

**Estrategia Formativa a través de Proyectos de Vida
con Población Adulta en el I.E.D Almirante Padilla**

James Orlando Romero Castillo

Facultad de Ciencias de la Educación - Maestría en Educación

Universidad Libre

Luis Miguel Alfonso

2023



Dedicatoria

A mis hijos Samuel e Isabella Romero, por ser el combustible de mí vida y las personas por las cuales trato de ser mejor cada día. A Adriana Carolina Bejarano por ayudarme a iniciar este proceso y sobre todas las cosas por enseñarme a ser más fuerte. A mi hermano Jordi Romero por guiar el caminar de esta travesía y por ser una fuente de inspiración. A cada uno de los estudiantes adultos del colegio Almirante Padilla, por demostrarme que nunca es tarde para alcanzar los sueños.

Agradecimientos

A mí familia por ser fuente de inspiración. Al profesor Luis Miguel Alfonso por acompañar de manera desinteresada este ejercicio formativo, por sus palabras, por su paciencia y por estar ahí cuando más lo necesite. A la señora Yolanda Pacheco por brindarme la mano y permitir que esto fuera una realidad. A las directivas del colegio Cortijo Vianey, por el apoyo incondicional. A mis padres por su respaldo. A mi compañera Olga Leonor María Remedios por su risa, por ayudarme de todas las formas posibles y por no dejar que tirara la toalla. A cada uno de los profesores de la universidad libre, por aportar un granito de arena en la construcción de este sueño

Tabla de Contenido

Introducción	10
Primero: Planteamiento del problema.....	13
Descripción de la situación del problema	13
Objetivos	16
Objetivo General.....	16
Objetivos Específicos	16
Justificación.....	17
Antecedentes de la Investigación	23
Marco Referencial	36
Marco Teórico y Conceptual	36
Formación y Educación.	36
Proyecto de Vida.....	37
La Andragogía.	39
Categorías de la Investigación.....	41
El Adulto y su Formación.....	41
La Adultez.....	42
El Proyecto de Vida.	46
Estrategia Formativa.	47
Marco Legal.....	48
Segundo: Aspectos Metodológicos.....	50
Enfoque Metodológico.....	50
Caracterización del Objeto de Estudio.....	57
Diseño Metodológico	57
Tercero: Análisis de Datos y Planteamiento de la Estrategia	62

Etapas y Fases para el Desarrollo de la Estrategia	62
Diagnóstico de la Población Adulta del IED Almirante Padilla	64
Caracterización del Grupo y su Contexto.....	64
Necesidades del Grupo de Adultos.....	65
Propósito de la Estrategia.....	66
Estrategia Formativa	67
Resultados.....	75
Anexos	83
Referencias Bibliográficas	88

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Fases de la investigación</i>	61
Tabla 2. <i>Esquema de los talleres y relación con las categorías</i>	72
Tabla 3. <i>Análisis de resultados</i>	75

Índice de figuras

Figura 1. <i>Estructura general de la Estrategia Formativa.</i>	66
Figura 2. <i>Taller N° 1: ¿Qué es un proyecto de vida?</i>	67
Figura 3. <i>Taller N° 2: Importancia de culminar mi bachillerato</i>	68
Figura 4. <i>Taller 3. Ave Fénix</i>	69
Figura 5. <i>Taller 4. El valor de nuestra historia</i>	72
Figura 6. <i>Encuesta aplicada a estudiantes adultos del IED Almirante Padilla</i>	82
Figura 7. <i>Guía grado once</i>	83.

Resumen Analítico Estructurado

1. Información general	
Tipo de documento	Tesis de Grado para Maestría
Acceso al documento	Universidad Libre de Colombia
Palabras Claves	Educación de adultos, proyecto de vida, estrategia formativa.
Título	Estrategia Formativa a través de Proyectos de Vida con Población Adulta en el I.E.D Almirante Padilla

2. Descripción
<p>La siguiente investigación se centra en la falta de herramientas para la construcción de un proyecto de vida, en la población adulta del colegio Almirante Padilla, brindando una estrategia formativa que permita el diseño de los planes a futuro. Es un ejercicio que permite dimensionar las problemáticas de un grupo de estudiantes adultos de un colegio público del sur de Bogotá, donde resulta un poco paradójico y contradictorio, que en un proyecto de investigación de una maestría se sitúe la vida misma como objeto de estudio, pero la realidad es totalmente diferente.</p>

3. Fuentes
<p>Aedo, H. A. (2010). La estratificación social por dentro: proyectos de vida en las clases sociales. <i>Revista Austral de Ciencias Sociales</i>, (19), 29-52.</p> <p>Amparan, A. C. (2007). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. <i>Revista electrónica de investigación educativa</i>, 9(1), 179-195.</p> <p>Ángelo, O. D. (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. La Habana - Cuba: CIPS.</p>

- Cano, B. (1999). La ética: arte de vivir, talleres para formación en valores. Bogotá - Colombia: Paulinas.
- D' Angelo, O. (1994). Modelo integrativo del proyecto de vida. La Habana - Cuba: provida.
- D' Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de psicología*, 17(3), 270-275.
- Knowles, M. S. (1978). *Andragogy: Adult Learning Theory in Perspective*. *Community College Review*, 5(3), pp. 9-20. <http://dx.doi.org/10.1177/009155217800500302>
- Laiton, B. V. (2018). Propuesta pedagógica basada en la estructuración de un proyecto de vida, articulado con las competencias ciudadanas para promover la sana convivencia. Bogotá - Colombia.

4. Contenido

El siguiente trabajo se presenta en tres capítulos, el primero planteamiento del problema y la descripción de la situación del problema, donde se evidencia que la construcción de un proyecto de vida requiere, por una parte, comprender lo que significa la edad adulta a nivel social y cultural, el segundo que es los Aspectos Metodológicos y es demostrar que este estudio se basa en una metodología cualitativa con varios referentes teóricos, principalmente en el constructivismo y algunos aportes de la fenomenología y de la hermenéutica y el tercer capítulo que muestra la estrategia de intervención para la construcción de proyectos en la población adulta y se basa en un diagnóstico previo, en el cual se identificaron las categorías de interpretación y las áreas de intervención necesarias para el desarrollo de talleres, con enfoque en la construcción de herramientas que permitieran reflexionar y plantear un proyecto de vida en los estudiantes adultos del IED Almirante Padilla.

5. Metodología

La siguiente investigación maneja una metodología de orden cualitativo, con intervención desde la investigación – acción, toma un curso fenomenológico y hermenéutico. En este caso, se toma el fenómeno de los estudiantes adultos del IED Almirante Padilla como una realidad susceptible de interpretarse dentro de los límites de su contexto más próximo y desde categorías establecidas previamente, tales como *formación, adultez o proyecto de vida*. Si se tiene en cuenta que la fenomenología se basa en el estudio de la experiencia vivida tal como se manifiesta la consciencia del ser humano, entonces cabe resaltar el rol de la experiencia de los involucrados como la fuente principal de información. Es pertinente hablar de proyecto de vida solo en la medida que el involucrado perciba y le dé sentido en su propia vida.

6. Conclusiones

El desarrollo de este ejercicio nos arroja una serie de herramientas para ayudar a los estudiantes adultos a configurar un plan de vida consciente y significativo. Lo anterior es crucial para brindar a estos individuos la oportunidad de mejorar su calidad de vida y contribuir de manera más significativa a la sociedad. La investigación establece un objetivo general que busca desarrollar e implementar una estrategia formativa basada en proyectos de vida para los estudiantes adultos del colegio Almirante Padilla. Esta estrategia formativa nos demostró que desde el aula de clase y con la implementación de los talleres, las charlas y las actividades reflexivas se pudo ayudar a los estudiantes a conocer, construir y cumplir con su proyecto de vida personal, promoviendo así su desarrollo integral y su inserción activa en la sociedad.

Introducción

Abordar una problemática social como la formación o emprender el desarrollo de un proyecto de educación con población adulta no es tarea fácil, pues muchos de ellos ya tienen una vida establecida y su situación educativa, de alguna manera, resuelta. Cuando ocurre que los adultos deciden retomar su formación académica después de una pausa bastante larga, en la mayoría de los casos, los hábitos educativos se han disminuido o han desaparecido. En tal sentido, la escuela no es la primera opción para proporcionar conocimientos, pues la escuela sale de su marco de referencia para determinar un proyecto de vida y ese espacio es suplido por el trabajo. El proyecto de vida, entonces, no se configura como un plan, sino que va desarrollándose sobre la marcha con la familia, con el trabajo y con distintos círculos sociales. Esto genera que las decisiones de algunos adultos no sean tomadas de manera asertiva para que respondan a las necesidades de la vida adulta. Por esta razón, la presente investigación se encamina hacia el diseño de una estrategia formativa para fomentar la construcción más asertiva de proyectos de vida en la población adulta del colegio Almirante Padilla ubicado en la localidad de Usme en la ciudad de Bogotá. Con esto se busca proporcionar herramientas que faciliten en el adulto la configuración de un camino en la forma de un proyecto personal que se modele y se construya de manera fidedigna con las necesidades individuales.

Debido a las diferentes problemáticas socioculturales que afronta la población colombiana en general, los centros educativos han visto constantemente la necesidad y la obligación de buscar nuevos métodos y formas de enseñanza para ajustarlos a la amplia gama de contextos que rodea a la población. Ahora bien, las problemáticas socioculturales se agudizan con cada contexto, ya sea que este se determine por la edad, por el género, ya sea por las condiciones socioeconómicas como el estrato o por el acceso a servicios básicos. Es así como se

manifiestan algunas condiciones específicas cuando esta población es adulta, puesto que la edad trae consigo rasgos que van a dificultar o a reconvenir los enfoques, los métodos y el desarrollo de los proyectos educativos.

En el universo de la adultez existen adultos vulnerables en términos sociales y económicos, así como también existen adultos vulnerables por capacidades físicas diferentes. Casi podríamos afirmar que el grupo etario es el más amplio y complejo porque reúne a las otras poblaciones: jóvenes adultos, adultos mayores, adultos con discapacidad, adultos racializados, adultos con diversidad de género, etc.¹

La población adulta se caracteriza por presentar una amplia gama de rasgos dispares entre sí, en esta se evidencia, por una parte, tanto la desigualdad social y la falta de oportunidades como la carencia de herramientas básicas que le permita interactuar con su entorno y faciliten el desarrollo de su vida; y, por otra parte, se evidencia una especie de prejuicio que habita en la sociedad para la cual el adulto es adulto porque ya se formó, es decir, la sociedad prejuzga al adulto puesto que lo entiende como aquel individuo que ya no necesita formación y, en consecuencia, concibe sus necesidades como de otro tipo. De manera que la proyección hacia la formación del adulto por parte de un colegio es, fundamentalmente, un problema que va contracorriente y contrarreloj.

Esta investigación se estructura a partir de lo teórico para luego darse a la tarea de proponer una estrategia pedagógica. Para esto, primero, se hará un breve recorrido a los móviles detrás de la pregunta problema junto con los objetivos y su fundamentación teórica. Luego, en

¹ Esta tipificación se hace con el fin de agrupar sin recaer en la segregación por la raza, dado que Colombia está reconocida como una nación diversa en cuanto a razas y etnias. Los adultos racializados incluyen a todas aquellas razas que se extienden a lo largo del territorio colombiano. De la misma forma ocurre con el género: no se discute sobre el género, sino sobre el hecho de que en el grupo de adultos hay adultos que se reconocen dentro de algún grupo minoritario a partir de su identidad de género.

segundo lugar, se esboza la metodología y los instrumentos de medición que se utilizaron con los sujetos de estudio del IED Almirante Padilla. Finalmente, se presentará la estrategia pedagógica que pretende brindarle, de manera más sistemática y conciente, las bases de un proyecto de vida a la población adulta.

Primero: Planteamiento del problema

Descripción de la situación del problema

Medina Fernández (2000) plantea que existe una visión psicológica que concibe la adultez como una etapa en la que “propriadamente no hay desarrollo”, con lo cual, las etapas de formación y educación corresponden a la niñez y a la adolescencia. “En consecuencia, durante la edad adulta, dado que no se producen cambios en el desarrollo dignos de mención, no parece que tenga sentido el aprendizaje” (p. 95). Si bien en el campo de la psicología sabemos que la adultez ahora denota un sentido más amplio, no ocurre así con el grueso de la sociedad en donde, al menos en Colombia, existen prejuicios que mantienen esta visión del adulto como aquel ya formado. Allí radica una de las bases del problema y esto se debe a que es difícil determinar la hoja de ruta que un adulto debe seguir para convertirse en adulto o si, en cambio, hay un modo específico de ser adulto. La adultez no suele verse como un proceso o como un inicio de un proceso, más bien suele percibirse como el fin del proceso de la adolescencia. Sin embargo, las condiciones socioculturales y el curso que la vida toma parecen irremediables para aquellos individuos que ya superaron el umbral de la adolescencia. El problema de esta investigación es, a grandes rasgos, un problema sociocultural que se plantea como una invitación a entender con más detenimiento la edad adulta y cómo en esta etapa todavía es posible y, además, inevitable formar un proyecto de vida.

La construcción de un proyecto de vida requiere, por una parte, comprender lo que significa la edad adulta a nivel social y cultural y, por otra parte, unificar los factores por los que se ven influenciados los adultos, esto es, por el apoyo familiar, el paso por el colegio, las relaciones sociales, las condiciones de acceso a la información, etc. En consecuencia, es necesario sensibilizar y posicionar a cada persona como un ser transformador de su propia

realidad que, bajo ciertas condiciones, tomará conciencia de esta transformación ya sea más joven, ya sea menos joven, es decir, la realidad individual es un condicionante del desarrollo individual y, en tal sentido, algunos individuos se desarrollarán, madurarán o se harán conscientes de la responsabilidad de transformarse y de transformar su entorno a diferentes edades y etapas de su vida.

Lo que sucede -dice Óscar Medina Fernández- es que el tiempo del desarrollo, sobre todo en la edad adulta, es un tiempo relativo que depende de factores sociales y culturales, razón por la cual algunos autores suelen hablar de "relojes sociales" al referirse a los momentos en los que tienen lugar los cambios en la edad adulta. (2000, p. 97)

Un individuo adulto se puede determinar solo por una visión cultural que señala una edad como adulta, no obstante, esos límites no son fieles a la realidad de cada individuo. Por ejemplo, en Colombia son muchas las personas que, por diferentes circunstancias, se ven en la obligación de abandonar sus estudios. ¿Qué hay detrás de la no culminación de la etapa de estudios? ¿Qué ocurre con el proyecto de vida de esta amplísima cantidad de personas? En lo social, la respuesta apunta hacia la desigualdad: del número de adultos, no todos tienen asegurada la formación de la niñez y de la adolescencia, por lo que la realidad de la edad adulta se configurará de acuerdo con estos antecedentes. En cuanto a lo cultural la situación es más delicada: en el ideario popular abunda el pensamiento de que la educación no es más que un lujo para algunos y que su utilidad es más bien relativa, se estudia para ser alguien productivo en la vida, y si no se pudo estudiar, igualmente hay que esforzarse por otros medios para ser productivo. Ahora bien, de esta cantidad de adultos que no culminaron el proceso de educación y de formación, cabe preguntarse acerca de la existencia de un proyecto de vida patente o de la percepción que tiene cada uno de su formación y de su educación.

Esta situación no es ajena al colegio Distrital Almirante Padilla. Esta institución se encuentra en una de las localidades más vulnerables y habitadas de la capital colombiana, la localidad cinco de Usme y cuenta con un programa de formación diseñado para la población adulta, cuyo fin es facilitar la culminación de los estudios en bachillerato. Justamente, es en este centro educativo en el que se plantea esta investigación, pues allí se han evidenciado varias dificultades en todos los aspectos, tanto convivenciales, actitudinales y comportamentales como socioeconómicos que influyen de manera notoria en los estudiantes de la institución. La mayor dificultad es, fundamentalmente, que para esta población adulta no existe un discurso planificado y coherente que se pueda comprender como proyecto de vida y que vaya más allá de suplir ciertas necesidades del día a día.

La problemática observada desde la experiencia y la práctica como docente de población adulta en el colegio Almirante Padilla ha permitido identificar mediante la recolección de diferentes insumos (tales insumos se anexan en la tercera parte del documento) y experiencias que la mayoría de los estudiantes no ha configurado un camino con miras a un futuro, por el contrario, los ojos de estos individuos no miran más allá de los límites del ahora y la relevancia de cada acción en el presente. Es decir, los adultos que año tras año se gradúan de esta institución no visualizan las posibilidades que les permitiría establecer cierta estabilidad económica y el crecimiento como seres humanos íntegros. La mayoría de las veces se hallan como parte del sector productivo, principalmente, como parte de la mano de obra. El marco sobre el cual sitúan su porvenir, a este respecto, es bastante limitado y poco prometedor.

Esta situación, al parecer de esta investigación, solo intensifica las brechas sociales, culturales y económicas del país, puesto que una buena parte de la población llega a cierta edad sin las herramientas que le permitirían equipararse con el resto de la sociedad, ya sea para

competir por un empleo o para producir conocimiento, por ejemplo. Si bien no es negativo trabajar en la mano de obra, poseer las herramientas para construir un proyecto de vida constituye una vía esencial para determinar de manera más profunda el rumbo que más se adecúe a los intereses y al aporte a la sociedad, el cual trasciende las funciones de la mano de obra. Esto conduce a la pregunta problema: ¿cómo ayudar a la situación de los estudiantes adultos que, según se ve en su discurso personal y en la verbalización de sus intereses, no han configurado un plan consciente que sirva como proyecto de vida?

Precisamente, fue en un ejercicio de aula presencial en donde se observó que la mayoría de los estudiantes, a pesar de ser adultos bajo los términos de la ley colombiana, es decir, superan los dieciocho años y van hasta los sesenta y cinco, no podían exteriorizar las intenciones de un proyecto de vida para poner en marcha después de finalizar el paso por el colegio, carencia que se atenúa si se tiene en cuenta que los adultos asistentes daban muestras de que tampoco habían reflexionado sobre la idea de un proyecto de vida. A esto se suman las problemáticas al interior del hogar, la falta de recursos y, en la mayoría de los casos, la baja autoestima, entre otras.

Objetivos

Objetivo General

En este sentido, el objetivo de este trabajo investigativo es desarrollar e implementar una estrategia formativa basada en proyectos de vida que permita a los estudiantes adultos del IED Almirante Padilla conocer, construir y cumplir con su proyecto de vida personal, para promover su desarrollo integral y facilitar su inserción activa en la sociedad.

Objetivos Específicos

Primero, en esta investigación se buscan identificar las principales problemáticas sociales y culturales que afectan a los estudiantes adultos del IED Almirante Padilla al momento de plantear un proyecto de vida.

Segundo, diseñar una estrategia que articule un plan educativo y formativo para adultos que se base en la construcción y configuración del proyecto de vida propio.

Justificación

La sociedad actual es difícil de caracterizar, puesto que la constante relación con los avances tecnológicos y científicos ha traído como consecuencia la separación de los individuos. Es decir, las tecnologías de la información se basan en la inmediatez, pero también en la personalización de los contenidos y servicios. Lipovetsky (2006; 2009) habla de la sociedad hipermoderna que tiende cada vez más hacia la instalación del consumismo como base moral de los individuos, con lo cual se configura una sociedad hiperindividualizada. La sobreinformación predomina y el individuo se interesa cada vez más por exigir que lo que consume se ajuste a sus diferencias más específicas. En las sociedades hipermodernas, según Lipovetsky, el individuo ya no crea relaciones interpersonales, sino que se deja seducir por las leyes del consumo que le garantizan la pertenencia a una organización o a una tendencia. Por esta razón los individuos se alejan más de las costumbres tradicionales y se vuelven más tristes y solitarios. Son pocos los individuos que en la actualidad se interesan por los interrogantes de la vida humana, por reflexionar el sentido de la existencia, por la elaboración consciente de un proyecto que oriente su vida sobre las bases de algo que vaya más allá de solucionar las necesidades inmediatas.

Esta situación se refleja también en el ámbito educativo, en donde se observa una desconexión entre la educación y la vida junto con una escasez de elementos que las vinculen. La percepción que los jóvenes tienen en el aula de clase es que lo que aprenden en matemáticas o en lenguaje no tiene una utilidad palpable en la vida afuera de la institución. Por su parte, asignaturas como el inglés se consolidan en una institución como un requisito que pide el mundo laboral. No es extraño ver ejemplos de esto en institutos de idiomas en los que el grueso de su

población es mayormente adulta o compuesta por jóvenes adultos que quieren cubrir el requisito de un segundo idioma para acceder a mejores oportunidades laborales y que, en su momento, la educación secundaria no les ofreció. Los colegios privados se posicionan de acuerdo con la oferta bilingüe que promuevan y los públicos hacen su mayor intento por introducir contenidos bilingües o complementarios para suplir necesidades inmediatas en la vida, pero no necesidades educativas o formativas.

Por otra parte, se ha perdido cualquier rumbo ético, sentido de la normatividad y de los principios fundamentales, los cuales no se han reemplazado con algún otro sentido desde ningún lado. La realidad es cruda: la población adulta tiene más responsabilidades que enfrentar, pero con menos herramientas para hacerlo.

La experiencia muestra que estamos en una situación altamente preocupante. La confianza en el otro, el poco acceso a la cultura y a la recreación, las brechas sociales que separan a la mayoría de la población colombiana son algunos de los problemas que cada vez se intensifican generación tras generación.

La educación superior, por ejemplo, es un factor clave para el desarrollo personal y social de las personas, ya que les brinda oportunidades de formación, empleo y movilidad social. Es decir, el ingreso a la educación superior es una de las acciones que en el ideario popular cobra más importancia a la hora de reflexionar sobre preguntas como: ¿qué voy a ser de adulto?, ¿cuáles son mis propósitos y metas en la vida? A inicios del siglo pasado, las carreras que más se estudiaban era derecho, medicina o ingeniería (Melo, 1996). Esta idea se mantuvo vigente a lo largo de las décadas posteriores: ser médico, abogado o ingeniero era el propósito de un 80% de los matriculados que lograban ingresar a una universidad, puesto que de allí surgían las mejores ofertas laborales o, al menos, se consideraba que, si se lograba ser médico, abogado o ingeniero

se obtendría algo de estatus social. Sin embargo, no todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceder a este nivel educativo, debido a diversas barreras económicas, sociales, culturales o geográficas. Por eso, vale la pena fijarse en las dificultades que enfrentan muchos jóvenes y adultos para ingresar y permanecer en la educación superior, y buscar estrategias que promuevan una mayor equidad e inclusión en el ámbito de la educación y la formación profesional (Durón & Oropeza, 2014).

Los profesores, como parte del sistema educativo del país, están en la obligación, se podría decir, de observar en una forma crítica el entorno, pues todo proyecto educativo genera una participación colectiva de una comunidad y los docentes deben asumir una responsabilidad desde lo educativo y desde lo social.

La educación debe estar orientada hacia el pleno desarrollo de la persona y al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Debe favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, así como el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Freire citado por Faure, et al., 1980, p. 37)

Sin embargo, el rol de cambio y el papel transformador que debe asumirse no es fácil, ya que el mismo sistema lo limita. Por lo general, la educación se enfoca en un aprendizaje de contenidos, en la evaluación principalmente cuantitativa, en los resultados estadísticos, en el cumplimiento de cronogramas y descuida la vida interior, la subjetividad, la creatividad, las relaciones sociales, la parte emocional y la proyección hacia el futuro. Este es uno de los motivos por lo que hablar solo de educar o educación resulta en algo somero. No basta hablar de educación sin correlacionarlo con la formación. Para la construcción de un proyecto de vida se requiere tener en cuenta varios aspectos, los cuales se ven influenciados por factores como el apoyo familiar, el paso por el colegio, las relaciones sociales, el acceso a la información. Estos son

aspectos que no alcanza a cubrir un proyecto educativo, por esto es necesario insistir en la necesidad de educar y de formar al adulto.²

El interés por abordar esta problemática radica en la necesidad de aportar instrumentos de transformación social desde las posibilidades de la escuela con población adulta a través de la educación y de la formación, dado que, dentro de las capacidades de las entidades educativas y el rol docente es necesario aportar mecanismos para los estudiantes en cuanto a la toma de decisiones y el desarrollo de las capacidades para afrontar el mundo. Ante lo cual se ve que el docente cobra un rol fundamental para aportar de manera activa, dado que puede intervenir de manera directa como formador.

Esta investigación no se preocupa por aquellos aspectos que se salen del espectro de la labor del docente en la escuela y dentro del aula. Pero, a su vez, plantea estrategias en las que el docente sí se ve interpelado, por ejemplo, en cuanto al encauzamiento de las decisiones, al descubrimiento de intereses, a la ampliación de la visión del mundo, etc.

A veces, en los lugares menos esperados, surgen elementos que se convierten en significativos a la luz de una investigación dentro del ámbito educativo. Durante una de las muchas conversaciones realizadas con los estudiantes de grado noveno del Ciclo III del colegio Almirante Padilla, se evidenció que, en sus intervenciones libres y espontáneas, la manera en que interpretan sus cualidades o sus capacidades no se hacen claras, es decir, no saben definir qué les gusta ni cuáles son sus intereses principales, y, como consecuencia, no poseen una idea definida y clara acerca de qué quieren o pueden hacer con el devenir de sus vidas. Esto puede interpretarse de dos maneras: puede deberse a una disminución en la percepción de sí mismos en cuanto a lo que pueden lograr o pueden conseguir, como también puede deberse a las

² Más adelante, en el marco referencial de la investigación se profundiza en las diferencias entre educación y formación.

inseguridades que a medida que pasa el tiempo se adquieren por medio del trato con el entorno de la vida adulta que suele ser exigente y tosco.

Ahora bien, estos encuentros con estudiantes de edad adulta fueron concertados, es decir, surgieron del acuerdo entre el docente y el estudiante. A diferencia de la educación en la infancia que surge como proyecto de los padres para el bienestar de sus hijos, el encuentro en la escuela con población adulta nace de la libre elección. En este sentido, el estudiante carga con una historia personal que se sopesa con la decisión y la motivación por concluir con su formación. El adulto, dentro de las exigencias de su entorno, deviene más sociable, es decir, busca la relación con otros para crear acuerdos, compartir experiencias o trabar relaciones de confianza. En este mismo sentido los espacios de reflexión son fundamentales en la educación adulta, pues algo que es natural al adulto es que, biológicamente, ya ha constituido una capacidad reflexiva y con ello ha desarrollado una moralidad:

Con el paso de los años la incipiente autonomía se va tornando en independencia de juicio, emancipación económica (...) en libertad para la toma de decisiones y para la acción, así como también en un mayor control de la propia vida y de su dirección. (Medina Fernández, 2000, p. 113)

Con lo anterior en mente, también con este proyecto se pregunta: ¿cómo implementar estrategias formativas para diseñar los proyectos de vida en los estudiantes adultos del colegio IED Almirante Padilla? La premisa fundamental es que estos estudiantes, si bien pueden categorizarse como población adulta (en términos legales ya cuentan con cédula o se encuentran en proceso de conseguirla), todavía no tienen el plan de sus vidas tan claro como espera la sociedad que lo tengan. Los estudiantes del colegio IED Almirante Padilla no dan muestras verbales o conductuales de un grupo de ideas que consoliden un proyecto de vida claro y definido que sirva de plan de acción en los años después del colegio. Esto se identificó como un

ejercicio que consistió en realizar un diálogo dirigido que sirvió como insumo inicial de la investigación con una muestra de veintitrés estudiantes del ciclo cuatro, a quienes se les preguntó: ¿qué entienden por proyecto de vida?, ¿cuál es su proyecto de vida?, ¿cómo se ve a sí mismo en diez años?

Sumado a esto, otro elemento relevante que marcó y ayudó a gestar esta indagación y su problematización es una anécdota, la cual, dado su impacto, constituye una de las razones por las que se busca incentivar y organizar estrategias para la construcción de un proyecto de vida en la población adulta que está culminando el bachillerato. El hecho ocurrió hace algunos años. Una joven de veintiún años con muchas cualidades no soportó el señalamiento social debido a su inclinación sexual. Como mujer adulta quiso responsabilizarse de sus decisiones y hacer público su gusto por personas del mismo sexo. Situación que la comunidad, incluida su familia, juzgó, señaló, criticó y que, sin darse cuenta, la condujo a la decisión de acabar con su vida.

Es inevitable relacionar la construcción del proyecto de vida con las aspiraciones personales, el entorno social, la edad y el papel de la familia. En el caso de esta joven, es claro que dentro de su proceso de desarrollo en la preparación para la vida faltó algo y desde esta investigación, la inclinación del autor es pensar que esto se debió a la falta de un soporte que la ayudara a afrontar sus preferencias y con ello un plan claro para actuar de acuerdo con las respuestas de su familia, de sus amigos y de sus allegados. Ser adulto implica reconocer una identidad, definirla y, además, el saber afrontarla frente a otros adultos, esto es, saber reconocer a otros y saber reconocerse frente a otros. Es por esto por lo que en esta investigación se pretende dirigir la acción individual con la cual el estudiante podrá determinar la importancia y pertinencia de la elaboración de su proyecto de vida, entendido como un plan de acción para la vida adulta.

Antecedentes de la Investigación

La educación de adultos ha sido un campo de estudio e intervención que ha buscado responder a las necesidades y demandas de una población que no ha accedido o ha abandonado el sistema educativo formal. Uno de los principales referentes teóricos de este campo es el autor Malcolm Knowles, considerado el padre de la andragogía, teoría educativa centrada en el aprendizaje de los adultos. Knowles planteó que los adultos aprenden de manera diferente a los niños y por esto requieren de una metodología que respete sus características, intereses y experiencias. Por eso, propuso una estrategia educativa que involucrara a los estudiantes en el proceso de diseño del programa formativo, el cual partiera de sus necesidades y expectativas. De esta forma, logró presentar proyectos que tenían una apariencia académica, pero que en realidad eran fruto de la creatividad y del trabajo colaborativo de los propios alumnos de la escuela (Knowles, 1978), con esto buscaba acercarlos a las temáticas y, a su vez, evitaba una educación alejada de sus realidades.

Este enfoque educativo tiene sus antecedentes en la filosofía clásica de Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes entendían el aprendizaje como un proceso de indagación personal y no como una mera transmisión de contenidos. Estos filósofos defendían la idea de que el conocimiento se construye a partir del cuestionamiento, el razonamiento y el diálogo. Estos filósofo-educadores enfatizaban en la importancia de la interacción entre el maestro y el estudiante, “habla para que yo te conozca” era su premisa (Sánchez, 2015). El método socrático consistía en hacer preguntas al interlocutor para hacerle reflexionar al individuo sobre sus propias ideas y contradicciones, y así guiarlo hacia la verdad. De esta manera, Sócrates promovía el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual de sus discípulos-estudiantes. Dentro de los Diálogos de Platón se puede notar que aún los más adultos deben seguir este proceso de conocimiento propio.

Alcibíades o Trasímaco son ejemplos de ello, pues ninguno de ellos era un infante que sus papás enviaban a la escuela todas las mañanas, al contrario, eran jóvenes adultos que, afuera de las paredes de su casa, buscaban la guía de un maestro que les proporcionara lo que su familia ya no podía y que supliera las exigencias de la agitada vida política de Atenas. Si bien el contexto de la Grecia Antigua está muy distante de la actualidad, es claro que el adulto también es susceptible de educarse, pues algo en su naturaleza lo obliga a buscar conocimiento y herramientas para subsistir.

Más allá de la revisión historiográfica, el tema de la educación en adultos ya ha sido problematizado por varios pedagogos, psicólogos, etc., y, con ello, se han planteado distintas perspectivas que han intentado abordar las necesidades más específicas del adulto en tanto que sujeto particular de la educación (Ocaña, 1989; Pansza, 2005; Beltrán, 2014; Larentes da Silva, 2018).

La educación, en general, es un problema político en el sentido que es un aspecto que compete, en mayor o menor medida, al gobierno de un país. Es esencial entender que la educación es un problema que afecta a un territorio y, con ello, a los habitantes del territorio junto con todas las circunstancias que implica habitarlo. Es decir, educar no es una acción general para todo el género humano, todavía no lo es y tampoco es la prioridad global en este momento de la historia. Es claro que debe educarse al hombre, pero el cómo se debe hacer lo elige cada cultura y, con esto, los líderes o las cabezas de esa cultura, cualquiera que esta sea. El control y la regulación de este cómo educar recae en el problema de la alfabetización, así, educar es, en cierta medida lograr la alfabetización. La mayoría de los estudios relacionados con la andragogía comparten este aspecto de la reflexión sobre la alfabetización y el reconocimiento del otro dentro de la sociedad, lo cual ayuda a la consolidación de los roles y de la participación. Los

gobiernos, por su parte, deben cumplir con un marco que supla las necesidades de la educación desde la alfabetización:

(...) que los iletrados logren escribir su nombre. Ciertamente es una conquista, sobre todo psicológica, que abre puertas para mayores aprendizajes, pero la alfabetización implica el dominio de una realidad social, política, cultural y económica que pasa a través del lenguaje escrito. (Comboni & Juárez, 2005, p. 26)

En tal sentido, alfabetizar quiere también decir acoplar al individuo a unos marcos de referencia que determinan su entorno más próximo. La persona que se alfabetiza es capaz de actuar política, social y culturalmente. Paulo Freire ya había planteado que la alfabetización es un proceso de concientización y emancipación, el cual permite leer el mundo y escribir la historia (Freire & Pereira, 1989). La problemática, pues, que sobrecoge a la alfabetización se agudiza más con las diferencias específicas de la población. Si entendemos que el individuo debe alfabetizarse para hacerse consciente de su mundo y de su historia, entonces las particularidades del individuo son esenciales para configurar su alfabetización. Esto implica que dicho proceso de toma de conciencia y emancipación no puede ser en todos casos igual ni desde lo territorial, ni desde lo cultural, ni desde lo lingüístico y, mucho menos, desde lo etario. Cada ser humano debe aprender a escribir su nombre al igual que el adulto, el momento en que lo aprenda es lo que marca el punto neurálgico de la necesidad de ordenar, legislar y problematizar la alfabetización.

Por ejemplo, la educación para adultos en América Latina tiene una larga historia que se remonta al siglo XIX cuando varios países comenzaron a instituir leyes y programas para promover la alfabetización y la formación de trabajadores. Hacia 1838 aparece la ley de Someruelos, la cual estableció el fomento de las escuelas de adultos y mantuvo las existentes en España, durante el reinado de Isabel II. En 1957, surgió la ley Moyano que propició el establecimiento de clases nocturnas para aquellos que querían mejorar sus conocimientos o para

aquellos que recién comenzaban a adquirir conocimientos. En México, unos años antes, en 1934, se impulsaron la educación de adultos, la tecnología y la agricultura; en 1935 se crea el Instituto Nacional de Educación Obrera; y en 1937 se crea el Instituto Politécnico.

Durante el siglo XX, la educación de adultos también estuvo influenciada por conferencias internacionales organizadas por la UNESCO y otras organizaciones, que promovieron conceptos como educación básica y aprendizaje permanente (Marzo & Figueras, 1990; Ferrer, 1991).³ La educación para adultos ha tenido como objetivos la alfabetización, la moralización y la integración de los adultos ya sea en el sistema político, el económico o el social. Todo esto se ha dado a través de clases nocturnas, escuelas dominicales, misiones pedagógicas u otras iniciativas para atender las necesidades específicas de los grupos de adultos. Si bien la mayoría de estos proyectos muestran que sí hay una apuesta por incluir la educación como objetivo, es claro que en cuanto a formación se refiere no hay una clara diferenciación que exalte objetivos que vayan más allá de suplir los requisitos de la alfabetización.

Ahora bien, a nivel internacional, sabemos que en lo relativo a la pedagogía una de las fuentes más importantes es la obra de Paulo Freire, el principal exponente de la educación popular en América Latina. Freire planteó su propuesta pedagógica y epistémica en su texto *Alfabetización y concientización*, publicado en 1963, en la cual recupera y profundiza en el sentido original de la educación popular que se había perdido durante el siglo XIX. Según Freire, la educación popular debía ser un proceso de liberación y transformación social, basado en el diálogo crítico y la acción colectiva.

³ El primero se refiere a el nivel de educación que garantiza el desarrollo integral de las personas y les proporciona las competencias necesarias para participar en la sociedad; el segundo, por su parte, se refiere al proceso de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes a lo largo de toda la vida, tanto en contextos formales como no formales e informales. El aprendizaje permanente contribuye al desarrollo personal, social y profesional de las personas (UNESCO, 2020).

Otro referente internacional que va por la misma línea de Freire es el estudio realizado por Óscar Medina Fernández (2000) sobre la especificidad de la educación de adultos, sus bases psicopedagógicas y sus señas de identidad. Este autor analiza los factores que influyen en la formación del adulto desde diferentes perspectivas y reflexiona sobre las necesidades y expectativas que tienen los adultos respecto a su educación. Según Medina Fernández, el adulto suele encontrar que la educación que se le ofrece no se ajusta a lo que necesita o desea, no responde a sus problemas inmediatos, ni le satisface, ya sea por la metodología, por los contenidos, por los criterios de evaluación que se emplean o por las disposiciones horarias (2000, p. 91).

Al respecto, también cabe destacar las conferencias internacionales que ha organizado la Unesco sobre la educación de adultos, donde se ha abordado el papel de la educación en el desarrollo laboral y la formación ocupacional. Desde los años 80, la UNESCO ha enfatizado que una buena educación facilita la toma de decisiones en el ámbito laboral y contribuye al desarrollo personal y social de los adultos. Con lo anterior, puede notarse que la educación para el adulto gira en torno a circunstancias específicas como el trabajo, el crecimiento económico, las herramientas para la subsistencia social, las cuales van desde la escritura hasta el manejo de dispositivos electrónicos de todo tipo. Todo lo cual puede, además, reunirse dentro de lo que se ha llamado proyecto de vida. No obstante, el elemento de la formación parece que sí queda en el aire.

A nivel local, un referente relevante es el psicólogo cubano Ovidio de Ángelo, quien se dedicó a brindar herramientas para que los jóvenes en situación de vulnerabilidad pudieran elaborar su proyecto de vida. De Ángelo realizó varias investigaciones sobre cómo ayudar a los jóvenes a tomar decisiones sobre su futuro. En su trabajo, este autor modificó y adaptó el

concepto de vocación profesional a las cualidades, capacidades y oportunidades de cada persona. El autor menciona que “la escuela es un espacio clave para que los individuos desarrollen una base firme para su proyección de vida, a partir de sus experiencias, vivencias y posibilidades” (De Ángelo, 2003). Igualmente se une a quienes ensalzan la importancia de entender las realidades del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes adultos para facilitarles el diseño y la realización de su proyecto de vida. De acuerdo con lo planteado por De Ángelo, además, se asume que la proyección de vida en adultos refleja, a su manera, la relación del individuo consigo mismo, esto quiere decir, parte de la creación del proyecto de vida consiste en proyectarse a conseguir un plan de acción que se configure como proyecto. El adulto necesita la oportunidad para alfabetizarse y necesita redescubrir aquellas bases de proyección, ya sean emocionales o materiales, que en su momento no fueron solventadas.

De acuerdo con lo propuesto por la UNESCO, en relación con la alfabetización y la educación para adultos en Colombia, en la década de los ochenta surgió el proyecto COL/80/018, “Alfabetización y Educación de Adultos”, el cual se planteó como una acción convergente de programas ya emprendidos por el sector educativo colombiano en el área de la educación de los adultos. Este proyecto fue impulsado y apoyado por la UNESCO y el PNUD entre 1980 y 1986. Sumado a esto también se registra el “Programa de Alfabetización Escuela Integral”, que se inició en 2003 por la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, con el propósito de mejorar la calidad y la cobertura de la educación básica para adultos en zonas rurales y urbanas marginales. Este programa se basa en una metodología activa, participativa y cooperativa, que promueve el aprendizaje autónomo y significativo de los adultos (MEN, 2018). Ambos se han extendido hasta las primeras décadas del siglo XXI.

El Programa Nacional de Alfabetización y Educación para Adultos se desarrolla desde el año 2018 por el Ministerio de Educación Nacional, y tiene el objetivo de formar a los jóvenes y adultos en competencias básicas y ciudadanas, mediante modelos educativos flexibles y pertinentes. Uno de estos modelos es “A Crecer”, que se ha implementado en varios municipios del país. Entre los objetivos de este proyecto de alfabetización en adultos del MEN se destacan los siguientes:

- Contribuir a la extensión y mejoramiento de los programas de alfabetización y educación de adultos que adelanta el país, destinados a elevar el nivel cultural, social y económico de la población analfabeta y de baja escolaridad.
- Contribuir a la definición de una estrategia educativa en el campo de la educación de adultos, formal y no formal, así como asegurar la coordinación de estas acciones, mediante el establecimiento de una estructura permanente de educación de adultos que permita lograr el máximo aprovechamiento de los esfuerzos que adelantan las instituciones que trabajan en este campo.
- Mejorar la capacidad operativa de los programas de educación de adultos, de tipo formal, como no formal. (UNESCO, 1984)

La población objetiva de este proyecto son los 5 millones de analfabetos absolutos y funcionales que existen en el país, de los que 3 millones corresponden a las áreas rurales y los otros 2 millones a las zonas urbanas. El índice global de analfabetismo se calcula en 19,1%, con variaciones, según las regiones de hasta el 40% (UNESCO, 1984, párr. 7).

Por otra parte, entre los principales exponentes de la educación popular y la construcción de proyectos de vida en el ámbito teórico más cercano destaca Orlando Fals Borda, quien desde su trabajo con poblaciones vulnerables propuso una interacción dialógica entre la sociedad y la

escuela, basada en la necesidad de una transformación social, una justicia social efectiva y un desarrollo y progreso orientados al bien común. Orlando Fals Borda, desde una perspectiva enfocada en la sociología, reflexiona sobre la educación (Fals Borda, 1962; 1971). Desde una perspectiva epistemológica, conceptual y metodológica, el trabajo de Fals Borda se configura como una forma de consolidar una sociología de la educación con impacto nacional, regional e internacional. Esta sociología de la educación se caracteriza porque es una apuesta concreta de la Investigación Acción Participativa, que implica una relación dialógica y transformadora entre los investigadores y los sujetos sociales. Sin embargo, esta propuesta no se agota ni se limita en la Investigación Acción Participativa, sino que también incorpora otros elementos específicos que conforman lo que se podría denominar una sociología de la educación falsbordiana. Estos elementos están relacionados con el compromiso político, la interdisciplinariedad, la contextualización histórica y cultural y la valoración de los saberes populares. Si bien el trabajo de Fals Borda contribuye a una visión más amplia de la educación, sus proyectos también han cobrado su lugar dentro de poblaciones específicas, dado el enfoque social que le es natural al conjunto de sus ideas.

Asimismo, se pueden consultar diversas investigaciones sobre la educación popular en Colombia como la realizada por Lola Cendales, Marco Raúl Mejía y Jairo Muñoz (2013), en la cual los autores analizan los desafíos y las oportunidades que enfrentan los sectores populares en relación con su formación educativa. De la misma manera, resalta el aporte de las investigaciones sobre educación popular y su relación con la alfabetización en contextos vulnerables. Trabajos como el de Karen Yepes García (2017) Construcción de proyectos de vida alternativos en Urabá Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables define el proyecto de vida como un proceso que articula las expectativas vitales y las estrategias para

alcanzarlas en función del contexto social en el que se desenvuelve el individuo (García, 2017). Esto nos muestra que alrededor del proyecto de vida se han establecido puntos de vista que suelen tender hacia lo social como centro de la reflexión. Esta perspectiva cobra mayor relevancia cuando se trata de una población adulta que se inserta en un sistema educativo tradicional, donde puede haber una brecha entre lo que se desea, lo que se obtiene y lo que se logra.

Ahora bien, también es necesario establecer desde dónde abordar al sujeto adulto, dado que este posee varias características particulares, las cuales no son todas las veces compartidas por todos los sujetos que caen dentro de la categoría de adultos. Cabe resaltar, particularmente, el aprendizaje en relación con la adultez. Algunas diferencias específicas se reúnen alrededor de la experiencia y se sitúan en contraste con el aprendizaje. Este último es distinto en cada edad y, en realidad, nunca se deja de aprender; “hay que tener en cuenta que (...) los propios contenidos de las enseñanzas tendrían que ceder ante los problemas personales de merma de la confianza o escasa autoestima -estas, dice Medina Fernández- dificultarían sobremanera cualquier proceso de aprendizaje” (2000, p. 110). La experiencia de la persona adulta de acuerdo con su edad y a sus vivencias es esencial en la educación para adultos, puesto que es la que va a determinar el qué se aprende, cómo se aprende y en qué momento; de igual manera ocurre con la motivación, la cual surge de manera diametralmente distinta a la motivación en la educación de la niñez y la adolescencia.

La teoría de la andragogía de Knowles (1984; 2001) se basa en los siguientes seis supuestos, a partir de la idea según la cual el niño y el adulto aprenden de forma diferente y que, de forma general, ayudan a fundamentar gran parte del trabajo con población adulta: a) Los adultos necesitan saber por qué necesitan aprender algo, cuáles son los objetivos y beneficios del

aprendizaje; b) Los adultos necesitan construir sobre su experiencia previa, que es una fuente de conocimiento y autoestima; c) Los adultos necesitan sentirse responsables de su aprendizaje a través de la planificación, ejecución y evaluación de este; d) Los adultos están motivados para aprender si el entrenamiento resuelve un problema inmediato o relevante para su vida personal o profesional; e) Los adultos prefieren un entrenamiento centrado en el problema más que en el contenido, a través del uso de casos, ejemplos y simulaciones; f) Los adultos aprenden mejor cuando la motivación viene intrínsecamente, ya sea por su interés, curiosidad o satisfacción. La teoría de la andragogía de Knowles fomenta la atención inherente a la formación práctica y se orienta hacia el estudio y el aprendizaje mediante la formación de grupos. En este sentido, el adulto es un sujeto que actúa y se motiva por razones que están sujetas a su cualidad etaria, principalmente en el sentido de que el adulto construye sobre terreno ya arado, es decir, es susceptible de formarse, pero sobre experiencias ya formadas: el adulto mayor aprende distinto al joven adulto. Sin embargo, si hay que destacar alguno entre estos supuestos de Knowles, se debe prestar especial atención a aquellos que describen la motivación: para un adulto la motivación es constante porque su vida ya está echada a andar, es decir, el adulto, probablemente, ya tiene en sus manos la vida de otros y la de él mismo: ya sabe por qué levantarse cada día a diferencia del niño que necesita de horarios para levantarse y empezar sus actividades diarias. En suma, un adulto necesita instrucción para su formación y también motivación para conseguirla, el factor diferencial son las circunstancias propias del adulto.

Ahora bien, obsérvese lo siguiente. Un trabajo publicado en la revista *Praxis & Saber* examinó los aciertos y desaciertos de los fundamentos de la teoría andragógica de Knowles en la formación docente en TIC para el desarrollo de competencias tecnológicas (2018). Para esto se realizó un estudio de caso utilizando la observación participante como técnica principal de

recolección de datos. El estudio comparó la andragogía con la realidad del objeto de estudio y encontró que existe una brecha significativa entre las necesidades de aprendizaje docente y las cualificaciones, una falta de motivación en estos entornos de aprendizaje y una desconexión entre los intereses de las entidades que buscan cualificar a los docentes y al sujeto cualificado (Morales-Pacavita & Leguizamón González, 2018). En tal sentido, no toda la población adulta sigue los mismos patrones de aprendizaje de Knowles, principalmente los relacionados a la motivación y en cuanto a la construcción sobre lo ya aprendido, esto es, en su experiencia de vida. Los principios de Knowles serían tan solo un acercamiento al objeto, en este caso el adulto, pero no brinda respuestas inmediatas ni seguras. Debe tenerse en cuenta que un adulto profesional es distinto a un adulto no profesional, analfabeta o desescolarizado. Las motivaciones en esta situación son distintas y se pueden convertir en una escala muy variopinta que determinarán de distintas formas en las que un adulto construye su proyecto de vida. La teoría de la andragogía debe someterse, pues, a la crítica y esto se hace, como en el estudio anterior, cuando se utiliza en contextos particulares.

El texto Educación superior en los proyectos de vida de estudiantes jóvenes y adultos se enfoca en explorar cómo los estudiantes de algunos Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la región Arequipa-Perú elaboran sus proyectos de vida y cómo incluyen en ellos la aspiración de estudiar en la educación superior. El texto describe cómo los estudiantes de los CEBA conciben el proyecto de vida como un viaje que se desarrolla a lo largo de una ruta previamente definida que consta de cuatro elementos clave: salud, trabajo, educación y familia. El texto también analiza las dificultades que los estudiantes enfrentan en su viaje, como la pobreza, la discriminación o la falta de apoyo familiar, y cómo las afrontan con esfuerzo y perseverancia. La mayoría de ellos expresan optimismo por su futuro y ven la educación superior

como una oportunidad para mejorar sus condiciones laborales, que actualmente son precarias. El texto también señala que los referentes que inspiran a los estudiantes de CEBA no son sus docentes, sino empresarios exitosos, familiares destacados o el simple deseo de ser profesional (Vela & Cáceres, 2019).

Se han realizado varios estudios en América Latina sobre educación y proyectos de vida. Uno de esos estudios es “El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media” publicado en la Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación de la UPTC (Díaz-Garay, I. del S., Narváez-Escorcía, I. T., & Amaya-De Armas, T., 2020). Este estudio analizó la influencia de los elementos educativos en la construcción de proyectos de vida para estudiantes de educación media utilizando un enfoque mixto que analizó tanto variables cualitativas como cuantitativas. Otra publicación relevante es el “Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 para América Latina y el Caribe: Inclusión y Educación: Todos sin excepción” (UNESCO, 2020).

El estudio de la UPTC (2020) tuvo como objetivo analizar la influencia de los elementos educativos en la construcción de proyectos de vida para estudiantes de educación media. La muestra estuvo compuesta por 98 miembros de cuatro grupos: 44 estudiantes, 24 padres, 25 docentes y 5 directores docentes de una escuela pública colombiana. La información se recopiló a través de observación participante, entrevistas no estructuradas, grupos focales y un cuestionario tipo Likert. Los resultados arrojaron la poca claridad que hay en los pensamientos que involucran la organización de un proyecto de vida. Además de esto, los docentes y padres serían los principales agentes que brindan apoyo a los procesos elementales de sensibilización que favorecen su construcción y desarrollo, pero con poca orientación del equipo de apoyo institucional, contextos socioculturales desfavorables y limitada autoevaluación y determinación

del estudiante para lograrlo. En este estudio se concluyó que es necesario implementar acciones que faciliten acuerdos entre los miembros de la comunidad que lleven a los jóvenes a iniciar procesos asertivos de construcción de sus proyectos de vida (Díaz-Garay et al., 2020). Y además se concluyó que es esencial implementar medidas que promuevan la colaboración y el diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, padres, docentes y directivos. Estas medidas deben estar enfocadas en facilitar el desarrollo de procesos asertivos que permitan a los jóvenes construir sus proyectos de vida de manera consciente y reflexiva. Esto implica brindar orientación y apoyo adecuados para que los estudiantes puedan definir sus metas y objetivos a largo plazo y desarrollar las habilidades y competencias necesarias para alcanzarlos.

Al revisar el repositorio de la Universidad Libre, encontramos una tesis de maestría cuyo enfoque de investigación se basa en el diseño de proyectos de vida con estudiantes de un programa llamado “Volver a la escuela” (Laiton & Villamil, 2018). Este documento permite identificar las brechas en una población vulnerable al momento de diseñar su proyecto de vida. El trabajo realizado por Yeni Carolina Laiton Romero y Bleidy Viviana Villamil Salamanca aclara los pasos para ayudar en la construcción del proyecto de vida desde el aula. El trabajo se titula “Propuesta pedagógica basada en la estructuración de un proyecto de vida, articulado con las competencias ciudadanas para promover la sana convivencia” y fue presentado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre. Esta propuesta fue desarrollada para analizar el problema de la violencia escolar, el cual ha sido reconocido desde la década de 1970 e identificado en la cultura escandinava como el fenómeno mobbing y en la cultura anglosajona como bullying. El objetivo de esta propuesta era aplicar una propuesta pedagógica orientada hacia la elaboración de un proyecto de vida, articulada con competencias ciudadanas para

promover la sana convivencia y evaluar el alcance de la propuesta pedagógica en mejorar la convivencia y su impacto en la construcción del proyecto de vida.

Finalmente, el proyecto “Las Fridas” que se implementa en el I.E.D Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín en la localidad de Usme en Bogotá tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a transformar el dolor en fortaleza a través del arte. Al proporcionar a los estudiantes un medio de expresión y ayudarles a procesar sus experiencias a través del arte, el proyecto busca empoderar a los estudiantes para que construyan su lugar en el mundo, sueñen, luchan y vivan. En este sentido, el proyecto puede ser visto como una contribución al desarrollo de los proyectos de vida de los estudiantes al ayudarles a superar la adversidad y desarrollar resiliencia.

Marco Referencial

Marco Teórico y Conceptual

Formación y Educación. Cuando se decide abordar como eje central de investigación una estrategia formativa lo primero que debe enunciarse es la diferencia entre educar y formar.

Aunque ambos conceptos son similares y complementarios, su esencia es distinta. Al hablar de educación es frecuente referirse a la transmisión y recepción de conocimientos y saberes que pueden impartirse según temas, disciplinas, intereses o necesidades de cada individuo. Por su parte, la formación se refiere a algo que sobrepasa la transmisión de conocimientos y saberes, pues hace énfasis, a grandes rasgos, en el desarrollo constante, en los cambios, en las

experiencias, en las relaciones, en las condiciones espaciotemporales que afronta el ser humano en cada ámbito de su vida. Así pues, puede asumirse que cuando se educa a una persona se está ejecutando una acción de trasmisión de cierta información o conocimiento que le ayudarán a adquirir capacidades y nuevos significados. Tal acción se realiza a través de distintos métodos con los que se logran aprendizajes significativos dentro de un ámbito escolar que se

organiza de acuerdo con criterios que se determinan institucionalmente y que, además, se rige por una planificación que incluye la evaluación, la calificación y el ascenso escalado.

La formación es, primordialmente, un proceso cuyo desarrollo se manifiesta de manera más amplia y profunda, pues se basa, además, de la transmisión de conocimientos, en el fomento de ideas, en la construcción de valores en la persona y la identificación de falencias y aciertos. La experiencia de vida en la formación es fundamental, pues mientras que se transmite conocimiento es inevitable lo que cada individuo ha vivido antes de ese momento de transmisión.

Flórez y Vivas (2007) afirman: “Formar a un individuo es facilitarle que asuma, en su vida, su propia dirección racional, reconociendo a los otros el mismo derecho y la misma dignidad” (p. 166). Lo que quiere decir que el objetivo último de la formación es influir en los aspectos más profundos de la persona para que, por voluntad propia, propenda por su bienestar y por el de los demás. Esto, adicionalmente, nos dice que la formación es un proceso recíproco que nos sitúa como pares entre los individuos de una sociedad que comparten experiencias y que comparten un propósito común que consiste en construirse. Mientras que educarse podría verse como una actividad que solo atañe al individuo, la formación atañe al individuo y a su relación con los demás.

Proyecto de Vida. Este se entiende como un proceso de planificación y toma de decisiones que enfrentan cualquier individuo conforme se acerca a la mayoría de edad legal. Según Valdés (2004), esta decisión y su apoyo en la escuela debe incluir factores tanto internos como externos a la vida del estudiante. Entre los factores internos se encuentran las aptitudes, gustos y preferencias, los cuales se confrontan con factores situacionales, familiares y socioeconómicos.

La construcción de este proyecto de vida, el saber hacer específico para diseñar este plan, requiere muchas habilidades.

Lo anterior se enlaza profundamente a partir de la incorporación de las posturas de teóricos como Vygotski que plantearon conceptos como el del desarrollo próximo (1930) a partir de un enfoque social y cultural, es decir, como algo meramente humano. Así, esta teoría se relaciona con el proyecto de vida en el sentido de que ambos se enfocan en el desarrollo del individuo. Además, si esto se inscribe dentro de lo cultural y de lo social, el desarrollo próximo permite entender el proyecto de vida como algo que se construye en el entorno del individuo y se proyecta en los ámbitos sociales próximos a este. El concepto de zona de desarrollo próximo se basa en la idea de que el individuo tiene dos niveles de desarrollo: el real y el potencial. El nivel real se refiere a lo que el individuo puede hacer por sí mismo, sin ayuda externa. El nivel potencial se refiere a lo que el individuo podría hacer si contara con el apoyo de un adulto o un compañero más competente. El primero, de alguna manera, recae en lo educativo y el segundo recae en lo formativo.

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski, 1978, p. 86)

La zona de desarrollo próximo es la diferencia o el espacio entre estos dos niveles, donde el individuo puede aprender y mejorar sus habilidades con la mediación adecuada. El proyecto de vida, por su parte, se enfoca en el desarrollo personal y profesional del individuo a lo largo del tiempo. En este mismo sentido, el proyecto de vida se contempla como una categoría fundamental en la interpretación de la identidad personal y social, en donde interactúan las dimensiones social y psicológica, teniendo en cuenta sus circunstancias sociales. La orientación

profesional debe ser objetiva y centrarse en el campo de actividad en cuestión. Esto permite organizar y compartir los pensamientos de manera efectiva. Al adoptar este enfoque, es posible dejar de lado la interpretación y construir una realidad dialéctica basada en la realidad misma. La realidad se describe como un conjunto de posibilidades y conflictos que no necesariamente ocurren en un momento determinado, sino que se desarrollan a lo largo de la evolución histórica, incluyendo la construcción de la sociedad por parte del ser humano.

La Andragogía. El elemento principal de esta investigación es la población con la cual se realiza esta investigación. Los adultos son muy poco referenciados en indagaciones educativas, ya que la mayoría de los autores centran su interés en metodologías y estrategias que impacten dentro de la educación tradicional, cuya población es de niños y adolescentes. Como se vio anteriormente, el mayor referente es Knowles (1984; 2001) quien propuso el concepto de andragogía durante su larga trayectoria en la educación en Estados Unidos. Según Knowles (1968, pp. 350-352, 386), el adulto que quiera alfabetizarse dentro de un centro educativo debe contar con un programa formativo diferente al del adolescente. La andragogía consiste, además, en un conjunto de técnicas diferenciadas y orientadas para la educación de personas adultas que aportan, fundamentalmente, en lo práctico y, además, en lo simbólico. En dicha educación, las temáticas se enfatizan dentro de los procesos de autoaprendizaje sobre los procesos de heteroenseñanza, en ello recaen lo pragmático y lo simbólico. Se da más importancia así a la responsabilidad y a la participación de cada estudiante. No obstante, también hay que tener en cuenta que cuando se habla de adultos en la educación, no se puede perder de vista que el análisis debe ser diferenciado. Así, la andragogía es solo la base más general, pero que todavía presenta límites.

La andragogía apareció como teoría a finales del siglo XIX con el profesor alemán Alexander Kapp, pero se desarrolló en el siglo XX con autores como Eduard C. Lindeman y Malcolm Knowles, quienes establecieron los principios y las bases de la educación de adultos desde una perspectiva crítica y emancipadora. La andragogía se relaciona con otras disciplinas como la pedagogía, la psicología, la sociología y la filosofía. Casi se puede entender esta como una rama de la educación que se caracteriza por:

- Reconocer al adulto como un sujeto autónomo, responsable y capaz de autodirigir su aprendizaje.
- Valorar la experiencia previa del adulto como fuente de aprendizaje y como punto de partida para construir nuevos conocimientos.
- Fomentar la motivación intrínseca del adulto para aprender, vinculando el aprendizaje con sus necesidades, intereses y objetivos personales y profesionales.
- Promover el aprendizaje activo, participativo y colaborativo del adulto, mediante el uso de métodos como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje cooperativo, etc.
- Facilitar el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y la acción del adulto sobre su realidad social, económica, política y cultural.
- Propiciar la evaluación formativa y continua del adulto, basada en criterios claros, consensuados y orientados al mejoramiento.

Paulo Freire es uno de esos teóricos que se han convertido en una especie de ejemplo identitario dentro de los educadores, es decir, Freire no solo es un referente teórico como otros, es una especie de identidad para el docente que cree y siente su labor como un ejercicio político y transformador. La propuesta de Paulo Freire es muy relevante en el contexto de la educación

de adultos, sin lugar a duda. Según Freire (1973) el aprendizaje debe ser emancipador, la acción educativa es problematizadora y esperanzadora, apunta a la intervención del estudiante, lo que sólo es posible mediante el diálogo intersubjetivo e igualitario entre educadores y educandos. Según su concepción de la educación liberadora, el estudiante es considerado sujeto, es decir, es autónomo, habla, posee una cultura, aprende, y en el caso de que este alumno sea un adulto lo anterior debe ser considerado relevante para ofrecerle las herramientas de su liberación. “La educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo” (p. 76).

Medina Fernández menciona en relación con la educación para adultos: “esta es una perspectiva teórica que admite que, cuando hablamos de la educación de adultos, nos enfrentamos a un conjunto de prácticas educativas diferenciadas” (Óscar, 2000, p. 93). Así, pues, es necesario establecer una primera diferenciación.

Categorías de la Investigación

El Adulto y su Formación. El maestro formador, que, en el caso de la educación de adultos, es más un acompañante y guía, pues no solo sumerge al estudiante en un esquema de conocimientos, sino que él mismo se sumerge en la experiencia del aprendizaje y en las circunstancias que la determinan, este maestro debe tener una serie de características que son señaladas por el psicólogo alemán Donald Lowe. Según este autor (1987), los adultos necesitan tener la oportunidad de expresar lo que saben y observar la pertinencia de esto con su entorno. La motivación mejora cuando los adultos comprenden la relevancia o la aplicación de lo que han de aprender y esto se puede relacionar con su entorno.

Cuando hablamos del adulto como actor participante de la educación, nos referimos a un sujeto autónomo, que, como persona adulta, decide aprender libremente y asume la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, el direccionamiento de dicho proceso debe ser guiado por el maestro. Es otras palabras, se ha formado, identifica las carencias

de su formación y busca quién o cómo podría seguir formándose. Pero para que dicho aprendizaje sea significativo, el mayor compromiso no descansa en el educando sino en el educador, teniendo un compromiso mayor si el proceso se encamina en la construcción y análisis de su proyecto de vida (Lowe, 1987). Ahora bien, no solo el educador, sino el educador y formador, el maestro que proporciona conocimientos, que acompaña y que dota de sentido a estos conocimientos.

La mayoría de los adultos que comparten clase en el colegio Almirante Padilla han manifestado en las interacciones personales como en las que hacen parte de esta investigación, las cuales se registran más adelante, que el sistema educativo actual no satisface a cabalidad sus necesidades ni sus deseos, y que los modos de evaluación tradicional no les complacen o no los motivan. El grueso de la población adulta observada considera que esos modos de enseñanza que recibieron y la manera de evaluar son poco relevantes para sus aspiraciones personales, y creen que algunas temáticas son poco útiles para su participación dentro de la sociedad y la consolidación de su proyecto de vida.

La Adultez. Se debería entender que la vida adulta, según Amalio Blanco, abarca factores relacionados con la naturaleza de la enseñanza y los factores propios de cada sujeto, como gustos, estado de salud, seguridad y planes a futuro. Estos son aspectos que la educación y la formación de adultos debe tener en cuenta. Esto se debe a que la vida adulta se caracteriza por estar marcada por acontecimientos sociales, cambios en la estructura de roles y demandas y exigencias distintas a las que se enfrentan en la escuela tradicional (Blanco Abarca, 2004). Al abordar la adultez, y fundamentalmente su formación o su educación, se observa que el problema que sale a la luz consiste en si la práctica de este tipo de educación tiene que ser diferente de la que se imparte en las escuelas. En caso de pensar que es así, la escuela tradicional debería

cuestionarse sobre cuáles son los fundamentos y las señas de identidad de esa diferencia, buscar cuáles son los lineamientos que se deben dar dentro de una jornada escolar y cómo esto influye en el devenir del educando. A esto se suma, el aspecto que se ha venido mencionando que pone a la educación y a la formación en lugares similares, pero no idénticos. Si la escuela tradicional debe prestar atención a la reformulación de la educación, esto conlleva a que se replantee y se cuestione la relevancia de entender el papel de la formación.

Úrsula Lehr (1988) establece dos categorías en el aprendizaje de adultos: la primera categoría son los factores relacionados con la naturaleza de la enseñanza: si se preparan a la par adultos y jóvenes los resultados serán iguales, de manera que solo si se espera lograr lo mismo de jóvenes que de adultos, entonces sería fructífero tratarlos y considerarlos como iguales; y la segunda categoría consiste en los factores propios de cada sujeto como lo son gustos, la salud, la seguridad en cuanto a bienestar y los planes a futuro. De acuerdo con esta segunda categoría, el adulto debe tratarse de forma diferenciada, puesto que la sociedad no espera lo mismo de un joven que de un adulto en la misma medida que un adulto no se concibe como joven. Es decir, un adulto es diferente, principalmente, porque se percibe de forma diferente dada su experiencia previa y, en consecuencia, no aprenderá de la misma forma.

Según la propuesta de Lehr, la senectud es un proceso individual que depende de factores internos y externos que condicionan la manera de envejecer, de ello que la educación y la formación del adulto tienda a distanciarse de la educación en niños y jóvenes. La psicología de la senectud de procesos se centra en el análisis de los aspectos biológicos, psicológicos y sociales que influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las personas mayores. Así, pues, la vida adulta, al poseer diferencias tan amplias con la vida del adolescente o del infante, muestra que la educación y la formación para los adultos es tan distinta de acuerdo con las circunstancias que

debe enfocarse en categorizar subgrupos dentro de ella, es decir, la educación debe ofrecer alternativas a jóvenes adultos de manera diferenciada a las alternativas que ofrece a los adultos mayores. Educar y formar adultos debe partir de la base de que tanto biológica como psicológicamente son diferentes a otros grupos etarios; pero debe continuar como un acompañante de este proceso de aprendizaje desde la consideración de las condiciones más específicas tales como lo económico, lo cultural, el género, el grado de alfabetización, etc.

Una perspectiva teórica que se puede adoptar para abordar la educación en adultos es la que reconoce que este tipo de enseñanza implica un conjunto de prácticas educativas diferenciadas y que los individuos son “actores plurales”, de acuerdo con Lahire (2004). Esto significa que las prácticas educativas deben partir de las experiencias previas. Esto se pone en evidencia cuando se trabaja con la población adulta, la cual se ha socializado en contextos sociales múltiples y heterogéneos, y que ha participado o participa en universos sociales variados y en posiciones diferentes dentro de los mismos (pp. 54-55). Por lo tanto, los individuos (en especial los adultos) no están sujetos o influenciados por un único entorno de socialización, sino que nutren sus experiencias, constante y cotidianamente, de diferentes realidades sociales, familiares, culturales y económicas, y pueden llegar a frecuentar diferentes entornos que influyen en su día a día.

En este sentido, la educación de adultos debe ser contextualizada, significativa y relevante para las experiencias y necesidades de los estudiantes, y debe tener en cuenta su diversidad cultural y social. Los docentes deben actuar como mediadores y facilitadores del aprendizaje, teniendo en cuenta las experiencias previas y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante. Además, es importante que los docentes reconozcan la importancia del lenguaje y la comunicación en el proceso de aprendizaje, y que fomenten la colaboración y el diálogo entre los

estudiantes. Con esto se reconoce a los individuos como "actores plurales" y que parte de las experiencias previas de los estudiantes es fundamental para abordar la educación de adultos de manera efectiva. La educación debe ser contextualizada, significativa y relevante para las experiencias y necesidades de los estudiantes, y los docentes deben actuar como mediadores y facilitadores del aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad cultural y social de los estudiantes. Además, es importante fomentar la colaboración y el diálogo entre los estudiantes, y reconocer la importancia del lenguaje y la comunicación en el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes adultos pueden construir una afirmación o una negación de sí mismos de acuerdo con el valor de sus experiencias y no solo a partir de elementos provenientes de sus familias, sino de otros lugares dentro de los cuales pueden movilizarse por su carácter de actores plurales con experiencias propias. La experiencia de la pobreza o de la carencia de recursos no es definitiva en cuanto a la determinación de la construcción del proyecto de vida. Más bien es una condición que establece unos parámetros, a veces coercitivos, a veces liberadores. El valor de la experiencia en el adulto se determina de acuerdo con una configuración más compleja de otras experiencias: "La diversidad de las experiencias de envejecimiento depende de factores individuales como la personalidad, la salud, la actividad y las expectativas, pero también de factores sociales como el apoyo familiar, las redes sociales, las condiciones económicas y las políticas públicas" (Lehr y Toma, 1994). Esta investigación toma en consideración tales factores como parte de los detalles que componen el objeto de estudio, en otras palabras, se aborda al adulto como alguien que ya ha tenido la experiencia de formarse y de haber sido formado por la familia que lo crio y si la hubo, las expectativas nulas o desintegradas, el estado de salud, las decisiones que ha tomado consciente o inconscientemente, las amistades (que en varias ocasiones son una especie de segunda familia) o su percepción dentro del entramado social.

El Proyecto de Vida. Este se define como un plan que el individuo se traza para conseguir objetivos, es un camino para alcanzar metas. Le da coherencia a la existencia y marca un estilo en el actuar, en las relaciones, en el modo de ver los acontecimientos para alcanzar una serie de eventos que seguramente mejorarán su entorno y el de los demás; cuando llevan esta definición a la población adulta dicho concepto se complica un poco, por lo cual la definición que se considera más acertada para abordar con los estudiantes adultos es la del psicólogo cubano Ovidio D'Angelo afirma que:

El Proyecto de Vida es la estructura que expresa la apertura del individuo hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. De esta manera, la configuración, contenido y dirección del Proyecto de Vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la pasada, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad. (2003, p. 3)

Esto cobra sentido cuando se nota que muchos de los estudiantes adultos no consideran relevante diseñar un proyecto de vida y asocian su realidad a su entorno; también es pertinente identificar que el concepto de proyecto de vida se puede relacionar como una identidad individual, una orientación vocacional, o ante unas mejoras personales.

La evaluación continua de las posibilidades y acciones para lograr los objetivos planteados implica vincular los entornos reales con las orientaciones de la personalidad, entendidas como los valores morales, estéticos, sociales y fines vitales que orientan los logros personales (D'Angelo, 2000). Estas orientaciones se construyen y transforman a lo largo de la vida, sin seguir un orden específico, sino dependiendo de las circunstancias vitales. En el caso de la población adulta, este proceso se ve afectado por las condiciones sociales, la familia, la noción de futuro y los conflictos cotidianos que dificultan la intención de cambio.

Estrategia Formativa. Puede concebirse como un proceso que permite cumplir ciertos objetivos previamente seleccionados, teniendo como prioridad el avance de una población seleccionada. La estrategia se considera como un procedimiento adaptativo, o conjunto de ellos, por el que organizamos secuencialmente la acción en orden a conseguir las metas previstas (Torre, 2000). Toda estrategia justifica acciones y prácticas propuestas, con una finalidad que es realmente la que corrobora la practicidad de lo expuesto en un principio, teniendo como referente una serie de pasos y adaptaciones, más aún cuando la población con la que se ejecutará dicha estrategia es adulta.

Diseñar una estrategia formativa para población adulta puede parecer complejo, ya que se supone que, al hablar de adultos, la mayoría ya debería tener una formación y claridad en el desarrollo de su proyecto de vida. Con los adultos, la experiencia y el contexto de actuación son claves, entre otras razones, porque el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría, transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación (Gonczy, 2001).

La estrategia formativa para modificar el devenir de un estudiante adulto está llena de complejidad, lo que hace este aporte mucho más significativo. Algunas estrategias formativas en contextos vulnerables están orientadas al desarrollo profesional. La formación basada en población educativa adulta, en tanto metodología de exploración de saberes, nos introduce de manera sistemática en la descripción de las actividades que se aplican en la resolución de problemas vinculados a un perfil determinado, en los resultados esperados y en los conocimientos que se vinculan con ellos.

Marco Legal

La Constitución Política Colombiana establece en su Artículo 27 que el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Además, el Artículo 67 establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social, del cual son responsables el Estado, la sociedad y la familia. La educación busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura y debe formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Constitución Política de Colombia, 1991).

Por su parte, la Ley general de Educación 115 de febrero 8 de 1994 define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal. Esta ley está dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, adultos, campesinos, grupos étnicos, personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales y personas que requieran rehabilitación social. Asimismo, en el Capítulo 2, Artículo 50 se define la educación para adultos como aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo que deseen suplir y completar su formación o validar sus estudios (Ley 115, 1994).

El Artículo 51 de la Ley 115 de 1994 establece los objetivos específicos de la educación de adultos. Estos objetivos son: a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos; b) Erradicar el analfabetismo; c) Actualizar los conocimientos, según el nivel de educación; y d) Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria. Es claro que el enfoque institucional y legal se enmarca,

fundamentalmente, en la educación, pero no en la formación. Ninguno de estos objetivos incluye acciones que tiendan a lo emocional, a lo psicológico o al tejido social.

Por otro lado, el Artículo 52 indica que el Estado ofrecerá a los adultos la posibilidad de validar la educación básica o media y facilitará su ingreso a la educación superior, de acuerdo con los requisitos establecidos en la Ley. Las instituciones educativas autorizadas podrán reconocer y validar los conocimientos, experiencias y prácticas de los adultos, sin la exigencia de haber cursado determinado grado de escolaridad formal, o los programas de educación no formal del arte u oficio de que se trate, cumpliendo los requisitos que para tal fin establezca el Gobierno Nacional, y con sujeción a la Ley 30 de 1992, o las normas que la modifiquen, adicionen o sustituyan. El Artículo 53 establece que los establecimientos educativos podrán ofrecer programas semipresenciales de educación formal o no formal para personas adultas en jornada nocturna con propósitos laborales. El Gobierno Nacional reglamentará tales programas (Ley 115, 1994).

Por último, el Artículo 20 de la Ley 2055 del 10 de septiembre de 2020 establece que las personas mayores tienen derecho a la educación en condiciones similares a otros sectores de la población y sin discriminación en las modalidades definidas por cada uno de los Estados y a participar en los programas educativos existentes en todos los niveles (Ley 2055, 2020).

Segundo: Aspectos Metodológicos

Enfoque Metodológico

Este estudio se basa en una metodología cualitativa con varios referentes teóricos, principalmente en el constructivismo y algunos aportes de la fenomenología y de la hermenéutica.

Según Creswell (2007), el enfoque de investigación cualitativo permite incluir las opiniones de los participantes, la reflexión del investigador y una descripción e interpretación detallada del problema (p. 37). Maxwell (2005), por su parte, afirma que la investigación cualitativa es poderosa porque es inductiva, es decir, se centra en situaciones específicas de las personas y enfatiza en sus palabras o sus discursos, en lugar de los números o meras estadísticas (p.22) similar a lo que el constructivismo plantea respecto al aprendizaje y al conocimiento. Rodríguez, además, agrega que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural y tratan de interpretar los fenómenos según los significados que les dan las personas involucradas (1999, p.32). Para el investigador, en ese orden de ideas, es fundamental estar inmerso en el contexto de la institución educativa para explicar, interpretar y comprender el fenómeno en tanto que problemático.

Con base en lo anterior, esta investigación toma un curso fenomenológico y hermenéutico desde una base cualitativa. En este caso, se toma el fenómeno de los estudiantes adultos del IED Almirante Padilla como una realidad susceptible de interpretarse dentro de los límites de su contexto más próximo y desde categorías establecidas previamente, tales como *formación, adultez o proyecto de vida*.

Si se tiene en cuenta que la fenomenología se basa en el estudio de la experiencia vivida tal como se manifiesta la consciencia del ser humano, entonces cabe resaltar el rol de la

experiencia de los involucrados como la fuente principal de información. Es pertinente hablar de proyecto de vida solo en la medida que el involucrado perciba y le dé sentido en su propia vida. Autores como Fals Borda (1987), Max van Manen (2003) han implementado de distintas maneras el enfoque fenomenológico en la pedagogía y en otras disciplinas sociales y humanas. Estos trabajos han mostrado la prioridad de las experiencias del individuo y la necesidad de no alejar a los individuos de su contexto, pues lo que busca el investigador es comprender el fenómeno y las estructuras que lo condicionan externa e internamente. El enfoque fenomenológico permite que el investigador sea observador, crítico y transformador. La fenomenología no se conforma con lo evidente o lo habitual, sino que se pregunta por el origen y el fundamento de lo que aparece a la consciencia, esta tampoco se rige por un método fijo o predeterminado, sino que se adapta a la singularidad y la complejidad de cada fenómeno, pues busca comprender las significaciones originarias de las experiencias, tal como se dan en los contextos concretos de la vida cotidiana, profesional e institucional.

Para Van Manen (2003) el objetivo de toda investigación con enfoque fenomenológico es “elaborar una descripción estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (p. 37). Asimismo, este autor propone varios métodos empíricos para recoger y analizar los datos en una investigación fenomenológica hermenéutica. Uno de ellos es la descripción de experiencias personales, el cual consiste en relatar las propias vivencias del investigador o de los participantes sobre el fenómeno que se quiere estudiar, utilizando un lenguaje expresivo y evocador. Otro es aquel que consiste en recurrir a las narraciones de otras personas que han vivido el fenómeno que se quiere estudiar, ya sea mediante entrevistas, testimonios, cartas, diarios, etc. En el IED Almirante Padilla se ha recogido información de ambos tipos: experiencias personales de estudiantes y docentes que

muestran rasgos de lenguaje expresivo, es decir, un lenguaje que evoca emociones y reencuentra a los participantes con su experiencia de forma viva; a su vez, se ha recurrido a narraciones y testimonios enfocados en los aspectos de la formación personal y el proyecto de vida. Sumado a lo anterior, también se cuenta con entrevistas conversacionales y observaciones del comportamiento, las acciones, las interacciones y las expresiones de los estudiantes adultos del IED Almirante Padilla.

Con esto en mente, el otro referente teórico de este paradigma es el psicólogo ruso Lev Vygotsky (1978), quien planteaba que para entender y analizar el conocimiento de las personas se debe considerar su vida y sus condiciones reales de existencia. Otros autores que han profundizado en este paradigma son Bruner (1986), Rogoff (1990), Wertsch (1991) y Cole (1996), quienes han destacado la importancia del lenguaje, la colaboración y la zona de desarrollo próximo como elementos clave para el aprendizaje sociocultural.

Asimismo, el paradigma sociocultural de Vygotsky implica la participación del individuo en su cultura y sociedad, con el propósito de apropiarse de ellos y luego transformarlos. Vygotsky señala que “el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo” (citado por Chaves Salas, 2001, p. 62). En esto resalta la naturaleza social y mediadora del signo en el proceso de desarrollo y aprendizaje humano. Se puede considerar lo siguiente. Por una parte, el signo, ya sea en forma de lenguaje, símbolos o herramientas, tiene un papel fundamental en la comunicación y la interacción social es una herramienta tanto de recolección como de intervención porque a través del uso de signos, las personas pueden establecer conexiones y relaciones con otros individuos en su entorno. El signo actúa como un medio para transmitir información, expresar ideas y compartir significados dentro de una comunidad y no solo tiene la

función de comunicar, también de influir en el comportamiento y las acciones de los demás. Al utilizar signos, las personas, en el caso de la educación los docentes, pueden influir en las percepciones, pensamientos y acciones de los demás. Esto implica que el signo tiene un poder social y persuasivo, permitiendo a los individuos ejercer influencia y lograr objetivos a través de la comunicación simbólica. El uso de signos proporciona a las personas herramientas cognitivas y simbólicas para regular su propia conducta. Los signos se internalizan y se convierten en instrumentos mentales que permiten a los individuos controlar y dirigir su propio pensamiento y acción.

El constructivismo sostiene que cada persona es capaz de modificar su entorno social y cultural, y que el conocimiento es un proceso de realidades e interacciones interpersonales. Este concepto se origina con Kant, quien plantea que la realidad no está “fuera” de quien la observa, sino que es construida por su aparato cognoscitivo (Bautista, 2011, p. 33). El constructivismo también implica que el hombre piense y reflexione a partir de sus experiencias, y que todo conocimiento se base en lo empírico. Esto se aprecia más en la población adulta, la cual tiene vivencias y sucesos que enriquecen su formación por fuera de un entorno, la mayoría de las veces, controlado por los lineamientos de la educación dentro de límites de un plan de estudios para la etapa escolar. A su vez, el constructivismo reconoce que la realidad es expresada de forma parcial por el investigado y que la estrategia de investigación se construye hasta cierto punto sobre la marcha, pues “no existe una descripción exacta de cómo son las cosas, porque la realidad no existe sin el sujeto” (Bautista, 2011, p. 35). Por lo tanto, toda investigación de tipo social no arrojará verdades absolutas sobre los hechos, al contrario, se va construyendo a medida que ofrece datos y resultados.

La metodología de esta investigación se cimenta sobre el enfoque constructivista, ya que asume el conocimiento como un constructo que parte de la interacción entre el sujeto y el objeto de estudio, es decir, el conocimiento va más allá de la recolección de datos y de la categorización de la información, puesto que debe tender hacia la activación de la sociedad y de la cultura a través de la interacción entre individuos. El conocimiento, desde el enfoque constructivista, debe cobrar sentido en la realidad para sumarse a lo que ya existe y, en la medida de lo posible, renovarlo o reformularlo.⁴ Otra arista del enfoque constructivista es la del lenguaje, el cual sirve como uno de los medios para transmitir el conocimiento, el cual surge de actividades como la comunicación, el pensamiento, la crítica o cualquier acción que involucre a otros individuos.

Por otra parte, la investigación-acción en la educación es una metodología que surge de la investigación cualitativa, pues se funda sobre la base de la reflexión crítica del objeto de estudio junto la acción participativa y la intervención de este (Elliot, 1993; Kemmis, 1984). Cabe resaltar que la investigación-acción puede nutrirse de los enfoques fenomenológico y hermenéutico, ya que comparten un común denominador, el cual consiste en transformar la práctica educativa.

La investigación cualitativa es una de las herramientas que se utilizan en la investigación-acción para recopilar y analizar datos. Esta, a lo largo de los años, se ha centrado, principalmente, en la comprensión de los fenómenos sociales y educativos a través de la interpretación de datos recopilados. En el contexto de la investigación-acción educativa, por ejemplo, la investigación cualitativa se ha utilizado para identificar los problemas y las necesidades de los estudiantes, así como para evaluar el impacto de las intervenciones educativas (García & García, 2019).

⁴ En esta parte es importante resaltar la relevancia transversal de la relación formación-educación que se ha intentado mostrar a lo largo de este trabajo.

De acuerdo con lo anterior, el enfoque que adopta esta investigación frente al fenómeno de la percepción de un proyecto de vida en el IED Almirante Padilla es el de la investigación-acción, pues el interés principal es el de intervenir con una estrategia formativa que sirva para afrontar el problema que se ha identificado en los estudiantes adultos. La falta de un proyecto de vida en la mayoría de los estudiantes de la jornada nocturna y de los fines de semana junto a la ausencia de un plan de acciones que llevaría a cabo al finalizar su etapa escolar, son los dos elementos que necesitan comprenderse desde la interpretación, primero, y desde la intervención, después para problematizarse e intervenir con acciones de carácter formativo. De esto, que la investigación no solo quiera comprender teóricamente el fenómeno del adulto y su proyecto de vida, sino que quiera fundamentar una estrategia formativa que permita intervenir en el problema de la construcción del proyecto de vida.

La crítica en este tipo de investigaciones constituye el fondo primordial que permite la intervención posterior en la institución. En tal sentido, esta investigación es crítica en el sentido de que se echa a andar a partir del cuestionamiento y la reflexión de la situación de los estudiantes en relación con la forma en que perciben su proyecto de vida. Con dichas reflexiones en mente es más fácil intervenir y, eventualmente, llevar a cabo la proposición de una estrategia formativa. Es necesario insistir en que la intención principal de la investigación radica en el diseño y la postulación de una estrategia formativa que ayude al grueso de la población adulta de la IED Almirante Padilla.

En el proyecto de vida inciden las condiciones sociales y también la forma en que el individuo se ve afectado por tales condiciones. El investigador es un intérprete de esa relación y si quiere intervenir con acciones concretas debe encargarse de sopesar cada evidencia en función de la acción que quiere realizar. En palabras de Bautista (2011): “su énfasis se encuentra en la

obtención de datos textuales abiertos, en las propias palabras y frases de la población local, particularmente para obtener información del contexto de conducta y de los sistemas que influyen en el comportamiento” (p.16).

Sumado a lo anterior, la literatura relacionada a la investigación-acción educativa muestra que esta es un proceso participativo y colaborativo que busca mejorar la práctica educativa a través de la acción y el aprendizaje. Implica a los docentes, los estudiantes y otros actores relevantes en el diagnóstico de los problemas, la formulación de las soluciones, la implementación de las acciones y la evaluación de los resultados. Todos trabajan juntos para identificar problemas, diseñar soluciones y evaluar su impacto (Kemmis & McTaggart, 1988). En el caso en cuestión del IED Almirante Padilla, el centro fundamental de colaboración es el cuerpo docente en tanto que investigador y los estudiantes adultos en el rol de participantes. El docente observa e interpreta las acciones que realiza el estudiante adulto en clase, afuera de clase, cuando inicia el programa y cuando lo termina. Hay que insistir en que este es un trabajo mancomunado que no se limita a la recolección de dato, sino que quiere aproximarse a la intervención directa con los estudiantes adultos.

El uso del proyecto de vida como un recurso posibilita a los jóvenes la selección, el aprecio y la personalización de nuevos conocimientos de forma significativa y no solo acumulativa -en otras palabras, conocimientos desde la formación y no solo desde la educación-, para su vida: se toma el problema de tener o no un proyecto de vida como un entorno para generar experiencias vivas que ayuden a estos estudiantes a encauzarse en la reflexión y, en la medida de lo posible, a la autocrítica formativa. Por medio de este ejercicio de reflexión del conjunto de ideas y acciones que implica tener un proyecto de vida, el docente e investigador induce al estudiante adulto a reflexionar sobre sus necesidades, aspiraciones, objetivos de vida

para que de esta manera logre asumir de forma activa el proceso de su aprendizaje, seleccionando la información de su interés y que lo interpele (García & García, 2019) para que los conocimientos acumulados cobren un sentido y un significado vivo.

Caracterización del Objeto de Estudio

El IED Almirante Padilla es una Institución Educativa Distrital ubicada en Bogotá, la cual brinda educación en jornada mañana, tarde, nocturna y fin de semana. Su dirección es Calle 76 A Sur # 1d - 59. Esta institución distrital ofrece programas académicos de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media en las modalidades académica y técnica. También ofrece educación para adultos en jornada nocturna y fin de semana.

En cuanto se refiere al proyecto de educación en adultos, esta institución ofrece educación básica y media en horarios nocturnos y de fin de semana, con opciones académicas y técnicas, para jóvenes y adultos que no han terminado sus estudios o que están fuera de la edad escolar. Además, tiene modelos educativos flexibles que se ajustan a las necesidades y contextos de los estudiantes, como el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), el Modelo de Educación para Jóvenes y Adultos con Discapacidad (MEJAD) y el Modelo de Educación para la Paz (MEPAZ). El proyecto pretende darle oportunidades de formación integral y calidad a los jóvenes y adultos que se inscriben en el colegio.

Diseño Metodológico

El caso particular del IED Almirante Padilla que requiere de mayor atención es, justamente, la carencia de un proyecto de vida elaborado desde lo formativo. Esto hace que, necesariamente, se aborden las categorías de proyecto de vida y se interpreten dentro del marco de la escuela y la relevancia de entenderlo como parte de la formación del individuo. Es decir, el proyecto de vida es un problema del sujeto, pero también es un problema social que se extiende

hacia lo cultural. Con esto claro, se ha diseñado un plan para abordar el problema, el cual necesita implementarse. Este plan es, pues, la creación de la herramienta de acción para los estudiantes que no han consolidado su proyecto de vida. Idealmente, se espera que esta herramienta arroje datos significativos, los cuales sirvan para reflexionar la necesidad social y cultural de identificar esta carencia como un problema que va más allá del mismo individuo y así generar un impacto no solo en ellos, sino en su entorno.

Se ha utilizado el proyecto de vida, en primer lugar, como estrategia formativa para que los estudiantes encuentren razones válidas que les permitan explorar y descubrir sus posibilidades, habilidades, intereses y expectativas para afrontar con éxito su futura vida como estudiantes universitarios (Mendoza & Mendoza, 2018). Y, en segundo lugar, puede utilizarse como marco de referencia para que otros profesionales de la educación obtengan herramientas prácticas para reflexionar sobre su experiencia (Carr & Kemmis, 1986). Cabe recordar que la comprensión del fenómeno en la investigación-acción se nutre de las experiencias de otros participantes. En este aspecto, el docente es el participante primordial porque recibe las experiencias vividas de los estudiantes y asume su papel de formador y educador, lo cual le permite resignificar las experiencias del estudiante en un proceso de aprendizajes mutuos y de construcción de una realidad más concreta que el docente le propone al estudiante como un proyecto para su vida. Así, el docente comprende el fenómeno e interviene para que haya una reciprocidad entre lo que el investigador interpreta y las herramientas que ofrece al individuo para que reflexione sobre la posibilidad de un proyecto y transforme este, eventualmente, en algo para sí mismo y que le pertenezca.

A través de esta metodología se busca organizar varias acciones que den respuesta y expliquen cómo los acontecimientos, eventos y situaciones que rodean a estos estudiantes son

determinantes al momento de estructurar su proyecto de vida. La intervención, entonces, que lleva a cabo el investigador, lo convierte en un oferente de soluciones, el cual, desde la reflexión, amplía la comprensión del porqué y del cómo de las situaciones de carencia en las que se ve inscrito el estudiante adulto sin proyecto de vida del IED Almirante Padilla.

En el IED Almirante Padilla, la perspectiva constructivista del lenguaje como herramienta de aprendizaje constituye uno de los ejes metodológicos. Dado que la investigación-acción es un proceso constante de intervención, las conversaciones, las charlas, las entrevistas funcionan desde dos frentes. En primer lugar, los adultos de la institución están abiertos a comunicar y compartir verbalmente toda clase de experiencias en el salón de clases y en otros espacios, entre tanto, se observa lo que dicen, lo que piensan, lo que quieren mostrar de ellos, etc. En segundo lugar, esta investigación ha mostrado que una forma eficaz de acercarse a ellos es a través de las charlas, de la conversación en los pasillos, de la interacción informal, además de las interacciones formales de las clases. Entre ambos frentes, puede decirse, se ha creado un aprendizaje mutuo que enriquece la interacción que propicia el conocimiento más allá de la tabulación de datos. Este enfoque busca comprender los significados y las interpretaciones que los participantes otorgan a su realidad (Denzin y Lincoln, 2005).

Esta perspectiva sociocultural resulta especialmente pertinente para trabajar con una población adulta caracterizada por su diversidad de experiencias, necesidades e intereses, y que requiere de una educación que se ajuste a su realidad, como es el caso de la población del IED Almirante Padilla. El paradigma sociocultural propone una educación significativa, contextualizada, dialógica y colaborativa, que valore y respete la diversidad cultural, y que promueva la participación directa y crítica de los estudiantes. Además, reconoce el papel fundamental del docente como mediador entre los estudiantes y el conocimiento, quien debe

orientar, facilitar y acompañar el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo de cada estudiante, es decir, la distancia entre lo que el estudiante puede lograr por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de otros más expertos o competentes.

Para cumplir con las exigencias de este enfoque, se ha utilizado en concreto el estudio de caso, el cual permite profundizar en el análisis de un fenómeno específico. El caso seleccionado, como ya se ha mostrado, es el de los estudiantes adultos del IED Almirante Padilla. El objetivo es describir y analizar las características, los procesos y los resultados de la experiencia con adultos desde la óptica de los diferentes actores involucrados.

Para la recolección de datos se emplean diversas técnicas, como la observación participante (DeWalt, 2011), las entrevistas semiestructuradas (Kvale y Brinkmann, 2009). Los datos se analizan mediante el análisis de datos emergentes, el cual consiste en identificar y categorizar los patrones y las temáticas que surgen de los datos obtenidos sin partir de hipótesis o teorías previas (Strauss y Corbin, 2002). La observación ya ha ocurrido antes de esta investigación, por eso es elemento metodológico más potente con el que se cuenta. Esta observación ha permitido, además, plantear entrevistas a varios estudiantes que siguen un formato más conversacional y espontáneo. Se espera con esto que los hallazgos contribuyan a generar y ampliar las bases con las cuales se abordan los problemas y los desafíos de la educación con la población adulta.

Chaves Salas (2001) resalta el papel del docente formador y la escuela en el paradigma sociocultural. Para Vygotsky, las escuelas representaban los mejores “laboratorios culturales” para estudiar el pensamiento y modificarlo mediante la acción cooperativa entre adultos e infantiles (p. 64). Según Chaves Salas (2001), la enseñanza y la educación constituyen formas universales del desarrollo de la persona y el instrumento esencial de un término que al indagar

considero pertinente y es el de enculturación, que significa según mi interpretación la influencia cultural en el aprendizaje y el desarrollo teniendo en cuenta la historia del individuo. La investigación sociocultural tiene como objetivo entender las relaciones entre la mentalidad del ser humano y la situación cultural, histórica y social del mismo.

Tercero: Análisis de Datos y Planteamiento de la Estrategia

La estrategia de intervención para la construcción de proyectos en la población adulta se basa en un diagnóstico previo, en el cual se identificaron las categorías de interpretación y las áreas de intervención necesarias para el desarrollo de talleres, con enfoque en la construcción de herramientas que permitieran reflexionar y plantear un proyecto de vida en los estudiantes adultos del IED Almirante Padilla. Estos talleres buscan que los estudiantes del Ciclo IV de esta institución consigan configurar metas personales, profesionales, laborales para que puedan llevarlas a cabo en el futuro.

Esta propuesta se sustenta de dos maneras. En primer lugar, por medio de una revisión teórica sobre el adulto, la adultez y el enfoque en la formación de adultos a través de estrategias formativas y su importancia en el desarrollo personal además de la relevancia social y cultural que tiene comprender a la población adulta en este aspecto (Primera y Segunda parte de este trabajo). En segundo lugar, se respalda la necesidad de una estrategia formativa para abordar los temas y categorías identificados en la teoría y en el diagnóstico inicial. Esta estrategia formativa, como se ha mostrado, funciona como una forma de intervenir en la construcción y comprensión de herramientas que permitan a los estudiantes adultos del ciclo IV en la IED Almirante Padilla reflexionar, afrontar y resignificar la realidad que les atañe y los interpele de manera particular.

Etapas y Fases para el Desarrollo de la Estrategia

La primera etapa de la investigación y de la propuesta consistió en realizar un diagnóstico detallado para identificar los principales problemas y desafíos que enfrentan los estudiantes adultos del ciclo IV en la IED Almirante Padilla al construir sus proyectos de vida. Se indagó, a través de la observación constante del grupo, sobre sus aspiraciones, intereses, habilidades, limitaciones y las barreras que dificultan la consecución de sus metas personales y profesionales.

En esta etapa se consolidó un panorama muy general sobre el grupo y sus rasgos particulares. De ello, se pudo establecer un parámetro de estudio que dio los primeros indicios de una problemática que les afectaba: la proyección hacia el futuro es indiferente, somera, desconocida o nula en el grupo de adultos observados. La segunda etapa continuó con la observación más detallada del grupo de los participantes, el diseño de herramientas que ayudaran a intervenir e indagar con más detenimiento la situación problemática sobre la premisa de que no podían dar cuenta de un proyecto de vida o no tenían este asunto dentro de sus prioridades. A esta etapa, le siguieron la aplicación de algunos instrumentos formativos, la recolección de datos para su interpretación y la consolidación de la estrategia formativa.

A continuación, se presentan las fases de la investigación de forma más explícita.

Tabla 1.

Fases de la investigación.

Fase	Proceso utilizado	Instrumento
Exploratoria	Conocimiento del contexto, del entorno y de las características socioeconómicas del grupo.	
Descriptiva	Descripción de las características encontradas en los estudiantes con énfasis en las que más llamaban la atención.	Diario de campo y registro documental.
Analítica	Síntesis de problemáticas encontradas en el grupo de estudiantes y puesta en marcha de la intervención.	Matriz analítica del diario de campo.
Explicativa	Definición del problema y de la pregunta de investigación.	Matriz sintética y diario de campo.
Predictiva	Análisis de las posibilidades para ejecutar la propuesta.	
Proyectiva	Diseño de la estrategia y de su implementación.	Diario de campo con los resultados.

Interactiva	Ajuste de los instrumentos y proyección futura.	Documento final con los resultados.
--------------------	---	-------------------------------------

Diagnóstico de la Población Adulta del IED Almirante Padilla

El diagnóstico de la población adulta para esta investigación implica analizar y comprender las características, problemáticas y necesidades de los estudiantes del IED Almirante Padilla en relación con la construcción de su proyecto de vida.

Caracterización del Grupo y su Contexto

El grupo consta de veinte estudiantes adultos, doce mujeres y ocho hombres, de los cuales dieciséis tienen vida laboral activa. Además, ocho de las doce mujeres son madres y tres de los ocho hombres son padres. Según cifras de la Secretaría de Planeación (2019-2020), esta localidad tiene más mujeres que hombres y en cuanto edades, predominan jóvenes adultos entre los veinte y treinta años. En la edad escolar, los hombres están más presente que las mujeres.

Este grupo particular de adultos está compuesto por varios que pertenecen a comunidades indígenas y población vulnerable económicamente. Todos los estudiantes adultos que participan en la investigación pertenecen a un estrato bajo (estratos 1 y 2) de la localidad de Usme al sur de la ciudad capital de Bogotá, la cual limita con las localidades San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito, dos municipios: Chipaque y Une. Al sur tiene la localidad Sumapaz y al occidente limita con Ciudad Bolívar, Soacha y Pasca. Históricamente, Usme se ha constituido como una localidad en crecimiento que viene de las llamadas invasiones, es decir, barrios ilegales que crecen por el apropiamiento del terreno sin la intervención del estado. Esta es una de las razones por las que esta localidad cuenta con uno de los números más altos de la población de estratos uno y dos de la capital, sumado al hecho de que en esta zona recibió, en su momento, a población

desplazada por la violencia o grupos indígenas que salieron por distintos motivos del territorio de su comunidad.

Necesidades del Grupo de Adultos

Se pudo observar en la institución que las problemáticas sociales y culturales son determinantes y condicionantes de las posibilidades de los estudiantes adultos al momento de plantear un proyecto de vida. Los factores que sustentan esta afirmación son, por un lado, la falta de oportunidades laborales y, por otro, la discriminación, los roles de género y las barreras culturales (SED, 2020). Al realizar el análisis de las necesidades educativas se establecieron las que consideramos específicas que aquejan a esta población adulta y que impiden la construcción de un proyecto de vida claro y consciente. De esto se pueden destacar tres situaciones: la adquisición de habilidades y de conocimientos específicos es limitada, el desarrollo de competencias socioemocionales no es prioritario y la orientación vocacional es prácticamente nula. A su vez, los recursos y apoyos existentes son escasos, no solo en el colegio Almirante Padilla, sino en toda la localidad, lo cual señala la falta de programas educativos y formativos, servicios de orientación psicosocial, asesoramiento académico y laboral, por mencionar algunos.

También se pudo explorar con detalle la percepción y la experiencia de los estudiantes adultos acerca de la relación entre la educación que reciben en el IED Almirante Padilla y su vida por fuera de la institución (familiar, laboral, sentimental), haciendo énfasis en la pertinencia de los aprendizajes en cada uno de estos entornos. Esto ha permitido identificar algunas desconexiones y brechas entre la oferta educativa de la institución y la manera en que esto los motiva, los impulsa y los responsabiliza de transformarse. Esta situación también ha dejado claro que la educación a solas es incipiente y por eso necesita que se plantee junto a la formación. Varios de los adultos que asisten a la institución afirman sentir que la razón principal para seguir allí es la necesidad de un título que acredite el bachillerato ante un ente regulador de la

educación. Esta acreditación les permite acceder a una oferta laboral mejor, pues con el título es más fácil emplearse. Otros, por su parte, comparten la idea de que el título de bachiller les sirve para sentirse alguien o sentir que llegaron a alguna clase de escalón más en su vida.

Este diagnóstico se realizó utilizando técnicas como la observación, entrevistas, conversaciones y análisis de documentos relevantes (registros escritos). A través de este análisis, se obtuvo una comprensión más profunda de la realidad de la población adulta en el contexto del proyecto, lo que permitió fundamentar y orientar el diseño de la estrategia formativa basada en proyectos de vida.

Propósito de la Estrategia

La estrategia formativa que se presenta en esta investigación tiene como propósito desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes adultos trabajar en su proyecto de vida que y así conocerlo y construirlo desde lo personal, de manera que se promueva su desarrollo integral y facilite la inserción más activa y consciente en la sociedad. Para lograr el objetivo de esta estrategia se plantean los siguientes enfoques y estrategias:

- Enfoques participativos y reflexivos, en los cuales el diálogo, la colaboración y el autoconocimiento son fundamentales para promover la construcción consciente del proyecto de vida.
- Integración de un plan educativo y formativo para adultos como una estrategia que ofrezca actividades y recursos que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales, la adquisición de conocimientos significativos y la aplicación práctica de los mismos en el contexto de la construcción de proyecto de vida de los estudiantes adultos.

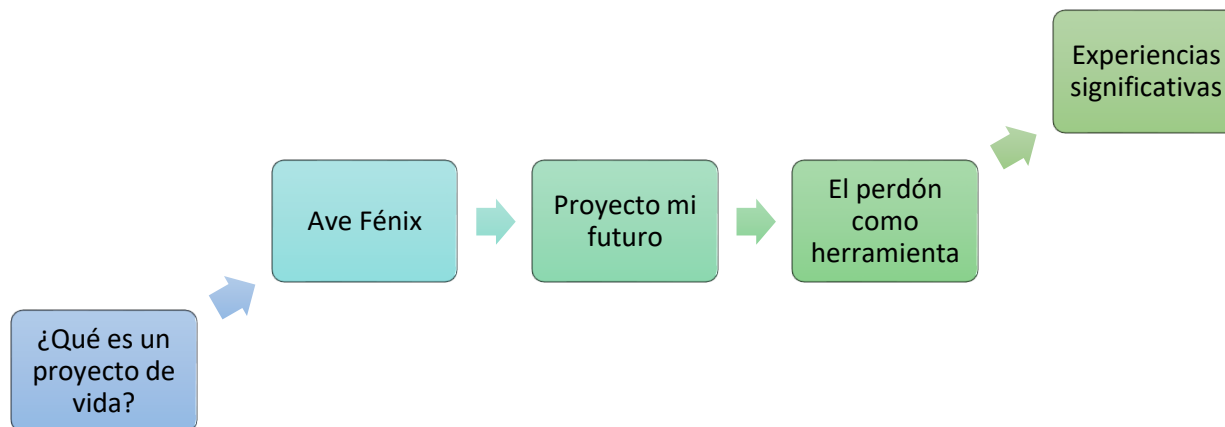
Estrategia Formativa

La estrategia formativa se gestionó como una intervención con el grupo de adultos. En este sentido, contiene un componente lúdico, el cual se presenta como una estrategia de encuentro y escucha activa en las sesiones, permitiendo que las actividades sean dinámicas, amenas y estimulantes. Este ambiente más dinámico facilita la confianza y la apertura entre el docente y el estudiante. Esto permite la participación de los estudiantes y el involucramiento más subjetivo, lo cual conduce al enriquecimiento de la experiencia de un aprendizaje más significativo. La estrategia se adaptó a las características y necesidades de la población adulta en el IED Almirante Padilla, garantizando así su pertinencia y relevancia.

Un ejemplo de lo anterior quedó plasmado en la experiencia de reconciliación con el pasado, llamada *El perdón como herramienta para forjar el futuro*. Se partió de la base de que estos estudiantes adultos provienen o han tenido experiencias con el conflicto armado y el desplazamiento en Colombia para conducirlos a una experiencia de reconciliación con ellos mismo y con aquellos que ocasionaron daños en su vida. Esta experiencia significó la reflexión acerca del dolor y de las heridas del pasado y la concienciación de la forma en que el pasado puede convertirse en un obstáculo para construir un futuro. De manera que a la pregunta sobre *¿qué es un proyecto de vida?*, se pudo evidenciar que en el adulto el pasado funge como el suelo en donde se configuran las ideas del presente y se formulan los planes del futuro. Las emociones negativas como el rencor o el resentimiento casi resultan en una de las razones indirectas por las cuales este grupo de adultos no ha considerado la posibilidad de proyectar su vida más allá del presente inmediato.

Figura 1.

Estructura general de la Estrategia Formativa.



A continuación, se presentan los talleres que se trabajaron como parte de la estrategia.

El primero recibe el nombre *¿Qué es un proyecto de vida?* Este taller es de carácter reflexivo y aborda las preconcepciones que los estudiantes adultos tienen alrededor de la vida en cuanto proyecto y la percepción subjetiva a través de experiencias que vienen desde la infancia. Para este taller se asocian las experiencias alrededor de *¿qué quería ser cuando era niño?*, *¿qué soñaba ser de adulto?*, etc. Estas preguntas dan ocasión a la expresión de emociones del pasado y pueden traer emociones nuevas y transformadas desde la niñez hasta la época adulta. Dado que esta actividad se plantea de manera grupal, se promueve el intercambio de experiencias, lo cual ayuda a establecer aspectos en común y, con ello, significados. Este taller, en suma, ayuda a mostrar que la construcción del proyecto de vida parte de la comprensión de dos elementos, el primero de ellos es la vida propia, el segundo es el de comprender que la vida es un proyecto que nace en los sueños de la niñez y se desarrolla en cada decisión. Para algunos adultos, dicho proyecto es más claro se dan las oportunidades que lo ocasionan. No obstante, para otros adultos, este proyecto ha quedado olvidado o postergado por distintos motivos.

Figura 2.

Taller N° 1: ¿Qué es un proyecto de vida?

Taller 1. ¿Qué es un proyecto de vida?

Dimensiones abordadas: La reflexión en la que se profundiza es la importancia de construir un proyecto de vida, los valores como soporte de superación.

Participantes: Grupo focal de 20 estudiantes, ciclo IV, Colegio IED Almirante Padilla.

Objetivo: Comprender la importancia de reflexionar, diseñar, estructurar y poner en marcha un proyecto de vida.

Tiempo: Sesión de 90 minutos

Recursos: Aula de clase, marcadores, tablero, hojas, guía estipulada.

Actividades:

- Introducción donde se realiza por parte del docente una reflexión sobre qué es un proyecto de vida, cuál es su importancia y de qué manera diseñar una ruta para su ejecución.
- Al iniciar se hace un ejercicio participativo en el cual se le pregunta a cada uno de los integrantes del grupo cuál era su sueño de niños y si aún sueña con conseguirlo, esto con la finalidad de reflexionar en la importancia alcanzar nuestras metas.
- Una vez realizado este ejercicio se comparten unas preguntas para resolver de forma individual, haciendo énfasis en la importancia de tener un proyecto vida.
- Se socializan las respuestas y se elabora una lluvia de ideas, las cuales se escriben en el tablero para elaborar de manera conjunta una sola conclusión.
- La conclusión realizada por el grupo se elaborará en letras de papel silueta, se pegará en el salón para tener como referencia durante la construcción de nuestra estrategia formativa.

Evaluación: Se acaba la sesión con las siguientes preguntas: *¿Qué entendiste por proyecto de vida? ¿Qué importancia tienen tener un proyecto de vida? ¿Qué fue lo más importante de la sesión de hoy?*

Fuente: elaboración propia.

Figura 3.

Taller N° 2: Importancia de culminar mi bachillerato.

Taller 2. Importancia de culminar mi bachillerato

Dimensiones abordadas: La importancia de culminar los planes y proyectos. Énfasis en el cumplimiento y responsabilidad ante la asignación de nuevos retos.

Participantes: Grupo focal de 20 estudiantes, ciclo IV, IED Almirante Padilla.

Objetivo: Comprender la importancia de culminar el bachillerato y establecer un proyecto de vida.

Tiempo: Sesión de 90 minutos.

Recursos: Aula de clase, marcadores, tablero, hojas, guía estipulada.

Actividades

- Reflexión donde se hace énfasis en que existen muchas razones por las que las personas abandonan la escuela, entre las cuales se encuentran el embarazo adolescente, calificaciones bajas, desmotivación, deserción, problemas de rendimiento en la escuela, problemas emocionales, sensación de que lo que hace en la escuela no tiene sentido.
 - Lo primero es indagar en las principales causas por las cuales abandonaron el colegio en el que estaban para extraer conjeturas comunes y así intercambiar experiencias. El docente también participa de ello.
 - Después se retroalimentarán los puntos más relevantes, pero con especial énfasis en reforzar la situación en la que se encuentran a través de estímulos como aplausos o felicitaciones. Con ellos se da significado al hecho de que, a pesar de ser personas adultas, aún deseen continuar con sus estudios de bachillerato.
 - Se elabora un taller de manera individual donde encontrarán preguntas como: *¿Cuál crees que sea el propósito principal del bachillerato? ¿Qué piensa tú familia de decidir continuar con tus estudios? ¿Qué consejo le darías a alguien a quien se le dificulta tomar la decisión de volver a estudiar?*
 - Se socializan las respuestas y se elabora una lluvia de ideas, las cuales se escriben en el tablero para elaborar de manera conjunta una sola conclusión que quede como producto significativo de la actividad.
-

-
- Al finalizar se realizará nuevamente una reflexión para felicitar a este grupo de adultos que decidieron continuar con sus estudios sin importar las adversidades que se presentan en su caminar.

Evaluación: Se acaba la sesión con las siguientes preguntas: *¿Qué importancia te deja la actividad del día de hoy? ¿Qué mensaje le darías a las personas que aún no se deciden en continuar sus estudios?*

Fuente: elaboración propia.

Figura 4

Taller N° 3

Taller 3. Ave Fénix

Dimensiones abordadas: El comienzo de nuevos desafíos, la importancia de culminar las tareas, reconocer las virtudes, no desfallecer ante las adversidades, aprender de los errores.

Participantes: Grupo focal de 20 estudiantes, ciclo IV, Colegio I.E.D Almirante Padilla.

Objetivo: Reconocer la importancia de superar las adversidades y analizar las fortalezas por encima de las debilidades.

Tiempo: Sesión de 90 minutos

Recursos: Aula de clase, marcadores, tablero, hojas, guía estipulada, objeto recuerdo.

Actividades

1. En la sesión anterior se le solicita al grupo que para esta actividad traigan un objeto que represente algo de su pasado, para compartir con los demás, el primero en hacer la explicación del objeto es el profesor para facilitar la intervención de los demás.
 2. Análisis de lo valiosa que es la vida de cada integrante del grupo, haciendo énfasis en las adversidades superadas, en lo difícil que ha sido el camino recorrido y la manera en cómo se afrontan los retos que coloca la vida en la cotidianidad, generando auto reflexión y compromisos a futuro.
-

-
3. El ejercicio permite reconocer las fortalezas del grupo, reconocer el valor del otro y afianzar lazos de compañerismo, donde lo más importante fue que los estudiantes se dieron cuenta que no solo su caminar ha sido complicado, que existen compañeros con problemáticas parecidas o peores.
 4. Retroalimentación con principales aportes de la actividad, compromisos tanto grupales como individuales, enseñanzas a futuro.
 5. El taller finaliza con la auto evaluación, la reflexión y la importancia de reconocer al otro, sin juzgar o señalar, valorando la realidad y fortaleciendo las virtudes de cada uno.

Evaluación: Se acaba la sesión con las siguientes preguntas: ¿Qué importancia te deja la actividad del día de hoy?, ¿Qué mensaje le darías a las personas que se rinden fácilmente?, ¿Qué fortalezas te deja tu pasado?

Fuente: Elaboración propia

Taller 4. El valor de nuestra historia

Dimensiones abordadas: La importancia de nuestras raíces, el valor del pasado, reconocer las riquezas de nuestros antepasados, el valor de la cultura.

Participantes: Grupo focal de 20 estudiantes, ciclo IV, Colegio I.E.D Almirante Padilla.

Objetivo: Identificar la variedad cultural en el grupo de estudiantes y valorar las raíces de cada uno.

Tiempo: Sesión de 90 minutos

Recursos: Aula múltiple, marcadores, tablero, hojas, guía estipulada, objeto recuerdo.

Actividades

1. Como reflexión de la sesión anterior se logra evidenciar que el grupo en cuanto a sus raíces culturales es bastante homogéneo, por ende, se diseña una actividad en la cual se resalte el valor de la cultura y de nuestros antepasados, dejando como referencia el valor y la importancia de cada historia.
 2. Se inicia la actividad con un resumen a manera de monólogo de cada estudiante donde intentan recrear un acontecimiento del pasado, haciendo énfasis en los lugares donde vivieron su niñez y los recuerdos que perduran de ella, con la finalidad de resaltar nuestro pasado.
 3. El ejercicio permite reconocer las diferentes culturas del grupo, se cuenta con una estudiante de la comunidad Embera Chami cuyos orígenes son en el departamento de Risaralda, la estudiante nos comparte el estilo de vida de su comunidad y las riquezas culturales que poseen, dejando una reflexión para el grupo en general.
 4. Se realiza una serie de preguntas para identificar las raíces de cada estudiante y se motiva a reconocer nuestras culturas como algo valioso, haciendo referencia en no perder nuestras raíces
-

-
5. El taller finaliza con la auto evaluación, la reflexión y la importancia de reconocer la importancia de nuestro pasado, con la intencionalidad de ser siempre mejor, valorando la realidad y fortaleciendo las virtudes de cada uno.

Evaluación: Se acaba la sesión con las siguientes preguntas: ¿Qué importancia te deja la actividad del día de hoy?, ¿Qué mensaje le darías a las personas que no valoran su historia?, ¿Qué enseñanza te deja la actividad?

Tabla 2.

Esquema de los talleres y relación con las categorías.

Taller	Título	Dimensiones	Categorías
1	¿Qué es un proyecto de vida?	Comprensión y proyección	Proyecto de vida
2	<i>Ave Fénix</i>	Fortalecimiento de virtudes	Educación de adultos
3	La proyección de mi futuro	Comunicación recíproca	Estrategia formativa
4	El perdón como herramienta de cambio	Aceptación y perdón	Proyecto de vida, educación de adultos
5	Experiencias significativas	Muestras de superación	Estrategia formativa, proyecto de vida

Elaboración propia con base en Muñoz (2007) y Álzate (1997).

Resultados

Este estudio ayudó a identificar distintas problemáticas sociales y culturales que afectan a los estudiantes adultos del IED Almirante Padilla al momento de plantear un proyecto de vida. Los resultados obtenidos revelaron barreras y desafíos muy específicos que enfrenta esta población en su proceso de construcción de proyectos de vida. Además, estos resultados

proporcionaron bases para un proyecto de más largo aliento de esta estrategia, las cuales pueden incluir actividades, recursos y enfoques pedagógicos adecuados para fomentar la reflexión y el desarrollo personal de los estudiantes adultos.

Uno de los resultados más evidentes es la necesidad de abordar la falta de conexión entre la educación y la vida de los estudiantes adultos, así como en la necesidad de proporcionarles herramientas para enfrentar sus responsabilidades de manera más efectiva.

En la *Tabla 2* se aprecia que hay una tendencia a la indecisión o al desconocimiento (No sabe/No responde). Este resultado puede interpretarse de dos formas. Primero, se ratifica que esta población no tiene claro a qué va a dedicarse luego de acabar el bachillerato, es decir, luego de recibir el título que los motivó a inscribirse a esta institución, no tienen la certeza de cuál es su funcionalidad o cuál es el paso para seguir. Segundo, algunos no responden o responden con una suerte de silencio dubitativo. Esto deja ver que no hay una respuesta elaborada para una pregunta ya conocida, es decir, no han oído la pregunta, no la han reflexionado o no ha habido oportunidad para tomarla como algo para pensar, no hay discurso con el cual llenar el espacio en vacío que abre la pregunta.

Ahora bien, en los otros resultados puede verse que otro gran porcentaje responde que se dedicará a la familia o a continuar dentro del ámbito laboral. Se repite la situación en la que el sujeto sabe que quiere el título de bachiller, conoce que la institución puede otorgárselo, pero su

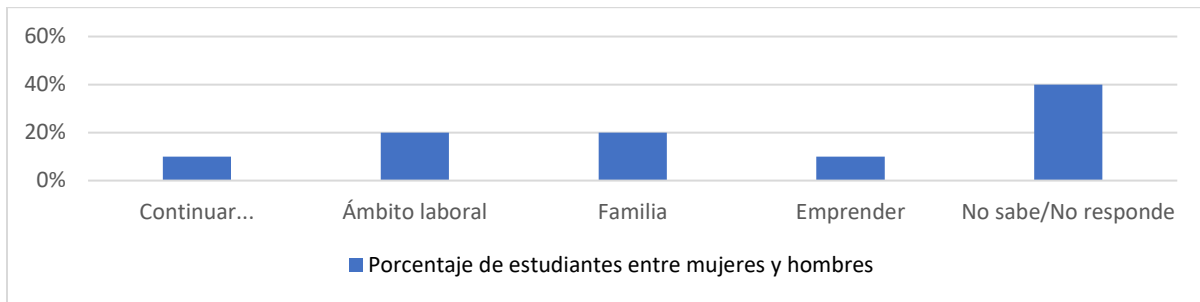
respuesta apunta a mantener la situación en la que viene, es decir, el sujeto que ya labora o cuenta con una familia se inscribe para terminar el bachillerato y, al finalizar, continúa dedicado al ámbito laboral o sigue cuidando de su familia. Esto no muestra que, en toda regla, haya una carencia del proyecto de vida, más bien muestra que el plan detrás de culminar el bachillerato y conseguir el título de bachiller gira entorno a la familia, al trabajo actual o a conseguir un empleo más estable. Para varios de los que ya son padres o madres, la culminación del bachillerato implica culminar una parte de su vida que quedó a medias por la llegada de un hijo, no obstante, no dejaron de contemplar la forma de completar ese camino a medias. Es aquí cuando vemos que la estrategia puede ofrecer el fortalecimiento emocional necesario para que las experiencias negativas o inesperadas se conviertan en el soporte de nuevas oportunidades y no en obstáculos.

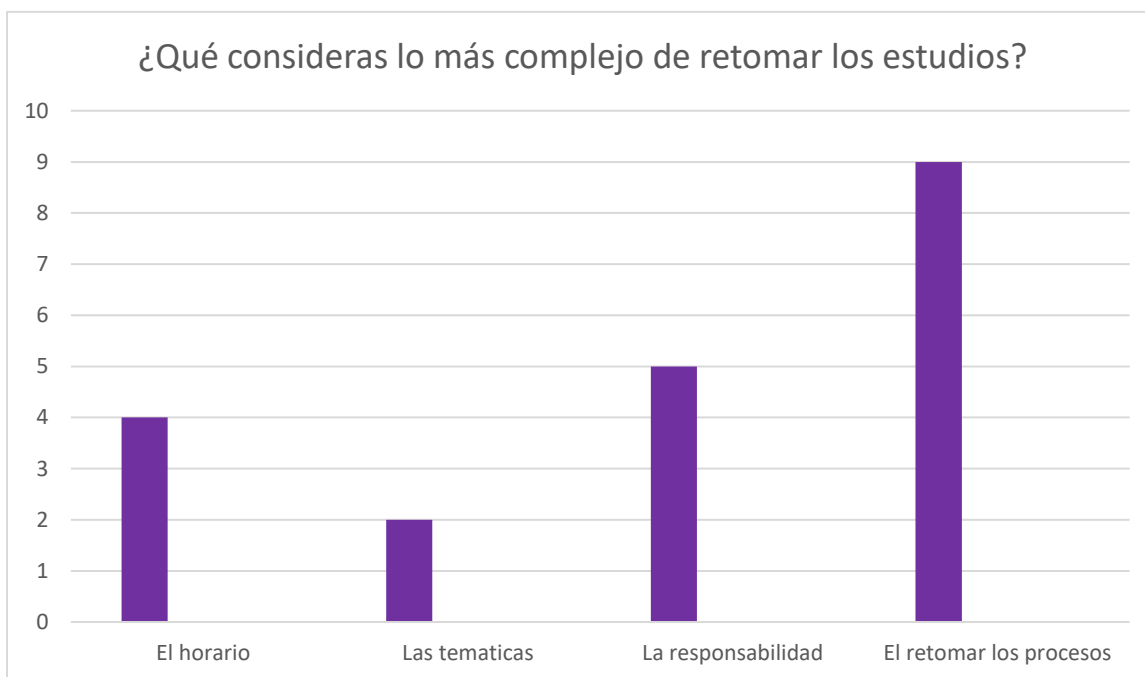
Finalmente, el otro porcentaje, que representa el grupo menor, respondió que se dedicarían al emprendimiento o a continuar.⁵ Quienes deciden emprender dan la muestra verbal de que sí han contemplado un plan más allá de culminar el bachillerato, para este pequeño grupo, este proceso de adquisición del título de bachilleres constituye un medio consecución o de ascenso hacia otros procesos más complejos. En este aspecto coinciden con el grupo que decide continuar dentro de los procesos educativos, pues concibe la etapa del bachillerato como un requisito sin cumplir y que los detiene de otros requisitos. El proyecto de vida en estos individuos es más explícito, pues implica acciones, planes, ideas sobre el futuro, objetivos, etc. Sin embargo, no es posible afirmar que estos adultos hayan construido cabalmente un proyecto de vida, ellos también dan muestras de que sus ideas sobre el futuro o sobre la importancia de formarse y transformar su vida son muy limitadas.

⁵ La respuesta *continuar...* se refiere a seguir con los estudios o dentro del ámbito formativo y académico.

Tabla 3.

Resultados de la pregunta: Al finalizar su bachillerato, ¿piensa dedicarse a...?





Análisis de resultados

El desarrollo de esta investigación, que tiene como finalidad el diseño de una estrategia formativa para la construcción de proyectos de vida con población adulta, ha sido un proceso enriquecedor que partió de una observación cuidadosa y un análisis profundo de la situación problemática. Durante este proceso, se utilizó una serie de talleres y actividades diseñadas específicamente para el grupo focal seleccionado, y estos se revelaron como herramientas pertinentes y efectivas para fomentar la reflexión, la aceptación personal y la comprensión de la importancia de tener un plan a ejecutar en lo que se denomina proyecto de vida.

La estrategia formativa desarrollada puso de manifiesto una necesidad latente entre los estudiantes: la falta de las herramientas necesarias para la construcción de un proyecto de vida sólida y significativa. El proyecto de vida se entendió no solo como un simple plan a seguir, sino como un marco esencial en la toma de decisiones futuras. A lo largo de los encuentros llevados a cabo con los estudiantes, se logró evidenciar una tendencia preocupante hacia la baja autoestima en la mayoría de la población. Sin embargo, también se constató que al resaltar sus fortalezas y alentándolos a perdonarse a sí mismos, en lugar de centrarse exclusivamente en el perdón hacia los demás, se logró un aumento notable en su autoestima y autoconfianza.

Uno de los aspectos más destacados de esta estrategia fue su capacidad para infundir una chispa de esperanza en los participantes respecto a su vida futura. A medida que los estudiantes avanzaban en la reflexión y planificación de sus proyectos de vida, se dieron cuenta de que tenían el poder de moldear su propio destino y que, a pesar de los desafíos y obstáculos que habían enfrentado en el pasado, había un futuro. Lleno de posibilidades por delante. Este sentimiento de esperanza se convirtió en un motor poderoso que impulsó su compromiso y motivación para llevar a cabo sus proyectos de vida con determinación y optimismo.

Es importante señalar, que durante el ejercicio investigativo se ha destacado la importancia de diferenciar entre educación y formación como conceptos clave para comprender la estrategia formativa propuesta. Mientras que la educación se enfoca en la transmisión de conocimientos y saberes, la formación va más allá al hacer énfasis en el desarrollo constante, los cambios, las experiencias, las relaciones y las condiciones espaciotemporales en la vida de los individuos. Esta distinción es fundamental para abordar la construcción de proyectos de vida con

población adulta, ya que implica un enfoque más integral y profundo que trasciende la mera adquisición de conocimientos.

El concepto de proyecto de vida se ha abordado como un proceso continuo de planificación y toma de decisiones que enfrenta a cualquier individuo a medida que se acerca a la mayoría de edad legal. Se ha subrayado la importancia de considerar factores tanto internos como externos en este proceso, incluyendo aptitudes, gustos, preferencias y factores situacionales, familiares y socioeconómicos. La construcción de un proyecto de vida requiere una serie de habilidades que deben ser desarrolladas y apoyadas de manera efectiva.

Se ha explorado la teoría de la zona de desarrollo próximo, propuesta por Vygotski, como un concepto que se relaciona estrechamente con el proyecto de vida. Esta teoría sugiere que los individuos tienen dos niveles de desarrollo: el real y el potencial, y la zona de desarrollo próximo es el espacio donde se puede aprender y mejorar con la mediación adecuada. Esta idea se conecta con la noción de que el proyecto de vida se construye en el entorno del individuo y se proyecta en los ámbitos sociales próximos a este, lo que implica un proceso de aprendizaje y desarrollo continuo. Se ha resaltado la importancia de la andragogía como un enfoque fundamental para la educación de adultos. La andragogía reconoce al adulto como un sujeto autónomo y capaz de autodirigir su aprendizaje, valorando su experiencia previa como fuente de conocimiento. Además, promueve la motivación intrínseca, el aprendizaje activo y la reflexión crítica, lo que se alinea con los objetivos de construir proyectos de vida significativos para los adultos.

La obra de Paulo Freire se ha destacado como una influencia significativa en la educación de adultos, enfocándose en un aprendizaje emancipador y transformador. Freire aboga por el diálogo intersubjetivo e igualitario entre educadores y educandos, reconociendo al estudiante como un sujeto autónomo y capaz de participar activamente en su propio proceso de aprendizaje. Su enfoque tiene una relevancia particular en la educación de adultos, donde la emancipación y la autonomía son fundamentales.

Finalmente, se ha señalado la necesidad de reconocer que la educación de adultos abarca una variedad de prácticas educativas diferenciadas. No todos los adultos tienen las mismas necesidades, experiencias o contextos, por lo que es esencial adoptar un enfoque flexible y adaptado a las circunstancias específicas de cada individuo. Esto implica una comprensión más amplia y completa de la diversidad en la educación de adultos.

En conjunto, estos conceptos y enfoques teóricos proporcionan una base sólida para el diseño y la implementación de una estrategia formativa efectiva para la construcción de proyectos de vida con población adulta, teniendo en cuenta la complejidad y la individualidad de este proceso.

Conclusiones

Lo realizado a lo largo de la investigación nos demuestra que la mayoría de los estudiantes adultos carecen de un plan de vida a largo plazo. Sus perspectivas se limitan al presente, lo que los mantiene atrapados en trabajos de mano de obra sin considerar otras posibilidades. La falta de una visión de futuro entre los adultos que se gradúan de esta institución intensifica las brechas sociales, culturales y económicas en el país. La sociedad se ve empobrecida en términos de capital humano, ya que una parte significativa de la población no posee las herramientas necesarias para competir en el mercado laboral o contribuir al desarrollo del conocimiento.

El desarrollo de este ejercicio nos arroja una serie de herramientas para ayudar a los estudiantes adultos a configurar un plan de vida consciente y significativo. Lo anterior es crucial para brindar a estos individuos la oportunidad de mejorar su calidad de vida y contribuir de manera más significativa a la sociedad. La investigación establece un objetivo general que busca desarrollar e implementar una estrategia formativa basada en proyectos de vida para los estudiantes adultos del colegio Almirante Padilla. Esta estrategia formativa nos demostró que desde el aula de clase y con la implementación de los talleres, las charlas y las actividades reflexivas se pudo ayudar a los estudiantes a conocer, construir y cumplir con su proyecto de vida personal, promoviendo así su desarrollo integral y su inserción activa en la sociedad.

Además, la investigación demuestra la complejidad de la sociedad actual, caracterizada por las problemáticas sociales, y el consumismo. Esto ha llevado a una falta de reflexión sobre el sentido de la vida y la elaboración consciente de un proyecto de vida que trascienda las necesidades inmediatas. La investigación intentó contrarrestar esta tendencia, pero se debe mencionar que no es una tarea fácil y se requiere de un seguimiento constante, resaltando la importancia de ayudar a los estudiantes adultos a planificar y construir proyectos de vida significativos para promover su desarrollo integral y su participación activa en la sociedad, abordando las problemáticas sociales y culturales que enfrentan en el proceso.

En resumen, esta investigación y la estrategia formativa desarrollada han demostrado ser instrumentales para abordar la falta de herramientas y la baja autoestima en la población adulta estudiada. Además, han destacado la importancia del perdón personal y la capacidad de mantener la esperanza en la vida futura como factores cruciales en la construcción de proyectos de vidas significativas y exitosas. Estos hallazgos sugieren que programas similares pueden tener un impacto positivo en la vida de otros grupos de adultos que enfrentarán desafíos similares en la planificación de su futuro.

Recomendaciones

Se debe tener en cuenta para futuras investigaciones que la mayoría de los estudiantes adultos en esta institución no han configurado un camino hacia su futuro. Sus preocupaciones se centran principalmente en el presente, sin considerar las oportunidades que podrían conducir a una mayor estabilidad económica y desarrollo personal.

Esta falta de visión a futuro contribuye a la perpetuación de la mano de obra poco calificada en la sociedad. Los estudiantes adultos, al no planificar proyectos de vida, se ven limitados en sus posibilidades de competir por empleos de calidad y de contribuir al progreso de la sociedad de manera más amplia, lo que realmente se convierte en la razón para intentar culminar sus estudios de bachillerato. Esta situación refuerza las brechas sociales, culturales y económicas en el país. Una parte significativa de la población adulta carece de las herramientas necesarias para equipararse con otros segmentos de la sociedad en términos de empleabilidad y aporte al conocimiento. Además de la falta de visión a futuro, los estudiantes adultos enfrentan desafíos personales y familiares, como la falta de recursos y la baja autoestima, que dificultan aún más la planificación de proyectos de vida.

Se han identificado antecedentes en el campo de la educación de adultos, especialmente la andragogía propuesta por Malcolm Knowles, que enfatiza la necesidad de abordar la educación de adultos de manera diferente a la de los niños, teniendo en cuenta sus necesidades, experiencias y expectativas, lo cual sería un buen insumo para futuras investigaciones que sigan esta línea de las necesidades en la educación para adultos.

Anexos

Figura 6.

Encuesta aplicada a estudiantes adultos del IED Almirante Padilla.

NOMBRE: _____ EDAD: _____ CURSO: _____

ENCUESTA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Encaminar un proyecto de vida, articulado con las estrategias académicas en un programa de formación para adultos del colegio I.E.D Almirante Padilla

Preguntas:

1. Una vez terminados sus estudios del bachillerato piensa dedicarse a :

- a. Continuar con sus estudios.
- b. Encaminar su vida al ámbito laboral.
- c. Dedicarse a su entorno familiar.
- d. Empezar un proyecto |
- e. Otro, cual. _____

2. La razón para tomar la decisión anterior es:

- a. Problemas económicos.
- b. continuar con su vida cotidiana.
- c. cambiar su estilo de vida.
- d. Otro, cual. _____

3. ¿Alguna vez te has preguntado la importancia de organizar y tener un plan de vida?:

4. Define con tus palabras en que consiste tu proyecto de vida

5. Como te ves personal y profesionalmente en 10 años:

Figura 7.

Guía grado Once. Terminar el bachillerato.

GUIA GRADO ONCE**TERMINAR EL BACHILLERATO**

OBJETIVO: Comprender la importancia de culminar el bachillerato y establecer un proyecto de vida.

INTRODUCCIÓN: Existen muchas razones por las que los adolescentes abandonan la escuela. Entre éstas se encuentra el embarazo, calificaciones bajas, ausencias injustificadas, problemas en la escuela, aburrimiento, considerar que no son importantes las clases y falta de motivación.

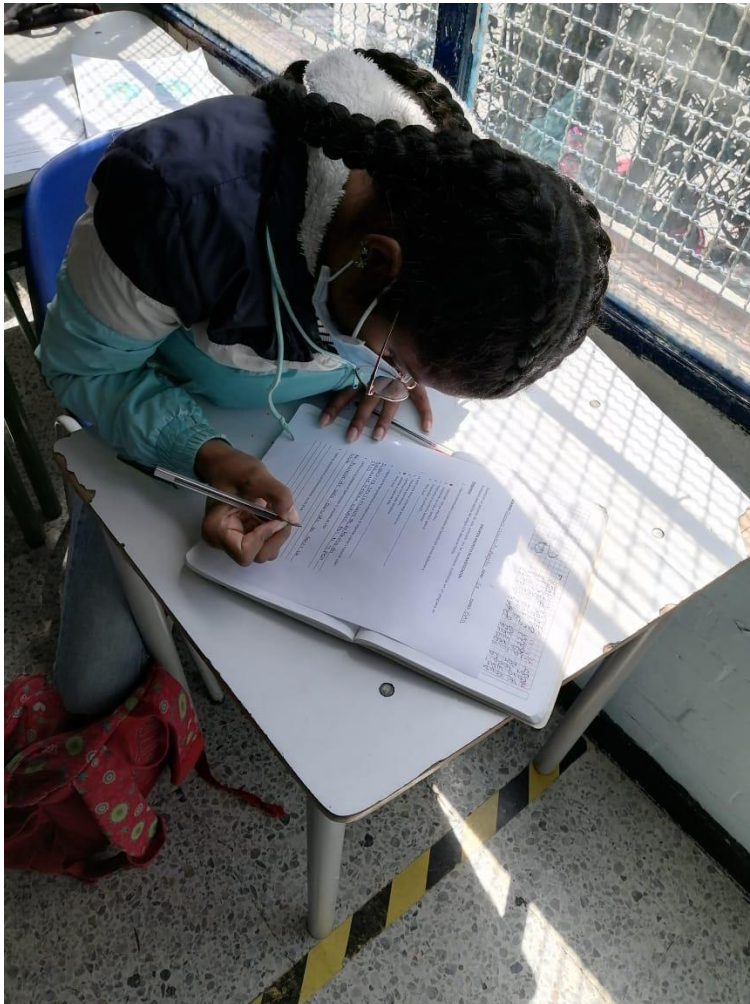
ACTIVIDAD

1. ¿Cuál crees que sea el propósito principal del bachillerato?
2. ¿Cómo influye la familia en el propósito de terminar el bachillerato?
3. ¿Crees que hay relación entre el nivel educativo que tiene una persona y su potencial para ganar dinero?
4. ¿Qué otro tipo de capacitación están disponibles después del bachillerato, además, del programa universitario regular de cuatro años?
5. ¿Por qué un diploma de bachillerato es importante para un padre o un abuelo que no lo estudió?
6. ¿Cuáles son algunas formas en que ciertas materias y escuelas tratan de hacer el aprendizaje más relevante?
7. ¿Crees que tus padres valoran la educación superior?
8. Si una persona abandona el bachillerato, ¿Cuán fácil crees que será que regrese, sobre todo después de tener un bebé o trabajar durante un tiempo?
9. ¿Qué consejo le darías a alguien a quien se le dificulta el bachillerato, pero aun así quiere seguir y terminar?
10. Responde si estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las frases y explica tu opinión.
 - a. Es importante tener un diploma de bachillerato.
 - b. El bachillerato es un desperdicio de tiempo sino planeas asistir a la universidad.
 - c. Aun sin el bachillerato, puedes conseguir un buen trabajo.
 - d. La mayor parte de las clases del bachillerato no tienen un valor práctico.
 - e. Hay otras formas de obtener ayuda si quieres concluir el bachillerato.
 - f. Muchos de mis amigos ya abandonaron la escuela o tienen intenciones de hacerlo.
 - g. Uno de mis padres o ambos no terminaron el bachillerato.
 - h. Consideraría dejar el bachillerato, pero sólo si tuviera un trabajo seguro.

- i. La única razón por la que estoy en el bachillerato es por las actividades y por mis amigos.

Imagen 1.

Estudiante del IED Almirante Padilla responde a la encuesta sobre el proyecto de vida.







Referencias Bibliográficas

- Aedo, H. A. (2010). La estratificación social por dentro: proyectos de vida en las clases sociales. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (19), 29-52.
- Amparan, A. C. (2007). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 179-195.
- Ángelo, O. D. (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. La Habana - Cuba: CIPS.
- Cano, B. (1999). La ética: arte de vivir, talleres para formación en valores. Bogotá - Colombia: Paulinas.
- Casilimas Martinez, J. E. (2015). Relaciones de poder en un escenario educativo I.E.D. *Almirante Padilla, jornada fin de semana*. Bogotá-Colombia.
- Cendales, L. M. R. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*". Bogotá - Colombia: Desde abajo.
- Coello Briones, Angela Araceli, (2019). Aprendizaje cooperativo como estrategia para la convivencia escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Editorial Pucese Ecuador.
- Comboni, S. (2005). Educación de Adultos en América Latina: perspectivas en los albores del siglo XXI. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 21-29.
- Congreso de Colombia. (2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. (Ley 1098). Recuperado de <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/01/Ley-1098-de-2006.pdf>
- D' Angelo, O. (1994). Modelo integrativo del proyecto de vida. La Habana - Cuba: provida.
- D' Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de psicología*, 17(3), 270-275.

- Díaz-Garay, I. del S., Narváez-Escorcía, I. T., & Amaya-De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista Investigación Desarrollo e Innovación*, 11(1), pp. 113-126.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687>
- Durón, R., & Oropeza, M. (2014). Análisis predictivo a partir de la interacción familiar y escolar de estudiantes de nivel superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), pp. 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2014.16.1.602>
- Faure, E., et al., (1980). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Alianza Editorial/UNESCO.
- Fernández Balmon, M. (2022). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*. Ediciones paraninfo S.A.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire: Nuevos planteamientos en educación de adultos: (Estudio actualizado y entrevista con Paulo Freire)*. Barcelona: Anthropos.
- García- Huidobro, C. (1980). *La relación educativa en proyectos de educación popular*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- García, K. (2017). Construcción de proyectos de vida alternativos en Urabá, Colombia: Papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios pedagógicos*, 43(3), pp. 153 – 173.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173554750009>.
- Gonczy, A. (2001). La formación de competencias. *Revista de la Educación Superior*, 30(117), 37-48.
- Groves, T. (1970-1983). *Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica*. España: Universidad de Extremadura.

- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Manual de investigación cualitativa*, 2(163-194), 105.
- Jiménez, R. L. (2010). Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida. Madrid - España: UNED.
- Knowles, M. S. (1978). Andragogy: Adult Learning Theory in Perspective. *Community College Review*, 5(3), pp. 9-20. <http://dx.doi.org/10.1177/009155217800500302>
- Laiton, B. V. (2018). Propuesta pedagógica basada en la estructuración de un proyecto de vida, articulado con las competencias ciudadanas para promover la sana convivencia. Bogotá - Colombia.
- Lowe, D. (1987). El maestro formador en la educación de adultos. *Revista de Educación de Adultos*, 1(1), pp. 5-10.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM*, 9(1), 123-146.
- Merriam, S. B. (2009). *Investigación cualitativa: Una guía para el diseño y la implementación*. Jossey-Bass.
- Minsalud-Mineducación. (2020). Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa. Bogotá.
- Padrós, M., & Cuenca, M. (2009). *Proyectos de vida en jóvenes y adultos: Una propuesta desde la educación popular*. Editorial Popular.
- Pardo, I. (1999). *Jóvenes construyendo su proyecto de vida*. Bogotá - Colombia: Magisterio.
- Patton, M. Q. (2002). *Métodos de investigación y evaluación cualitativa*. Sage Publications.
- Saldana, J. (2015). *El manual de codificación para investigadores cualitativos*. Sage.

- Sánchez, D. I. (2015). La andragogía de Malcolm Knowles, teoría y tecnología de la educación de adultos (Tesis doctoral). Universidad Cardenal, Elche- España.
- Torre, S. (2000). Estrategia formativa. *Revista de Educación*, 321, 111-128.
- UNESCO. (1990). Proyecto principal de educación en América Latina. Santiago - Chile.
- UNESCO. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO.
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: Fenomenología humana para una pedagogía de la acción. Barcelona: Idea Books.
- Vela Quico, G. A., & Cáceres Coaquira, T. J. (2019). Educación superior en los proyectos de vida de estudiantes en Arequipa, Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(4), pp. 371-383. <https://doi.org/10.31876/rce.v25i4.31284>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.