiantes puedan beneficiarse plenamente de una educación que les prepare para enfrentar los desafíos del futuro.

5.3 Aprendizaje con sentido: principios para una educación conectada con la vida

Los principios para la integración curricular, vinculados al proyecto de vida, enfatizan la necesidad de conectar valores éticos, desarrollo integral y aprendizajes académicos. Los estudiantes destacan la importancia de contar con un acompañamiento interdisciplinario que les permita abordar aspectos emocionales y expresar libremente sus inquietudes, miedos y

frustraciones. Este apoyo resulta fundamental durante la adolescencia, una etapa marcada por profundos cambios que afectan la toma de decisiones relacionadas con el proyecto de vida. Pese a reconocer el esfuerzo de algunos docentes a través de charlas informales y espacios para escucharlos, los estudiantes consideran que estas acciones son insuficientes para responder de manera efectiva a sus necesidades emocionales y formativas.

El análisis refleja una contradicción entre las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional (2017) que promueven el servicio de orientación y acompañamiento, y la realidad observada en las instituciones estudiadas, donde no existe personal especializado, como psicólogos o trabajadores sociales, de manera permanente. Esta carencia estructural subraya la necesidad de un apoyo más sistemático que pueda garantizar la sostenibilidad de estas estrategias. Si bien los docentes asumen esta tarea en momentos puntuales, como con el espacio *Tú Voz*, el cual les permitió a los estudiantes reflexionar mientras realizaban actividades creativas, estas iniciativas carecen de formalización y no pueden suplir la función de un equipo interdisciplinario especializado.

Asimismo, los estudiantes reconocen que la consecución de sus metas requiere dedicación, perseverancia y autodisciplina, aspectos que asocian con la formación impartida en sus instituciones educativas por parte de sus docentes. Asignaturas como Ética, Religión, Contabilidad, Ciencias Sociales, Inglés y Educación Física son apreciadas no solo por su impacto académico, sino también por su aporte al crecimiento personal. No obstante, desde la perspectiva docente, estas materias deben articularse dentro de un marco de principios éticos y responsabilidad social, fundamentales en un mundo interconectado que demanda ciudadanos comprometidos y con una visión colaborativa. Estos hallazgos refuerzan la premisa de que una educación integral

cimentada en valores puede fortalecer la resiliencia estudiantil y su capacidad de enfrentar los retos del futuro con un alto sentido de responsabilidad social.

El análisis de las temáticas de los planes de aula y PEI evidencia intentos institucionales por responder a estas necesidades a través de la promoción de valores humanos, éticos y habilidades blandas. Sin embargo, la falta de un equipo interdisciplinario y la limitada formalización de estrategias impiden que estas acciones tengan un impacto significativo. Aunque los ajustes curriculares y las iniciativas individuales de los docentes son valiosas, su implementación carece de consistencia, lo que podría limitar la efectividad de estos principios en la construcción de proyectos de vida sostenibles.

Finalmente, la falta de recursos educativos y económicos, señalada por el BID (2022), amplifica los riesgos de deserción escolar y exclusión social. Estas problemáticas no solo comprometen los proyectos de vida de los jóvenes, sino que también aumentan la probabilidad de que se conviertan en *ninis*, un desafío que requiere un enfoque integral y colaborativo. La ausencia de recursos adecuados afecta tanto el desarrollo cognitivo como emocional de los estudiantes, poniendo de manifiesto la urgencia de que todos los actores educativos se comprometan a garantizar el bienestar integral de los estudiantes.

En síntesis, los principios éticos para la integración curricular ofrecen una base sólida para vincular valores éticos, aprendizajes académicos y desarrollo personal. Sin embargo, la falta de apoyo estructural y recursos suficientes limita su implementación efectiva. Para superar estas barreras, se requiere un enfoque colaborativo que formalice el acompañamiento interdisciplinario, fortalezca la integración curricular y garantice recursos sostenibles, asegurando así que los estudiantes puedan proyectarse como agentes de cambio comprometidos con sus comunidades.

5.4 La paradoja ética de la integración curricular: entre la emancipación y la reproducción

Los testimonios a lo largo de las categorías y subcategorías de los docentes revelan una tensión fundamental en el corazón de la Integración Curricular (IC): mientras se conceptualiza como un mecanismo para Desarrollar Habilidades Blandas (DHB), Adaptar Contenidos (AC) y Orientación Escolar (OE), su implementación choca con estructuras educativas que privilegian la estandarización sobre la justicia curricular (Connell, 1997). Esta contradicción exige un análisis ético radical desde tres dimensiones críticas.

En primer lugar, el énfasis docente en las habilidades blandas (empatía, comunicación) parece alinearse con una ética del cuidado (Nussbaum, 2010), pero corre el riesgo de ser cooptado por lógicas neoliberales que reducen estas competencias a meros instrumentos para la empleabilidad (Brown, 2015), vaciándolas de su potencial político. La demanda estudiantil de "apoyo psicológico" evidencia que estas habilidades no son suficientes: se requiere una pedagogía de la vulnerabilidad (Butler, 2004) que interroge las condiciones estructurales —económicas, familiares, institucionales— que generan malestar y limitan las posibilidades reales de proyectar una vida digna.

En segundo lugar, la Adaptación Curricular, aunque busca responder a necesidades individuales (D3, D5), puede convertirse en un pluralismo superficial si no deconstruye los marcos de inteligibilidad (Butler, 2004) que determinan qué saberes se consideran válidos. ¿De qué sirve ajustar contenidos si el currículo oficial sigue invisibilizando los conocimientos comunitarios (Dávalos, 2014) o las realidades locales? Una AC verdaderamente ética debe ser dialógica (Freire, 2005), reconociendo —como advierte Bourdieu (2016)— que el "éxito" en los proyectos de vida

depende de capitales culturales desiguales, como el acceso a redes de apoyo o recursos económicos.

Finalmente, la Orientación Educativa, aunque promueve la autonomía (Sen, 2000), puede reforzar la ilusión meritocrática si no cuestiona las estructuras que condicionan las oportunidades. Por ejemplo: ¿cómo orientar a estudiantes de Palmira para acceder a universidades públicas si los sistemas de admisión favorecen históricamente a colegios privados o aquellos colegios públicos que se han estacado en las pruebas SABER? También ¿Cómo las jerarquías de clase (Castells, 2006) se esconden detrás de discursos neutrales sobre "vocación"?

Esta triada —DHB, AC y OE— no es inocente: revela que la integración curricular es un campo de batalla ético entre la reproducción del orden establecido y la posibilidad de una educación emancipadora. Sin una crítica radical a las estructuras que generan desigualdad, la integración curricular podría terminar siendo otro mecanismo bienintencionado pero funcional al *status quo*. La pregunta ética central sigue siendo: ¿la integración curricular está al servicio de adaptar a los estudiantes al mundo tal como es, o de equiparlos para transformarlo?

Frente a este panorama, el acompañamiento docente se convierte en un síntoma de contradicciones mayores. Los educadores, muchas veces sobrecargados y desbordados, intentan suplir carencias que exceden lo pedagógico: hacen de psicólogos, trabajadores sociales, consejeros. Los estudiantes, por su parte, perciben este esfuerzo, pero intuyen sus límites: saben que un taller de habilidades blandas no resolverá la ansiedad que les genera un futuro incierto, que una charla motivacional no cambiará las estadísticas de desempleo juvenil. Aquí la ética educativa enfrenta su prueba más dura: reconocer que la escuela no puede compensar todas las injusticias sociales, pero tampoco puede eludir su responsabilidad de nombrarlas y combatirlas.

Respecto a esta encrucijada, el marco teórico nos ofrece pistas para una salida emancipadora. La pedagogía crítica de Freire (2005) nos invita a convertir el currículo en un espacio de problematización radical, donde desarrollar habilidades blandas signifique aprender a organizarse colectivamente, donde adaptar contenidos implique recuperar saberes subalternos, donde orientar vocaciones signifique develar las estructuras de poder que las condicionan. La teoría de las capacidades de Nussbaum (2006) y Sen (2000) nos recuerda que la verdadera autonomía se construye removiendo obstáculos materiales, no solo motivando a superarlos.

Se trata de construir, desde las grietas del sistema, una pedagogía encarnada que:

1. Convierta las habilidades blandas en herramientas de análisis y acción colectiva (ej: talleres donde la empatía sirva para diagnosticar problemas comunitarios).
2. Transforme la adaptación curricular en co-creación de saberes con estudiantes, familias y actores locales.
3. Reimagine la orientación escolar como acompañamiento situado, que mapee obstáculos estructurales mientras teje redes de apoyo reales.

El camino no es sencillo, pero ya hay destellos en las aulas: cuando un docente ajusta su planificación para vincularla al territorio, cuando un estudiante dibuja su futuro sin renunciar a su identidad, cuando una escuela convierte su proyecto educativo en un pacto ético por la dignidad. Esto no es una utopía: es el tipo de cuestionamiento pedagógico que nace al tomar en serio aquello que estudiantes y docentes ya están reclamando.

Para operacionalizar la integración del proyecto de vida como eje transversal en el currículo, se proponen estrategias pedagógicas crítico-situadas que articulen dimensiones ontológicas, éticas y praxiológicas mediante: (1) proyectos interdisciplinarios problemáticos, donde

los estudiantes analicen conflictos socioambientales locales (precarización laboral, degradación ecológica) mediante metodologías de investigación-acción, vinculando saberes disciplinares (estadística aplicada en Matemáticas, análisis discursivo en Lengua) con reflexión axiológica sobre modelos de desarrollo; (2) mentorías dialógicas colaborativas, que establezcan espacios de co-construcción biográfica con actores comunitarios, utilizando técnicas como estudios de caso dilemáticos (tensiones entre vocación individual y necesidades colectivas) para deconstruir narrativas neoliberales de emprendimiento; y (3) sistemas de evaluación cualitativa hermenéutica, mediante portafolios reflexivos que documenten la evolución de la subjetividad política del estudiantado, integrando categorías como conflictos éticos identificados, aprendizajes situados y compromisos socio-ecológicos asumidos. Esta triangulación estratégica evitaría la cosificación del proyecto de vida como competencia individual, transformándolo en un proceso colectivo de conocimiento situado y praxis transformadora articulada al Buen Vivir.

La institución educativa y la familia operan como corresponsables en estas estrategias, articulando espacios formales e informales para la construcción crítica del proyecto de vida. Mientras la escuela proporciona el marco pedagógico estructurado (metodologías interdisciplinares, herramientas de análisis crítico), la familia aporta narrativas biográficas y saberes situados que contextualizan los aprendizajes. Esta sinergia se materializa en mentorías compartidas, proyectos comunitarios y dispositivos de evaluación dialógica, donde ambos agentes coadyuvan a desnaturalizar lógicas individualistas y a enraizar las aspiraciones personales en horizontes colectivos y ecológicos.

Para transformar la educación en un espacio de reparación social, es crucial exigir a las instituciones acciones concretas como: (1) campañas formativas permanentes en salud mental y prevención de violencias; (2) alianzas con universidades para que estudiantes avanzados de

psicología y trabajo social brinden atención terapéutica gratuita bajo supervisión profesional; y (3) protocolos que mitiguen barreras estructurales mediante convenios con gobiernos locales. Estas medidas convertirían las escuelas en ecosistemas protectores, donde el acompañamiento psicosocial sea un derecho que fortalezca los proyectos de vida juveniles frente a adversidades estructurales.

Capítulo 6. Conclusiones: el fruto de la exploración educativa

La investigación confirma que el proyecto de vida es un pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes, articulando sus aspiraciones personales con valores éticos y competencias sociales. Este capítulo ofrece una síntesis analítica de los hallazgos, estructurada en función de los objetivos específicos, evidenciando la importancia de una educación que integre el desarrollo personal con el aprendizaje académico.

6.1 Integración del Proyecto de Vida: mapeo de aspiraciones y realidades

El análisis de los significados y sentidos atribuidos al proyecto de vida por estudiantes y docentes confirma que este concepto no se limita a metas individuales, sino que abarca una visión integral de crecimiento personal y social. Los estudiantes valoran la autodisciplina, la planificación y el esfuerzo como herramientas clave para alcanzar metas a largo plazo, reforzando la idea de que el proyecto de vida es un proceso dinámico que exige constancia y autorregulación. Duckworth y Seligman (2005) enfatizan que estas competencias son esenciales para el éxito personal, lo cual se refleja en las percepciones estudiantiles.

Por su parte, los docentes resaltan la importancia del autoconocimiento y la orientación vocacional. A través de estrategias como la identificación de talentos y la planificación de metas, los docentes fomentan en los estudiantes una conexión entre sus fortalezas y sus aspiraciones. Esto refuerza la necesidad de que la orientación educativa sea un eje central en la formación, promoviendo un desarrollo integral y coherente.

Las relaciones interpersonales también emergen como un componente crítico en la consolidación del proyecto de vida por ello es fundamental el desarrollo de la empatía, la colaboración y de habilidades que enriquezcan tanto para el desarrollo personal como la capacidad de trabajar en equipo. Sin embargo, una limitación identificada es la falta de estrategias pedagógicas estructuradas para potenciar estas competencias, lo que subraya la necesidad de integrar prácticas más formales que fortalezcan estas dinámicas sociales dentro del currículo.

Es así como el análisis de los significados y sentidos del proyecto de vida destaca el papel fundamental de las instituciones educativas y los docentes, especialmente en el área de Ética, dentro de la formación integral de los estudiantes. Este acompañamiento es esencial para que los jóvenes puedan proyectar su futuro más allá de los retos personales y del entorno. Mientras que las respuestas de los estudiantes no enfatizan tanto la influencia familiar, los docentes sí destacan su relevancia. Esto se refleja en citas como D8, donde se menciona la conexión entre el proyecto de vida y el entorno familiar, y en D2, que resalta la importancia de identificar prioridades y evaluar la situación actual en aspectos como el trabajo, el amor, la familia y la amistad. En este sentido, tanto el núcleo familiar como el contexto social juegan un papel clave en la construcción del propósito y la motivación de los estudiantes para alcanzar sus metas a largo plazo.

Este análisis permite afirmar que el proyecto de vida no es solo una construcción personal, sino también el producto de interacciones y significados compartidos dentro de un entorno educativo y social específico. La ética, como valor central, junto con el respaldo familiar y docente, constituyen pilares clave que ayudan a los estudiantes a visualizar y estructurar su proyecto de vida de manera más completa y significativa.

6.2 Integración curricular y desarrollo personal: cuando el currículo abraza la vida

La integración curricular es un recurso clave para articular el conocimiento académico con el crecimiento personal y social de los estudiantes. Los docentes destacan la importancia del trabajo interdisciplinario para asegurar que los contenidos sean relevantes y puedan aplicarse en diversos contextos de la vida diaria. Este enfoque busca superar la enseñanza convencional al promover habilidades esenciales como la comunicación efectiva, la empatía y la capacidad de resolver problemas, facilitando así una formación más integral y alineada con las demandas del entorno actual.

A pesar de las ventajas que ofrece la integración curricular, los resultados revelan barreras estructurales que limitan su implementación efectiva. La falta de cohesión entre asignaturas, la carencia de recursos adecuados y el escaso tiempo para diseñar estrategias contextualizadas siguen siendo desafíos constantes. Estas dificultades no solo impactan la calidad del aprendizaje, sino que también restringen la capacidad de los estudiantes para relacionar sus conocimientos con sus metas personales y sociales. Además, la investigación resalta el rol clave de la orientación educativa en este proceso, donde los docentes actúan como guías en la identificación de talentos y la toma de decisiones sobre el futuro. Sin embargo, la ausencia de equipos interdisciplinarios impide brindar un acompañamiento integral y sostenido.

En virtud de lo anterior, es posible decir que el camino hacia una educación integral, debe considerar la personalización del currículo, el acompañamiento docente y la flexibilidad en la enseñanza como estrategias clave para responder a las expectativas estudiantiles sobre el apoyo docente. Pues tanto estudiantes como docentes coinciden en la importancia de un enfoque integral

que combine el aprendizaje académico con el desarrollo personal y emocional, convirtiendo la educación en un medio para la autocomprensión y la construcción de un futuro con propósito.

En relación con este acompañamiento, aunque es claro que es valorado por los estudiantes no es coherente con las demandas que requieren personalización. Los jóvenes esperan no solo orientación académica, sino también apoyo psicológico y vocacional para tomar decisiones informadas sobre su futuro. Sin embargo, las limitaciones en tiempo, recursos y formación especializada de los docentes dificultan este acompañamiento integral. Desde una perspectiva ética, esto plantea un dilema: si la educación debe ser un proceso formativo holístico, las instituciones tienen la responsabilidad de garantizar que los estudiantes reciban las herramientas necesarias para su desarrollo personal y profesional, más allá de lo estrictamente académico. La falta de este equilibrio puede perpetuar desigualdades, especialmente en estudiantes con mayores vulnerabilidades socio emocional o económico.

La adaptación curricular, aunque reconocida como un pilar esencial para atender las necesidades individuales, enfrenta barreras en su aplicación. A pesar de que, normativas como la Ley 115 de 1994 promueven la flexibilidad educativa, en la práctica, factores como la rigidez institucional, la sobrecarga administrativa o la resistencia al cambio entre docentes puede limitar su efectividad. Esto genera una contradicción entre el discurso pedagógico, que aboga por currículos inclusivos, y las realidades del aula, donde persisten enfoques estandarizados. Desde un principio ético, la educación debe ser equitativa y adaptarse a las condiciones y diversidad de los estudiantes, pero sin mecanismos concretos para lograrlo, se corre el riesgo de que las adaptaciones curriculares queden en declaraciones formales sin impacto real.

Respecto al desarrollo de habilidades blandas—como la comunicación, la resiliencia y el trabajo en equipo—se destaca como un componente clave para la construcción del proyecto de vida. No obstante, su incorporación en el currículo suele depender de iniciativas docentes individuales más que de un diseño institucional sistemático. Además, no se profundiza en cómo factores externos, como las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, afectan su capacidad para desarrollar estas competencias. Una mirada ética exige reconocer que no todos los jóvenes parten de las mismas oportunidades, por lo que el sistema educativo debe compensar estas desigualdades mediante estrategias diferenciadas y apoyo integral.

Los desafíos que enfrentan los estudiantes—presión social, falta de claridad vocacional, responsabilidades familiares o acceso desigual a recursos—muestran que la integración curricular no puede abordarse solo desde lo académico. Requiere una articulación con políticas públicas, programas de bienestar estudiantil y un trabajo colaborativo con familias y comunidades. Sin este enfoque multidimensional, las iniciativas curriculares pueden quedar aisladas, sin capacidad para incidir en las realidades complejas que rodean a los jóvenes.

Finalmente, desde un principio de justicia educativa, los docentes deben contar con los recursos necesarios para cumplir su rol como guías en la construcción de proyectos de vida, lo que incluye no sólo capacitación, sino también reconocimiento y apoyo institucional. En suma, la integración curricular tiene un potencial transformador al vincular el aprendizaje con las aspiraciones personales de los estudiantes, pero su éxito depende de superar desafíos conceptuales, prácticos y estructurales. Una implementación efectiva requiere claridad en los enfoques, flexibilidad real en el diseño curricular, acompañamiento integral a los estudiantes y un compromiso ético con la equidad. Solo así las instituciones educativas podrán ofrecer no solo conocimientos, sino también las herramientas necesarias para que los jóvenes construyan futuros significativos y autónomos.

La construcción colectiva de proyectos de vida en el ámbito educativo trasciende lo individual para convertirse en un mecanismo de reparación del tejido social, especialmente en contextos afectados por problemáticas endémicas como violencia, desigualdad o degradación ambiental. Al vincular las aspiraciones personales con la resolución de problemas comunitarios, se generan narrativas de futuro compartido que contrarrestan la fragmentación social. Por ejemplo, cuando jóvenes en contextos violentos rediseñan su rol como gestores culturales o cuando comunidades educativas desarrollan proyectos de agricultura urbana frente a la inseguridad alimentaria, se reconfiguran las identidades relacionales y se activan procesos de reconocimiento mutuo. La metodología de mentorías familiares-institucionales permite resignificar los vínculos de confianza erosionados, transformando a los actores educativos en corresponsables de soluciones colectivas.

Estos procesos convierten el aula en un espacio de deliberación ética y memoria social transformadora, donde el análisis crítico de problemáticas locales (como el mapeo participativo de territorios afectados por el extractivismo) interpela las causas estructurales del quebrantamiento social mientras se prototipan alternativas concretas.

6.3 Principios para la integración curricular: arquitectura de una educación integral

Los hallazgos de esta investigación evidencian que la integración curricular es clave para articular los valores éticos, el desarrollo socioemocional y los conocimientos académicos, fomentando una educación integral que prepare a los estudiantes para afrontar los desafíos de su entorno. Estos fundamentos, respaldados por la labor docente y los lineamientos de los proyectos educativos institucionales, reflejan un enfoque pedagógico orientado a equilibrar la formación

personal y social de los jóvenes, asegurando que su aprendizaje tenga un impacto significativo en su desarrollo y en la comunidad.

En primer lugar, los valores humanos y sociales emergen como pilares esenciales de la integración curricular. Los docentes reconocen la importancia de formar en valores como la solidaridad, el respeto y la responsabilidad, no solo como ejes de convivencia armónica, sino como herramientas para formar ciudadanos activos y comprometidos con sus comunidades. Esta orientación ética se traduce en un currículo que prioriza la formación de individuos con un propósito claro y una conciencia social sólida.

Asimismo, la integración curricular permite vincular los aprendizajes académicos con las aspiraciones individuales de los estudiantes. Este enfoque permite que los conocimientos adquiridos sean percibidos como relevantes y aplicables, fomentando un aprendizaje significativo que les ayuda a visualizar el impacto de sus competencias en situaciones reales. Sin embargo, los datos reflejan que esta estrategia enfrenta desafíos relacionados con la falta de capital económico y el apoyo interdisciplinario, lo que limita su implementación en algunos contextos educativos.

Otro principio clave identificado es la contextualización del currículo, que resalta la necesidad de adaptar los contenidos educativos a las realidades sociales, culturales y familiares de los estudiantes. Este enfoque asegura que la educación sea inclusiva, equitativa y conectada con el entorno de los jóvenes, permitiéndoles desarrollar una comprensión crítica de su realidad y actuar como agentes de cambio en sus familias, barrios y demás espacios que compartan en grupo. Sin embargo, su implementación efectiva requiere un esfuerzo sistemático para superar las limitaciones de tiempo y recursos que dificultan la personalización del aprendizaje.

La flexibilidad curricular se consolida como un eje fundamental para responder a la diversidad de intereses y habilidades de los estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva y personalizada. Respaldada por normativas como la Ley 715 de 2001, esta estrategia fortalece el sentido de pertenencia y facilita la construcción de proyectos de vida con mayor significado. Sin embargo, los resultados revelan que la insuficiente capacitación docente y la escasez de recursos limitan la implementación efectiva de estas adaptaciones, reduciendo su impacto y alcance en el proceso formativo.

La ética y la responsabilidad social se consolidan como componentes que atraviesan el currículo y se deben integrar en todas las estrategias que se implementen. Los docentes intentan promover una cultura ética que fomente el compromiso con el bienestar colectivo, reconociendo que los valores éticos son indispensables en un mundo globalizado que exige soluciones colaborativas y responsables. Sin embargo, la falta de formalización de estas prácticas y la ausencia de equipos interdisciplinarios permanentes limitan su impacto, evidenciando la necesidad de una mayor inversión y estructuración en esta área.

En suma, la integración curricular desde una perspectiva situada, cuando se orienta al proyecto de vida, va más allá de la transmisión de conocimientos, promoviendo el desarrollo personal y la formación en valores (Gardner, 1998). A través de estrategias como la contextualización, el desarrollo de habilidades blandas y la adaptación curricular, se busca garantizar que los estudiantes construyan un proyecto de vida sólido y significativo (Dewey, 1995).

Este modelo educativo no solo potencia el rendimiento académico, sino que también fortalece la autonomía, el compromiso social y la planificación personal, preparando a los estudiantes para afrontar los desafíos del mundo actual con responsabilidad y ética (Ortega *et al.*,

2024). No obstante, existe una diferencia en la percepción del proyecto de vida entre estudiantes y docentes: mientras los jóvenes lo conciben como un plan basado en la autodisciplina, el esfuerzo y la superación de obstáculos, los docentes enfatizan la necesidad de un acompañamiento que les permita identificar sus habilidades y canalizarlas hacia un propósito vocacional con una base ética (Velasco, 2004; Frankl, 2015).

Estas diferencias reflejan la importancia de fortalecer los espacios de orientación dentro del currículo, asegurando que el proyecto de vida no solo sea una construcción individual, sino un proceso guiado por la reflexión, el apoyo institucional y la interacción con el entorno social (Maslow, 1943; Uvalle, 2014). En este sentido, la educación debe integrar no solo herramientas para la planificación de metas, sino también estrategias que fomenten la toma de decisiones informada, la autorrealización y el bienestar integral, permitiendo a los estudiantes proyectarse hacia un futuro con sentido y propósito.

Es así como la integración curricular es clave para vincular el crecimiento personal, ético y social de los estudiantes con su formación académica. No obstante, su efectividad depende de la eliminación de obstáculos estructurales y del impulso de una estrategia colaborativa que involucre a docentes, familias y demás actores educativos. Solo a través de este enfoque es posible consolidar un modelo educativo que no solo potencie las aspiraciones individuales de los estudiantes, sino que también los prepare para contribuir activamente a su comunidad y al desarrollo social.

La implementación de la integración del proyecto de vida genera transformaciones progresivas en estudiantes e instituciones. Inicialmente, incrementa la motivación y participación activa en el aprendizaje al conectar los contenidos con las realidades e intereses personales. A mediano plazo, consolida competencias socioemocionales y vocacionales que reducen la deserción

y mejoran los resultados académicos. Finalmente, a largo plazo, sienta las bases para trayectorias de vida más coherentes y satisfactorias, mientras las instituciones evolucionan hacia modelos educativos integrales, reconocidos por su capacidad de formar no solo académicamente, sino en dimensiones humanas y sociales. Este enfoque transforma la educación en un proceso significativo y relevante, con efectos acumulativos que benefician tanto a los estudiantes como al sistema educativo en su conjunto.

6.4 Conclusión general: un balance del horizonte revelado

La investigación confirma que el proyecto de vida debe ser un eje central en la educación, integrando valores éticos, competencias sociales y aprendizajes académicos para lograr una formación integral. La contextualización del currículo, la promoción de habilidades blandas y la inclusión de principios éticos son componentes clave para preparar a los estudiantes no solo para alcanzar metas individuales, sino también para contribuir al bienestar colectivo.

Sin embargo, los hallazgos evidencian limitaciones significativas en recursos, coordinación y apoyo interdisciplinario que afectan la implementación de estas estrategias. Estas barreras resaltan la necesidad de un enfoque colaborativo que integre a todos los actores educativos, desde docentes hasta responsables de políticas públicas, para garantizar una formación integral y sostenible.

Los resultados revelan que el proyecto de vida, en el contexto educativo analizado, trasciende la mera planificación individual para constituirse en un acto ético y político profundamente arraigado en las dimensiones filosófica y pedagógico-educativa. Desde la

perspectiva filosófica, la construcción del proyecto de vida emerge como un ejercicio hermenéutico (Gadamer, 2012) donde los estudiantes interpretan su existencia en diálogo con tradiciones y contextos históricos, mientras negocian su autonomía frente a estructuras sociales desiguales (Bourdieu, 2016). Los testimonios que vinculan metas personales con valores como responsabilidad y honestidad (E35) reflejan la tensión entre libertad y determinación que Heidegger (2022) sitúa en el corazón de la ontología del ser-en-el-mundo. Sin embargo, cuando algunos estudiantes expresan incertidumbre vocacional (E31), se evidencia la urgencia de una ética de las capacidades (Nussbaum, 2006; Sen, 2000), que garantice las condiciones materiales y simbólicas para que los jóvenes ejerzan su agencia en igualdad de oportunidades.

Desde el enfoque pedagógico-educativo, los hallazgos confirman que la escuela opera como un espacio de mediación crítica (Freire, 2005). Los docentes, al enfatizar el autoconocimiento y la vocación (D5), encarnan el rol de andamiadores éticos que propone Vygotsky (1995), pero también revelan limitaciones cuando las estrategias no logran contrarrestar las desigualdades del habitus (Bourdieu, 2016). La observación de dinámicas colaborativas (E43) valida la pedagogía dialógica, donde el proyecto de vida se construye en comunidad —en sintonía con el Buen Vivir (García, 2016)—, pero también expone contradicciones: mientras algunos estudiantes integran saberes éticos y disciplinares (E2 con su "mapa de sueños"), otros reproducen lógicas individualistas (E40), evidenciando la necesidad de una integración curricular transformadora (Beane, 2005) que cuestione las jerarquías de conocimiento y fomente una conciencia histórica (Ricoeur, 2006).

En síntesis, el proyecto de vida se revela como una praxis ético-educativa donde confluyen tres dimensiones inseparables:

1. Ontológica (Heidegger, 2022): como proyección temporal que reconcilia identidad y contexto;
2. Política (Freire, 2005; Nussbaum, 2006): como acto de resistencia frente a estructuras que limitan las capacidades;
3. Pedagógica (Vygotsky, 1995; Dewey, 1995): como proceso mediado por herramientas culturales y diálogo crítico.

Este triángulo conceptual exige a las instituciones educativas trascender enfoques instrumentalistas y adoptar un modelo emancipador que, desde las humanidades y las ciencias sociales, habilite a los jóvenes a leer su realidad (Gadamer, 2012), nombrar sus opresiones (Bourdieu, 2016) y co-construir futuros donde la dignidad no sea un privilegio, sino un piso ético común. La tarea pendiente —y aquí radica la provocación final— es convertir el currículo en un espacio de hospitalidad (Biesta, 2015), donde la incertidumbre no se patologice, sino que se asuma como condición para crear proyectos de vida abiertos, críticos y radicalmente humanos.

El desafío ético que emerge es claro: la integración curricular no puede limitarse a ser una técnica pedagógica más. Debe convertirse en una práctica política que cuestione qué proyectos de vida son posibles, para quiénes y en qué condiciones. Esto exige romper con la ilusión de neutralidad: todo currículo, al seleccionar contenidos, al validar ciertas habilidades sobre otras, está tomando partido por una visión del mundo. La pregunta crucial es si lo hará para reproducir el orden existente o para abrir horizontes de transformación. Como bien lo expresa una estudiante al trazar su mapa de sueños, el verdadero aprendizaje ocurre cuando la educación deja de ser un discurso abstracto y se convierte en un puente tangible entre lo que somos y lo que podríamos llegar a ser - no solo como individuos, sino como comunidad. En última instancia, la calidad ética de nuestra integración curricular se medirá no por sus diseños pedagógicos, sino por su capacidad

para hacer que más jóvenes puedan decir, como E2: "esto no es solo un sueño, es un plan posible" (conversación personal, 2024).

6.5 Desafíos de la investigación: retos y aprendizajes

Durante la ejecución de esta investigación, se enfrentaron diversas limitaciones que influyeron en el desarrollo y en los resultados obtenidos. Estas dificultades evidencian aspectos relevantes que deben considerarse para mejorar futuros estudios relacionados con la integración curricular y el proyecto de vida en contextos educativos.

Una de las limitaciones más significativas fue la falta de datos disponibles o fiables. A pesar de los esfuerzos por generar un entorno de confianza, algunos participantes mostraron reticencia o poca sinceridad en sus respuestas, lo que dificultó identificar patrones claros y conexiones relevantes para el análisis. Este desafío resalta la importancia de diseñar estrategias metodológicas más robustas, como la realización de entrevistas en contextos más informales o el uso de sesiones repetidas para fomentar una mayor apertura entre los participantes.

El acceso a los participantes también representó un desafío significativo. Aunque las entrevistas y actividades de observación se programaron con antelación, en ocasiones estas se vieron interrumpidas por actividades institucionales no previstas o por restricciones impuestas por los docentes, quienes debían priorizar otros compromisos académicos. Esto subraya la relevancia de establecer acuerdos claros con las instituciones educativas antes de iniciar la recolección de datos, además de ser flexibles y proactivos para reajustar horarios o plantear estrategias alternativas que garanticen el acceso adecuado.

La restricción de tiempo fue otra dificultad importante, ya que el marco temporal limitado para realizar el trabajo impidió profundizar en algunos temas emergentes durante las entrevistas y observaciones. Este factor sugiere la importancia de contar con períodos más amplios y adaptables en futuras investigaciones, permitiendo así un análisis más detallado y un seguimiento longitudinal que capture posibles cambios o tendencias a lo largo del tiempo.

Otro desafío destacado fue el sesgo del investigador, un aspecto que puede influir en la interpretación de los datos debido a los antecedentes culturales o creencias personales del propio sujeto que investiga. Este tipo de sesgo es especialmente relevante en estudios cualitativos, donde la subjetividad juega un papel fundamental. Para mitigar esta limitación, se utilizó la triangulación como herramienta metodológica, contrastando información proveniente de diversas fuentes, como entrevistas, observaciones y documentos institucionales, lo que fortaleció la confiabilidad y solidez de los resultados obtenidos.

Estas limitaciones subrayan la complejidad de investigar el proyecto de vida en un contexto escolar, donde las dinámicas institucionales y las relaciones interpersonales interactúan de manera constante. Sin embargo, cada una de estas dificultades abre la puerta a oportunidades de mejora para futuras investigaciones. Por ejemplo, sería valioso incorporar enfoques participativos donde los estudiantes y docentes sean co-investigadores, lo que podría enriquecer la calidad de los datos y fomentar un mayor compromiso con el proceso. Además, establecer alianzas más estrechas con las instituciones educativas permitiría minimizar contratiempos logísticos y asegurar un apoyo operativo más eficiente.

En definitiva, estos desafíos no solo reflejan las dificultades propias del contexto investigado, sino que también destacan la importancia de continuar explorando y perfeccionando

las metodologías aplicadas. La investigación futura debe enfocarse en superar estas barreras, profundizando en los temas emergentes y asegurando que los hallazgos sean aplicables y relevantes para construir una educación que promueva plenamente el proyecto de vida como un eje esencial en la formación con sentido integral de los estudiantes.

6.6 Exploraciones futuras para enriquecer el campo de estudio y construir sobre lo aprendido

Este estudio abre el camino para el diseño de propuestas educativas que incorporen el proyecto de vida como un eje central, garantizando su relevancia tanto para el contexto social como para las aspiraciones individuales de los estudiantes. Más que prepararlos para los desafíos del mundo actual, este enfoque busca empoderarlos como agentes de cambio en sus comunidades. Los resultados subrayan la necesidad de seguir profundizando en esta línea, pues la recopilación de perspectivas de estudiantes y docentes ha permitido identificar con mayor claridad sus necesidades. Asimismo, este análisis brinda una base sólida para desarrollar estrategias educativas que respondan de manera efectiva a las dinámicas culturales, laborales y sociales contemporáneas.

Es crucial continuar investigando en esta línea para descubrir nuevos aspectos que puedan enriquecer el análisis del proyecto de vida y su relación con el currículo escolar. Por ejemplo, explorar fenómenos como la globalización, el avance tecnológico o los cambios culturales que afectan las aspiraciones de los estudiantes podría ofrecer ideas innovadoras y prácticas. Ampliar la perspectiva, incluyendo todos los miembros de la comunidad educativa, proporcionaría una visión más completa y contextualizada. Además, se hace necesario analizar cómo la educación puede responder de manera efectiva a las dinámicas cambiantes del mundo actual, conectando lo

aprendido en la escuela con las metas y aspiraciones personales de los estudiantes. Esto no solo les otorgaría herramientas prácticas para su desarrollo, sino que también fortalecería su motivación y sentido de propósito.

Como recomendaciones para lograr implementar o integrar los resultados de esta investigación dentro del currículo y poder incidir dentro del proceso de la calidad educativa, podría considerarse la siguiente estructura

1. Entendimiento de los resultados. Se hace necesario realizar socialización de los resultados a toda la comunidad educativa y poder realizar diálogos y reflexiones sobre la importancia y alcance dentro del contexto. También resaltar los hallazgos y su impacto en la sociedad.

2. Diálogo crítico del concepto de calidad educativa. Es interesante no encasillar este concepto en resultados académicos, más bien considerarla desde la formación integral que considere dimensiones de justicia social, capacidades humanas, equidad, inclusión, Buen Vivir y educación partiendo desde los principios éticos los cuales emergieron de este trabajo de investigación como, la responsabilidad ética, la flexibilidad curricular, habilidad socioemocional y contextualidad e idoneidad social.

3. Integrar al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Tener en cuenta los resultados obtenidos en la investigación para ajustar los objetivos de los PEI. Poder realizar proyectos pedagógicos que den respuesta a los hallazgos (diseñar estrategias para fortalecer el trabajo en equipo, buscar alianzas con universidades para encontrar apoyo emocional y vocacional). Particularmente se buscó apoyo de la UPB (Universidad Pontificia Bolivariana) quienes a través

de estudiantes de último semestre de psicología prestan el servicio gratuito a quienes lo necesiten, comenzando con algunos estudiantes de la institución educativa donde laboro del grado 10.

4. Sensibilización docente de su formación continua. Es de resaltar la importancia del compromiso docente en su proceso formativo ya que los cambios generados en el sistema educativo y por ende de quienes protagonizan los diferentes ambientes de aprendizaje, así lo piden. Llevando a generar programas de actualización docente a partir de los hallazgos, además de la intervención de los entes administrativos y gubernamentales.

También se podría considerar asesores escolares u orientadores profesionales que puedan orientar cómo implementar nuevas prácticas a través de las cuales se pueda mitigar la deserción escolar y grupo NINIS.

5. Evaluación constante. Para poder percibir el impacto de los cambios generados en los PEI es necesario retroalimentar los procesos y realizar los ajustes pertinentes. A través de la escucha a estudiantes, familias, docentes y en general de toda la comunidad educativa y poder percibir su impacto.

6. Apropiación de una cultura institucional restauradora. Es vital una comunidad que valore la investigación ya que son resultados reales, situados en el contexto social e histórico a partir de los cuales se pueden mejorar los ambientes de aprendizajes.

Es importante concientizar a la comunidad educativa sobre el fomento de la investigación dentro del contexto local, nacional e internacional dentro de las instituciones educativas para que los estudiantes se vean reflejados en sus aprendizajes y pueda lograrse la continuidad del ciclo

formativo de los estudiantes. Reconociendo el impacto en la comunidad de estudiantes de la misma institución y de otras a través de interactuar con ellas.

También sería importante considerar otros contextos como los rurales y construir una estrategia diversa a partir de un enfoque interseccional. De este modo, incluir también metodologías mixtas para considerar el impacto de la integración curricular de los proyectos de vida, y entre estas personas participantes, incluir a las familias; por lo que otros caminos de investigación pudieran ser a partir de la Investigación Acción Participativa (IAP).

En conclusión, fortalecer el proyecto de vida en los jóvenes es clave para una educación integral, permitiendo a los docentes prepararlos mejor para los desafíos personales y su compromiso social a través del currículo.

Capítulo 7. Referencias bibliográficas

- Acuña, L., Cardozo, L., Bejarano O. y Londoño, A. (2021). *Caminando en la ruta sentipensante. Configuración de experiencias pedagógicas. Nivel inicial*. Serie investigación IDEP.
<https://core.ac.uk/download/pdf/429951667.pdf>
- Alcaldía de Palmira. (2020). Plan de Desarrollo Municipal 2020 – 2024 Palmira Pa'lante.
https://ccpalmira.org.co/anuarios/palmira/anuario_2020/doc/int5.pdf
- Alcaldía de Palmira. (2023, diciembre 12). ¡Educación para todos en Palmira! Matrículas abiertas en todas las instituciones educativas del municipio. <https://palmira.gov.co/educacion-para-todos-en-palmira-matriculas-abiertas-en-todas-las-instituciones-educativas-del-municipio/>
- Almagiá, E. B. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de psicología*, 19(1), 7-18.
- Álvarez, A. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*.
https://www.researchgate.net/publication/48296241_La_etnografia_como_modelo_de_investigacion_en_educacion
- Álvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>

- Álvarez, P., López, D. y Garcés, Y. (2020). Preferencias vocacionales, transición y adaptación a la enseñanza universitaria: un análisis desde la perspectiva del alumnado de bachillerato. *Bordón*, 72(4), 9-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.80131>
- Ancaya, M., Távara, C. y Yarin, A. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886>
- Ballesteros, B. (2005). El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. *Universitas Psychologica*, 4(2), 231-244. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000200010
- Ballón, M. (2016). Los principios pedagógicos de un maestro de la escuela pública de Granada desde su historia de vida. [Tesis doctoral en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/44933>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2022). ¿Cómo reconstruir la educación pospandemia? BID-Educación.
- Barona, M., Castro, G. y Muñoz, D. (2020). Catorce principios pedagógicos que dimanen del Paradigma Tri Dimensional (PTD) del Nuevo Humanismo. *Revista Nuevo Humanismo*, 8(1), 35-69. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/13968/19988>
- Baudrillard, J. (2009). La sociedad de consumo: Sus mitos, sus estructuras. SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S. A.

Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.
<https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/Modernidad-L%C3%ADquida-Bauman.pdf>

Beane, J. (2005). La integración del currículo. Morata.

Beane, J. (2010). La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática. Morata.

Biesta, G. (2015). Beautiful risk of education. Routledge.
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781317263319_A30904712/preview-9781317263319_A30904712.pdf

Blossfeld, H., Kulic, N., Skopek, J., Triventi, M., Kilpi-Jakonen, E., Vono, D. y Bucholz, S. (2019). Conditions and consequences of unequal educational opportunities in the life course: Results from the Cross-National Comparative eduLIFE Project. *Köln Z Soziol*, 71, 399–428.
<https://doi.org/10.1007/s11577-019-00595-w>

Bourdieu, P. (2016). La distinción: criterio y bases sociales del gusto. Taurus.
<https://asociacionfilosofialatinoamericana.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/08/bourdieu-pierre-la-distincic3b3n-criterio-y-bases-sociales-del-gusto.pdf>

Brandt, R. (1991). On interdisciplinary curriculum: A conversation with Heidi Hayes Jacobs. *Educational Leadership*, 49(2), 24-26.
https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199110_brandt2.pdf

- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significados: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura* (Vol. 3). Antonio Machado Libros.
<https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2023/02/BrunerJ-Educacion-puerta-de-la-cultura.pdf>
- Buchner, T. (2021). On “integration rooms”, tough territories, and “places to be”: the ability-space-regimes of three educational settings at Austrian secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. doi:10.1080/13603116.2021.1950975
- Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. verso.
- Campo, A. (2019). *Modelo de desarrollo de capacidades emprendedoras en adolescentes de 13 a 19 años. Caso departamento del Atlántico*.
- Cardona, L., Claudia, E. y Guarín, J. (2021). *Significados y sentidos de la diversidad en la vida contemporánea* (pp. 1-472). Fondo Editorial, Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/5625/ClaudiaCardonasLopezLibro2020.pdf?sequence=1>
- Caregnato, R. y Mutti, R. (2006). Investigación cualitativa: análisis del discurso versus análisis del contenido. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 15, 679-684.

Castro, M., Reyna, C. y Méndez, J. (2017). Metodología de intervención en trabajo social. Shaad.
<https://www.acanits.org/assets/img/libros/Metodologia%20TS.pdf>

Casares, A. y Siliceo, Á. (1990). Planeación de vida y carrera. Limusa.

Castellanos, A. C. (2017). Efectos de una Estrategia en Desarrollo Moral Basada en Principios Éticos Sobre la Percepción de Violencia Escolar. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/11634/9321>

Castells, M. (2006). La sociedad red: una visión global. Alianza Editorial.
<https://www.alianzaeditorial.es/libro/alianza-ensayo/la-sociedad-red-una-vision-global-manuel-castells-9788420647845/>

Cedefop (2016). 'Introduction' in Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent. Luxembourg: Publications. Office. Cedefop research paper; No 57. <http://dx.doi.org/10.2801/925693>

Christophe, D. (2022). Las opciones de los jóvenes en el campo de la formación profesional en la Suiza francófona: la interacción de las influencias institucionales, el grupo de iguales y el habitus. *Journal of Youth Studies*, 25(1), 116-135.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1849583>

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en la investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2023). Integración curricular: reto para la práctica de los docentes de secundaria.

https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/EB_integracion-curricular-cuaderno.pdf

Connell, R. (1997). Escuelas y justicia social. Morata.

Congreso de la República de Colombia. (2021). Ley 2109 del 29 de julio de 2021: Por medio de la cual se fomenta la orientación socio-ocupacional en los establecimientos oficiales y privados de educación formal para la educación media.
<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%202109%20DEL%2029%20DIE%20JULIO%20DE%202021.pdf>

Constitución Política de Colombia. (1991, 7 de julio).
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Corredor, C. (2010). Capítulo 1. Los derechos como fundamentos de las políticas públicas. En La política social en clave de derechos.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://people.ucsc.edu/~ktellez/Creswell_validity2000.pdf

D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Creemos*, 6(1-2). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>

D'Angelo, O. (2002). El desarrollo profesional creador (DPC) como dimensión del proyecto de vida. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120822040658/angelo2.pdf>

- D'Angelo, O. (2003). Enfoque histórico-cultural, complejidad y desarrollo humano. Una perspectiva integradora, transdisciplinaria y emancipatoria. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional Hóminis-02, La Habana, Cuba.
- D'Angelo, O. y Arzuaga, M. (2008). Los proyectos de vida en la formación humana y profesional: Retos del desarrollo integral complejo en aplicaciones al campo educativo. <https://es.scribd.com/document/350297378/Los-proyectos-de-vida-en-la-formacion-humana-y-profesional-pdf>
- Da Rosa, S., Chalfin, M., Baasch, D., y Soares, J. (2011). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. *Universitas Psychologica*, 10(1), 175-188.
- Da Silva, T. (1999). Documento de identidad: Una introducción a las teorías del currículo (2ª ed.). Auténtica Editorial.
- Dávalos, P. (2014). El Sumak Kawsay (“Buen Vivir”) y las cesuras del desarrollo. En Hidalgo, A., Guillén, A. y Deleg, N. (Eds.), *Sumak Kawsay Yuyay: Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 133-142). Universidad de Huelva. https://lahoradelaetica.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/05/davalos_buen-vivir-y-desarrollo.pdf
- Decreto 1075 de 2015. (2015, 26 de mayo). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial No. 49.523. https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf

Decreto 1649 de 2023 (2023, 12 de octubre). Por el cual se reglamenta el artículo 348 de la Ley 2294 de 2023, que crea el Programa Nacional Jóvenes en Paz. Diario Oficial No. 52.456.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=223110>

Decreto 1860 de 1994. (1994, 3 de agosto). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial No. 41.473.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Delgado, P., Rodríguez, J., y Torres, J. (2021). Mejora de las prácticas orientadoras desde la revisión sistemática de estudios sobre eficacia escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 93-111.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa (Vol. 1).
https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/denzin__cap_i__introduccion_general_el_campo_de_la_investigacion_cualitativa_.pdf

Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). Introducción: Entrando al campo de la investigación cualitativa. En *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Sage Publications.
https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf

Denzin, N. (1978). *The research act: A theoretical orientation to sociological methods* (2ª ed.). McGraw-Hill.

Dewey, J. (1995). Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación.

Ediciones

Morata.

<https://archive.org/details/DeweyJohnDemocraciaYEducacion/mode/2up>

Dewey, J. (1998). Experience and education. LW, 13, 1988.

<https://archive.org/details/experienceeducat0000dewe/page/n9/mode/2up>

Díaz, I., Narváez, I., y Amaya, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 113-126.

Drake, S. (1991). How our team dissolved the boundaries. *Educational Leadership*, 49(2), 20-23.

https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199110_drake.pdf

Duckworth, A., y Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.

Educación. (2021). Anuario estadístico de Palmira 2021.

https://ccpalmira.org.co/anuarios_estadisticos/palmira/anuario_2021/pdf/4educacion.pdf

El Mrabet, H., y Ait, M. (2021). IoT-school guidance: A holistic approach to vocational self-awareness & career path. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5439-5456.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33897270/>

Eaton, S. E. (2025). Global Trends in Education: Artificial Intelligence, Postplagiarism, and Future-focused Learning for 2025 and Beyond–2024–2025 Werklund Distinguished Research Lecture. *International Journal for Educational Integrity*, 21(1), 12.

- Erazo, C., Ceballos, A., y Matabanchoy, J. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1–25. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.5255>
- Erazo, X., y Rosero, E. (2022). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 591–606. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.198>
- Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad* (12ª ed.). Ediciones Hormé.
- Fundación Empresarios por la Educación. (2022). *Palmira ejemplar-Palmira para todos. ¿Cómo está Palmira en educación? Retos y prioridades 2024-2027. Observación Gestión educativa.* <https://www.fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/11/ETC-Palmira.pdf>
- Fedesarrollo. (2022, 1 de junio). Por cada 100 niños en primaria, 44 se gradúan y 39 acceden a educación superior. <https://www.larepublica.co/economia/por-cada-100-ninos-en-primaria-44-logran-graduarse-y-39-acceden-a-educacion-superior-3374954>
- Fernández, M. y Malvar, M. (2024). Educar para el bienestar emocional en tiempos convulsos: Un estudio desde la perspectiva de la orientación escolar. *RELIEVE*, 30(1), artículo M4. <http://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30389>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2024). *Día Internacional de la Juventud 2024.* <https://lac.unfpa.org/es/topics/adolescencia-y-juventud->

- García, L. (2013). El paradigma cualitativo-interpretativo. Ser alumno de doctorado en competencias educativas.
- García, S. (2016). Sumak Kawsay o buen vivir como alternativa al desarrollo en Ecuador: Aplicación y resultados en el gobierno de Rafael Correa (2007-2014). Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya Yala. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7144>
- García, A. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia: Una mirada desde la alteridad y las diferencias. Tesis Psicológica, 15(2), 72-93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- Castillo, I.; López, M. y Ramírez, A. (2021). Modelo para facilitar el proceso de orientación vocacional en estudiantes de bachillerato. SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales, 3(1), 1-28.DOI: www.doi.org/10.47666/summa.3.1.20
- García, G., Gáfaró, A., Bermúdez, Y., Páez, D., Prada, E., Ruiz, F., Delgado, P. y Rincón, G. (2016). Caracterización socioeconómica y vocacional de estudiantes de últimos grados de bachillerato en colegios públicos y privados: El caso del Área Metropolitana de Bucaramanga. Revista Lebre, 8, 265-289.
- García-González, D. E. (2021). Ética, creatividad e imaginación: elementos esenciales para la construcción de culturas de paz. Araucaria, 48(3), 303-324.
- García, F., Llorens, F. y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 27(1), 9-39.

- García, J., Canseco, A. y Hernández, C. (2024). Proyecto de vida y género en profesorado joven de Educación Física. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), 307-336.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.654>
- García, K. (2017). Construcción de proyectos de vida alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: Papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 153-173.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300009>
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad* (2ª ed.). Alianza Editorial.
<https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/210/2023/03/Anthony-Giddens-Consecuencias-de-la-Modernidad.pdf>
- González, G., Couto, M. y Navarta, V. (2016). La orientación educativa en la provincia de Mendoza, República de Argentina: Modelos históricos y perspectivas actuales. *Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 1(4), octubre-diciembre.
- Greene, L. (1991). Science-centered curriculum in elementary school. *Educational Leadership*, 49(2), 42-47. <https://www.ascd.org/el/articles/science-centered-curriculum-in-elementary-school>
- Gutiérrez, A. B., Menéndez, R., Rodríguez-Muñoz, L., Pérez, J., Herrero, E. y García, M. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 16, 63-84. <http://www.revistafuentes.es/>
<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.03>

- Gutiérrez, A. B., González, C., Fernández, A., Herrero, E. y Galavis, I. (2020). En función de la orientación recibida, ¿qué eligen hacer nuestros estudiantes en su futuro próximo? RIDU Revista d'Innovació Docent Universitària, 12, 32-41. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.4>
- Heidegger, M. (2022). Ser y tiempo (1927). Editorial Universitaria de Chile. <https://books.google.com.co/books?Serytiempo>
- Herrera, E. H. (2019). Los principios éticos y su travesía en el mundo contemporáneo. Revista Reflexiones y Saberes, (11), 10-17. [file:///C:/Users/Jes/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/36FLXR8U/Losprincipiosticosysutrasaenelmundocontemporneo\[1\].pdf](file:///C:/Users/Jes/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/36FLXR8U/Losprincipiosticosysutrasaenelmundocontemporneo[1].pdf)
- Illán, N. y Molina, J. (2011). Integración curricular: Respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. Educar em Revista, 41. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300003>
- Innovación, T. E. (2018). Política de ética de la investigación, bioética e integridad científica. Colciencias.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2020). Lineamiento de atención para el desarrollo y fortalecimiento de los proyectos de vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes atendidos en los servicios de protección del ICBF. <https://www.icbf.gov.co/lineamiento-de-atencion-para-el-desarrollo-y-fortalecimiento-de-los-proyectos-de-vida-de-nnaji>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2021). Orientaciones para el desarrollo del proyecto de vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-407341_recurso_1.pdf

Intriago, NE, Ochoa, AA, Olvera, MY, Cedeño, JA, & Muñoz, AG (2024). La práctica y formación de valores inciden en la educación de la nueva generación en los estudiantes de educación básica. Arandu UTIC

Jacobs, H. (2002). The growing need for interdisciplinary curriculum content. Recuperado el 13 de noviembre de 2004. https://237958353235341123.weebly.com/uploads/1/8/7/5/18756042/the_growing_need_for_interdisciplinary_curriculum_content.pdf

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social*.

Jones, C. F. (2021). Values-based Physical Education for the intermediate schooling phase in a diverse South African context. [Doctoral thesis] University of Johannesburg (South Africa). <https://www.proquest.com/education/docview/2724236392/F1125166074E4A29PQ/1?accountid=48710&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>

Le, A. y Billett, S. (2021). Dar forma a las decisiones de los jóvenes sobre las trayectorias postescolares: Sentimientos sociales frente a perspectivas informadas. *Revista Internacional de Investigación en Formación*, 20(2), 93–110. <https://doi.org/10.1080/14480220.2021.1974524>

Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Harvard University Press. <https://books.google.com.co/booksKegan>

Kilpatrick, W. (1918). *The project method*. Columbia University-New York Teachers College. <http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html>

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California. https://www.academia.edu/4229478/Interviews_An_Introduction_to_Qualitative_Research_Interviewing

Lebete, K., Valencia, F. y Álvarez, L. (2018). *El sentido y significado del proyecto de vida en el PEI de la Institución Educativa República de Uruguay*. [Trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura, Colombia].

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. Diario Oficial No. 46.446. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 2109 de 2021. Por medio del cual se fomenta la orientación socio-ocupacional en los establecimientos oficiales y privados de educación formal para la educación media.

Congreso de la República de Colombia. <https://www.asocapitales.co/nueva/2021/08/06/ley-2109-del-29-de-julio-de-2021/>

Ley 2231 de 2022. Por la cual se establece la Política de Estado “Sacúdete” para el desarrollo de la juventud y la continuidad del curso de vida de los jóvenes y se dictan otras disposiciones.

Diario Oficial No. 52.082.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_2231_2022.html

Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Diario Oficial No. 44.654. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/pdf/ley_0715_2001.pdf

Lipovetsky, G. (2003). La era del vacío. Editorial Anagrama. <https://catedratos.com.ar/media/lipovetsky-La-era-del-vacio.pdf>

Locke, E. y Latham, G. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological Science*, 1(4), 240-246.

Lomelí, A., López, M. y Valenzuela, J. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194144435005>

- Londoño, O., Maldonado, L. y Calderón, L. (2014). Guía para construir el estado de arte. International Corporation of Networks of Knowledge. https://www.unicauca.edu.co/innovaccioncauca/sites/default/files/formacion_continua/7.Curso-Vigilancia-Tecnologica/3.1.Guia-construir-estado-del-arte.pdf
- Londoño, D. y Uribe, M. (2022). Categorías emergentes de las habilidades retóricas y argumentativas en derechos de petición. *Enunciación*, 27(2), 233-248. <https://doi.org/10.14483/22486798.18882>
- Lyotard, J. e Izquierdo, A. (1996). *Moralidades posmodernas*. Tecnos.
- Masoni I, Villa M. (2021). Caminos difíciles hacia la autonomía y la adultez. *Comprensión Patrones de transición juvenil en un área frágil italiana*, *Revista Italiana de Sociología de la Educación*, 13(2), 65-98. DOI: 10.14658/pupj-ijse-2021-2-4
- Manzano, A. (2021). *Gamificación educativa y su influencia en la motivación y rendimiento académico del alumnado de educación secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Almería]. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/12336/01.%20Tesis.pdf>
- Márquez, J. (2012). *Principios curriculares*. Universidad Fermín Toro, Vicerrectorado Académico. <https://es.scribd.com/doc/98830745/Principios-Curriculares>
- Martínez, M. (1998). *La orientación escolar*. Sanz y Torres.
- Martínez, M., Pérez, M. y Burguera, J. (2022). Orientación para el desarrollo de la carrera en educación secundaria: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 107–126. <https://doi.org/10.6018/rie.431491>

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

<https://doi.org/10.1037/h0054346>

Mateo, M. (2022). Introducción. De una promesa rota a un nuevo comienzo. En Banco Interamericano de Desarrollo (Ed.), *¿Cómo reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un mejor futuro para la juventud*. Editorial BID.

<https://doi.org/10.18235/0004241>

Maturana, G. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192–205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>

Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Medina, P. (2019). *Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida* [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna]. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25262/447561_1184400.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Código de ética y Buen Gobierno. Orientación Estratégica del Ministerio de Educación Nacional. Principio éticos. Artículo 50 y Valores éticos. Artículo 60*. https://mineducacion.gov.co/1759/articles-265914_archivo_pdf_codigo_etica.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares educación ética y valores humanos. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan especial de educación rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. <https://bit.ly/3aL8plm>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). Plan nacional de orientación escolar. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-407341_recurso_1.pdf
- Mollet, D. (1991). How the Waldorf Approach changed a difficult class. *Educational Leadership*, 49(2), 55-56. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199110_mollet.pdf
- Morales, J. (2020). El rol orientador del docente en el contexto comunitario. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 29-37. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27984>
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Editorial.
- Montes, W. (2020). Proyecto de vida: Apuntes para una educación ética. Universidad Santo Tomás.
- National Academies of Sciences, Engineering and Medicine. (2019). The promise of adolescence: Realizing opportunity for all youth. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25388>

Nussbaum, M. (2006). Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión. Paidós.

https://www.academia.edu/6545437/Nussbaum_Martha_Las_Fronteras_de_La_Justicia

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.

https://ia801005.us.archive.org/17/items/nussbaummarthasinfinesselucroo/Nussbaum%20Martha%2C%20Sin%20fines%20de%20lucroo_text.pdf

Nykanen, M., Kurki, A. y Airila, A. (2022). Promoción de la orientación en el lugar de trabajo y la colaboración entre el lugar de trabajo y la escuela en la formación profesional: Un estudio piloto de métodos mixtos. Vocaciones y Aprendizaje. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1007/s12186-022-09289-5>

OCDE (2015), Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE, Fundación Santillana, Madrid, <https://doi.org/10.1787/eag-2014-es>.

Olmos, R. y Gairín, S. (2021). Comprender e intervenir en las categorías de riesgo de desafíos personales y relaciones sociales ante el abandono temprano. Revista de Educación y Trabajo, 34(7-8), 855-871. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1997016>

Ortiz, H. (2016, 18 de abril). El buen vivir: Alternativas desde América Latina y el Caribe. CIDSE. <https://www.cidse.org/2016/04/18/el-buen-vivir-alternativas-desde-america-latina-y-el-caribe/>

Ornoz Rodríguez, S. (2022). Ética, moral y educación: Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular y metodológica desde la primera infancia

[Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos]. Burjcdigital URJC.
<https://burjcdigital.urjc.es/server/api/core/bitstreams/6bd0afba-e836-4051-a2b8-3b054a3cd975/content>

Oyinloye, B. (2021). Parents' perspectives and practices around the schooling of children in rural Northern Nigeria. [Doctoral thesis, Education and Language Studies] (United Kingdom).
<https://www.proquest.com/socscijournals/docview/2652596313/398D669B82184DFFPQ/1?accountid=48710&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>

Padilla, J. (2020). Representaciones sociales de estudiantes de educación media sobre sexualidad: Perspectiva biopsicosocial [Tesis doctoral, Universidad de Cartagena].
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/e27bfba9-b0e0-4987-a4ef-ddacb618cd36/content>

Palacios, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 313-326.
<https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>

Palacios, I. (2021). Factores determinantes en la deserción escolar de los estudiantes de la Institución Educativa INELAG del municipio de El Retorno, Guaviare [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia].
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/81178/Reestructura%20de%20Tesis%20completa%20%28%202021%29%20Isaac%20Ph4333.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pardo, R. (2017). Diagnóstico de la juventud rural en Colombia. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia. Rimisp. <https://bit.ly/3tKHlv1>
- Passeron, J. y Bourdieu, P. (1970). La reproducción. Fontamara. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Perdomo, M. (2024). Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas Pijao, en el municipio de Coyaima – Tolima: Una ruta de atención educativa contextualizada [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás].
- Polo-Márquez, E. (2024). La construcción de la identidad pedagógica de los asistentes de aula en la atención a la diversidad del alumnado con TEA. Un estudio de educación inclusiva (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/32183/TD_POLO_M%C3%81RQUEZ%2C%20Esther.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Prepaup-Varonil. (3 de octubre de 2022). La importancia del proyecto de vida de un estudiante. Preparatoria Panamericana. <https://blog.up.edu.mx/prepaup/la-importancia-del-proyecto-de-vida-de-un-estudiante>
- Psifidou, I., Mouratoglou, N., Farazouli, A. (2021). The role of guidance and counselling in minimising risk factors to early leaving from education and training in Europe. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 810-825. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1996545>

- Raffo, C., Roth, W., Buck, R., Hodson, P. (2021). Curriculum projects, learner agency and young people's fullness of life. *The Curriculum Journal*, 32, 182-197.
<https://doi.org/10.1002/curj.67>
- Rendtorff, J. D. (2020). Principios éticos de la bioética y el bioderecho europeos: Autonomía, dignidad, integridad y vulnerabilidad. *Revista Principia Juris*, 17(36), 55-67.
- Rivero, H. (2021). Representaciones sociales sobre el “Proyecto de vida” de jóvenes indígenas. Machacamarca y La Paz (ciudad). *Revista Colombiana de Sociología*, 44(2), 123-141.
<https://doi.org/10.15446/rsc.v44n2.87877>
- Rodríguez, J. (2019). Adaptaciones curriculares para la enseñanza de la programación y su incidencia en la deserción en estudiantes de media técnica en diseño de software de la Institución Educativa Javiera Londoño de Medellín (Tesis de maestría, Escuela de Educación y Pedagogía). <http://hdl.handle.net/20.500.11912/4733>
- Rodríguez, N., Gallardo, K. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 7-18.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27982>
- Rodríguez, G., Gil, F., García, J. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada, Aljibe. https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 9-22.
<https://textosontologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/ricoeur-la-vida.pdf>

- Ruiz, G. (2024). Políticas educativas para el fortalecimiento de sociedades democráticas en América Latina y el Caribe: desafíos, experiencias y estrategias innovadoras. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), 15-38. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.664>
- Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9.ª ed.). Morata. https://herbart.appsiapi.com.mx/cargas/pdf/15e6d7de095b1fae4e21288f8ffc7d75_nsk.pdf
- Sánchez, C. (2023). El papel del currículo en el camino a la educación inclusiva en Andalucía: claves de una investigación de tesis doctoral. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 137-157. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.16779>
- Sánchez, P. (2017). La orientación educativa en la universidad desde la perspectiva de los profesores. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 39-45.
- Sanabria, J. (2021). La formación ética (ética del cuidado) y ciudadana desde la filosofía y paradigma del Buen Vivir: estrategias pedagógicas para la básica secundaria. <http://hdl.handle.net/11371/4224>
- Batista, P. y Silva, M. (2021). Passear com crianças: uma articulação entre a etnografia educacional e a análise de discurso foucaultiana. *Revista Espaço do Currículo*, 14(Especial), 1-16. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14nEspecial.60273>
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. Editorial Planeta Argentina. https://indigenasdelperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/desarrollo_y_libertad_-_amartya_sen.pdf

SINEB (Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media). (2022, 10 de octubre).

Matrícula.

<https://portalsineb.minedu.gov.co/portal/secciones/SINEB/412160:Matricula>

Suárez, A., Alarcón, Y., Reyes, L. (2018). Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial? Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 37(5), 505-511.

Stetsenko, A. (2017). The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education. Cambridge University Press.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/9780511843044>

Taylor, S., Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona, Paidós Ibérica.

<https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

Turbay, C. (2000). El derecho a la educación. Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa. UNICEF.

<https://www.unicef.org/colombia/media/2241/file/El%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>

Ortega, M., Altamirano, H., Tovar, M. (2024). El desempeño laboral de los servidores públicos de la DIGEIM, un análisis desde el clima organizacional. Ciencias Administrativas, 23, 9-9.

- Ullauri, G., Pita, F., Lindao, N., Villagrán, M. (2024). Adaptaciones curriculares como proceso fundamental para el aprendizaje inclusivo del área de lengua y literatura. *Aula Virtual*, 5(12), e353. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13513082>
- UNICEF. (2020). UNICEF, Plan International y Save the Children invitan a gobernantes y legisladores electos a comprometerse con la niñez dominicana. <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/comunicados-prensa/unicef-plan-international-y-save-children-invitan-gobernantes-y-legisladores>
- UNICEF. (2024). UNICEF, progreso de la infancia y adolescencia hacia los ODS en América Latina y el Caribe 2024: ¿Dónde estamos? https://www.unicef.org/lac/media/50491/file/LAC%20child-focused%20infographic%202024%20-%20SPA_Jan24_2024.pdf
- Uvalle, R. (2014). La importancia de la ética en la formación de valor público. *Estudios Políticos (México)*, 32, 59-81. Recuperado el 10 de noviembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162014000200004&lng=es&tlng=es
- Van Heerden, M. (2024). Creating experiences of dignity for the other in the classroom. *Educational Research for Social Change*, 13(2), 123-146. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1403151>
- Vargas, P. (2020). Tejer para re-existir: Reflexiones de una pedagogía de la memoria. Universidad de Manizales CINDE. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/5733>

- Vasilachis de Gialdino, I., 2006. Estrategias de investigación cualitativa. Primera ed. Barcelona: Gedisa.
https://www.academia.edu/36458205/_Vasilachis_2006_Estrategias_de_Investigaci_o_n_Cualitativa
- Vasco, C., Bermúdez, A., Escobedo, H., Negret, J., & León, T. (2000). El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular. CINEP.
https://www.researchgate.net/publication/305992974_El_saber_tiene_sentido_una_propuesta_de_integracion_curricular
- Velasco, S. (2004). El sentido de la vida en los adolescentes: Un modelo centrado en la persona (Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana).
<http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014425/014425.pdf>
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Paidós.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Austral.
<https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Vygotsky, L. (1989). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico-Técnica.
- Yadova, M. (2022). Trayectorias de vida de la juventud en el siglo XXI: Riesgos y oportunidades. Investigaciones Sociológicas, 2, 83-93. <https://doi.org/10.31857/S013216250011067-6>
- Zabalza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. Revista de Docencia Universitaria, 10(3), 17-48. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013>

Anexos

Anexo 1. Instrumento de entrevista a estudiantes:

1. ¿Qué es para usted un proyecto de vida?
2. ¿Qué características debe considerar en su proyecto de vida?
3. ¿Cómo ha desarrollado su proyecto de vida personal a partir de las orientaciones recibidas en la institución?
4. ¿Cuáles son los beneficios de trabajar su proyecto de vida y cómo ha trabajado su proyecto de vida?
5. ¿Cómo considera que es el acompañamiento de los docentes, respecto a la construcción de su proyecto de vida?
6. ¿Desde cuáles asignaturas, piensa que se realiza dicho acompañamiento a su proyecto de vida?
7. ¿De qué manera, se le está realizando, el acompañamiento construcción de su proyecto de vida, desde la institución educativa?
8. ¿Está conforme con el acompañamiento que se lleva a cabo en la institución educativa de sobre la orientación de su proyecto de vida? Si/No. Y explique por qué?
9. ¿Cómo le gustaría que se trabajara el acompañamiento de su proyecto de vida desde la institución educativa?

Anexo 2. Instrumento de entrevista a docentes:

1. ¿Qué entiende por proyecto de vida?
2. ¿Cuáles características, cree usted que se deben considerar en la planificación de un proyecto de vida para adolescentes?
3. ¿Desde su práctica docente, como trabaja el proyecto de vida institucional para los estudiantes desde el aula de clase?
4. ¿De acuerdo al planeamiento curricular, qué aportes o ventajas tiene para los estudiantes de grado noveno, trabajar o planear su proyecto de vida?
5. ¿Qué es para usted la integración curricular?
6. ¿Desde su área, como incorpora a las demás asignaturas para incentivar el proyecto de vida en los estudiantes?
7. ¿Cuáles cree que son los posibles beneficios que la integración curricular puede aportar al proyecto de vida de los estudiantes, a las instituciones educativas y a la sociedad en su conjunto?

Anexo 3. Instrumento de observación participante:

Tipo de investigación: Cualitativa

Técnica: Observación participante a estudiantes

Contexto: interacciones en el horario de descanso, patio de colegios.

Objetivo: Comprender el entorno social, el contexto institucional y las estrategias pedagógicas, y su influencia en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, revelando dinámicas que no siempre emergen en entrevistas y que permiten una visión más completa del proceso, tal como lo plantea la etnografía educativa.

1. Notas contextuales

Fecha y hora de observación:

Lugar/contexto:

Actividad observada:

Participantes presentes:

Rol del investigador/a en el momento (observador, facilitador, acompañante, etc.):

2. Preguntas orientadoras para la observación

¿Qué tipo de interacciones predominan entre estudiantes y docentes?

¿Cómo se distribuyen los espacios, roles y tiempos durante el descanso?

¿Qué temas generan mayor participación o resistencia?

¿Qué gestos, palabras o silencios marcan tensiones o acuerdos?

¿Se dan expresiones espontáneas (chistes, gestos, ejemplos) que revelen sentidos sociales sobre los temas tratados?