

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

ENRIQUECIMIENTO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEBORISTA A PARTIR DE SU FUNDAMENTACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE ASPECTOS CURRICULARES

INFORME DE SISTEMATIZACIÓN

JOHANNA ANDREA ARIAS GUTIERREZ¹

PATRICIA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ²

MAURICIO GÓMEZ PEDRAZA³

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Facultad de Psicología

Especialización en Psicología Educativa

(Octubre, 2014)

¹ Autor(a)

² Autor(a)

³ Asesor (a) Trabajo de Grado

ENRIQUECIMIENTO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEBORISTA A PARTIR DE SU FUNDAMENTACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE ASPECTOS CURRICULARES

**Esta sistematización pertenece al Grupo de Investigación
Cognición, Aprendizaje y Socialización de la Facultad de Psicología
de la Universidad de la Sabana**

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Facultad de Psicología

Especialización en Psicología Educativa

(Octubre, 2014)

TABLA DE CONTENIDO

Resumen,	5
Marco de referencia,	6
El Currículo,	6
Sobre la evaluación curricular,	9
Las habilidades para la vida,	13
Proyecto de vida,	15
Conceptos psicológicos asociados,	17
Justificación y Formulación del Problema,	17
Pregunta de investigación,	19
Objetivos,	19
Objetivo general,	19
Objetivos específicos,	19
Método,	20
Enfoque y método de investigación,	20
Participantes,	20
Instrumentos,	20
Procedimiento,	21
Resultados,	22
Evaluación de la Malla Curricular,	22
Marco Legal,	29
Marco Contextual,	34
Discusión y Conclusiones,	41
Referencias,	47
Anexos,	50

Resumen

El objetivo de la sistematización adelantada, fue contribuir en aspectos curriculares y de fundamentación para el trabajo que viene desarrollando la comunidad educativa del Colegio Débora Arango Pérez IED, dentro de su iniciativa de flexibilización curricular que da lugar a un programa denominado Formación Deborista. En particular se hizo énfasis en la evaluación de una malla curricular previamente constituida y la construcción de su marco contextual y legal. Para ello se optó por un enfoque mixto de investigación, con el propósito de integrar, complementar y triangular datos cuantitativos y cualitativos. Se partió de una revisión inicial del contexto educativo y a partir de un diálogo con algunos de sus integrantes, se clarificó la necesidad. Posteriormente, se emprendió la revisión teórica, empírica y documental sobre currículo, evaluación curricular, habilidades para la vida y proyecto de vida como conceptos estructurantes. Para la recolección de información, se emplearon tres cuestionarios, orientados a docentes, estudiantes y padres de familia, una entrevista semiestructurada aplicada a docentes y orientadores, además se adelantaron dos observaciones de clase dentro del espacio dispuesto para la formación y se realizó la revisión documental al respecto. A través de las herramientas citadas, se indagó sobre las representaciones de la formación y del currículo, además de la experiencia de cada agente consultado en el proceso. Los datos obtenidos se sometieron a análisis hermenéuticos y descriptivos, a partir de los cuales se encontró que las concepciones de currículo varían entre los distintos actores, si bien existen algunas confluencias con lo propuesto por los autores tomados como fundamento teórico. Además, se hizo patente una relación estrecha entre las expectativas de los padres frente a la Formación Deborista y las intenciones manifiestas por quienes concibieron la idea, aunque dichas intenciones no se traducen necesariamente en acciones consecuentes en las aulas. En

consideración de lo anterior y de la perspectiva teórica asumida, se procedió a evaluar la malla curricular, a fundamentarla desde su marco legal y contextual y a formular una propuesta inicial de socialización y discusión de los hallazgos.

Palabras Clave: Currículo (SC), habilidades para la vida (SC), proyecto de vida (SC), Formación Deborista (), Sistematización ()

Marco de Referencia

En la preocupación por brindar propuestas educativas que atiendan a la integralidad del ser humano y que otorguen mayor pertinencia a la educación, muchos docentes e instituciones emprenden iniciativas de flexibilización curricular, algunas de las cuales tienen como objeto la configuración de un sentido existencial y el desarrollo de habilidades claves para vivir en la sociedad contemporánea. La presente sistematización ha sido adelantada con el objetivo de aportar a una de dichas iniciativas, surgida en una institución educativa distrital, en aspectos curriculares y de fundamentación. Para ello se desarrolla el siguiente marco teórico y empírico, el cual entrará en diálogo con los hallazgos de la experiencia sistematizada.

Ante este panorama se hizo necesario desarrollar una revisión alrededor de los conceptos claves que enmarcan la propuesta, a saber, currículo, evaluación del currículo, habilidades para la vida y proyecto de vida. Sería conveniente realizar una introducción a los grandes apartados que le permitan al lector entender porque se van a recorrer los diferentes conceptos.

El Currículo

El término currículo resulta esencial y muy recurrente en educación, pero, a pesar de ello, no se ha logrado unificar una única concepción del mismo. En revisiones exhaustivas de dicho concepto, se le ha concebido desde cuatro perspectivas: como syllabus o contenido, como praxis, como proceso - desarrollo y como producto. Desde la primera perspectiva, el currículo refiere a un cuerpo de conocimientos que es transmitido, desde la segunda, refiere primordialmente a las interacciones y a las prácticas que el docente realiza y suscita en sus estudiantes, mientras que el currículo como producto refiere bien al documento que abarca los distintos aspectos del acto educativo, bien al resultado de las acciones educativas y formativas. Finalmente, el currículo puede ser concebido como el proceso de planeación, discusión, construcción, formulación, divulgación, ejecución, vivencia, revisión y transformación de contextos, ideales, referentes, agentes, propósitos, enseñanzas, prácticas, interacciones, efectos e impactos derivados de las acciones educativas implícitas y explícitas (Kelly, 2004).

Desde cualquiera de las perspectivas anteriores y en cualquier ámbito, el currículo tiene directa relación con los fines educativos que se declaran o se persiguen de forma implícita. En ese sentido, la educación en Colombia, ha sido objeto de estudio, de análisis y muchas discusiones para definir cuál es su finalidad, que orienten a un mejor desarrollo de la sociedad (López, 1996). En materia de legislación educativa la reflexión que se hace en torno al currículo se muestra desde la educación superior, pero puede integrarse y rescatar aspectos relevantes de reflexión sobre los problemas comunes en la vida de toda institución educativa, en sus distintos niveles.

Antes de iniciar los fundamentos y principios del currículo se deben identificar los puntos históricos, filosóficos, psicológicos y sociológicos con el fin de determinar los enfoques curriculares para trabajar un currículo con pertinencia social y académica; entendiendo la pertinencia social como el grado de familiarización que debe existir entre las necesidades sociales e individuales, por consiguiente esta pertinencia social debe estar ligada a la pertinencia académica vinculando el currículo, los fines educativos, las necesidades del medio con el fin de conocer sus expectativas y con base en estas poder tomar decisiones y cambiar las condiciones que afecten.

Por otro lado, el currículo puede concebirse como un conjunto de experiencias mediante las cuales los que aprenden construyen una concepción del mundo más cercana a la concepción de los científicos. (Avendaño, 2013). De aquí surge la idea de un currículo para la comprensión y la transformación del mundo, puesto que la educación puede ser considerada un proceso de construcción de identidad y de reproducción cultural.

Al respecto, Driver (1998) afirma que el objetivo del currículo es la búsqueda del saber, es decir, la edificación del conocimiento fortalecido y significativo. Por esta razón es importante que dentro de las instituciones educativas se generen cambios para que la formación de los estudiantes esté encaminada al desarrollo de procesos que contribuyan a la construcción de conocimientos sistematizados, significativos, con sentido y que respondan a las características del medio sociocultural del cual hacen parte. Por tanto, hablar de currículo es también abarcar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las corrientes pedagógicas, la identidad cultural, las políticas públicas, las relaciones entre los sujetos que intervienen en el acto pedagógico, el desarrollo de funciones cognitivas y operaciones mentales.

De acuerdo con el planteamiento de Avendaño (2013), el currículo debe cumplir con algunas características, las cuales se describen a continuación: 1) Fungir como un conjunto de procesos de formación porque implica la transversalidad de los saberes en situaciones concretas y busca un aprendizaje integrador que permita cambios relevantes y significativos en el sujeto que aprende; 2) La formación que se propicia a través de éste es política y sociocultural porque la educación es un discurso y una acción de tipo social, porque forma desde las relaciones humanas que conducen a la organización de la comunidad, porque incide en la reproducción de conductas, costumbres y tradición y política, porque el ser humano actúa de forma dinámica dentro de una sociedad con el fin de incidir en ella, transformarla y determinarla; 3) Los procesos de formación deben estar situados en el ámbito del educando y el mediador debido a que el currículo se centra en varios sujetos que están relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje; 4) El currículo debe responder a una concepción del mundo y a unos propósitos identificados.

Continuando con las características que deben cumplirse en todo currículo desde la propuesta de Avendaño (2013), se menciona que: 5) El currículo debe ser flexible por cuanto debe permitir el adaptarse a cambios del entorno o de los sujetos, conforme a sus necesidades y los requerimientos de la vida en las que se ven inmersos. 6) Debe ser coherente con el direccionamiento estratégico de la institución porque la misión, visión, los principios, los valores y las políticas generan un campo de acción y designan un destino colectivo de todos los que intervienen en el proceso y, finalmente, 7) Responde a las necesidades de los sujetos participes pues la educación debe girar en torno a la creación de nuevos y mejores estados en los sujetos en el marco social, cultural y político.

En conclusión, si se asumen las características anteriormente mencionadas como propias del concepto currículo, es posible definirlo como el conjunto de procesos de formación política y sociocultural contextualizados en el medio del educando y el mediador previamente diseñados, flexibles y coherentes con el direccionamiento estratégico. (López, 2003)

Según la Ley General de Educación, en su artículo 77 al referirse a la autonomía escolar para organizar las áreas fundamentales de conocimiento e introducir asignaturas optativas adaptadas a las necesidades y características de la población dentro de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Muchos centros educativos han estructurado planes y programas académicos que si bien cumplen con la norma no impulsan procesos de creación e

innovación educativa que propicien cambios en la concepción y formación del estudiante en los diferentes niveles y modalidades educativas, razón por la cual se cuenta con planes curriculares faltos de coherencia, marcados en la desactualización y la superficialidad de sus relaciones con el contexto nacional e internacional; lo cual acentúa el proceso de devaluación académica y por ende, los niveles de calidad no son los esperados). Por consiguiente el currículo puede ser entendido como el proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida y se asume que la cultura es el resultado de toda actividad y creación humana, es importante que en el proceso curricular se expresen una manera de actuar sobre los sujetos, prefijar sus comportamientos, abrir posibilidades, ubicar a los individuos en el trabajo y otorgarles una determinada posición social e inclusive económica (López, 2003)

Para efectos del presente ejercicio académico, se asumirá ésta última postura, la cual se enriquece, desde la perspectiva epistemológica y metodológica asumida, con los aportes de los actores de la comunidad educativa dentro de la cual se ha llevado a cabo la sistematización de la que hace parte éste marco. Seguidamente, se desarrollan algunas ideas sobre el concepto de evaluación del currículo.

Sobre la evaluación Curricular

Los esquemas dominantes hasta hace unos años, tanto en la teoría como en la práctica evaluativa, han estado caracterizados por el rigor de una concepción simplista y estrecha de la evaluación; sin embargo las aportaciones educativas manifiestan un considerable enriquecimiento de los ámbitos sobre los que se extiende la evaluación, de los criterios que se realizan juicios de valor y de las decisiones que se adaptan en relación con ellos. Los criterios de evaluación consisten en un conjunto de juicios o reglas que se aplican a preguntas formuladas para llegar a ciertas conclusiones; los principales criterios para evaluar un determinado sector curricular son: Relación, secuencia, vigencia y viabilidad (Casarini, 2010).

El grado de relación se refiere al nivel de correspondencia o complementariedad, es decir, la necesidad existente entre los componentes del plan de estudios, programas y planes de clase. Este criterio apunta a verificar si las actividades o tareas de aprendizaje conforman un plan lo más integrado posible de acciones. La secuencia se refiere a como han sido ordenados en el tiempo las finalidades, los contenidos, las actividades de enseñanza aprendizaje y las evaluaciones, este criterio permite detectar si los contenidos de un curso

“antecedente” constituyen un referente para el “consecuente”. El grado de vigencia alude al grado de actualización científica, cultural y psicopedagógica que tienen las finalidades, los contenidos, las actividades de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y las modalidades de evaluación que se aplican. Y por último la viabilidad hace referencia a las condiciones administrativas y académicas para llevar a cabo lo que se pretende, con los tiempos disponibles para la realización de los cursos escolares, el perfil de los maestros, la organización administrativa, recursos bibliográficos y técnicos y la cantidad de alumnos. (Casarini, 2010).

Por otra parte, Díaz (2005) en su propuesta de evaluación curricular centrada en la actividad de investigación, señala que la evaluación curricular es el resultado de un conjunto de investigaciones sobre tópicos puntuales del plan de estudios, algunos fundamentos a tener en cuenta para esta evaluación son: estudios sobre el contexto y la profesión; estudios sobre el desempeño de los egresados; fundamentos al plan de estudios como análisis de la estructura del contenido y su coherencia, análisis de percepciones estudiantiles y docentes, estudios de corte etnográfico, sistema de trabajo en el aula, estudio del desempeño estudiantil.

En la propuesta de criterios para construcción curricular (UNESCO, 2013) el concepto criterio de evaluación se emplea como requisito para alcanzar un objetivo, como un elemento que sustenta un juicio de valor. Por tanto se dice que el currículo puede ser de calidad cuando cumple con los elementos que se señalan a continuación: 1) El currículo debe centrarse en la persona que aprende: El foco debe ser el aprendizaje y la formación de seres humanos que participan de los procesos educativos. Por eso es fundamental comprender las condiciones en que los participantes desarrollan su vida, la cultura y experiencia que estructuran formas y estrategias de pensamiento, los intereses y motivaciones que los llevan a participar en un proceso educativo. 2) El currículo debe considerar el contexto de quienes aprenden: No solo se debe remitir al espacio geográfico o ambiental, sino al espacio y situación que allí transcurre; la familia, el barrio o el trabajo pueden constituir un contexto. 3) El currículo debe sustentarse en un enfoque de competencias: Entendidas las competencias como un conjunto complejo e interrelacionado de conocimientos, habilidades cognitivas y procedimentales, actitudes y valores comprendidas en las diferentes dimensiones de la vida personal, familiar y comunitaria que una vez desarrolladas o en proceso de desarrollo permiten a las personas

desenvolverse en su entorno social y natural, cubrir sus necesidades, resolver problemas, tomar decisiones y seguir aprendiendo.

Continuando con las características, se señala en la propuesta señalada (UNESCO, 2013), que: 4) El currículo debe incluir la formación para la ciudadanía activa y responsable: Se deben abordar los temas y competencias demandadas por los cuatro pilares de la educación “aprender a ser y aprender a convivir”, a tener responsabilidad consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente en la búsqueda de una ciudadanía activa y responsable, comprometida con la construcción de una sociedad más justa. 5) El currículo debe incluir la formación para el trabajo: El currículo debe establecer las competencias que se requiere para un desempeño competente en el mundo del trabajo. 6) El currículo debe estar organizado en módulos para permitir ofertas articuladas y flexibles: La flexibilización es un factor clave para lograr que la oferta educativa sea accesible, adecuada y pertinente a las condiciones de vida y a las características de las personas. Una organización curricular con una base común a partir de la cual se generen programas específicos, que permita incluir de manera adecuada la diversidad de la población. 7) El currículo debe enfatizar la evaluación para el aprendizaje: Un diseño curricular de calidad debe entender la evaluación como aporte fundamental para el proceso de aprendizaje con el fin de permitir el mejoramiento de los aprendizajes, a través de la retroalimentación del proceso educativo que realizan los docentes.

Al diseñar los currículos es necesario establecer claramente los propósitos de formación en relación con los contextos, las problemáticas sociales y culturales, los intereses de los estudiantes, padres de familia y de los mismos docentes, que permitan formular preguntas de investigación y estrategias metodológicas a desarrollar, además es necesario seleccionar y organizar los contenidos pertinentes con las problemáticas sociales y culturales a comprender y transformar. (Guerra, 2007).

El propio Guerra(2007) propone unos lineamientos a tener en cuenta en un diseño curricular como son las necesidades educativas, intereses de los estudiantes y expectativas del desarrollo social y cultural, propósitos de la formación, contenidos de la cultura, metodología de desarrollo del proceso formativo es decir estrategias, técnicas, instrumentos y procedimientos. Al mismo tiempo el propósito de la formación desde lo humano, lo cognitivo y lo práctico, es decir las competencias que lo identifican como ser humano, competente, capaz de proyectarse en la sociedad.

Para la presente sistematización se han tomado en consideración los siguientes criterios de evaluación, tomados de las propuestas de Díaz (2000); López (2002); Cassarini (2010) y UNESCO (2013): fomento de la creatividad, criticidad, detección y solución de problemas de la realidad, claridad en su intención, relación con el marco contextual y legal, consideración de expectativas, necesidades e intereses de los estudiantes, explicación de las competencias y sus criterios de evaluación, relación con el horizonte institucional, los fines educativos manifiestos y el modelo pedagógico, inclusión de la formación para el trabajo, relación con los centros de interés, los ejes de desarrollo y las improntas de ciclo, la consideración de la opinión de los agentes educativos, la flexibilidad y adaptabilidad, la promoción del respeto por la diversidad, el fomento de la autonomía, participación, democracia, formación ciudadana, la consideración de los tiempos académicos y su consolidación como malla de la Formación.

Debe tenerse en cuenta, como lo señala Bernaldo (2013), que hoy en día, es indispensable estructurar y delimitar competencias y generar herramientas que favorezcan tanto el desempeño en la práctica docente como el ejercicio de su profesión, no dejando de lado el aspecto cultural como factor primordial de conocimiento. Al igual que sucede frente al conocimiento, es importante tener claro el concepto de competencia para definir aprendizajes que integren los contenidos y las actividades con el fin de orientar los procesos académicos y el contexto donde se desarrollan. Por esta razón es indispensable diseñar un currículo donde estas competencias estén integradas a los objetivos y a los criterios de evaluación para cada una de las etapas educativas.

Puesto que se trata de una propuesta curricular orientada al desarrollo de habilidades o competencias para la vida y a la configuración de un proyecto vital en consideración de dichas habilidades, se prosigue con el abordaje de éstos conceptos.

Las Habilidades para la Vida

Habilidades para la vida es una iniciativa internacional promovida por la Organización Mundial de la Salud [OMS], (1993) con el objetivo de que niñas, niños y jóvenes adquieran herramientas psicosociales que le permitan acceder a estilos de vida saludables. (Montoya, 2009).

La propuesta de habilidades se refiere a la importancia de la competencia psicosocial en la promoción de la salud, es decir en el bienestar físico, mental y social de las personas; la

segunda como consecuencia de los cambios sociales, culturales y familiares de las últimas décadas, es difícil que desde los hogares se realice un aprendizaje suficiente de estas competencias. Por esta razón se propuso que las diez habilidades se trabajaran en el contexto de la educación formal: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos y manejo de tensiones y estrés. Con estas habilidades se formaran las aptitudes necesarias para tener comportamientos adecuados y positivos que permitan enfrentar las exigencias y retos de la vida diaria, así mismo mejorar el clima de convivencia escolar, dotando a los estudiantes de herramientas básicas para la resolución de conflictos, control del estrés, manejo de situaciones peligrosas. Al mismo trabajar patrones de protección, que promuevan estilos de vida saludables fundamentales para el desarrollo de los educandos y lograr adaptaciones a los cambios evolutivos (OMS, 1993).

Es necesario que desde algunas áreas se trabaje el enfoque de habilidades para la vida con: Convivencia escolar y/o prevención de la violencia, relaciones interpersonales, consumo de sustancias adictivas, salud física y alimentación, sexualidad y promoción de resiliencia; estas áreas se pueden trabajar por medio de análisis de situaciones, debates, juegos, ejercicios de relajación, actuaciones y dinámicas grupales (Montoya, 2009).

Por otro lado, Arévalo, Tomás y Mendoza (s.f.) afirman que gran parte de los problemas de las personas en su vida diaria tienen que ver con la carencia de habilidades para la vida (sociales, cognitivas y de control de emociones), lo que conlleva a que las personas no puedan tener una buena relación con aquellos que los rodean como la familia, la pareja y los amigos y por consiguiente una vida saludable. Por habilidades para la vida se entiende las aptitudes necesarias para comportarse de manera adecuada y enfrentar con éxito las exigencias y desafíos de la vida diaria. Según estudios realizados se ha evidenciado que hay carencia de soporte social, donde los problemas detectados son bajos niveles de autoestima, dificultad para resolver situaciones conflictivas y bajo nivel de asertividad.

En este sentido, el Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado”, elaboro cinco módulos para ser trabajados en los escenarios escolares: Comunicación, Autoestima, Control de la ira, Valores y Toma de decisiones que conlleven a una formación integral en todos sus miembros (Montoya, 2009)

Por otra parte se puede decir que las habilidades para la vida no se basan en la enseñanza de “recetas” o prescripciones de comportamiento, sino en la adquisición de herramientas específicas que le faciliten al individuo un comportamiento más positivo y saludable consigo mismo, con los demás y con el mundo general (Mantilla, 1999)

En conclusión se puede decir que las habilidades para la vida contribuyen a satisfacer múltiples necesidades de salud y desarrollo de los niños, adolescentes y adultos. Realizando programas de prevención orientados al desarrollo integral de los escolares, contribuyendo a la formación de valores, la planificación de la vida y aprendizaje socio-emocional,

Otra perspectiva desde la cual se puede fundamentar un planteamiento en torno a las áreas de formación esenciales en una propuesta curricular de formación humanística en el contexto contemporáneo, es la de competencias clave (Salganik, Rychen, Moser&Konstant, 1999; Rychen&Salganik, 2002; OECD, 2004; 2010), partiendo del presupuesto de que las competencias y las habilidades están relacionadas, que en muchas ocasiones, las competencias engloban habilidades, además de conocimientos, valores y actitudes y conceptualizándolas como capacidades esenciales para desarrollarse, sobrevivir, obtener bienestar, configurar una vida exitosa y funcionar adecuadamente en la sociedad, capacidades que permiten responder a demandas complejas de manera exitosa, para llevar a cabo actividades o tareas de forma eficiente. A partir de las consideraciones previas se seleccionan para este trabajo y definen tres competencias clave, a saber: *Actuar de forma autónoma*, a partir de la comprensión del entorno, para participar del mismo conciliando exigencias y metas, estableciendo límites mediados por la vivencia de derechos y deberes y aportando al bienestar compartido; la segunda es *Usar herramientas de forma interactiva*, lo cual engloba tanto el conocimiento y dominio pertinente de herramientas socio-culturales, tales como la literalidad, la numerosidad, el manejo de información, así como el uso de tecnologías para lograr propósitos personales y colectivos. Finalmente, se encuentra la competencia de *Unirse y funcionar en grupos socialmente heterogéneos*, referida a la comprensión y aceptación de la diversidad, el establecimiento de relaciones cordiales con los demás, actuar de forma cooperativa, recíproca, sinérgica y mutuamente responsable, brindar apoyo y orientación a quien lo requiera y participar de los grupos resolviendo adecuadamente los conflictos y cumpliendo con los objetivos comunes.

En el ámbito local, no se ha sido ajeno a la tendencia de enmarcar unos mínimos esenciales para la educación, y es a partir de esa consideración que se formulan propuestas como la de Herramientas para la Vida (SED, 2012), las cuales abarcan los siguientes 8 dominios: *Formación ambiental* orientada a la protección y conservación del medio ambiente, *habilidades comunicativas básicas, uso pedagógico y crítico de las TIC y de los medios de comunicación, dominio del inglés* como lengua extranjera, *dominio del pensamiento matemático y científico, vivencia de la libertad, la democracia, la convivencia y la garantía de los derechos, aprovechamiento del espacio vital* como escenario de aprendizaje y formación articulada para *la vida productiva*, desde el nivel de media hasta la educación superior.

Tanto en los hallazgos teóricos y empíricos revisados, como en la propia concepción de los actores de la comunidad educativa cuya experiencia se sistematiza, las habilidades para la vida y las competencias clave, guardan estrecha relación con el concepto de proyecto de vida, en torno al cual se desarrolla el último apartado del marco teórico.

Proyecto de Vida

El proyecto de vida de cada ser humano guarda estrecha relación con el sentido existencial, con lo que se ha llamado la vocación específica y la misión existencial de cada ser, como uno de los factores que aporta singularidad, que hace que cada vida sea especial y digna de ser vivida en tanto única, irremplazable e irrepetible (Frankl, 1946/1979).

Desde otra visión, el proyecto de vida corresponde a posibilidad de desarrollo intencional de la integralidad y la identidad humana, como confluencia de la personalidad y la persona, la primera referida al espacio y sistema individual donde interactúan estructuras y procesos de carácter psicológico, mediadas por sistemas de regulación y por el contexto, mientras que la persona refiere al individuo concreto que participa de su contexto y su marco convencional socio-histórico, realizándose mientras lo hace y afectando la realización de otros seres, mediante la proyección de futuro, con base en las experiencias previas, la situación presente percibida y el uso consciente de las capacidades reflexiva y creativa. Desde tal perspectiva, se consideran dimensiones del proyecto de vida las orientaciones de la personalidad, como los fines vitales y los valores y demás convenciones, la programación de

tareas, metas, planes y acciones, junto con la auto-regulación y auto-dirección (D'Angelo, 1997; 1998).

Otra forma de concebir el proyecto de vida, es estableciendo una relación entre el sujeto y su medio, referida a la forma como está inmerso, le da sentido, lo asume, lo condiciona y lo transforma a partir de los elementos que el entorno le brinda. Un primer componente de este panorama es la dinámica del barrio y su influencia en la existencia del sujeto. Dicha dinámica barrial ocupa un lugar primordial de aspecto físico y social inmediato, que sumerge la existencia del sujeto en el mismo y que a la vez le permite tejer relaciones individuales y colectivas, enmarcadas dentro de determinadas prácticas cotidianas. Tales prácticas se constituyen en condicionamientos relevantes que inciden en la construcción de subjetividad del individuo, en tanto están sujetos al imaginario de territorio, a un lugar delimitado por el individuo, desbordante y expuesto, que abrirá el límite a los movimientos sociales para así dejar de ser territorio como lugar, con diversidad de relaciones, además de mediador para acercar al individuo a otra realidad. Es en el proyecto de vida que se materializa o configura la subjetividad (Franco & Pérez, 2009).

En las distintas experiencias cotidianas que ponen a los individuos en condiciones particulares del medio social, sobresalen factores como: experiencia, identidad, percepciones, voluntad, estructura social, valores, patrones culturales, expectativas, relaciones interpersonales, tiempos, diversidad de saberes, intenciones, propósitos, recursos y espacios de socialización entre otros, para llegar a una aproximación al concepto de Proyecto de vida contextualizado, como concepto en permanente construcción, permeado por las distintas condiciones humanas sujetas a la particularidad, a una iniciativa, a un espacio sociocultural y a la cotidianidad que posibilite dar sentido y trascender según la realidad que circunde al individuo. La cotidianidad, no solo refiere a lo espacio temporal, sino a las múltiples relaciones que allí tienen lugar, que constituyen la biografía individual, que orienta la proyección vital (Franco & Pérez, 2009).

Todo proyecto vital se moviliza desde la afectividad, particularmente desde lo que Marina (2000) ha denominado el balance sentimental, como el esquema que surge ante una experiencia, a partir de la interacción compleja entre cuatro elementos: la situación propiamente dicha, los deseos, las creencias y expectativas y la auto-imagen. Es cuando se hace consciencia de nuestro estado y de lo que nos puede suceder, que se configura un

sentimiento, proceso que se lleva a cabo de forma continua, como un ciclo en el cual cada nueva situación genera sentimientos, que a su vez movilizan nuevas acciones o inacciones, siendo éstas la base de nuevas situaciones y, por ende, de nuevos sentimientos o de experiencias sentimentales con sentimientos ya vividos.

Conceptos psicológicos asociados

Tanto los conceptos previamente desarrollados, como la naturaleza misma de la presente sistematización, guardan estrecha relación con el concepto de Desarrollo, el cual puede ser entendido como un proceso complejo y multidimensional, referido a un decurso de cambios conductuales, emocionales, comunicativos, intelectuales y de aprendizaje, que se expresan en un contexto sociocultural e histórico (Lejarraga, 2004).

El desarrollo se concibe no solo a nivel individual, sino a nivel social humano, en tanto estrechamente asociado a la cultura y en tanto el desarrollo de cada individuo contribuye al desarrollo de sus congéneres (Maraña, 2010).

Justificación y Formulación del Problema

En primerísimo lugar, la necesidad de preparar a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes desde la escuela para la vida, es una recomendación que se ha puesto de manifiesto en voz de sabios y expertos en múltiples épocas (Ortega y Gasset, 1906/1975; Morín, 1999; Farstad, 2004; Marina, 2009), como en innumerables documentos rectores (Delors. Al Mufty, Amagi, Carneiro, et al, 1997; OREALC- UNESCO, 2007; Maraña, 2010). No se trata de cualquier forma de vida, sino de una en la que primen, la paz, la convivencia y el respeto y vivencia de los derechos humanos (Pardo, Rodríguez, Mayordomo, Rodiño y Brenes, 2009)

En segundo lugar, los efectos de desarrollar programas de formación socioemocional en los procesos formales de educación son múltiples, abarcan las diferentes etapas del desarrollo y son de carácter positivo. En un meta-análisis reciente que abarca 213 programas, que benefician a más de 270.000 estudiantes desde preescolar hasta media, se encuentra que, en general, los estudiantes obtienen mejorías importantes en actitudes, comportamientos y habilidades socio-emocionales, además del desempeño académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Adicionalmente, la formación para la vida en un mundo problemático y que demanda seres que convivan y generen bienestar siendo productivos, se contempla en varios documentos de política pública (Congreso de la República, 1994; Congreso de Colombia, 2006; SED, 2012; Congreso de Colombia, 2013). La formación para la vida es, según se ve, una opción, una oportunidad, pero también una obligación de las instituciones, los sistemas educativos y los educadores en general.

En cuanto a la relevancia disciplinar y transdisciplinar, tanto la educación, como la psicología educativa tienen en el currículo un campo amplio y fundamental de diálogo, estudio, actuación e intervención. Específicamente, se considera que el psicólogo educativo tiene entre sus funciones, el asesoramiento de proyectos, programas e iniciativas curriculares (Fernández, 2001).

En cuanto a la importancia intrínseca, el siguiente ejercicio académico de sistematización busca presentar una propuesta genuina, surgida de las necesidades y expectativas de la comunidad estudiantil, del colegio Débora Arango Pérez, dentro del marco de Formación Deborista, centrada en el desarrollo del eje proyecto de vida. Así mismo, se pretende aportar a la fundamentación del área, dentro de un plano teórico, legal y contextual, además de la evaluación de la misma, con el fin de que en el ejercicio de su aplicación se evidencien hallazgos de mejoramiento para continuar su curso dentro de la dinámica curricular de la institución. De igual forma, la propuesta permite vincular una serie de elementos pedagógicos, curriculares y socio-culturales que han emergido de las necesidades, representaciones y construcciones colectivas de sus actores, para consolidar esta Formación en pro del desarrollo social humano de la comunidad.

En consideración del marco teórico y empírico previamente desarrollado, de los argumentos presentados, de la experiencia adelantada por parte del colegio, así como de las necesidades manifiestas por los miembros de la institución (en donde varios de sus actores directos manifestaron la necesidad de fundamentar la Formación Deborista desde un marco de referencia, que le diera estructura formal para consolidarla como área del currículo institucional) y los aportes adicionales propuestos por las autoras de la presente sistematización, se formula la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo enriquecer el trabajo

para el área de Formación Deborista? Con base a esto, se deriva el objetivo general que se esboza a continuación:

Enriquecer el área de Formación Deborista a partir de su fundamentación, y la evaluación de algunos aspectos curriculares.

Siguiendo el ejercicio académico y con base a las evidencias encontradas, se desglosan los objetivos específicos:

Objetivos Específicos

Evaluar la Malla Curricular existente de acuerdo con la perspectiva teórica de currículo que desde la institución se asuma.

Formular aportes encaminados al mejoramiento de la Malla Curricular con base en los resultados de la evaluación y fundamentación teórica.

Desarrollar el Marco Contextual y Legal de la Malla Curricular y de la Formación Deborista, como un aporte para la flexibilización curricular y el logro de los propósitos educativos en la Institución Débora Arango Pérez.

Presentar los productos de la sistematización junto con una serie de criterios para su discusión.

Consolidar los aprendizajes y vivencias del proceso adelantado en una sistematización de experiencia.

MÉTODO

Enfoque y método de investigación

El presente ejercicio de sistematización se realiza desde el enfoque de los estudios mixtos, con un mayor énfasis en lo cualitativo, debido a la naturaleza del problema, con el propósito de analizar datos cuantitativos y cualitativos y al mismo tiempo relacionar e integrar la información obtenida de la aplicación de cuestionarios, entrevistas, observaciones y revisión documental.

La técnica seleccionada para la recolección de datos cuantitativos fue el cuestionario (ver anexos 1, 2, 3,5) a través de los cuales se buscaba recoger opiniones sobre aspectos relacionados con currículo, proyecto de vida y Formación Deborista. Dentro de la estructura del cuestionario se abordaron preguntas de carácter dicotómico para encausar la pregunta abierta y facilitar al participante su comprensión.

Para la recolección de datos cualitativos las técnicas utilizadas fueron la entrevista Semiestructurada y la observación no participante, con el fin de nutrir la trayectoria de la experiencia.

Participantes

Para los propósitos del estudio, se tomó una muestra de 17 estudiantes pertenecientes a la Jornada Mañana del Colegio, de grado Primero de Primaria hasta grado Noveno. Para los Padres de Familia se tuvo una muestra de nueve participantes, de los mismos grados. Finalmente para los docentes se tomó una muestra de seis participantes de ambas jornadas, pertenecientes al campo de Formación Deborista. Los estudiantes y padres de familia se escogieron aleatoriamente. Los docentes fueron seleccionados previamente por tener relación directa con el estudio.

Instrumento

Se diseñaron y construyeron dos instrumentos denominados Cuestionario aplicado a docentes (ver anexo 1) para identificación de aspectos relacionados con el currículo, la intencionalidad de la Formación Deborista y contenidos del marco de desarrollo del área. El segundo cuestionario aplicado a los estudiantes (ver anexo 2) para identificar la percepción de la Formación Deborista y del Día 6. El tercer cuestionario fue diseñado y proporcionado por el Departamento de Orientación de la institución, el cual se compone de nueve preguntas, para identificación del conocimiento que manejan los padres de familia

(ver anexo 5) acerca del proyecto de vida como eje de la Formación Deborista. La entrevista Semiestructurada (ver anexo 6) fue aplicada a la Orientadora del ciclo V de la Jornada de la Tarde, para establecer cuál fue la necesidad detectada para implementar el área de Formación Deborista, su origen y a la vez conocer los propósitos de la misma. Por otra parte se realizó una Observación de clase aplicando una secuencia didáctica con el fin de determinar el propósito de la clase, la visión de currículo que se evidencia en la misma y que visión de proyecto de vida se maneja (Ver anexo 4).

Procedimiento

El desarrollo de los instrumentos se realizó de la siguiente manera:

Fase 1. Aplicación Cuestionario Docentes

Se diseñaron tres preguntas abiertas las cuales tenían que ser respondidas por los docentes de acuerdo a su experiencia y expectativas del área de Formación Deborista.

Fase 2. Aplicación Cuestionario Estudiantes

Se elaboraron dos preguntas abiertas con el fin de que los estudiantes escribieran los aprendizajes obtenidos hasta el momento sobre la Formación Deborista y el trabajo realizado el día 6.

Fase 3. Aplicación Cuestionario Padres De Familia:

Desde el Departamento de Orientación se realizó un cuestionario conformado por preguntas dicotómicas con el fin de encontrar información acerca del conocimiento que tienen los Padres de Familia con relación al área de Formación Deborista y algunos aspectos sobre Proyecto de vida.

Fase 4: Entrevista Semiestructurada

Se tuvo como base la formulación de seis preguntas para ser respondidas por la Orientadora teniendo en cuenta los aportes que han surgido desde su experiencia, observación y trabajo con los estudiantes; y la propuesta de implementar el área a nivel institucional de acuerdo a las necesidades detectadas en los alumnos.

Fase 4: Observación De Clase

Por medio de una Secuencia didáctica se observó la clase de Formación Deborista para determinar su propósito y a la vez detectar la visión de currículo y de proyecto de vida de la misma.

Las aplicaciones se llevaron a cabo en las fechas programadas, directamente en la Institución Educativa, en la totalidad de los casos en presencia del docente titular.

Fase 5: Análisis de datos

Una vez recolectada la información, se organizó a través de un análisis de categorías que surgieron de la aplicación de los instrumentos con el fin de delimitar y encauzar la información de manera operativa.

Fase 6: Discusión y elaboración de informe final

Después de analizar la información, se contrastaron los hallazgos de las entrevistas y observaciones, con el marco comprensivo (legal, contextual, teórico y empírico) y se elaboró el informe derivado de la experiencia.

RESULTADOS

En consideración de cada uno de los objetivos específicos propuestos para ésta sistematización de experiencia a continuación se ponen en manifiesto los resultados y hallazgos.

La Matriz de Evaluación que da cuenta de una serie de criterios, evidencias y observaciones a través de los instrumentos, mencionados en el apartado anterior, que convergen al análisis de la Malla Curricular existente para la Formación Deborista, de igual manera se formulan aportes encaminados a su mejoramiento partiendo de referentes teóricos.

EVALUACIÓN DE LA MALLA CURRICULAR

En consideración de los criterios propuestos por los autores tomados como referencia en cuanto a la perspectiva teórica del currículo y los criterios para su revisión (Díaz, 2000; López, 2002; Cassarini, 2010; UNESCO, 2013),

En la siguiente matriz se asumen Criterios que guardan relación con aspectos de diseño curricular, horizonte institucional y marco legal y contextual respectivamente. Otro componente de la matriz se dirige al nivel de presencia de los criterios, reflejado en la columna de Evaluación. Seguido están las la casilla de Evidencias, en las que se plasman hallazgos y tensiones del proceso. Finalmente, se incluye el componente de Observaciones,

que menciona los aportes la luz de referentes teóricos, de los mismos hallazgos emergentes de los actores educativos de esta comunidad.

Tabla 1 Matriz de Evaluación Malla Curricular

N°	CRITERIOS	EVALUACIÓN				EVIDENCIAS	OBSERVACIONES
		B AJ O	ME DI O	A LT O	N . A .		
1	Fomento de la creatividad, el análisis, la criticidad, la detección de problemas, la imaginación y la búsqueda y formulación de soluciones ante las situaciones reales que enfrentan los estudiantes	X				No se muestra claridad en el desempeño o resolución de situaciones de su vida cotidiana.	Privilegiar la solución a problemas reales y no hipotéticos.
2	Claridad en la intencionalidad de la malla		X			Aborda componentes que tienden a dilatar la organización general de la malla que no permiten claramente la cohesión y pertinencia con la intencionalidad de la malla	<p>Cuando se tiene claro la intencionalidad de la Formación Deborista, esta se debe visibilizar detalladamente en la organización y pertinencia de sus componentes de forma que permita su comprensión.</p> <p>Es importante no perder de vista el proyecto de vida y las habilidades para la misma, como ejes estructurantes, por lo cual, debería procurarse una depuración de los contenidos con énfasis en lo</p>

						esencial y lo más pertinente en el contexto institucional.
3	Relación con el Marco Legal y Contextual		X			Presenta un acercamiento con los contenidos y elementos que se contemplan en algunos lineamientos de ley. Como parte fundamental de esta formación, es necesario argumentar su marco desde los lineamientos de ley a partir de un de contexto macro a lo Institucional, que permitan su fundamentación e inclusión dentro de la dinámica curricular, también lograr interdependencia concreta.
4	Consideración de las expectativas, necesidades e intereses de los estudiantes	X				Los contenidos planteados no abordan en su totalidad las expectativas e intereses de los estudiantes, esto bajo la percepción que surge del sentir de la comunidad estudiantil encuestada. Para su replanteamiento curricular se debe tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, ya que con base a esta manifestación se puede conectar con mayor ánimo a los propósitos institucionales con las expectativas de su comunidad educativa, concretándolo en el tipo de hombre que quiere formar.
5	Consideración de las expectativas, necesidades e intereses de los padres	X				Aunque los padres tienen una buena acogida frente a la existencia de la Es necesario generar espacios para socializar el objetivo, la

					formación, y múltiples expectativas al respecto, la mayoría de los encuestados desconocen el objetivo y la intención de la Formación Deborista.	finalidad y los avances de la Formación Deborista y orientarla hacia las habilidades fundamentales que requieren de mayor comprensión y desarrollo en los estudiantes de la institución.
6	*Contempla la explicación de las competencias que se intentan desarrollar gradualmente y los criterios de evaluación para éstas	X			Presenta un vacío conceptual frente a lo que busca desarrollar la formación Deborista, en cuanto a habilidades o competencias claves. Se pueden tomar en consideración propuestas como la de la OMS o la de la OCDE (DeSeCo).	Unificación de criterios frente al desarrollo si es el caso competencias, habilidades para la vida o toma de decisiones. Lo anterior se evidencia como categorías emergentes de los actores educativos que tienen una implicación directa con la aplicación de la Formación Deborista.
7	Relación con el horizonte institucional, con los fines educativos y el modelo pedagógico			X	El horizonte institucional se hace visible dentro de la malla, al asumir como el componente “proyecto de vida” dentro del plan estructural de asignatura respectivamente. Dicho componente, aborda un eje temático global que	Revisar si los ejes asumidos en el proyecto de vida para cada curso, han logrado efectos dentro de la comunidad estudiantil, así mismo, si al abordarlos por cada docente, estos visibilizan que en el

					orienta el desarrollo del mismo a lo largo de cada grado. Unido a esto, en el objetivo general de la Institución, se nombra el tipo de ser humano que se quiere formar, con características específicas en la personalidad y capacidad humana para enriquecer su proyecto de vida. Se identifica unos elementos parciales que se aproximan a las necesidades del contexto y a la finalidad de su postura curricular.	desarrollo se concretan en los desempeños que manifiestan sus estudiantes. Los fines educativos y el currículo se concretan en un modelo curricular y en el modelo pedagógico, de tal manera que el dialogo entre sí, permitan articular el tipo de hombre que se quiere formar.
8	Incluye la formación para el trabajo	X			No aborda el contenido desde los grados iniciales. La propuesta del día seis tiene un matiz de tipo vocacional por lo que se percibe que indirectamente busca formar para la vida, o para el aspecto ocupacional y productivo de la misma.	Tener en cuenta que la formación para el trabajo se debe estructurar desde los grados iniciales con un hilo conector coherente a los ciclos, a la Formación Deborista y al día seis.
9	Guarda relación con los centros de interés, los ejes de desarrollo y las improntas de ciclo		X		No se identifica algún elemento que conecte la intención de la Formación Deborista con el día seis.	Se debe articular la intención de la Formación Deborista con el día seis.
10	Toma en consideración la opinión de los agentes educativos		X		Está planteada bajo los criterios de las áreas de Ética y Religión. Debe	Su construcción se debería enriquecer a la luz de las opiniones y

					tenerse cuidado con el respeto de la libertad de credo y el no adoctrinamiento, consagrados en la legislación colombiana.	aportes de pares académicos.
11	Es flexible y adaptable			X	Dentro de sus componentes hay susceptibilidad.	Su estructura puede ser flexible a una modificación que apunte a la intencionalidad de la Formación Deborista, pero no debe desviarse de dicha finalidad.
12	Promueve el respeto por la diversidad		X		Se evidencia que la parte de diferencia y diversidad está sujeta al trabajo con el otro.	Se requiere extender el contenido hacia el reconocimiento de la diferencia y la diversidad en el contexto real donde se desenvuelve.
13	Fomento de la autonomía, participación, la democracia y la formación de ciudadanos activos y responsables en los procesos y actores educativos.	X			Las temáticas no se abordan en todos los niveles siendo relevantes para la construcción de proyecto de vida. Adicionalmente, la dinámica del día 6 se percibe como una estrategia que busca fortalecer la autonomía y el emprendimiento en sus estudiantes, partiendo del interés y la motivación de los mismos.	Es importante generar el trabajo de la autonomía, participación y democracia en todos los niveles teniendo en cuenta las edades de los estudiantes y su nivel de desarrollo. No es muy clara la cohesión y articulación entre el día 6 y la Formación Deborista. Es necesario que este

						tipo de tensión logre concretar un propósito mancomunado que lo consolide como una propuesta innovadora centrada en el desarrollo humano social.
14	Se consolida como la malla curricular de Formación Deborista		X			Está estructurada bajo los contenidos de las áreas de Ética y Valores, religión y filosofía. Se debe estructurar bajo su propio nombre, de manera que se sume al plan de estudios que la Institución asume dentro de su dinámica curricular
15	La malla está organizada teniendo en cuenta los períodos académicos establecidos	X				Su estructura curricular está planteada para cuatro períodos académicos. La institución tiene establecido una estructura curricular para ser desarrollada en trimestres académicos. Debe revisarse y adaptarse, considerando las habilidades esenciales.
16	Se orienta hacia las competencias clave o habilidades para la vida	X				Se abordan múltiples habilidades, lo cual dificulta su aplicabilidad y el que sea comprendido por todos los agentes. Se sugiere ajustar, asumiendo una de las tres propuestas incluidas en el marco teórico: Competencias Clave (OECD), Habilidades para la Vida (OMS) o herramientas para la vida (SED)

Como producto seguido de la experiencia, se teje un marco legal y contextual, que ponen en manifiesto el desarrollo del tercer objetivo. Apuntan a las directrices de ley, partiendo de lo macro a lo micro, guardando relación con la malla curricular, la Formación Deborista y los propósitos de la Institución.

Continuando con el rigor de la experiencia y siguiendo la ruta de los objetivos, el desarrollo del siguiente marco legal y contextual es el producto que busca enriquecer el programa de Formación Deborista, en procura de su pertinencia y viabilidad en la aplicación, a la vez que del ajuste a un diseño curricular y a las metas institucionales. Así mismo, se vinculan en torno suyo una serie de elementos pedagógicos, curriculares y socio-culturales que han emergido de las necesidades, representaciones y construcciones colectivas de sus actores, para consolidar esta Formación de las niñas, niños y jóvenes de la institución educativa en pro del logro de la unificación de criterios categoriales, la realización de sus objetivos manifiestos y por derivación, del desarrollo humano de la comunidad.

En atención a los fines previamente mencionados, se desarrollan enseguida el marco legal y el marco contextual que sirven de fundamento a la propuesta sistematizada y enriquecida.

MARCO LEGAL

La importancia de configurar un proyecto de vida en cada ser humano, junto con proyecto compartido de vida se señala en múltiples documentos legales. Con la intención de fundamentar una propuesta curricular en este sentido, enseguida se procede con su revisión desde el contexto macro, hasta el contexto institucional o micro, de los diferentes referentes legales que sirven de macro a la propuesta de Formación Deborista, emprendida desde el año 2014 en el Colegio Débora Arango Pérez IED.

Uno de los más fundamentales documentos en los que se resalta la importancia del sentido vital, es por supuesto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos. (ONU. 1948/2008), en el cual se consagran varios artículos relacionados tales como: el derecho a una vida digna y compartida de manera fraternal con los demás [Art. 1], a la vida libre [Art. 2], a conformar una familia con fundamento social protegido por el estado [Art. 16], a la

libertad de creencias y de pensamiento [Art. 18], a la libertad de opinar y expresarse, que deriva de lo anterior [Art. 19], a contar con las condiciones para satisfacer sus derechos económicos, sociales y culturales [Art. 22], a un trabajo digno y elegido de manera libre [Art.23], a la recreación, el descanso y el disfrute de su tiempo libre [Art. 24], a obtener y compartir bienestar [Art. 25], a educarse para desarrollar su personalidad y vivenciar sus derechos y libertades [Art. 26], al disfrute de la vida cultural y comunitaria [Art. 27], a enmarcar sus libertades en el marco del respeto a lo comunitario [Art. 29]. Analizando lo anterior, se puede señalar que en tales derechos están presentes todas las dimensiones del desarrollo y que la educación juega un papel fundamental para enriquecer mediante la acción de los agentes educativos, el proyecto de vida de cada educando.

Por otra parte, según se señala en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF], 1989/2006), el niño tiene derecho a la libertad de expresión, derecho que incluye a la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo en forma escrita, oral, artística o por cualquier otro medio [Art. 13], a una educación con el fin de ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades dicho derecho, para lo cual es necesario implementar la enseñanza primaria obligatoria, hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en aspectos académicos y profesionales [Art. 28], que desarrollen la personalidad, aptitudes y capacidades mentales y físicas hasta el máximo de sus posibilidades; preparándolo para asumir una vida responsable en la sociedad, con espíritu de comprensión, tolerancia e igualdad [Art. 29], a tener descanso y esparcimiento, al juego y las actividades recreativas para cada edad y a la vez participar en la vida cultural, artística y recreativa [Art. 31]. Cabe resaltar, una vez más, que tanto agentes educativos y estamentos gubernamentales tienen función de asegurar que todos los niños y niñas disfruten de su infancia estableciendo entornos protectores y con igualdad de oportunidades para formarse como seres capaces de tomar iniciativas en beneficio de su calidad de vida.

En el ámbito local, de acuerdo a la Ley de Infancia y Adolescencia (Congreso de Colombia, 2006) se garantiza a los niño, niñas y adolescentes un pleno desarrollo para que crezca en el seno de una familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión [Art. 1], además establecer normas para la protección y reconocer el ejercicio

de sus derechos y libertades [Art. 2], tienen derecho a la vida y por lo tanto a una calidad de vida esencial para su desarrollo integral [Art. 17], así mismo tiene libertades consagradas tanto en la Constitución Política (Congreso de Colombia, 1991) como el tratado de Derechos Humanos donde se establece el libre desarrollo de la personalidad y la autonomía, la libertad de conciencia y creencias, la libertad de cultos, la libertad de pensamiento y la libertad para escoger profesión u oficio [Art.37]. Para garantizar estos derechos se establecen algunas obligaciones que promueven la igualdad, el afecto, la solidaridad y el respeto; dentro de estas obligaciones se establecen las familiares como formar, orientar y estimularles en el ejercicio de sus derechos y responsabilidades como en el desarrollo de su autonomía [Art.39. Numeral 3], al estado le corresponde formar a los niños, niñas y adolescentes y a las familias en la cultura del respeto, de la dignidad, el reconocimiento de los derechos de los demás, la convivencia y los valores humanos [Art.41. Numeral 9], a las instituciones educativas les corresponde brindar una educación pertinente y de calidad y a la vez facilitar el acceso y garantizar la permanencia en el sistema educativo [Art. 3. Numeral 1]. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es importante establecer criterios claros en la formación de los educandos para que a través del ejercicio educativo se pueda dar una enseñanza integral que les permita a los estudiantes mejorar calidad de vida y al mismo tiempo dar importancia al sentido de vida de acuerdo a sus expectativas.

Es importante resaltar que en la Ley General de Educación (Congreso de la República, 1994), se consagra que la Educación tiene por objeto desarrollar habilidades, aptitudes y valores de los educandos mediante acciones encaminadas a fomentar en la institución educativa prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad [Art. 13. Numeral C], a la vez desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional [Art. 13. Numeral F], propiciar la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y en general la formación de valores humanos [Art. 14. Numeral D]; cabe mencionar que el estudio y la formación de estos valores no exigen una asignatura específica si no se debe incorporar en el currículo y desarrollarse a través de toda el plan de estudios. Por consiguiente es necesario conocer que la Ley contempla los objetivos específicos para cada uno de los niveles de educación

formal, que permiten estructurar de manera adecuada los avances o resultados que se esperan en cada grado académico. Dentro de los objetivos para la Educación Preescolar se desarrollan la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación para establecer correlaciones de reciprocidad y participación de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia, el reconocimiento de su dimensión espiritual donde se fundamentan criterios de comportamiento y la vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio [Art. 16. Numerales E, H, I].

Con relación a la Educación Básica, se propone propiciar una formación general de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social de manera que se prepare para los niveles de Educación Superior y para vinculación con la sociedad y el trabajo [Art. 20. Numeral A]; al igual que facilitar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar valores propios como la solidaridad, la tolerancia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua [Art. 20. Numeral D], desarrollo de valores civiles, éticos y morales de organización social y de convivencia humana [Art. 21. Numeral K]. Por último, en dicho documento, se señala que la Educación Media pretende desarrollar la capacidad crítica y reflexiva sobre aspectos de la realidad y la comprensión de valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad [Art. 30. Numeral G]. Vale la pena destacar que estos objetivos buscan que los estudiantes fortalezcan sus capacidades y habilidades y sean aplicados de manera efectiva dentro de la sociedad donde se desenvuelven y que por medio de las experiencias diarias de su entorno se formen como seres humanos capaces de involucrarse y pertenecer a la sociedad como personas integrales (Congreso de la República, 1994).

Con respecto a la Ley 1629 de Convivencia Escolar (Congreso de Colombia, 2013) a través de lo consagrado en esta se busca contribuir a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos de derechos humanos con los cuales desarrollar competencias para relacionarse consigo mismos y con los demás y con criterio para tomar decisiones asertivas, responsables en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales [Art. 2]; también se consagra, en otro apartado, la

responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional de realizar asistencia técnica a los entes territoriales para el desarrollo de promoción, prevención, atención y seguimiento de situaciones de convivencia escolar con el fin de potencializar los proyectos y programas que promuevan la vida y los derechos humanos [Art. 15. Numeral 7]. Y, adicionalmente, se señala como compromiso de los docentes el transformar las prácticas educativas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos y tolerantes que potencien la participación, la resolución de conflictos, el respeto a la vida, a la dignidad y moral de los estudiantes [Art. 19. Numeral 2].

Adicionalmente, la Guía 34 para el Mejoramiento Institucional establece unos criterios o características a las instituciones educativas para mejorar permanentemente, con el fin de apoyar el fortalecimiento institucional; algunas de estas características son: promover el desarrollo personal y social de los individuos generando acciones que mejoren el bienestar de los estudiantes en concordancia con sus características individuales y su contexto familiar y sociocultural, conocer las necesidades y requerimientos específicos de los estudiantes lo que permite definir las acciones más apropiadas de orientación, prevención y apoyo. Preparar a los estudiantes para continuar sus estudios postsecundarios para tener buenas oportunidades laborales. (Ministerio de Educación Nacional, 2008)

De manera específica, la responsabilidad del docente para contribuir con el cumplimiento y el ejercicio de las normas y directrices consagradas en los documentos previamente mencionados, se direcciona desde el Código de Ética para docentes (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994), en el cual la educación es concebida como formación humana, con base en criterios compartidos por un grupo social, la relación entre los individuos y la sociedad permitiendo la transformación de personas y grupos. La meta de la actividad educativa se caracteriza por el buen trato al ser humano que promueva la confianza entre todos los miembros de la comunidad educativa, que con lleve al mejoramiento de la calidad de vida, a la formación integral de los alumnos que abarca la afectividad y la motivación, así mismo como promover el respeto a las diferencias, la cooperación y la solidaridad.

Por último y en consideración de cada uno de los aspectos mencionados previamente en los requerimientos legales, el Manual de Convivencia de la

Institución(Pereira,2012) pretende contribuir en la formación de estudiantes íntegros capaces de construir su proyecto de vida con un excelente nivel académico, competentes en el desarrollo de sus habilidades y en el cuidado de su entorno alcanzando un alto nivel de autoestima y autogestión, además el sentido Deborista desde este manual persigues organizar una vida comunitaria, armónica, productiva y solidaria que permita la formación integral de los estudiantes para la vida, como personas autónomas, responsables, competentes intelectualmente, líderes y practicantes de buenas relaciones interpersonales.

Además de los preceptos que obligan a la sociedad, al sistema educativo y a las instituciones a contribuir al desarrollo vital en consideración de unos mínimos cualitativos, existen otros preceptos que enmarcan el ejercicio educativo y el desarrollo humano, que para el presente ejercicio constituyen el marco contextual el cual se desarrolla en el apartado siguiente.

MARCO CONTEXTUAL

Una vez revisados los referentes legales, se procede con la revisión de algunos documentos elaborados por entes rectores de la educación en el mundo y en la región, que sirven de fundamento a propuestas centradas en la formación integral humana para la vida, como es el caso de la Formación Deborista.

En el ámbito global, se insiste en formular como propósito educativo el desarrollo de los seres humanos, concibiendo dicho desarrollo como la generación y ampliación de opciones que permitan a cada ser humano elegir el tipo de vida que desean asumir y tomar las decisiones que conlleva dicha realización, teniendo como punto de convergencia el bienestar compartido y logrando una sinergia entre la experiencia educativa, y las demandas de los sistemas laboral y productivo (Delors. Al Mufty, Amagi, Carneiro, et al, 1997; OREALC- UNESCO, 2007; Maraña, 2010).

Ya en la Declaración de México sobre las Políticas Culturales (1982)⁴, se señala el papel crucial de la educación en el desarrollo, la preservación y la configuración de la identidad cultural de los pueblos, desde la generación de oportunidades y condiciones para

⁴http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf

que cada ser humano realice su vida y se desarrolle de la mejor manera, en consideración de los valores, convenciones e ideales de su cultura y sin descuidar la formación artística e intelectual.

En el ámbito regional, uno de los documentos esenciales que recomienda e incentiva este tipo de iniciativas, es la Declaración de La Habana (UNESCO, 2002), cuya finalidad es la de hacer un llamado hacia una educación orientada en el desarrollo integral de las personas, más allá de la preocupación tradicional por la transmisión de contenidos y la enseñanza de saberes académicos. Específicamente se presenta el preocupante panorama de la educación en América Latina y El Caribe en su momento, a partir de lo cual se insta desde dicho documento a reorientar los contenidos y las prácticas educativas hacia el fomento de la participación, la relación armónica con los otros, el aprendizaje a lo largo de la vida y la construcción de sentido existencial, del mundo y de la vida.

También debe tomarse en consideración, en el ámbito local, la propuesta distrital de reorganización curricular por ciclos (SED, 2012), en la cual se insta a las instituciones educativas del distrito a rediseñar e integrar sus currículos desde la revisión y ajuste del Proyecto Educativo Institucional, en donde se abarcan las diferentes dimensiones del desarrollo en las improntas de ciclo y se enfatiza en una formación para el trabajo y el escenario profesional.

Contexto Institucional

El Colegio Débora Arango Pérez se encuentra ubicado en la Localidad Séptima, en el Barrio Bosa Argelia II sector, exactamente en la Cra.84 A # 57B 04 Sur. Es una Institución Educativa del Distrito de carácter oficial mixto; Calendario A, Modalidad Académica Bilingüe. Atiende población escolar para los grados de Pre-escolar Jardín y Transición, Básica primaria de 1 a 5 grado, Secundaria de 6 a 9 grado, Media especializada en Ciencia y Tecnología, Lengua Extranjera, Artes y el Programa Volver a la Escuela, concretado en Aceleración Primaria y Secundaria. En la actualidad se encuentran matriculados 1510 estudiantes en la Jornada Mañana y 1410 en la Jornada de la Tarde respectivamente.

El Colegio Distrital Débora Arango Pérez, surge de la necesidad de ampliar la cobertura del colegio BOSA NOVA. En el año 2006, bajo la administración de la Licenciada MARLENY AMANDA SARMIENTO, la Secretaría de Educación da vía libre a la compra del lote y construcción de la planta física correspondiente, para la ampliación del colegio.

Previo a su conformación actual y bajo la razón social Colegio Distrital Bosa Nova, se desarrolló en el año 2009, una investigación acción participativa con el objetivo de implementar estrategias para la gestión efectiva del conflicto entre los estudiantes del plantel, con el objeto de mejorar la convivencia en algunos grupos de estudiantes pertenecientes a los grados 6° a 9°, con la participación de estudiantes, directivos, docentes y padres de familia. >Mediante el análisis de casos y una serie de estrategias desarrolladas en torno a la conformación del comité de convivencia y la creación y divulgación de normas de convivencia y del manual de convivencia, se lograron algunos cambios positivos frente a los problemas detectados (Ramírez & Sierra, 2010).

A partir del año 2008, se da vida jurídica al nuevo colegio, mediante la Resolución 198 de Enero 28 con el nombre de DEBORA ARANGO PEREZ, como homenaje de admiración y respeto a una pintora antioqueña. Ese mismo año, en el mes de abril se inician labores en la nueva planta física con los alumnos que conforman el primer ciclo (Preescolar, Primero y Segundo) en las jornadas mañana y tarde, bajo la Administración de la rectora, LICENCIADA ANA VIRGINIA RODRIGUEZ DE SALINAS.

Desde entonces, la institución se ha venido caracterizando por dos aspectos fundamentales del contexto: el primero, el tipo de población estudiantil que atiende. Los estudiantes del colegio pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Su lugar de residencia corresponde en los barrios circundantes a la institución. Proviene de familias extensas, que en su mayoría son de condición nuclear y otras de carácter transitorio. Cuentan con servicios básicos domiciliarios. “Algunas de estas familias proceden del mismo municipio, otras del área rural y una minoría de sector indígena”⁵. Adicionalmente,

⁵Resultados estudio de caracterización. Departamento de Orientación. Colegio Debora Arango Pérez IED.2010

la economía de estas familias está sujeta a la actividad comercial informal y a la construcción.

Según los últimos datos estadísticos realizados por el departamento de orientación de la institución para la vigencia 2010, las problemáticas más frecuentes de esta población, se centran en el manejo de la afectividad en la relación intrafamiliar, siendo las más notoria negligencia parental, resolución de conflictos, comunicación asertiva, autoestima, valores sociales entre otros.

El segundo aspecto alude a la cobertura, ya que la Institución presenta gran demanda por las características demográficas del sector. Actualmente asume alrededor de 3.000 estudiantes.

Ante el panorama contextual de la comunidad educativa, el colegio construye un horizonte institucional basándose en las necesidades de la comunidad, en conjunto con expectativas del tipo de ser humano que se quiere formar. Por lo cual su propósito está centrado en "desarrollar un colegio que posibilite la democracia con conciencia social y el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana y estimule la autonomía y la responsabilidad de una educación integral para las niñas, niños y jóvenes desde la potencialización de las dimensiones en los diferentes campos de pensamiento, formando la personalidad y la capacidad de asumir responsable y armónicamente sus derechos y sus deberes teniendo en cuenta la ética, la moral el conocimiento de sí mismo su identidad de género con el fin de enriquecer su proyecto de vida y proyectarlo a la sociedad, fortaleciendo las habilidades comunicativas, la expresión oral y escrita en una segunda lengua inglés y el dominio de las nuevas tecnologías"⁶

Para continuar con el desarrollo de los propósitos institucionales, en coherencia con el perfil humano educativo, en el año 2014 se incorpora a la dinámica curricular la formación Deborista. Inicialmente se concibió como cátedra, pero por su carácter genuino, se decide llamar Formación Deborista.

⁶ PEI. COLEGIO DEBORA ARANGO PEREZ IED.2008

Frente a esta iniciativa, el grupo de docentes del campo histórico advierte la necesidad de unificar criterios entre las áreas de ética, religión y filosofía apuntando al eje de proyecto de vida. Ante esta preocupación, el colectivo docente adopta la Formación Deborista dentro del plan académico del año. Dicha Formación está establecida de forma paralela a la dinámica académica de las áreas fundamentales y complementarias del currículo. Así mismo su programación se concreta en un plan estructural de área denominado Educación Ética y Valores y por el día 6 (seis)⁷.

Con esta propuesta, la Institución apunta no solo al desarrollo de tipo educativo sino también formativo en la dimensión humana del ser, ya que el tipo de ser humano que se quiere formar, no se ciñe por competencias específicas de producción, también por el desarrollo humano social apoyado de un proyecto de vida con miras a la transformación de su realidad.

En el plan de estudios contempla componentes generales que obedecen a la organización de estructura curricular que asume la institución como: ejes de desarrollo, impronta del ciclo, habilidades del pensamiento e indicadores de logros cognoscitivos, procedimentales y axiológicos. Adicionalmente se agrega el componente proyecto de vida, en el cual se asignan ejes para que orienten el desarrollo de cada grado escolar.

El denominado “día 6” (seis), comienza a implementarse a comienzos del 2014. Tiene como finalidad el ser y el convivir, desde las relaciones con el mismo, con los demás y con el entorno. Su línea metodológica está basada en centros de interés,⁸ para fortalecer habilidades y destrezas de los estudiantes y enriquecer la relación maestro-estudiante.

Cabe señalar que dentro del origen de la Formación Deborista surge el testimonio de la orientadora de ciclo V, Ángela Fernández, pues al parecer es la autora de la iniciativa, que teniendo como base documental su estudio tesista acerca de Proyecto de Vida, lo tomó como elemento oportuno para trasladarlo al escenario de la Institución.

⁷ Extensión de la Formación Deborista, visibilizado como espacio de formación humana, orientado hacia el fortalecimiento de relaciones interpersonales y centros de interés de carácter vocacional y ocupacional para los educandos.

⁸ Actualmente existen grupos macro, de los cuales se derivan aproximadamente 18 centros de interés. Las categorías grupos macro: plásticas, expresión corporal, musical, robótica, deportivo, pensamiento lógico y artes y oficios liberales.

Por otra parte, el Docente Henry Fernando Martínez del área de filosofía y perteneciente al campo de formación Deborista de la jornada tarde, menciona que la Formación Deborista es una oportunidad que busca desarrollar habilidades para la vida centrado en el saber elegir, también señala que esta formación se da dentro de un proceso de toma de decisiones. En palabras del mismo define “para tomar la vida con filosofía”. (Martínez, 2014).

Teniendo en cuenta el desarrollo de la Formación Deborista en su tiempo y escenario de ejecución, se hace preciso revisar la experiencia como programa de formación humana, centrado en el eje proyecto de vida. Para ello, en el marco de formación docente “Maestros empoderados”, dos estudiantes del programa de especialización en Psicología Educativa de la Universidad de la Sabana, deciden tomar parte de esta experiencia educativa desde sus inicios hasta el momento. En medio del acercamiento a la experiencia, se identificó información, espacios, actores claves para la reconstrucción de la misma. A partir de la selección de estos elementos, se delimita el problema y se emprende el proceso de sistematización

En relación con los aportes, el grupo de sistematización concibe relevante para el proceso, el espacio de socialización para presentar avances y contribuciones de la experiencia, a la vez que dar inicio a un diálogo sobre los hallazgos y las propuestas, que conlleve a un ajuste del cual se sientan partícipes los distintos agentes educativos de la comunidad Deborista.

Debido a que aún no ha sido posible agendar una fecha para llevar a cabo la socialización prevista, se presenta enseguida, el hexágono diseñado para guiar el desarrollo de dicha sesión.

Tabla 2 Matriz de Socialización con la Comunidad Educativa

Hexágono - Sesión de Socialización

**ENRIQUECIMIENTO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEBORISTA A
PARTIR DE SU FUNDAMENTACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE ASPECTOS
CURRICULARES**

Como producto del cuarto objetivo, se dispone del siguiente modelo de Hexágono con el fin de socializar y aportar operativamente los resultados de la sistematización a los agentes educativos de la comunidad institucional del Colegio Débora Arango Pérez.

Propósito	Dar a conocer el proceso llevado a cabo y los aportes derivados del mismo a representantes de los diferentes grupos de la comunidad educativa del Colegio Débora Arango Pérez.	
Indicadores de evaluación	<p>En el transcurso de la sesión los asistentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vislumbran el contexto que originó la necesidad de emprender acciones para enriquecer el programa. 2. Comprenden de manera general el programa ejecutado en la revisión, evaluación y elaboración de los productos. 3. Identifican los ejes curriculares y la intencionalidad de la malla existente 4. Realizan cuestionamientos, observaciones y sugerencias en torno a los documentos presentados 	
Enseñanzas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto de la sistematización 2. Procesos adelantados, fases y productos aportados 3. Ejes curriculares y contenido de la malla 	
Secuencia Didáctica (Tiempo estimado = 50 minutos)	INICIO	
	Parte introductoria: Bienvenida / Presentación de los asistentes y equipo de trabajo / Clarificación de propósitos y agenda de la sesión / Consideraciones que favorecen la atención y el logro de los objetivos.	5 min.
	DESARROLLO	
	Módulo de Contextualización: Necesidades y expectativas detectadas frente al área de Formación Deborista	10 min.
	Módulo Administrativo: Tiempos, actividades, productos y responsables	5 min.
	Módulo Curricular: Recogida de información para la construcción del Marco Teórico y Marco legal	10 min.

	Módulo Descriptivo 1: Presentación y Socialización del instrumento utilizado para la Evaluación de la Malla Curricular / Breve discusión	10 min.
	<p>CIERRE</p> <p>Resolución de preguntas, recepción y registro de comentarios y observaciones y conclusiones / Despedida</p>	10 min.
Metodologías	Exposición, Discusión	
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participantes (al menos un representante por agente de la comunidad educativa) 2. Preguntas: entre otras se sugieren; ¿Cuál es la principal claridad que me queda sobre la Formación Deborista y la Malla curricular que la sustenta?, ¿Cuál es la principal inquietud al respecto?, ¿Qué aporte quisiera hacer para fortalecer la Formación Deborista?, ¿Cuál es mi responsabilidad en éste proceso? 3. Video beam, computador y PPT 4. Tablero, marcadores, fotocopias (resumen ejecutivo), y otros elementos. 	

Discusión y Conclusiones

Como elemento relevante de la sistematización, se parte de una discusión entre el análisis categorial plasmado en las figuras 1 y 2 a partir del ejercicio de organización de la información proporcionada la aplicación de los instrumentos y los referentes teóricos. Esto con el fin de hallar puntos de encuentro, que enriquezcan la experiencia tanto para la comunidad educativa, como para el grupo ejecutor que desarrolló la sistematización.

A continuación se presenta la organización de categorías referente a la percepción de currículo por parte de agentes educativos, en relación con constructos teóricos que han hecho estudios del mismo, siguiendo una línea de cambio social y proceso continuo.

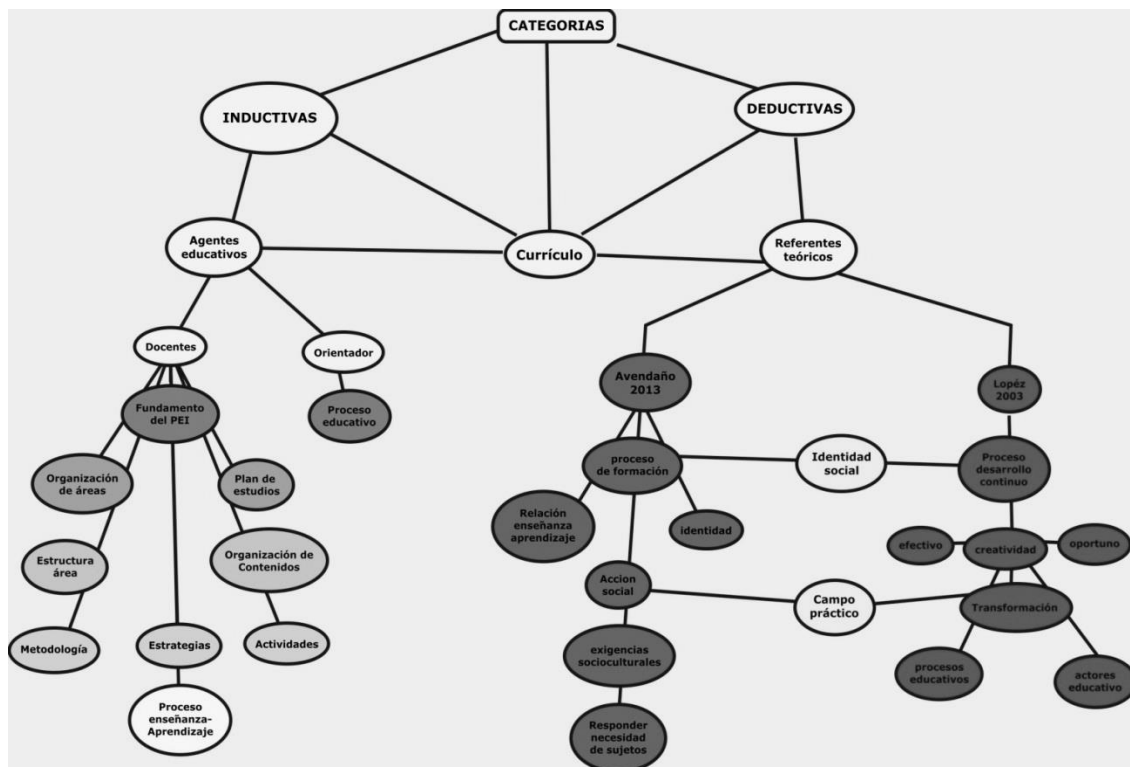


Figura 1 Análisis Categorial Currículo

En la figura 1 se evidencia como el concepto de currículo fue un componente clave desde el origen de la experiencia, puesto que el objeto de estudio era la dinámica desplegada por el área de Formación Deborista, el cual obliga a partir del ejercicio curricular bajo el cual la comunidad trabaja, y direcciona su quehacer pedagógico y educativo.

Para la comunidad docente implicada directamente con la Formación Deborista, sus percepciones de currículo giran en torno a elementos que enmarcan el diseño curricular (López, 2003) y que de una u otra manera apuntan hacia el desarrollo y fundamento del PEI. Así mismo, cada uno de los elementos, tiende a ser un punto de anclaje que conecta con otro, permitiendo visibilizar la dependencia con el otro, para sostenerse e ir en dirección del desarrollo del PEI. No obstante, en la organización de las categorías inductivas de currículo, se evidencia un manejo del lenguaje diverso de los actores frente al mismo, es decir, el concepto en si acuña las percepciones de estos agentes, pero con esto se devela la posibilidad de construir, y unificar un conocimiento, precisando un mismo lenguaje en torno al currículo y a todo lo que nutre la dinámica curricular como sello e identidad de una institución. La búsqueda en la coherencia debe ser una constante entre el currículo, el lenguaje, la comunicación y el quehacer educativo, para que la dinámica curricular apunte a los propósitos institucionales.

Por otro lado, los referentes teóricos coinciden en su postura de currículo como proceso, que se adapta y moldea de acuerdo características del grupo humano y sociocultural. Con estas posturas se casan algunas categorías arrojadas por los agentes educativos, ya que en su percepción del currículo como proceso educativo, converge con las posturas de los referentes teóricos. Estos referentes teóricos delegan una serie de características al currículo, pero en el análisis llegan a una constante en su lenguaje como lo es “identidad social”. En el anterior párrafo se señaló la posibilidad que tiene una institución para generar identidad, pero son estos mismos autores que ratifican que la hechura de una identidad lleva a un campo practico con acciones propias y coherentes para la comunidad educativa y el contexto sociocultural que les demanda.

Finalmente, desde estas posturas el currículo evidenciada en la figura 1 se concreta en una acción, un campo práctico para transformar realidades, fundamentalmente como promotor de desarrollo humano. Un campo practico que vaya apuntando con acciones coherentes a los propósitos e identidad social de la institución en su intención de formar seres humanos integrales, concretamente una apertura y continuidad a la Formación Deborista como área que humanice al educando a través del eje Proyecto de Vida.

Continuando con la discusión y análisis de los resultados la figura n° 2 refiere la percepción de la comunidad educativa sobre la categoría Proyecto de Vida, para la cual surte el efecto, este campo de acción y práctica curricular, mediado por la Formación Deborista y el día 6 respectivamente.

El concepto de currículo se hizo un componente clave desde el origen de la experiencia, puesto que el objeto de estudio fue la dinámica desplegada por el área de Formación Deborista, el cual obligaba partir de un ejercicio curricular en el cual la institución basa su perspectiva y su quehacer pedagógico y educativo.

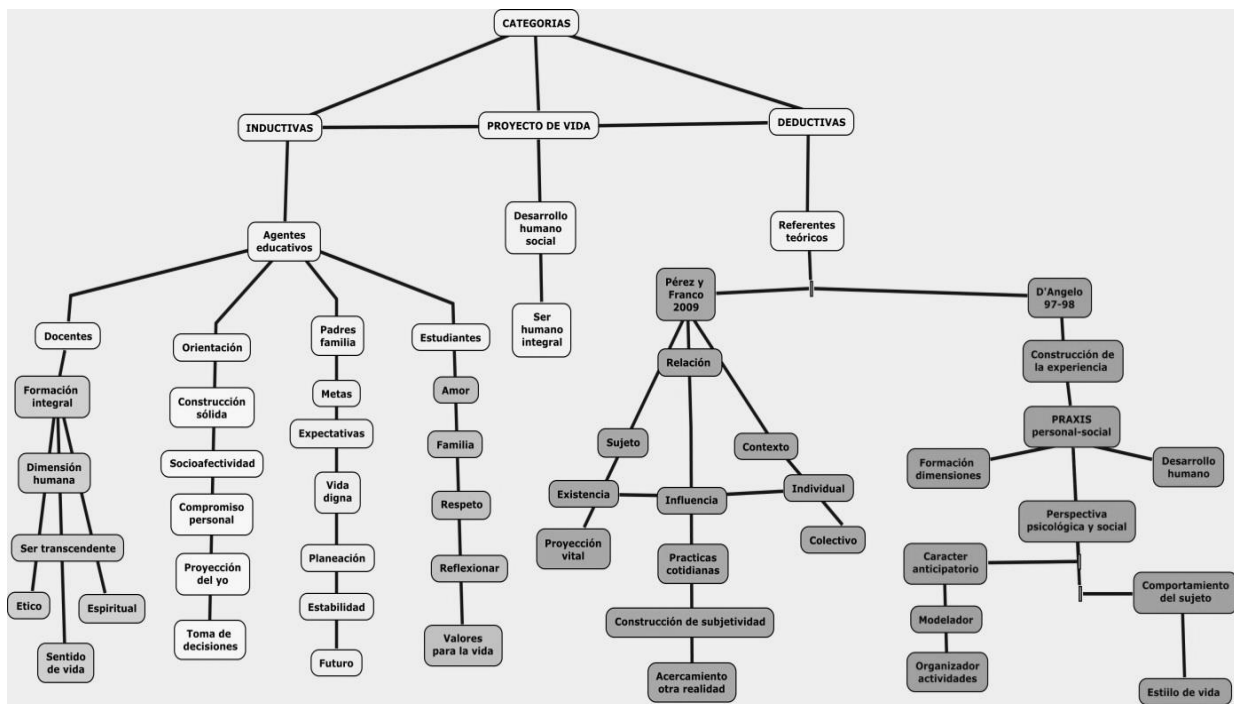


Figura 2 Análisis Categorical Proyecto de Vida

A través de la figura N° 2 se aprecia un menú de categorías, en las cuales se concretan percepciones de actores concretos que emergen de la realidad. Si bien se evidencian diferencias entre las concepciones de currículo que manan de las narrativas y las propuestas teóricas revisadas al respecto, en ambos casos se conciben como proceso,

que en el primer caso se circunscribe al aula y que en la perspectiva teórica trasciende hacia la comunidad y hacia la vida en general. Son más evidentes las convergencias en cuanto al proyecto de vida, pues tanto padres, como estudiantes, docentes, directivos y teóricos, señalan su crucial importancia en la configuración de una vida buena y digna de ser vivida. Se recomienda, en la continuidad, explorar con mayor profundidad las concepciones frente a las habilidades o herramientas para la vida o competencias clave, según la perspectiva que se asuma.

Proyecto de vida no es un eje producto de la casualidad o de la moda de las instituciones educativas de este tiempo. Proyecto de vida de vida para esta comunidad educativa es un constructo que poco a poco se ha ido configurando con base a las necesidades y las características propias del contexto. Es un componente que va en pro de esa identidad social a la cual la comunidad ha puesto en manifiesto a través de representaciones emergentes como Formación integral, dimensión humana, valores, expectativas y toma de decisiones. Su gestión seguirá en una búsqueda de la apropiación colectiva, hasta ser parte de una cultura ciudadana y social del contexto.

La inmersión del proyecto de vida dentro de la dinámica curricular debe apostar a la coherencia y a la pertinencia no solo como contenidos dentro de una estructura de área, el colectivo debe apostar por un estilo de vida de sus educandos y por ende de sus realidades.

Como conclusiones importantes se destaca en primer lugar lo valioso de la experiencia en la visibilización de los saberes y las prácticas de los miembros de la comunidad educativa Deborista. En ese mismo sentido, se genera una necesidad y expectativa de continuidad y de impacto positivo de la sistematización en el desarrollo de la formación Deborista de ahora en adelante. Se espera que el trabajo adelantado contribuya a transformar las representaciones y las prácticas, derivando en aprendizajes más pertinentes y significativos en las vidas de los estudiantes que se benefician del programa, de manera que se haga patente el logro de los fines educativos declarados en el PEI y en el horizonte institucional.

Así mismo las observaciones realizadas en la matriz de evaluación de la malla curricular son insumos o herramientas que se deben tener en cuenta para precisar la

intención del proyecto de vida como propuesta genuina institucional, enmarcada no solo desde una estructura de área sino como un modelo o estilo de vida en la que toda la comunidad de educandos busque emergerse constantemente y crecer junto con el colectivo de docentes y demás comunidad. Es decir, más que el desarrollo de contenidos, el proyecto de vida y la dinámica curricular deben centrarse en el desarrollo del ser humano que cada día llega con más desafíos a la institución.

Por parte de las autoras, se reconoce que la experiencia ha aportado de forma invaluable a la comprensión de nuevos conceptos, a la transformación de las creencias en torno al currículo y el proyecto de vida, junto con las habilidades asociadas a éste, a la vez que ha permitido materializar y vivenciar la visión institucional del programa de Especialización en Psicología Educativa, en tanto ha permitido aportar desde el saber psicológico a la comprensión y enriquecimiento de fenómenos educativos.

Como recomendaciones importantes se formula en primer lugar la necesidad de dar continuidad y operatividad al proyecto, además de aprovechar la cátedra y la Formación Deborista como eje para emprender un proceso de integración curricular que tenga como eje las competencias clave o las habilidades esenciales para la vida en el convulsionado mundo contemporáneo.

Referencias

- Arévalo, M., Tomás, A. & Mendoza, L. (s.f.). *Habilidades para la vida y su importancia en la salud*. Lima: Dirección Ejecutiva de Educación para la Salud. ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/documentos/articulo_habilidades_para_la_vida.pdf
- Bernaldo, C. (2013). Enfoque integral. Transversalidad e integración del currículo. *Journal of Transpersonal Research*, 2013, 5(1), 7-19. Recuperado de <http://www.transpersonaljournal.com/pdf/vol5-issue1/Catia%20Bernaldo.pdf>
- Casarini, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.
- D'Angelo, O. (1997). *Proyectos de vida y autorrealización de la persona*. La Habana: Academia.
- D'Angelo, O. (1998). *Desarrollo integral de los proyectos de vida en la Institución Educativa*. La Habana: Academia.
- Delors, J., Al Mufty, I., Amagi, I., Carneiro, R. Chung, F., Geremek, B. y otros (1997). *La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Dower.
- Díaz, A. (2005). *Evaluación Curricular y evaluación de programas con fines de acreditación*. Trabajo presentado en la Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora, México. http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/Evaluacion_CurricularAcreditacion.pdf
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *ChildDevelopment*. 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Farstad, H. (2004). *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación*. 47ª reunión de la Conferencia internacional de Educación de la UNESCO. Recuperado de

<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/Backgroud%20at-3-ESP.pdf>

- Fernández, J. (2001). *La psicología, una ciencia diversificada*. Madrid: Pirámide.
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Kelly, A.V. (2004). *The Curriculum.Theory and Practice*.London: Sage.
- Lejarraga, H. (2004). *Desarrollo del niño en contexto*. Buenos Aires. Paidós.
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- López, N. (2002). *Retos para la construcción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- Maraña, M. (2010). *Cultura y Desarrollo. Evolución y Perspectivas*. Barcelona: UNESCO Etxea. Recuperado de http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Cultura_desarrollo.pdf
- Marina, J.A. (2000). *El Laberinto Sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (2009). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO
- OREALC, UNESCO (2007). *El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe*. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. 5, 3, 1 – 21. Madrid
- Ortega y Gasset, J. (1906/1975). *Ensayos filosóficos. Biología y pedagogía. Obras Completas*. Madrid: Alianza.
- Pardo, R., Rodríguez, E., Mayordomo, C., Rodiño, A.M. & Brenes, R. (2009). *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica: UNESCO-IIDH. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183436s.pdf>
- Rychen, D. &Salganik, L. (2002).DeSeCo Symposium – Discussion Paper.
- Salganik, L., Rychen, D., Moser, U. &Konstant, J. (1999).*Proyecto sobre competencias en el contexto de la OCDE*. Neuchatel: OFE.
- SED. (2012). *Reorganización Curricular por Ciclos*. Bogotá: SED.

UNESCO. (2013). *Construcción de criterios para un currículo de calidad para la educación de personas jóvenes y adultas*. Santiago: UNESCO.
<http://www.comiunesco.org.pe/doc/13/curriculum.pdf>

Delors, J., Al Mufty, I., Amagi, I., Carneiro, R. Chung, F., Geremek, B. y otros (1997). *La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Dower.

Ley General de Educación – Ley 115 de 1994. (1994, 8 de Febrero). *Diario Oficial Congreso de Colombia*, 41.214. Recuperado en septiembre 2 de 2010 de <http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm>.

Maraña, M. (2010). *Cultura y Desarrollo. Evolución y Perspectivas*. Barcelona: UNESCO Etxea. Recuperado de http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Cultura_desarrollo.pdf

OREALC, UNESCO (2007). *El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe*. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. 5, 3, 1 – 21. Madrid

Ley Infancia y Adolescencia. Congreso de Colombia. (2006)

Ley 1629 de Convivencia Escolar. Congreso de Colombia. 82013)

Ramírez, M.P. & Sierra, J. (2010). *Gestión del conflicto entre estudiantes en el Colegio Bosa Nova*. Proyecto de Grado, Especialización en gerencia Educativa, Universidad de la Sabana. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/4043/1/131296.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

Con el propósito de aportar a la fundamentación de la Malla Curricular de la Cátedra Deborista, solicito a usted expresar sus opiniones sobre aspectos relacionados con el currículo.

A continuación encontrará una serie de preguntas que podrá responder de acuerdo a su perspectiva pedagógica.

Es usted: Rector

 Coordinador

 Docente Área _____

1. ¿Qué entiende por currículo?

2. ¿Cuál es la intencionalidad de la cátedra Deborista?

3. ¿Cuál de los siguientes elementos se privilegian dentro del marco de desarrollo de la cátedra: contenidos, objetivos, competencias o habilidades? _____

¿Por qué?

ANEXO 2
PERCEPCION FORMACION DEBORISTA
(Implementación día 6)

Edad _____ años

Curso _____

Responde: ¿Qué haces en el día 6?

¿Qué has aprendido en la clase de formación Deborista?

Muchas gracias por tu colaboración

PERCEPCION FORMACION DEBORISTA
(Implementación día 6)

Edad _____ años

Curso _____

Responde: ¿Qué haces en el día 6?

¿Qué has aprendido en la clase de formación Deborista?

Muchas gracias por tu colaboración

PERCEPCION FORMACION DEBORISTA
(Implementación día 6)

Edad _____ años

Curso _____

Responde: ¿Qué haces en el día 6?

¿Qué has aprendido en la clase de formación Deborista?

¡Muchas gracias por tu colaboración!

ANEXO 3
OBSERVACIÓN CLASE FORMACIÓN DEBORISTA

INDICADOR / ELEMENTO	DESCRIPCIÓN
La intención de la clase	
Temática de la clase	
Palabras clave del discurso maestra	
Estructura metodológica de la clase	
Claridad, coherencia y cohesión discurso	
Necesidades y/o problemas emergen de la práctica	
Comunicación de expectativas o necesidades de los estudiantes (signos y señales)	
Comunicación de los estudiantes (gestos, expresiones, movimientos)	
Toma de decisiones (Asertividad en ambos actores)	
Evaluación (Cualitativa, sumativa, procesos, entre otras)	

ANEXO 5

ENCUESTA PARA PADRES DE FAMILIA

Estimado Padre de Familia:

Usted es parte fundamental en la Formación integral de sus hijos, lo que redonda en el compromiso y responsabilidad social que usted tiene en la construcción de país, por esta razón consideramos de vital importancia contar con su opinión y aportes:

1. ¿Está enterado de la implementación del área de Formación Deborista que en la actualidad se dicta en la institución? SI_____NO_____
 2. ¿Conoce como es el funcionamiento del Día 6 institucional? SI_____NO_____
 3. En qué espacio de Formación está su hijo(a) en el día 6 _____
 4. ¿Qué significa para usted Proyecto de Vida?_
 5. ¿En el colegio, trabajo o a nivel personal, se tomó usted el tiempo de planear o pensar su Proyecto de Vida?_SI_____NO_____ ¿Por qué? _____
 6. ¿Considera importante que los jóvenes construyan desde el colegio su Proyecto de Vida? SI_____NO_____ ¿Por qué?_____
 7. ¿Qué hace usted para formar a su hijo(a) como persona íntegra?_____
 - 8.Cuál es el papel de la familia en la construcción del Proyecto de Vida de los Jovenes?_____
 9. ¿Qué espera de su hijo(a) en un futuro?_____
-

ANEXO 6

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

- 1. ¿De donde surge la idea de Formacion Deborista?**
- 2. ¿Cuáles son los propósitos de la Formacion Deborista?**
- 3. ¿Conoce la Malla curricular de Formacion Deborista?**
- 4. ¿Qué necesidad detecto para implementar la Formacion Deborista?**
- 5. ¿Que tanto de lo que se consigna en la Malla se ve reflejado en lo que se desarrolla en el aula?**