

Aportes desde el Trabajo Social al proceso de formación en proyecto de vida en
estudiantes de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio de Bucaramanga

Miguel Alejandro Gómez Arévalo

Trabajo de Grado para Optar el Título de Trabajador Social

Director

Carlos Lasso Urbano

Doctor en Métodos Alternos de Solución de Conflictos

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Bucaramanga

2026

Para Guillermo y Piedad, quienes lo hicieron posible.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco este trabajo a Dios, pues ha sido generoso y me ha permitido llegar hasta acá.

A mamá, por haberme dado la vida y todo el amor que un ser humano puede imaginar, por siempre ofrecerme su comprensión y su ternura. Por siempre poner comida sobre la mesa, por su compromiso con mi educación, por todas las horas extras, las deudas, las dificultades y los sacrificios que tuvo que atravesar para ofrecerme un futuro mejor.

A papá, por ser el guía y pilar que direccionó mi proyecto de vida. Por todos los paseos en la furia azul, por todas las tardes deportivas, por mis almuerzos favoritos en mis cumpleaños, por llevarme todos los días al colegio, por llevarme a mi primer día de universidad, por hacerme personaje principal de sus historias y aventuras, por esperarme con comida recién hecha después de clases y por siempre creer en mí (te mando un beso y un abrazo muy fuerte al cielo, Pa).

A mamá y a papá en conjunto, porque finalmente lo logramos.

A Lolita y Lolito, por enseñarme lo que es el amor incondicional y brindarme su compañía en las noches de estudio y los días de pandemia.

A mis amigos, Jose, Vanessa, Diana, Daniel, Jefferson, Ana y Nicolás por acompañar con inmenso cariño cada paso dado y mostrarme el significado de la amistad.

A Daniela, a quien amo profundamente y quien transformó mi vida con su amor.

A mi director de trabajo de grado, por mantener un alto nivel de exigencia y creer en este proceso desde el principio.

A la profe Diana y a la profe Ruth, por haber trascendido de su labor docente.

Tabla de Contenido

	Pág.
Justificación	12
1. Concepción de la sistematización	14
2. Experiencia de sistematización	16
2.1 Problemática.....	16
2.2 Descripción del problema	17
2.3 Localización	18
2.4 Población	19
2.5 Enfoque teórico del proyecto social.....	19
2.6 Objetivos del proyecto social.....	20
2.6.1 General	20
2.6.2 Específicos.	20
2.7 Metas del proyecto	21
2.8 Metodología	21
3. Hipótesis de acción.	23
4. Plan de sistematización	23
4.1 Eje de la sistematización.....	23
4.2 Categorías de análisis.....	23
4.2.1 Proyecto de vida.....	23

4.2.2 Proceso pedagógico-formativo	25
4.2.3 Trabajo Social	27
5. Objetivos de la sistematización.....	30
5.1 General.....	30
5.2 Específicos	30
6. Metodología	31
6.1 Enfoque de la sistematización.....	31
6.2 Identificación de las fuentes de información	32
6.3 Definición de técnicas de recolección de información	33
6.3.1 Entrevista Semiestructurada.....	33
6.3.2 Observación Participante	34
6.4 Construcción de instrumentos de recolección de información	35
7. Recolección, procesamiento, análisis e interpretación de información.	39
7.1 Recolección de información.....	39
7.2 Revisión y depuración de información	40
7.3 Procesamiento y análisis de información.....	40
7.4 Interpretación de la información	41
8. Reconstrucción de la experiencia.....	41
9. Comprensión de la experiencia.....	57

9.1.1 Proceso pedagógico-formativo: proceso personal, impacto e importancia en el proyecto de vida58

9.1.2 Proyecto de vida: Experiencia personal, reconocimiento de capacidades y metas y propuestas de mejora.....63

9.1.3 Trabajo Social: Rol, estrategias y herramientas, desarrollo de capacidades y oportunidades de mejora.....68

10. Conclusiones y recomendaciones 74

10.1.1 Conclusiones 74

10.1.2 Recomendaciones..... 78

Referencias bibliográficas..... 83

Lista de tablas

Tabla 1. Matriz construcción de instrumentos para volver a actores claves del proceso de intervención35

Lista de figuras

Figura 1. Comienzos de la planeación y estructuración de las guías de clase42

Figura 2. Foto de actividad grupal “Taller 1: Re-conociéndome” 48

Figura 3. Foto de actividad individual “Taller 2: “Entrelazados”50

Figura 4. Foto de actividad grupal “Taller 3: “Tú y yo ¿Qué podría salir mal?” 52

Figura 5. Foto de actividad grupal “Taller 4: “La persona en el espejo” 54

Figura 6. Foto de actividad grupal “Taller 4: “La persona en el espejo”..... 55

Figura 7. Mensajes entregados al practicante por los estudiantes en el último día de clase..... 57

Figura 8. Red categorial del proceso pedagógico-formativo..... 58

Figura 9. Red categorial del proyecto de vida 63

Figura 10. Red categorial de Trabajo Social..... 68

Resumen

Título: Aportes desde el Trabajo Social al proceso de formación en proyecto de vida en estudiantes de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio de Bucaramanga

Autor: Miguel Alejandro Gómez Arévalo

Palabras clave: Trabajo Social, Sistematización de experiencias, proyecto de vida, práctica profesional.

Descripción: La presente sistematización de experiencias deriva del proceso de intervención profesional denominado “Construyendo sueños: Propuesta de intervención educativa para el fortalecimiento del proyecto de vida”, realizado en el marco de la práctica profesional con estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio (INSTENALCO) de la ciudad de Bucaramanga. El proceso de práctica profesional se orientó a enfrentar el desconocimiento de los estudiantes sobre la formulación del proyecto de vida desde un enfoque sociocrítico. La sistematización, como herramienta metodológica, permitirá reconstruir, analizar e interpretar críticamente la experiencia, extrayendo aprendizajes significativos que aporten a la generación de conocimiento crítico y a enriquecer el quehacer profesional en el ámbito educativo. El proyecto de sistematización se orienta desde el enfoque hermenéutico, que posibilita la comprensión de los significados y saberes producidos colectivamente por los actores sociales del proceso; finalmente señalar que, la sistematización se orientará a partir de los aportes teórico-metodológicos de Rocío Cifuentes, Oscar Jara y Alfonso Torres.

Abstract

Title: Contributions from Social Work to the Life Project Development Process in Students of the National Technical Institute of Commerce Educational Institution in Bucaramanga

Author: Miguel Alejandro Gómez Arévalo

Keywords: Social Work, Systematization of Experiences, Life Project, Professional Practice

Description: This systematization of experiences stems from the professional intervention process entitled “Building Dreams: An Educational Intervention Proposal for Strengthening Life Projects,” carried out within the framework of professional practice with eleventh-grade students at the National Technical Institute of Commerce (INSTENALCO) in Bucaramanga. The professional practice process aimed to address the students' lack of knowledge regarding life project formulation from a socio-critical perspective. Systematization, as a methodological tool, will allow for the reconstruction, analysis, and critical interpretation of the experience, extracting significant learning that contributes to the generation of critical knowledge and enriches professional practice in the educational field. The systematization project is guided by the hermeneutic approach, which enables the understanding of the meanings and knowledge produced collectively by the social actors of the process; finally, it should be noted that the systematization will be guided by the theoretical and methodological contributions of Rocío Cifuentes, Oscar Jara and Alfonso Torres.

Introducción

La presente sistematización de experiencias se orienta a comprender el proceso de intervención social desarrollado en el marco de la práctica de Trabajo Social I y II, llevada a cabo en la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio de la ciudad de Bucaramanga, titulada “Construyendo sueños: Propuesta de intervención educativa para el fortalecimiento del proyecto de vida en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio”. La práctica profesional se centró en el abordaje de problemáticas específicas relacionadas con la orientación vocacional, el desarrollo personal, la construcción de metas y la formación en proyecto de vida.

Así entonces, la sistematización tiene como propósito reconstruir, comprender, y extraer los saberes, sentidos y significados de la experiencia vivida por los estudiantes de educación secundaria, en el marco del proceso de intervención profesional, teniendo en cuenta la necesidad de reconocer y visibilizar el proceso de sensibilización y acompañamiento adelantado desde el Trabajo Social en el ámbito educativo.

La sistematización de experiencias es una herramienta metodológica que contribuye a realizar un ejercicio reflexivo-crítico sobre las experiencias de intervención profesional por medio del análisis crítico de los relatos de los sujetos y la reconstrucción de la experiencia, lo anterior con la finalidad de generar conocimiento situado que permita enriquecer el campo en que se desarrolló la intervención profesional (Lasso, 2021).

En ese sentido, es menester señalar que la sistematización se orienta desde el proceso metodológico propuesto por Cifuentes Patiño (2006) en *La sistematización de las prácticas en Trabajo Social: Una visión de los proyectos sociales*, que contribuye significativamente a orientar

de manera clara y coherente la sistematización que se pretende realizar. El proceso de sistematización se direccionará bajo un enfoque hermenéutico, se caracteriza por su énfasis en la interpretación de las experiencias y los significados que los actores involucrados les otorgan a las mismas.

Esta sistematización de experiencias se constituye en aspecto de gran relevancia en la medida en que se establece como un antecedente teórico y práctico del ejercicio profesional del Trabajo Social en el área educativa. Se espera que este proceso permita no solamente visibilizar la intervención social desarrollada, sino también enriquecer este tipo de prácticas profesionales que se adelantan en instituciones educativas, especialmente orientadas a la formación y el fortalecimiento del proyecto de vida.

El documento está constituido por diez momentos. En primer lugar, se define y argumenta en términos teóricos la manera en que se entiende la sistematización de experiencias; luego se da a conocer la experiencia objeto de la sistematización, exponiéndose la problemática que orientó la propuesta de intervención, sus causas, consecuencias y manifestaciones, su ubicación (macro y micro contexto), los actores principales, el enfoque teórico que orientó la intervención profesional, los objetivos, las metas y las estrategias metodológicas implementadas durante el proceso de práctica profesional.

En el tercer momento se expone la hipótesis de acción entendida como las posibles acciones que generan el cambio o la transformación del problema; el cuarto momento describe el enfoque de la sistematización entendido como el respaldo epistemológico; mientras que el quinto momento define el eje de la sistematización, formulado como una pregunta de conocimiento que se constituye en el eje a partir del cual se reconstruye la experiencia.

El sexto momento define las categorías de análisis de la sistematización, entendidas como las dimensiones que permiten argumentar el eje de la sistematización; por su parte en el séptimo momento se establecen los objetivos de la sistematización en donde se esclarece el “para qué” y se enuncia en términos precisos lo que se desea conocer. El octavo momento detalla el proceso metodológico, incluyendo la identificación de las fuentes de información, la definición de las técnicas de recolección de e instrumentos por medio de los cuales se accederán a los actores sociales para conocer el sentido, significado y aportes que tuvo en ellos el proceso de intervención profesional, la revisión y la depuración de la información, el procesamiento y el análisis de la información, así como la reconstrucción y la comprensión de la experiencia . El noveno momento presenta de forma teórica, precisa y argumentada las lecciones aprendidas con respectos a los hallazgos, las hipótesis de acción, las preguntas que surgieron del proceso y las respuestas a los objetivos planteados. Finalmente, el décimo momento abarca las recomendaciones que se brindan para el desarrollo de la experiencia reconstruida y para los procesos sociales inmersos en el área de interés de la experiencia sistematizada.

Se espera que los hallazgos y aprendizajes derivados de este proceso contribuyan a visibilizar el rol transformador del Trabajo Social en el ámbito educativo, reforzando su compromiso ético-político con el desarrollo integral de los sujetos y las comunidades.

Justificación

La sistematización de experiencias que se desarrolla resulta relevante en la medida que permite no solamente visibilizar el proceso de intervención social y las estrategias pedagógicas implementadas en el ámbito profesional, sino que además posibilita reconocer aportes, limitaciones, expectativas, objetivos, dudas y el sentido que tuvo el proceso para los estudiantes la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio, lo que contribuye a orientar otros

procesos a nivel educativo, especialmente cuando se tienen dificultades o limitaciones para la construcción del proyecto de vida.

Para el Trabajo Social como profesión se constituye en un aporte fundamental en la medida en que visibiliza y reflexiona críticamente sobre algunas estrategias técnico-operativas utilizadas a lo largo del proceso de intervención profesional en contextos educativos, específicamente en intervenciones orientadas a la formación, promoción y fortalecimiento del proyecto de vida en estudiantes. De igual manera, los hallazgos de este proceso representan un aporte significativo, posibilitando la visibilización del rol transformador del profesional en formación y su compromiso ético-político respecto a las dinámicas y desafíos presentes en el marco de la práctica social.

El proceso, es coherente con la misión y visión de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio de promover una educación integral enfocada en lo crítico-social, pues implica la reflexión crítica de una experiencia enfocada en formar estudiantes capaces de aprehender críticamente su realidad y capaces de proponer estrategias para su transformación; dando como resultado la recopilación de experiencias significativas y aprendizajes para la enseñanza en proyecto de vida.

Finalmente, este proceso es relevante para los estudiantes que fueron partícipes del proceso, pues les permite reconocer su experiencia propia como fuente de conocimiento en medida que fomenta un ejercicio de reflexión sobre su proceso de formación en proyecto de vida. De igual manera, la sistematización posibilita que los estudiantes generen un contraste entre las perspectivas y nociones que tenían durante el proceso de intervención con respecto a su actualidad, permitiéndoles reafirmar sus decisiones, motivaciones y planes de vida.

1. Concepción de la sistematización

La sistematización de experiencias es una herramienta metodológica empleada en Trabajo Social. Se encuentra estrechamente ligada a la interpretación de la relación entre la teoría y la práctica y juega un papel fundamental en la reconstrucción de las intervenciones profesionales. Para Zavala (2010), la sistematización debe ser vista como un proceso que permita la reflexión crítica a partir de la reconstrucción de la experiencia de una práctica.

Según esto, la sistematización permite volver sobre las experiencias vividas y contemplarlas desde un enfoque crítico con la intención de interpretarlas para extraer significados y aprendizajes. De igual modo, según Jara (2018) se hace referencia a un ejercicio intencionado que busca ahondar en la complejidad de la experiencia para recrear sus saberes por medio de un ejercicio de interpretación, teorización y de apropiación consciente de lo vivido, por lo tanto, se entiende que este ejercicio también debe reconocer el medio o contexto que habitaron los sujetos protagonistas de la experiencia, con la finalidad de explorar las características y complejidades de esta.

Cuando se habla de sistematizar, se hace referencia a la reconstrucción de procesos históricos enmarcados en un contexto social determinante. Según Gil (2016) la sistematización de experiencias reflexiona críticamente sobre las prácticas de intervención social, permitiendo contrastar el conocimiento empírico con el teórico. Por lo tanto, realizar un análisis crítico de la experiencia y sus factores objetivos y subjetivos, permite llevar a cabo un proceso reflexivo orientado hacia el desarrollo teórico del ejercicio práctico.

La sistematización de experiencias es igualmente considerada una herramienta metodológica crítica, pues busca reconocer lógicas de poder, influencia, tensiones y

contradicciones presentes en las prácticas. Enmarcada en una perspectiva crítica, la sistematización permite hacer una reflexión acerca de las estructuras sociales que sostienen las problemáticas evidenciadas y cómo las diferentes prácticas pueden reproducir o transformar dichas estructuras.

Según Capó et al. (2010):

Se trata de un proceso de apropiación social de aprendizajes y conocimientos construidos mediante la interpretación crítica de las experiencias, que se produce en primer lugar por la participación activa y protagónica de quienes forman parte de la experiencia, así como de las distintas instancias del Poder Popular mediante el desarrollo (elaboración e implantación) de proyectos de socialización de los resultados del proceso. (p. 14)

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia la importancia de la realización de un ejercicio analítico con enfoque crítico orientado hacia el entendimiento de los saberes derivados de las vivencias, entendiéndolos como el resultado de las historias de vida de los protagonistas o sujetos que se ven atravesados por la experiencia. Por lo tanto, el ejercicio reflexivo e interpretativo de la sistematización de experiencias a su vez facilita la participación protagónica de sus actores, permitiéndoles realizar un contraste entre la perspectiva inicial de la experiencia y sus aprendizajes posteriores.

Por lo tanto, se puede afirmar que realizar una sistematización implica poseer una gran capacidad de objetividad y abstracción, pues requiere tener la habilidad de contemplar analíticamente los hechos y los actores de la experiencia, identificar redes, relaciones de poder e incidencia de los diferentes elementos que comprenden el contexto y los sujetos y cómo estos responden y resignifican su experiencia.

Para Torres (2021) la sistematización es una modalidad de producción de conocimiento de tipo participativo sobre una práctica que emplea la reconstrucción narrativa y la interpretación crítica para potenciar y contribuir a la teorización del campo temático en que se desarrolla. Por lo anterior, se afirma que la sistematización, permite orientar los aprendizajes derivados de las experiencias hacia el surgimiento de teoría situada valiosa como antecedente para encaminar y resignificar la práctica profesional en un medio determinado, con la intención de posteriormente ser comunicada y compartida. Igualmente, el análisis tanto de la experiencia, como de los relatos de los sujetos posibilita la identificación de particularidades y oportunidades de mejora en la intervención, lo que contribuye a un ejercicio consciente, pertinente y coherente con quehacer profesional.

Finalmente, la sistematización de experiencias debe ser entendida como una herramienta metodológica analítico-crítica y transformadora, donde las intervenciones profesionales juegan un rol fundamental como antecedente práctico hacia la consolidación teórica de los aprendizajes adquiridos en una experiencia, fortaleciendo el compromiso ético-político del Trabajo Social.

2. Experiencia de sistematización

“Construyendo sueños: Propuesta de intervención educativa para el fortalecimiento del proyecto de vida en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio”

2.1 Problemática

La problemática identificada mediante el diagnóstico social fue el desconocimiento de los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio de la ciudad de Bucaramanga frente a la formación en proyecto de vida.

2.2 Descripción del problema

Consolidar una educación de calidad, pertinente, coherente y transformadora en la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio es un reto que se asumió como apuesta para el cambio social y el avance como sociedad. Sin embargo, lograr dichos objetivos, implicó proyectar al estudiante más allá de la vida en la academia, dotándolo de competencias que le permitieran desarrollarse como un ser humano íntegro, capaz de reconocerse, reconocer el medio que habita y transformarlo en pro del bienestar colectivo. Para ello, se consideró que el estudiante debe tener la capacidad de proyectarse a sí mismo como un ser humano funcional y en armonía con su entorno.

Parte importante de la proyección hacia el futuro residía en el “qué hacer” luego de culminada la etapa escolar, es por ello por lo que en INSTENALCO se ha optó por la implementación de la formación en proyecto de vida para los estudiantes en pro de su desarrollo como seres humanos.

La causa del desconocimiento del proyecto de vida más notoria residía en la alargada espera que tienen los colegios para instruir a los estudiantes en la construcción de un proyecto de vida. En el colegio se dota a los jóvenes de habilidades en diferentes áreas académicas, pero la formación en cuanto al enfoque de sus intereses y habilidades en proyectos a futuro que puedan enriquecer su vida adulta resulta muy baja, en algunos casos ausente en totalidad. Por lo general a los estudiantes se les enseña esta temática cuando alcanzan el grado undécimo y están a punto de graduarse, sin embargo, esta breve orientación suele realizarse en un segundo plano antecedido por la enseñanza prioritaria y la preparación para las pruebas ICFES, dando como resultado, estudiantes agotados académica y emocionalmente, tratando de definir qué quieren para su futuro y si tienen lo necesario para llevarlo a cabo.

El desconocimiento acerca del proyecto de vida se manifiesta como la falta de dirección e incertidumbre sobre el futuro, una escasa autopercepción y una baja capacidad de análisis para la toma de decisiones. Este desconocimiento puede llevar a los estudiantes a equivocarse al elegir su carrera profesional, a tener una baja motivación y bajo rendimiento académico, a tomar decisiones impulsivas influenciadas por terceros y al desarrollo de inseguridades y estados mentales de tristeza y frustración; resultando en adultos con dificultad para adaptarse a la vida personal y profesional, incapaces de generar directrices y ejecutar planeaciones para el bienestar propio, dando paso a una vida de constante insatisfacción.

2.3 Localización

El macro contexto tuvo lugar en la ciudad de Bucaramanga, capital del departamento de Santander. La institución educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio cuenta con dos sedes. La sede principal está ubicada en la Cl 55 #14-54 Ciudadela Real de Minas, se encuentra próxima a la Calle de los estudiantes, donde se ubican distintos colegios oficiales cómo la Corporación Educativa ITAE, el Colegio Nuestra Señora del Pilar, el Instituto Politécnico, el Instituto Santa María Goretti y la Institución de Educación Superior Unidades Tecnológicas de Santander (UTS).

El micro contexto se lleva a cabo en la sede principal, en la cual se llevó a cabo la experiencia objeto de sistematización y está ubicada en la Cl. 55 #14-54 del barrio real de minas de Bucaramanga. Tiene establecidas dos jornadas, una de 6:00 a.m a 12:00 p.m, a la que asisten los estudiantes matriculados desde el grado sexto hasta el grado undécimo y, una jornada de 12:00 p.m a 6:00 p.m a la que asisten los estudiantes desde el grado primero hasta el grado quinto. Cuenta con aproximadamente 1.700 estudiantes distribuidos

en once grados, cada grado distribuido en cuatro grupos con 40 estudiantes aproximadamente por salón.

La estructura física de esta sede es un edificio de cuatro pisos en el que se encuentra: el área administrativa en la entrada del primer piso, donde se ubica la oficina del docente orientador; una enfermería, dos cafeterías, tres canchas deportivas, tres salas de informática, un auditorio y un laboratorio de robótica.

2.4 Población

La población con la que se desarrolló el proceso de intervención social fueron los estudiantes de grado undécimo de la institución educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio de la ciudad de Bucaramanga, que se encuentran divididos en cuatro grupos, siendo estos: 11-1, 11-2, 11-3, 11-4, siendo aproximadamente 35 estudiantes por salón donde el 50% son de género femenino y el 50% corresponden al género masculino. Se estima que este grupo poblacional oscila entre los dieciséis y dieciocho años.

Las características sociales que se pudieron observar en la población se ven enmarcadas desde el contexto en el que se encuentra la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio, el cual es un colegio público donde los estudiantes son de estratos uno, dos, tres y cuatro que habitan el Área Metropolitana de Bucaramanga, mayoritariamente en la ciudad principal.

2.5 Enfoque teórico del proyecto social

El enfoque teórico que direccionó el proyecto “Construyendo sueños: Propuesta de intervención educativa para el fortalecimiento del proyecto de vida en los estudiantes de grado

once de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio” fue el sociocrítico (crítico-social).

El enfoque fue seleccionado al ser coherente con la misión y visión de la institución educativa donde se desarrolló la intervención, de igual manera, al considerar que la formación en proyecto de vida tiene un fuerte componente reflexivo y que invita al estudiante a repensarse a sí mismo y a su entorno en pro de su bienestar a futuro. Primeramente, el enfoque sociocrítico o crítico social, hace referencia a la formación integral que permite a la persona situarse dentro del contexto que habita con la finalidad de transformarlo, para Alvarado (2008) el enfoque sociocrítico está encaminado hacia el ejercicio de autorreflexión crítica en los procesos de aprendizaje y tiene como finalidad la transformación de las estructuras de las relaciones sociales para dar respuesta a problemáticas partiendo de la acción-reflexión de las personas.

Implementar el enfoque sociocrítico en el proyecto de intervención resultó pertinente en cuanto a que respondió, de igual manera, a la visión que se tiene del ejercicio profesional en Trabajo Social en el área educativa, promoviendo la transformación por medio de un ejercicio crítico.

2.6 Objetivos del proyecto social

2.6.1 General

- Fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio a través de un proceso lúdico-formativo que desarrolle su capacidad como sujetos de derechos y seres sociales.

2.6.2 Específicos

- Consolidar el desarrollo de competencias sociales en los estudiantes que les

permita la toma de decisiones viables en la construcción de su proyecto de vida.

- Sensibilizar a los estudiantes frente a las dimensiones del proyecto de vida y su importancia en la construcción y consolidación de este.
- Potenciar habilidades y capacidades en los estudiantes que les permitan la obtención de competencias para el desarrollo de su proyecto de vida.

2.7 Metas del proyecto

Impactar positivamente en la formación integral de los estudiantes al brindarles herramientas y estrategias que permitan la formulación consciente de sus proyectos de vida, teniendo en cuenta que se entiende como un ejercicio de proyección a futuro que implica comprenderse a sí mismos y la realidad que habitan, a la vez que identifican los medios, herramientas y oportunidades que tienen a disposición para materializar sus objetivos.

2.8 Metodología

La propuesta metodológica fue ejecutada en 9 encuentros lúdico-formativos que se desarrollaron en referencia a “las 10 dimensiones humanas” propuestas en el taller ejercicio diagnóstico de mapa de sueños. Cada encuentro consta de una hora para su realización. Los encuentros están diseñados y orientados a través de guías pedagógicas, las cuales están recopiladas en una cartilla para que se puedan aplicar en otros grupos de la institución.

Los encuentros se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

- El encuentro número uno fue una campaña de expectativa en la cual se realizó una actividad grupal que sirvió como introducción a la temática de la propuesta pedagógica, además de recopilar expectativas de los estudiantes con respecto a la propuesta pedagógica y a la temática en cuestión.

- El encuentro número dos, titulado “re-conociéndome”, abarca las dimensiones salud y economía, este encuentro tiene como objetivos la toma de conciencia del estado de la salud mental y el reconocimiento de pensamientos anormales o intrusivos, además del reconocimiento de los medios económicos que se tienen a disposición y cómo pueden ser empleados.

- El encuentro número tres, titulado “conexiones”, abarca la dimensión familiar y tiene como objetivo comprender cómo influye la familia en el proyecto de vida.

- El encuentro número cuatro, titulado “justo a tiempo”, abarca la dimensión cultural y tiene como objetivo que los estudiantes aprendan sobre el ocio formativo y los hábitos saludables.

- El encuentro número cinco, titulado “Tú y yo ¿Qué podría salir mal?”, abarca la dimensión social y la dimensión de pareja y tiene como objetivo la comprensión de cómo las relaciones de pareja influyen en el proyecto de vida positiva o negativamente, además de posibilitar el reconocimiento del vínculo existente entre la relación de pareja y el autocuidado.

- El encuentro número seis, titulado “la persona en el espejo”, abarca la dimensión espiritual y la dimensión sexual y tiene como objetivo la toma de conciencia sobre la autopercepción, a su vez que el fortalecimiento de la autoestima y la toma de conciencia sobre la autosatisfacción.

- El encuentro número siete, titulado “Materializándome”, abarca la dimensión física y tiene como objetivo la comprensión de la autopercepción en el entorno material.

- El encuentro número ocho, titulado “Stairway to mis sueños”, abarca la dimensión profesional y tiene como objetivo identificar los posibles gustos profesionales o planes de vida.
- El encuentro número nueve es la evaluación de la propuesta pedagógica por parte de los estudiantes, en este encuentro se evalúan los talleres en general y se identifican las herramientas y conocimientos adquiridos.

3. Hipótesis de acción.

Si se genera un proceso pedagógico-formativo desde el Trabajo Social con los estudiantes de la Institución Educativa Instituto Técnico nacional de Comercio de la ciudad de Bucaramanga se aportará al reconocimiento de sus proyecciones, metas y capacidades que conllevará a la construcción de su proyecto de vida.

4. Plan de sistematización

4.1 Eje de la sistematización

¿Cómo se aporta desde el Trabajo Social al reconocimiento de las proyecciones, metas y capacidades para la construcción del proyecto de vida de los estudiantes del grado once de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio de la ciudad de Bucaramanga, a partir de un proceso pedagógico-formativo?

4.2 Categorías de análisis

4.2.1 *Proyecto de vida*

El proyecto de vida debe ser comprendido como un proceso humano derivado de la necesidad personal de planear y orientar las acciones futuras en coherencia con los intereses

personales, la perspectiva de vida de una persona, sus creencias y su interpretación de la realización personal. Este proceso posee un fuerte componente reflexivo que involucra aspectos personales, profesionales, académicos, familiares y sociales y tiene como objetivo generar un propósito de vida que se manifiesta como la realización de las orientaciones motivacionales.

El proyecto de vida, según D'Angelo (2003) se halla determinado al contexto social del individuo, tanto en una expresión presente, como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros. Por lo tanto, el planteamiento y ejecución de un proyecto de vida, requiere que el individuo tenga la capacidad de auto reconocerse y percibirse en el espacio y contexto social que habita. Para el autor, la percepción del individuo con respecto a su situación social de desarrollo, ofrece la posibilidad de comprensión de la formulación del proyecto de vida, donde dicho individuo debe estar en la capacidad de identificar componentes claves en su contexto social como lo son los recursos que tiene a su alcance, sus necesidades, aspiraciones, objetivos y orientaciones, con lo cual puede afirmarse que el proyecto de vida es entonces la visión aterrizada y consciente que tiene una persona con respecto a su futuro.

Cuando se identifican las necesidades presentes en el contexto, se genera la posibilidad de reconocer el medio que se habita y las herramientas que dicho medio ofrece, situando a la persona en un "punto de partida" desde el cual puede proyectarse a futuro. Así mismo, el ejercicio reflexivo que conlleva al pensamiento situado de la persona brinda la posibilidad de establecer objetivos reales, progresivos y planeados con respecto a la formulación del proyecto de vida, enfocado en seguir constantemente un propósito de vida.

El seguimiento de un propósito de vida se encuentra estrechamente ligado al significado subjetivo que cada persona le otorga a su existencia, por lo tanto, resulta importante comprender que es un proceso mediante el cual las motivaciones personales son guiadas hacia la realización

de objetivos a corto, mediano y largo plazo. Para Frankl (1991) el sentido de la vida no era lo realmente importante, sino el significado concreto de la vida de cada individuo. Con esta afirmación el autor da a entender que la importancia del propósito de vida no reside en la búsqueda del sentido de la vida, sino en comprender que se debe indagar en sí mismo, pues el ejercicio de formulación de un proyecto de vida o propósito de vida requiere que una persona sea consciente de sí misma.

En el ámbito académico, el proyecto de vida es abordado como una categoría de enseñanza y aprendizaje donde el estudiante tiene la tarea de preguntarse y generar hipótesis con respecto a su futuro, sin embargo, dicho abordaje tiende a resaltar únicamente la proyección profesional y académica del estudiante. Ahora bien, entendiendo la enseñanza y la formación en proyecto de vida como una categoría integral ligada a la visión personal e individual de una persona, muchas instituciones educativas han optado por la implementación de espacios de formación que permitan abarcar esta categoría desde sus distintos matices y elementos que la componen, siendo estos los elementos personales, profesionales, académicos, familiares, sexuales y sociales; donde por medio del ejercicio pedagógico se instruye al estudiante para que formule su proyecto de vida de un modo integral, propio y coherente con su visión del mundo y de sí mismo.

4.2.2 *Proceso pedagógico-formativo*

El proceso pedagógico-formativo debe ser entendido en el contexto educativo como una forma intencionada de direccionar los encuentros pedagógicos, teniendo como fundamento de la acción la educación crítica y la socialización de los saberes, con el propósito de formar sujetos reflexivos y críticos capacitados para reconocer su realidad social. Al respecto, Freire (1968) afirma que la educación debe ser liberadora y fundamentada en una relación educador-educando, de modo que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. Según lo expuesto, el

ejercicio pedagógico debe ser construido activamente, pues se afirma que la enseñanza y el aprendizaje no son aspectos unidireccionales, desde el orientador hacia el estudiante, sino multidireccionales y reflexivos, donde el saber se construye desde la interacción y la retroalimentación en conjunto. Por lo tanto, el ejercicio pedagógico-formativo no está orientado hacia un aprendizaje mecanizado o resuelto, sino al desarrollo del pensamiento crítico a través del autorreconocimiento y el intercambio activo de ideas y posturas.

Para Messina (2008), es posible pensar el ejercicio formativo de un modo diferente, como un movimiento que nace en el sujeto y sus saberes, va al grupo, envuelve a la institución y regresa al sujeto. Con esta idea la autora nos da a entender que el componente formativo del ejercicio pedagógico se fundamenta en la adquisición de saberes donde el estudiante debe verse a sí mismo como eje de su proceso reflexivo, situándose como protagonista activo del aprendizaje y donde debe comprender cómo por medio de la retroalimentación crítica y colectiva de la enseñanza puede enriquecer su experiencia de vida y la relación con su entorno, además de formar parte de un proceso grupal donde los diferentes saberes convergen y enriquecen la experiencia de aprendizaje.

Por lo tanto, es necesario resaltar que el ejercicio pedagógico no puede ser neutro y debe estar orientado hacia la interpretación crítica más allá de las aulas de clase y el contexto educativo, pues debe trascender hacia los demás ámbitos de una persona y posibilitar la reflexión crítica de su contexto inmediato. Respecto a esto, el Trabajo Social responde al ejercicio pedagógico-formativo a través de su compromiso ético-político con el desarrollo y la formación de ciudadanías activas, generando espacios de reflexión que se dan en el ejercicio de intervención profesional, donde los sujetos se reconocen a sí mismos y en igual medida reconocen al otro en el contexto que habitan. En ese sentido, desde el Trabajo Social, se entiende al ejercicio pedagógico-formativo como un proceso que no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica la

convergencia de las subjetividades de los sujetos, la construcción de redes y significados, y la posibilidad de transformación individual y colectiva a través de la socialización de los saberes y las experiencias.

Finalmente, el ejercicio de la sistematización de experiencias de Trabajo Social no solo recupera las diferentes vivencias, sino que las convierte en conocimiento colectivo, posibilitando que los sujetos se apropien de su proceso de formación y en esa medida, influyan positivamente sobre su proyecto de vida.

Trabajo Social responde al ejercicio pedagógico-formativo a través de su compromiso ético-político del desarrollo y la formación de ciudadanías activas, generando espacios de reflexión que se dan en el ejercicio de intervención profesional, donde los sujetos se reconocen a sí mismos y en igual medida reconocen al otro en el contexto que habitan

4.2.3 *Trabajo Social*

El Trabajo Social es una profesión de carácter crítico que se orienta a la defensa del interés colectivo, la búsqueda de la dignidad humana, la justicia social y la garantía de derechos. Se encuentra vinculado a los procesos históricos, políticos y económicos que atraviesa una sociedad, de acuerdo con Iamamoto (1982), surge como producto de la maduración de las relaciones sociales capitalistas, específicamente en las dinámicas del capitalismo monopolista.

Además, para Iamamoto (1982), el Trabajo Social es una profesión inscrita en la división social y técnica del trabajo colectivo y está condicionada por las relaciones entre el Estado y la población civil. Teniendo en cuenta lo anterior, el Trabajo Social se encuentra vinculado a la producción y reproducción de las relaciones sociales en un modelo capitalista, por lo que se

configura de una manera contradictoria, pues obedece a la institución, pero también responde a los intereses de las comunidades o poblaciones con quien lleva a cabo el ejercicio profesional.

Un factor de importancia que incide en el ejercicio profesional es el movimiento o flujo del contexto social donde se desarrolla el Trabajo Social, pues al responder a tensiones entre dinámicas de las relaciones sociales, debe estar a la vanguardia de los hechos sociales que atraviesan el contexto, como las condiciones políticas y económicas. Según Iamamoto (2003) el ejercicio profesional es entendido como la acción de un sujeto capacitado para ir más allá de un rol burocrático o ejecutor y que busca aprehender de la realidad para detectar tendencias y posibilidades presentes que pudieran ser impulsadas por el profesional. Por ende, el Trabajo Social implica un componente altamente propositivo por parte del profesional, que le permita desarrollarse en el marco de las políticas sociales que lo determinan a su vez que trabaja directamente con las comunidades.

Dentro de las finalidades del Trabajo Social también se hallan establecidos sus lineamientos formativos, que según el CONETS (2022), se encuentran enmarcados en la formación e investigación sobre emancipación social, dignidad, igualdad y justicia social, garantía de derechos, construcción de ciudadanías activas, cuidado del planeta y los territorios y construcción de paz. Estos fines responden al compromiso ético-político de la profesión desde los diferentes campos profesionales que abarca y permiten ubicar al ejercicio profesional dentro de las dinámicas sociales.

Con respecto al ejercicio práctico o la praxis profesional, el CONETS (2022) afirma que, el profesional en Trabajo Social debe tener la capacidad de:

desarrollar una praxis fundamentada, contextualizada, con sentido ético-político, en horizontes de justicia social, que contribuya a la democratización de las relaciones y de los ordenamientos sociales, al desarrollo de ciudadanías activas y a la garantía de derechos, en diferentes sectores, escenarios y campos de desempeño, desde la inclusión y el reconocimiento a las diversidades. (p. 31)

Por lo anterior, se infiere que el profesional en Trabajo Social debe responder a un macro-contexto, determinado por el contexto social, los momentos históricos, políticos y económicos, y a un micro-contexto, determinado por las realidades encontradas en su campo de acción, donde debe prestar atención a las particularidades de los sujetos, sus creencias, sus historias de vida y su influencia en el medio que habitan. Igualmente, la praxis debe ser participativa, conjunta y socializada, pues el ejercicio de intervención profesional se ve constantemente habitado por un “espíritu colectivo”, donde los sujetos son vistos y entendidos como actores sociales en sus comunidades y como sujetos particulares capaces de influir sobre sí mismos para transformar su entorno.

En el ámbito educativo según Fernández (2021), el rol que desempeña el Trabajador social es el de Orientador Social, y su misión es generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico del contexto socioeducativo, institucional y comunitario. Desempeñar esta función implica un conocimiento profundo del contexto de la institución educativa, sino también de una intervención activa y constante para la articulación con los actores sociales. En ese sentido, el accionar profesional del Trabajador Social en el ámbito educativo actúa como un mediador entre los estudiantes y las situaciones que pudieran afectarlos y las acciones institucionales que se puedan tomar para resolverlas.

Finalmente señalar que, la intervención profesional en este campo no se limita a la resolución de conflictos individuales, sino que emplea una perspectiva crítica y colectiva que busca fortalecer las redes comunitarias, la democratización de la vida escolar, la promoción de la inclusión y la participación en los diversos espacios institucionales. De esa manera, es fundamental comprender que el ejercicio profesional no solo responde a necesidades inmediatas, sino que también se ve articulado con procesos pedagógicos-formativos que contribuyen a la formación de ciudadanías activas, siendo una de sus áreas de intervención la formación en proyecto de vida. De este modo el Trabajador Social se ve consolidado como un actor clave de los procesos educativos, impulsando de forma integral la formación ética, crítica y participativa.

5. Objetivos de la sistematización

5.1 General

Comprender el proceso de reconocimiento de las proyecciones, metas y capacidades para la construcción del proyecto de vida desarrollado desde el Trabajo Social con los estudiantes del grado once de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio de la ciudad de Bucaramanga desde un proceso pedagógico-formativo.

5.2 Específicos

- Describir el proceso de intervención social realizado con los estudiantes de INSTENALCO para el reconocimiento de proyecciones, metas y capacidades para la construcción del proyecto de vida.
- Interpretar la incidencia del proceso pedagógico-formativo en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.

- Reflexionar sobre los aportes del Trabajo Social en el reconocimiento y promoción de capacidades para la construcción del proyecto de vida en los estudiantes.

6. Metodología

6.1 Enfoque de la sistematización

La presente sistematización de experiencias se aborda desde el enfoque hermenéutico, el cual está centrado en la interpretación de los significados que preceden a las acciones y los sentidos que se encuentran en las prácticas sociales. Según Zavala (2010), “la hermenéutica se halla en un paradigma de tipo interpretativo, el cual define a la sociedad como una realidad que se constituye y mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento” (p. 92). Según esto, se puede afirmar que este enfoque pretende comprender cómo los sujetos entienden y atribuyen significado a sus experiencias y cómo, a su vez, están determinadas por elementos socio históricos del contexto. El enfoque, por lo tanto, da prioridad a la comprensión profunda de las vivencias y los contextos en los que se dan las prácticas sociales, siendo relevantes las perspectivas y los significados que le atribuyen los actores involucrados a la experiencia.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que este enfoque promueve una práctica reflexiva y consciente orientada hacia el aprendizaje de la experiencia desde los significados colectivos. Para Torres (2011), significa ir más allá de la reconstrucción descriptiva de una experiencia para llegar a una lectura interpretativa que aporte a una reflexión teórica. Por ende, se entiende que la sistematización de experiencias desde el enfoque hermenéutico se centra en el ejercicio interpretativo porque busca explorar más allá de la descripción de los hechos, al considerar que la realidad social se construye desde las subjetividades de los sujetos.

Desde el enfoque hermenéutico se entiende que la sistematización es una reconstrucción conjunta de las prácticas con la finalidad de resignificarlas y orientarlas hacia la profundización teórica de sus enseñanzas; dicho proceso implica la transición de una recopilación narrativa a una reconstrucción analítica e interpretativa que permita llegar a un desarrollo teórico y contextual de las vivencias, resultando en la interpretación crítica de la experiencia.

Este enfoque resulta relevante para el proceso de sistematización de experiencias, ya que se realiza una reconstrucción analítica e interpretativa del proceso que atravesaron los actores involucrados en la práctica profesional “Construyendo sueños: Propuesta de intervención educativa para el fortalecimiento del proyecto de vida en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio”. Abordar este proceso desde el enfoque hermenéutico permite la reconstrucción de una narrativa inicial, la identificación de factores de incidencia y la posterior interpretación de las experiencias enmarcadas en la práctica profesional.

6.2 Identificación de las fuentes de información

La sistematización de experiencias se orientó hacia la reconstrucción del proceso socioeducativo de formación en proyecto de vida desarrollado con estudiantes de grado once de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio. Para la recuperación y organización de la información se consideraron los objetivos planteados y las categorías de análisis definidas en la investigación. Asimismo, se recurrió a diversas fuentes documentales y empíricas, entre las cuales se incluyeron los informes de práctica, los diarios de campo, los registros derivados de la observación participante, el proyecto social implementado, el material fotográfico recopilado y las entrevistas semiestructuradas realizadas a los actores involucrados en el proceso.

6.3 Definición de técnicas de recolección de información

En relación con las técnicas empleadas para la recolección de información y la recuperación de la experiencia generada durante la implementación del proyecto social, se consideró pertinente utilizar la entrevista semiestructurada y la observación participante. Estas herramientas metodológicas permitieron aproximarse al proceso desde dos perspectivas complementarias: la del sistematizador y la de la población participante, incorporando sus percepciones, emociones y valoraciones acerca del proceso desarrollado. En este apartado se presenta la fundamentación teórica de dichas técnicas de recolección de información, con el propósito de sustentar su pertinencia dentro del proceso de sistematización.

6.3.1 *Entrevista Semiestructurada*

La entrevista semiestructurada constituye una técnica de carácter cualitativo orientada a la obtención de información profunda a través de un intercambio dialógico entre quien investiga y la persona participante. Se estructura mediante preguntas abiertas que orientan la conversación, pero sin limitar la posibilidad de ampliar o redirigir el diálogo según el desarrollo de las respuestas. Puede implementarse tanto en escenarios individuales como colectivos, ajustándose a las particularidades del sujeto o del grupo involucrado (Flick, 2007; Salamanca et al., 2024). En este sentido, se apoya en una guía temática previamente definida que delimita los ejes centrales de indagación, aunque conserva la flexibilidad necesaria para formular preguntas complementarias que permitan aclarar ambigüedades o profundizar en aspectos emergentes (Sampieri, 2014).

De igual forma, esta técnica es asociada con la entrevista etnográfica, dado que se desarrolla en un contexto de interacción intencionada pero no rígida. De acuerdo con Díaz et al. (2013), el investigador asume una posición de escucha activa, procurando comprender los

significados que los actores sociales atribuyen a sus experiencias y prácticas, más allá de la simple descripción de hechos. Este proceso requiere generar un ambiente de confianza y horizontalidad que favorezca la expresión auténtica, sin comprometer la rigurosidad en el registro y posterior análisis de la información recolectada.

En consecuencia, la selección de esta técnica para el proceso de sistematización de experiencias resultó adecuada, ya que su carácter flexible permitió recoger información contextualizada y significativa desde la perspectiva de los participantes. La posibilidad de ajustar las preguntas en función de las respuestas facilitó la identificación de categorías emergentes y la profundización en dimensiones relevantes del proceso socioeducativo. Así, la entrevista semiestructurada se consolidó como un instrumento fundamental para abordar la experiencia desde una comprensión integral, capaz de captar tanto los elementos explícitos como aquellos implícitos en las narrativas de los actores sociales.

6.3.2 *Observación Participante*

La observación participante es una estrategia propia de la investigación cualitativa que supone la implicación directa del investigador en el entorno social que se estudia. Este método no se limita a observar de manera externa, sino que promueve una interacción cercana con el grupo o comunidad, favoreciendo la construcción de vínculos basados en la confianza y el respeto. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1984), esta técnica posibilita la recolección organizada de información desde una aproximación natural y no intrusiva, permitiendo comprender los fenómenos sociales desde dentro de las dinámicas cotidianas.

A diferencia de las modalidades exclusivamente observacionales, la observación participante implica que el investigador forme parte de las actividades habituales del grupo, lo cual

facilita una lectura contextualizada de las relaciones, comportamientos y significados que emergen en el escenario estudiado. En este sentido, Guber (2001) señala que su propósito es reconocer los espacios en los que se configuran y manifiestan los sistemas culturales y sociales, atendiendo tanto a su diversidad interna como a las interrelaciones que los estructuran.

Asimismo, Sanjuan (2019) plantea que esta técnica exige un proceso de inmersión en la vida cotidiana de la población, participando en prácticas, dinámicas y experiencias vinculadas con el objeto de estudio. Dicha inmersión no solo fortalece la cercanía con los actores sociales, sino que también posibilita acceder a los sentidos y significados que estos atribuyen a sus acciones, superando una mirada meramente descriptiva.

La relevancia de esta metodología radica en que sitúa en el centro del análisis la perspectiva de los propios sujetos. Tal como lo expone Guasch (1997), al privilegiar las voces y experiencias de la comunidad se logra una interpretación más amplia y compleja de los fenómenos sociales, evitando lecturas simplificadas o externas. En el marco de la presente sistematización de experiencias, la observación participante resultó fundamental, ya que permitió no solo registrar acontecimientos visibles, sino también comprender emociones, valores, tensiones y contradicciones que dieron forma al proceso socioeducativo analizado

6.4 Construcción de instrumentos de recolección de información

Tabla 1

Matriz construcción de instrumentos para volver a actores claves del proceso de intervención

Objetivo Específico 1: Describir el proceso de intervención social realizado con los estudiantes de INSTENALCO para el reconocimiento de proyecciones, metas y capacidades para la construcción del proyecto de vida

CONCEPTUALIZACIÓN	CONCEPTUALIZACIÓN	CONCEPTUALIZACIÓN
<p>El proyecto de vida es el proceso de planificación personal donde se definen objetivos, metas y aspiraciones proyectadas para el futuro. Formular un proyecto de vida implica integrar metas, valores, habilidades y aspiraciones. Surge del autoconocimiento y la reflexión sobre las capacidades propias, las oportunidades del entorno y los desafíos a enfrentar. El proyecto de vida no solo abarca aspectos profesionales sino también aspectos personales, sociales y emocionales y busca constantemente un equilibrio en los diferentes ámbitos que permita el crecimiento y desarrollo integral de una persona.</p>	<p>El proyecto de vida es el proceso de planificación personal donde se definen objetivos, metas y aspiraciones proyectadas para el futuro. Formular un proyecto de vida implica integrar metas, valores, habilidades y aspiraciones. Surge del autoconocimiento y la reflexión sobre las capacidades propias, las oportunidades del entorno y los desafíos a enfrentar. El proyecto de vida no solo abarca aspectos profesionales sino también aspectos personales, sociales y emocionales y busca constantemente un equilibrio en los diferentes ámbitos que permita el crecimiento y desarrollo integral de una persona.</p>	<p>El proyecto de vida es el proceso de planificación personal donde se definen objetivos, metas y aspiraciones proyectadas para el futuro. Formular un proyecto de vida implica integrar metas, valores, habilidades y aspiraciones. Surge del autoconocimiento y la reflexión sobre las capacidades propias, las oportunidades del entorno y los desafíos a enfrentar. El proyecto de vida no solo abarca aspectos profesionales sino también aspectos personales, sociales y emocionales y busca constantemente un equilibrio en los diferentes ámbitos que permita el crecimiento y desarrollo integral de una persona.</p>
		<p>¿Qué herramientas o métodos aprendidos en el proceso le fueron de utilidad para reconocer sus capacidades y definir metas?</p>
	<p>Reconocimiento de capacidades y metas</p>	<p>¿cómo cree que el proceso de formación en proyecto de vida ha influido en su visión a futuro y en la construcción de su proyecto de vida?</p>

Objetivo Específico 2: Interpretar la incidencia del proceso pedagógico-formativo en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes

CONCEPTUALIZACIÓN	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS
<p>El proceso pedagógico-formativo es el conjunto de acciones intencionadas que tiene como finalidad la formación integral de los estudiantes por medio de la creación de espacios de reflexión, diálogo y participación que permiten al estudiante reconocerse como sujeto activo de su proyecto de vida, promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico.</p>	<p>Proceso personal</p>	<p>¿Cómo describiría el proceso pedagógico-formativo que experimentó y cómo considera que ha influido en la construcción de su proyecto de vida?</p>
		<p>¿Qué aspectos de usted mism@ (habilidades, valores, fortalezas, debilidades) logró identificar a través del proceso pedagógico-formativo y cómo impactó en la definición de sus metas y aspiraciones?</p>
	<p>Impacto en el proyecto de vida</p>	<p>¿De qué manera considera que el proceso pedagógico-formativo le ha ayudado a enfrentar desafíos o a tomar decisiones importantes en</p>

relación con su proyecto de vida?

Importancia en el proyecto de vida

¿Considera que el proceso pedagógico-formativo es un elemento fundamental para la formación en proyecto de vida? ¿por qué?

Objetivo Específico 3: Reflexionar sobre los aportes del Trabajo Social en el reconocimiento y promoción de capacidades para la construcción del proyecto de vida en los estudiantes

CONCEPTUALIZACIÓN	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS
<p>El Trabajo Social es una profesión de carácter crítico que se orienta a la defensa del interés colectivo, la búsqueda de la dignidad humana, la justicia social y la garantía de derechos. Su acción se orienta a la transformación de las condiciones sociales que generan desigualdad, mediante la intervención directa con personas, grupos, comunidades e instituciones.</p>	<p>Rol del Trabajo Social</p>	<p>¿Cómo describiría el rol del Trabajo Social en el proceso de reconocimiento y desarrollo de sus capacidades para la construcción de su proyecto de vida?</p>
	<p>Estrategias y herramientas</p>	<p>¿Qué estrategias o herramientas usadas por el Trabajador Social considera que fueron efectivas para promover sus capacidades y fortalecer su proyecto de vida?</p>
	<p>Desarrollo de capacidades</p>	<p>¿De qué manera considera que el Trabajo Social ha contribuido a que identifique y potencie sus habilidades, tanto a nivel personal como social para la construcción de su proyecto de vida?</p>

Oportunidades
de mejora

¿Qué aspectos o áreas
considera que el Trabajo Social
pueda potenciar para promover el
desarrollo de capacidades en los
estudiantes en relación a su
proyecto de vida?

7. Recolección, procesamiento, análisis e interpretación de información.

7.1 Recolección de información

La recopilación de la información en el marco de esta sistematización se llevó a cabo mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas dirigidas a tres actores estratégicos vinculados al proceso socioeducativo. El instrumento fue diseñado a partir de una guía orientadora de preguntas construida en coherencia con el eje de sistematización, los objetivos planteados y las categorías de análisis definidas previamente. Esta estructura permitió mantener el foco temático, sin limitar la posibilidad de profundizar en aspectos emergentes que surgieron durante el diálogo con los participantes.

La selección de las personas entrevistadas respondió a un muestreo intencional, tomando en consideración criterios como el rol durante el ejercicio de prácticas profesionales (estudiante y orientador), el nivel de participación en el proceso (desde involucramiento activo hasta participación más periférica) y la frecuencia con la que se tuvo contacto con el ejercicio de prácticas profesionales. Esta estrategia posibilitó la obtención de relatos diversos y significativos, que no solo facilitaron la identificación de percepciones y experiencias relevantes, sino también una comprensión más amplia del alcance del proceso, sus efectos transformadores en los actores involucrados y los aportes del Trabajo Social en la consolidación de dinámicas formativas orientadas al fortalecimiento del proyecto de vida.

7.2 Revisión y depuración de información

Una vez finalizadas las entrevistas a los actores clave, se procedió a la organización y depuración de la información recopilada. Este proceso inició con la transcripción manual de cada sesión, a cuyos textos se les asignó una numeración de líneas para facilitar la referencia y el análisis posterior. La implementación de este protocolo de organización permitió un análisis sistemático y riguroso de los testimonios, asegurando la trazabilidad de los datos y el orden metódico en cada etapa de la sistematización.

7.3 Procesamiento y análisis de información

El tratamiento y análisis de la información se realizó mediante el uso del software especializado Atlas.ti 9, herramienta orientada al análisis cualitativo de datos. En una primera etapa, se cargaron en el programa las transcripciones previamente organizadas y codificadas, lo que permitió efectuar una revisión exhaustiva de los relatos aportados por los participantes del proceso socioeducativo. A partir de una lectura analítica y rigurosa, se identificaron unidades de significado relevantes, a las cuales se les asignaron códigos y categorías emergentes, constituyendo la base para la posterior construcción de tres redes categoriales.

La estructuración de estas redes, compuestas por categorías vinculadas entre sí, facilitó la visualización de relaciones conceptuales y patrones discursivos presentes en las narrativas. Este procedimiento metodológico no solo permitió sistematizar la información de manera ordenada, sino que también favoreció una aproximación interpretativa crítica de la experiencia. En consecuencia, se fortaleció la comprensión de los alcances del proceso socioeducativo y de los aportes específicos del Trabajo Social en el fortalecimiento del proyecto de vida desde una perspectiva formativa e integral.

7.4 Interpretación de la información

Para la fase de interpretación de los datos, se construyó una matriz de análisis que permitió organizar y contrastar sistemáticamente la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas. En este instrumento se articularon las categorías de análisis predefinidas, las subcategorías derivadas, las categorías emergentes identificadas durante el proceso y sus respectivos fragmentos textuales extraídos de las narrativas de los participantes.

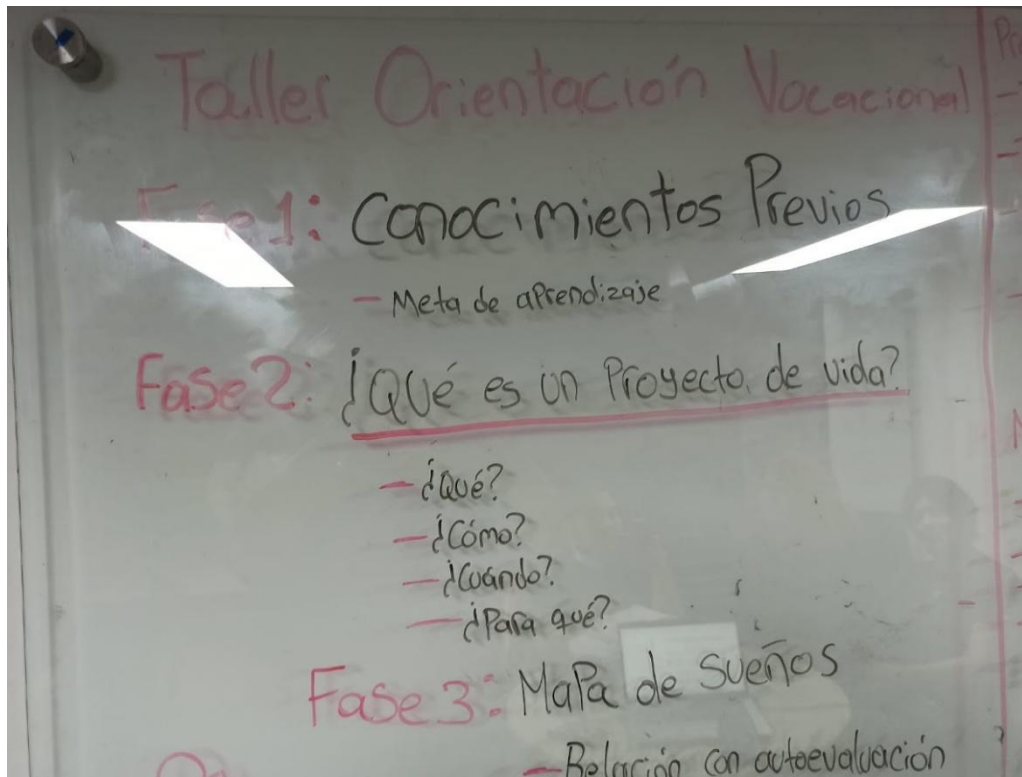
Esta estructura facilitó el proceso de interpretación de la información, constituyéndose como una herramienta fundamental para la comprensión integral de la experiencia, al establecer relaciones coherentes entre los distintos niveles de análisis

8. Reconstrucción de la experiencia

La experiencia objeto de sistematización se inició en julio de 2022 en el marco de la práctica académica II de Trabajo Social desarrollada en la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio de la ciudad de Bucaramanga. Durante ese proceso se diseñó un proyecto de intervención social destinado a responder a la necesidad de la institución de formular un programa de acompañamiento desde el área de psico-orientación para los estudiantes de grado undécimo cuyo objetivo fuera fortalecer la formación en proyecto de vida a través de un proceso lúdico-formativo, que desarrollara su capacidad como sujetos de derechos y seres sociales. Como respuesta a dicha necesidad, se formuló un proceso socioeducativo titulado “Construyendo sueños: Propuesta de intervención educativa para el fortalecimiento del proyecto de vida”, orientado a la formación en proyecto de vida, la consolidación del desarrollo de competencias sociales para la toma de decisiones y el potenciamiento de habilidades y capacidades para la obtención de competencias para la consolidación de un proyecto de vida.

Figura 1

Comienzos de la planeación y estructuración de las guías de clase



Nota. Fotografía tomada por Miguel Gómez (2022).

Para su implementación, se planteó un programa de seis encuentros formativos con los estudiantes de grado undécimo. El primer encuentro consistió en una recolección de saberes previos y una campaña de expectativa y los cinco encuentros restantes abarcaron la temática central de la construcción de proyecto de vida desde sus múltiples dimensiones. Como una primera instancia, se presentó el planteamiento de los encuentros formativos con la docente orientadora del proceso de prácticas el día martes 12 de Julio de 2022, quien hizo sugerencias y cambios en algunas de las actividades planteadas a nivel metodológico para fortalecer su carácter participativo. También se le indicó al practicante que, una vez incorporados los cambios, el proyecto estaba listo para ser presentado a la institución.

Al presentar la propuesta al par académico de la institución educativa, mostró interés en la manera en que se abarcaban las temáticas y las estrategias propuestas por el practicante para la formación en proyecto de vida, sin embargo, pidió un tiempo para realizar una revisión a profundidad; actividad que llevaría a cabo desarrollando personalmente cada uno de los talleres planeados para los encuentros formativos.

Posteriormente, el practicante fue citado personalmente a la institución el día 19 de julio de 2022 con el fin de obtener una retroalimentación de la propuesta de intervención por parte del par académico, quien manifestó su satisfacción con los productos entregados, destacó la sencillez y a su vez la profundidad de las actividades propuestas y el modo en que respondían correctamente a la temática central de toda la propuesta de intervención.

Frente a la aprobación recibida, se procedió con la planeación de un horario y cronograma a seguir para el desarrollo de las actividades. Dicha planeación se llevó a cabo teniendo en cuenta que los estudiantes tenían su primera hora de clase a las 6 a.m., los encuentros estaban programados para tener una duración de una hora, la disponibilidad de los estudiantes (quienes se encontraban en preparación previa a los exámenes ICFES), y las horas de clase que los profesores de la institución educativa podían ceder para la realización de los encuentros formativos.

Luego de un análisis realizado en conjunto entre el practicante y el par académico fueron acordados posibles horarios de reunión, no fijos, donde el practicante podía disponer de esas horas de clase para la realización de los encuentros formativos según avanzara la realización de los mismos con cada uno de los grupos. Se pactó entre ambas partes, por un lado, practicante y docente orientadora y por el otro, par académico, desarrollar el primer encuentro el día 29 de Julio de 2022. Para el desarrollo de los encuentros formativos fueron diseñadas guías pedagógicas divididas en diferentes momentos o instancias, cada uno enfocado en un momento de la realización de los

talleres de clase. Teniendo en cuenta que existía una limitación por parte de la difusión del material impreso a los estudiantes, se optó por usar los dispositivos de proyección disponibles en las aulas de clase y empleando las guías de los encuentros como un apoyo visual y metodológico. Las guías de clase constaron de apartados como: objetivos, competencias a desarrollar, inducción, meta de aprendizaje, aprendizaje individual, aprendizaje grupal o socialización de saberes y la evaluación.

En esta instancia de la experiencia había mucha expectativa y nerviosismo por parte del practicante, ya que sería su primer contacto oficial con los estudiantes de la institución educativa. Durante el tiempo transcurrido entre el día de la reunión con el par académico y la fecha de aplicación, se realizó una planeación metodológica que reuniera anécdotas, historias y escenarios que facilitaran la ejecución de los encuentros formativos y fortalecieran su carácter participativo.

El día pactado para desarrollar el primer encuentro formativo finalmente llegó, viernes 29 de julio de 2022. Luego de llegar a la institución educativa siendo aproximadamente las 6:30 a.m. Para ese día fueron programados tres encuentros con estudiantes, respectivamente con los grupos 11-2, 11-3 y 11-4. Había sentimientos encontrados, tanto nerviosismo como emoción, pues en cuestión de minutos, el practicante tendría su primer contacto con los estudiantes. El primer encuentro se llevó a cabo con el grupo 11-2 siendo aproximadamente las 7:00 a.m., el segundo encuentro se llevó a cabo con el grupo 11-3 a las 8:00 a.m., el tercer encuentro se llevó a cabo con el grupo 11-4, aproximadamente a las 9:30 a.m., y el cuarto encuentro se llevó a cabo con el grupo 11-1 a las 10:30 a.m. Al llegar al salón de clase, el practicante se presenta con los estudiantes, se identifica como estudiante de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander y menciona que los estará acompañando en el tiempo restante del año escolar, menciona igualmente que va a estar realizando una serie de “talleres” con todos los estudiantes de grado undécimo teniendo como temática la construcción del proyecto de vida.

La guía de clase del primer encuentro formativo se encontraba dividida en cinco momentos. Primeramente, se enunciaba al estudiante cuál era el objetivo del encuentro pedagógico y las competencias que desarrollaría al culminar la sesión. Como segundo punto se realiza una breve inducción al tema a tratar y se le pide al estudiante formular una meta de aprendizaje para el encuentro. Como tercer punto se encuentra la fase individual de la guía de clase, donde al estudiante se le brindan conceptos clave y aspectos a tener en cuenta sobre la temática en general y se le pide formular una serie de reflexiones desde su ser y su experiencia. Finalmente, como cuarto punto se encuentra la fase evaluativa, donde se le pide al estudiante que responda las preguntas “¿Qué sabía?” “¿Qué aprendí?” y “¿Cómo lo aplicaré?”.

Para este primer encuentro se puso en contexto a los estudiantes sobre la metodología que se iba a emplear y los tiempos que teníamos a disposición para la realización de los encuentros. Se procedió a explicar la estructura de la guía de clase, sus momentos y sus tiempos. Posteriormente, fue explicada la temática del primer encuentro, titulado “Construcción de mi mapa de sueños”. En este encuentro se les habló a los estudiantes sobre qué es un proyecto de vida, los componentes sobre los cuales se fundamenta el proyecto de vida y las dimensiones de la vida humana que componen el proyecto de vida. Para este punto se evidenciaba un poco de interés por parte de los estudiantes, quienes se mostraban curiosos ante la temática y a la reunión con una persona ajena a su plantel docente habitual, sin embargo, el carácter participativo era escaso y los estudiantes se mostraban un poco tímidos o reservados; aspecto que en un principio preocupó al practicante, pues el componente participativo era crucial en su metodología de clase.

Se concluyó que la baja participación podría deberse a que el primer encuentro tenía un fuerte carácter individual. El practicante resolvió que seguramente era cuestión de tiempo para que

los estudiantes fueran más participativos en encuentros futuros donde la socialización en grupo sería fundamental.

Como resultado es este primer encuentro se evidenció que los estudiantes genuinamente mostraron interés en la temática a tratar, en las actividades propuestas y respondieron a profundidad y sinceridad con los cuestionamientos que se les planteaban, pues desde este primer encuentro se comenzó a trabajar fuertemente la autopercepción y el carácter reflexivo característico de los encuentros formativos.

La gran mayoría de las metas de aprendizaje expresadas por los estudiantes estuvieron enmarcadas en lograr formular un proyecto de vida acorde a sus intereses y talentos, de igual modo manifestaron sus deseos de lograr acceder a la educación superior, sus deseos de superarse, ayudar a sus familias, aprender a tomar buenas decisiones y ser felices. Este primer encuentro marcó un rumbo a seguir, donde los intereses de los estudiantes fueran tenidos en cuenta y se trabajara acorde a las expectativas y proyecciones de todos. De igual modo se evidenció un panorama amplio sobre los conocimientos previos de los estudiantes con respecto a la temática de la formulación del proyecto de vida.

Posterior al primer encuentro, los estudiantes comenzaron un periodo de formación intensivo de cara a la presentación de los exámenes ICFES 2022, que se realizaron entre el 7 y el 11 de septiembre de 2022. Durante el mes de septiembre todos los espacios educativos y extracurriculares fueron enfocados hacia la realización de simulacros, ciclos de conferencias, charlas y actividades de relajación, las cuáles el practicante estuvo acompañando como parte del equipo de psico orientación, desarrollando conferencias dirigidas hacia los estudiantes acerca de las expectativas y sentimientos que se despertaban a raíz de la presentación de la prueba ICFES, acerca de la autorregulación de las emociones y posibles escenarios a los que se pudieran enfrentar

los estudiantes antes, durante y después de la prueba. Todo este componente formativo se desarrolló desde el eje del desarrollo de competencias socioemocionales propio de la institución.

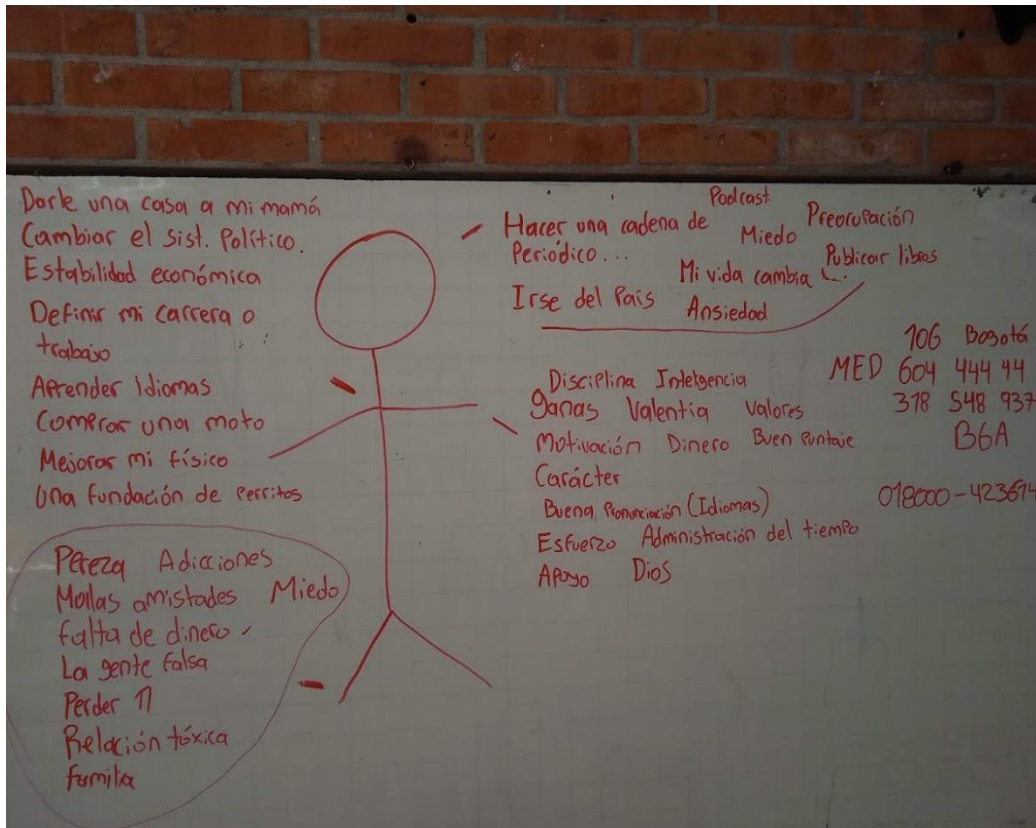
Durante este ciclo de charlas, conferencias y talleres, los estudiantes en un principio se mostraban tensionados y nerviosos, pero a medida que pasaban los encuentros, talleres y charlas, se fueron mostrando más seguros de sí mismos y manifestaron sentirse más preparados para las pruebas ICFES.

Luego de presentadas las pruebas ICFES, la institución educativa les dio a los estudiantes unas semanas para “bajar el ritmo”, relajarse y reenfocarse en sus actividades escolares, cumplir con entregas atrasadas y diversos compromisos.

Para finales de octubre se le indicó al practicante que podía comenzar a implementar los encuentros pedagógicos formativos formalmente con todos los grupos. Se aproximaban las fechas de implementación del segundo encuentro, que fue llamado “Re-conociéndome”. El encuentro fue realizado el 24 de octubre de 2022 con el grupo 11-2, el 26 de octubre de 2022 con el grupo 11-3, el 28 de octubre de 2022 con el grupo 11-4 y el 31 de octubre con el grupo 11-1. En este encuentro con los estudiantes, les fue expuesta la temática principal a tratar, que era el autorreconocimiento, tanto de sí mismos como de sus factores materiales, donde se les hizo el llamado a situarse como eje de su proyecto de vida y, partiendo del reconocimiento de sus medios emocionales, sociales y contextuales, plantearse objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo. Luego de este primer acercamiento se realizó una actividad donde los estudiantes identificaban pensamientos sobre sus futuros, retos, herramientas y miedos. Como parte del trabajo grupal, se realizó una silueta humana donde entre todos los estudiantes y con orientación del practicante, se identificaban estos mismos factores.

Figura 2

Foto de actividad grupal “Taller 1: Re-conociéndome”



Nota. Fotografía tomada por Miguel Gómez (2022).

Como resultado del segundo encuentro, se evidenció principalmente el fuerte carácter participativo que desarrollaron los estudiantes y la receptividad con respecto a los encuentros con el practicante. Al final de la sesión los estudiantes registraron que sintieron que el ejercicio de clase les ayudó mucho a esclarecer dudas sobre su futuro, a definir sus metas, reconocer círculos de apoyo y destacaron principalmente la importancia de la comprensión del conocimiento propio. Adicionalmente, el encuentro les permitió ver que compartían muchas proyecciones, miedos y metas con sus compañeros de clase, lo que creó una atmosfera de compañerismo y potenció aún más la participación.

El tercer encuentro denominado “Entrelazados” fue llevado a cabo el 27 de octubre de 2022 con el grupo 11-3, el 27 de octubre de 2022 con el grupo 11-2, el 28 de octubre de 2022 con el grupo 11-4 y el 3 de noviembre de 2022 con el grupo 11-1. Este encuentro tuvo como objetivo la comprensión de cómo la relación con la familia influye en la formulación del proyecto de vida.

Como un primer punto se realizó una breve inducción a la temática y luego se le pidió a los estudiantes que registraran por qué consideraban que la familia era importante en la formulación del proyecto de vida, luego se construyó esta misma respuesta pero a nivel grupal. Luego de charlar un rato libremente con los estudiantes, contar historias y anécdotas referentes al tema, se dio paso a la actividad principal. Para esta actividad se les pidió a los estudiantes que identificaran diversos factores familiares que pudieran influir tanto positivamente como negativamente en la construcción de sus proyectos de vida, se les hizo el llamado a tomarse su tiempo para contestar y reflexionar.

Con el paso del tiempo se comenzaron a notar estudiantes con un semblante melancólico, un poco tristes o con el ánimo bajo. En el momento el practicante comprendió que se debía a la dinámica propia de la actividad propuesta. Al llegar a la fase grupal del encuentro formativo, se realizó un ejercicio de recopilación donde, para sorpresa del practicante, los estudiantes participaron activamente a pesar del ambiente melancólico que se había creado al principio. En el ejercicio de socialización salieron a flote muchas tensiones de los estudiantes con respecto a sus círculos familiares y sus dinámicas, muchos estudiantes se mostraron sorprendidos cuando encontraban experiencias de vida similares a las de sus compañeros.

Figura 3

Foto de actividad individual “Taller 2: “Entrelazados”



Nota. Fotografía tomada por Miguel Gómez (2022).

Finalmente, se construyó una reflexión grupal acerca de todas las actividades realizadas en la sesión y se recolectaron los registros de los estudiantes. En los registros finales pudo evidenciarse que los estudiantes fueron muy abiertos y honestos con sus sentimientos y mostraban disposición a tratarlos de frente, esto alegró mucho al practicante al recordar lo cerrados que solían ser los estudiantes en los primeros encuentros. Al final de algunas de las sesiones varios estudiantes se acercaron, tanto de modo individual, como en grupo, para agradecerle al practicante por el encuentro que habían tenido y manifestaron a rasgos generales sentirse “liberados”, más tranquilos, satisfechos e incluso algunos estudiantes manifestaron comprender en un mayor nivel de profundidad la relación con sus padres y familiares. Esta fue una de las sesiones más emotivas que se desarrollaron y que permitió estrechar lazos entre el practicante y los estudiantes.

El cuarto encuentro denominado “Tú y yo ¿Qué podría salir mal?” fue llevado a cabo el 27 de octubre de 2022 con el grupo 11-3, el 31 de octubre de 2022 con el grupo 11-2, el 3 de noviembre de 2022 con el grupo 11-4 y el 3 de noviembre de 2022 con el grupo 11-1. Este encuentro tuvo como objetivo la comprensión de cómo las relaciones de pareja influyen en la formulación de un proyecto de vida tan positivamente como negativamente.

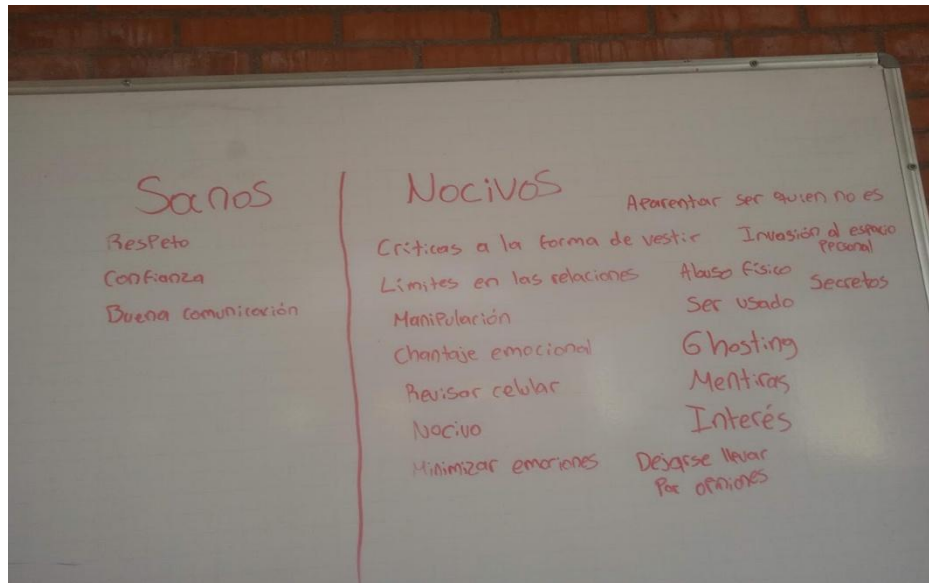
Como un primer punto se realizó una inducción a la temática contextualizando en qué es una relación de pareja, en qué se fundamenta y qué se entiende por una relación sana. Luego se les pidió a los estudiantes que registren, desde sus presaberes, por qué creen que una relación de pareja puede influir positiva o negativamente en sus proyectos de vida y qué entienden por una relación nociva y una relación sana. Posteriormente fue realizada una conceptualización donde se exploraron los conceptos de relación de pareja, relaciones nocivas y relaciones sanas. Después, en la fase individual de la sesión, les fueron planteados a los estudiantes una serie de preguntas a nivel personal acerca de sus percepciones acerca de las relaciones de pareja, sus expectativas, miedos y deseos. Para este punto del encuentro, los estudiantes se mostraban muy interesados en la temática y se evidenciaba un ambiente de concentración en el aula de clase.

Al llegar a la fase grupal, se les propuso a los estudiantes construir un mapa visual en conjunto en el que se identificaron distintos comportamientos y actitudes para posteriormente ser clasificados entre comportamientos sanos y comportamientos nocivos. Esta actividad tuvo un gran impacto en los diferentes grupos y tuvo el mayor índice de participación por parte de los estudiantes, de igual modo se dio origen al debate alrededor de la temática central y se fomentó la discusión entre estudiantes sobre qué se considera o no un comportamiento nocivo en una relación de pareja. Fue una sesión muy emocionante, participativa, llena historias, anécdotas, testimonios y reflexiones. Al finalizar el encuentro los estudiantes se mostraron muy satisfechos con el taller

realizado y así se lo manifestaron al practicante, quien también se vio invadido por ese sentimiento de satisfacción.

Figura 4

Foto de actividad grupal “Taller 3: “Tú y yo ¿Qué podría salir mal?””



Nota. Fotografía tomada por Miguel Gómez (2022).

El quinto encuentro denominado “La persona en el espejo” fue llevado a cabo el 31 de octubre de 2022 con el grupo 11-3, el 4 de noviembre de 2022 con el grupo 11-4, el 4 de noviembre de 2022 con el grupo 11-2 y el 4 de noviembre de 2022 con el grupo 11-1. Este encuentro tuvo como objetivo fortalecer el componente de autopercepción y crear conciencia del cuidado de la salud mental y la autoestima. Se les expuso a los estudiantes las competencias que desarrollarían al culminar el encuentro formativo y se procedió a realizar una breve inducción acerca de qué es la autoestima, su importancia y qué cabida tiene en la construcción de un proyecto de vida. Como actividad inicial se les preguntó a los estudiantes qué entendían por autoestima, satisfacción propia e inseguridad. Luego de unos minutos de reflexión y registrar sus respuestas se

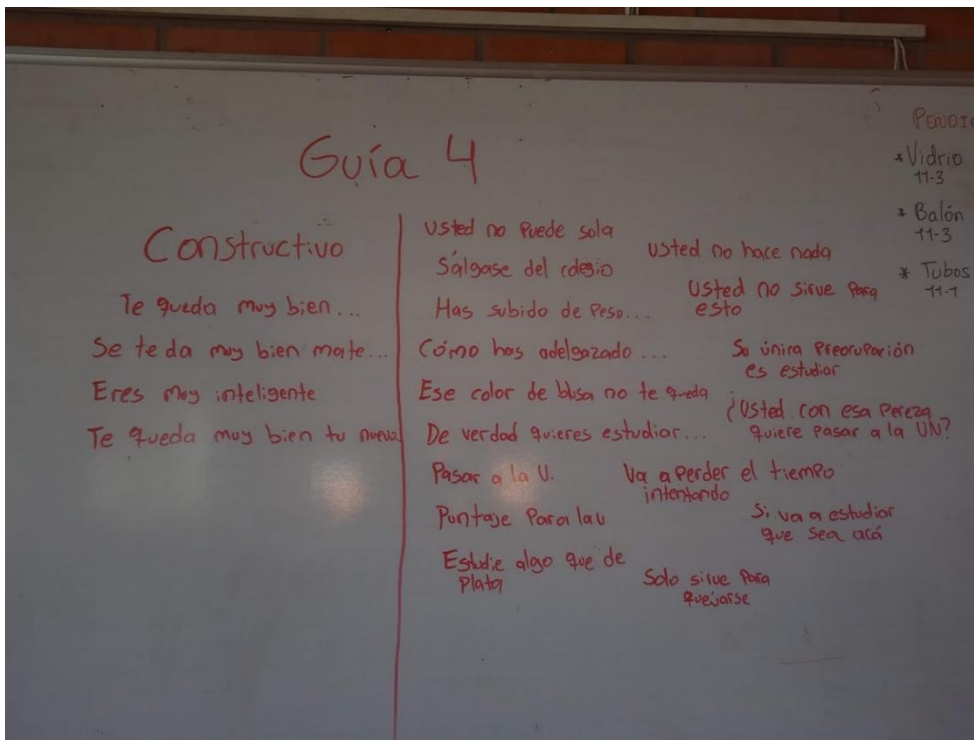
dio cabida a un pequeño espacio de socialización donde algunos estudiantes daban a conocer sus pensamientos.

El practicante dio aportes y opiniones sobre el tema articulando las respuestas dadas por los estudiantes, y abarcando nuevos conceptos como la resiliencia, la autopercepción y el reconocimiento. Posteriormente se les propuso a los estudiantes una actividad donde se dibujarían ellos mismos, a su izquierda registrarían cómo se perciben y a su derecha registrarían cómo son percibidos por las demás personas. Para este punto del encuentro los estudiantes se notaron pensativos, el practicante notó que los estudiantes tenían más facilidad para registrar cómo son percibidos por las demás personas, contrario a los registros de cómo se perciben ellos mismos, aspecto que destacó al grupo. Como parte final de esta fase del encuentro, se les pidió a los estudiantes reflexionar acerca de si las percepciones que tienen las demás personas sobre ellos son ciertas, se acercan o se alejan completamente.

Como parte de la fase grupal del encuentro se realizó una actividad donde se destacaría principalmente entender y comprender la influencia que tienen las palabras, opiniones y comportamientos sobre la percepción que tienen las personas de sí mismas. Se les habló a los estudiantes sobre la empatía, el respeto por el otro y el reconocimiento de la otredad. Se les propuso entonces realizar un esquema en grupo donde, con aportes de los estudiantes, se registraron comportamientos constructivos y no constructivos para la convivencia.

Figura 5

Foto de actividad grupal “Taller 4: “La persona en el espejo”



Nota. Fotografía tomada por Miguel Gómez (2022).

En esta actividad se evidenció que muchos estudiantes comenzaron a realizar aportes para la actividad basándose en sus vivencias personales y en comentarios que ellos mismos han recibido a lo largo de sus vidas, la tendencia en los grupos donde fue aplicado este taller era a acumular más comentarios o comportamientos no constructivos que constructivos. El practicante en este momento tomó la palabra e instó a los estudiantes a repensar, basándose en lo que acababan de vivenciar, cómo las palabras impactan en la vida de otra persona y en qué magnitud. Los estudiantes se mostraron reflexivos, algunos asentían con la cabeza en silencio.

Al finalizar el encuentro los estudiantes se mostraron muy receptivos, contentos y satisfechos, algunos se acercaron a hablar con el practicante para seguir charlando sobre la temática

y agradecer por facilitar un espacio donde se pudieran tratar libremente esos temas y sin temor alguno a ser juzgados o señalados.

Figura 6

Foto de actividad grupal “Taller 4: “La persona en el espejo”



Nota. Fotografía tomada por Miguel Gómez (2022).

El sexto encuentro denominado “Stairway to my dreams” fue desarrollado a cabalidad con todos los grupos el día 4 de noviembre de 2025. Este encuentro tuvo como finalidad dar el cierre al ciclo de intervenciones a cargo del practicante y tuvo como objetivo la formulación de un proyecto de vida, el reconocimiento de sueños, metas y planes a futuro. Se dio inicio dando una breve inducción al tema final y haciendo una recapitulación de todo lo que habían aprendido y aplicado desde que comenzaron los encuentros formativos.

Como parte del trabajo individual de los estudiantes, se les pidió registrar para ellos qué era el proyecto de vida y cómo se relaciona con sus planes a futuro. El practicante identificó

respuestas de un mayor nivel de complejidad y profundidad a comparación de las obtenidas en el primer encuentro. De igual manera, muchos estudiantes manifestaron tener una mejor certeza de lo que querían para sus proyectos de vida e hicieron énfasis en cómo los encuentros formativos habían orientado esas decisiones y determinaciones.

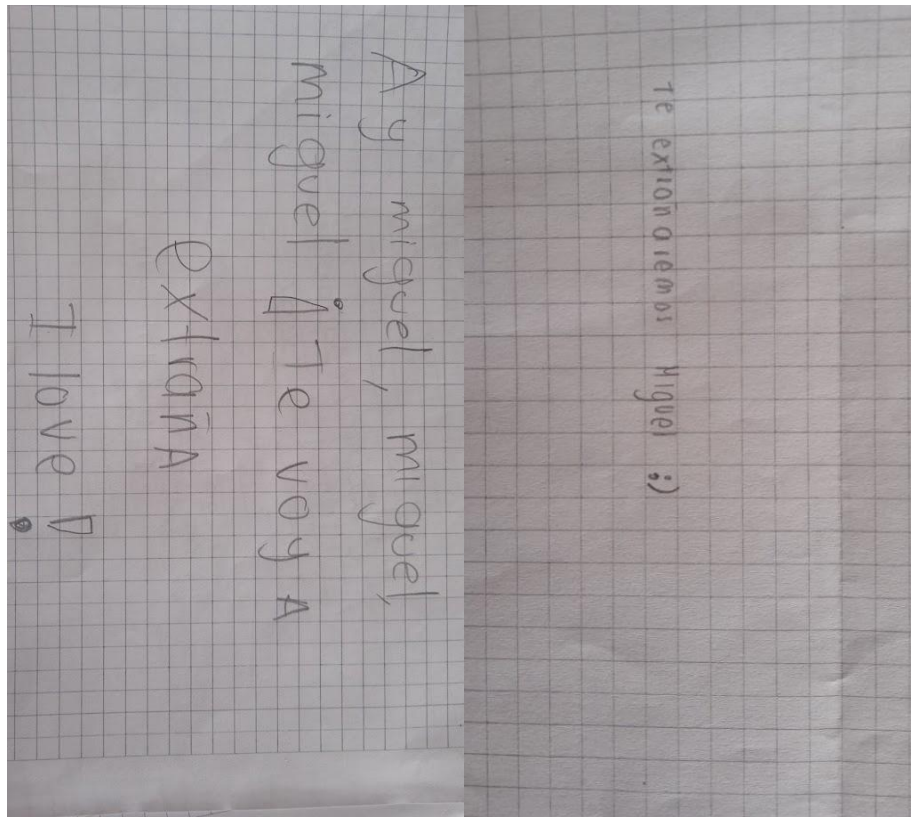
Luego de el primer momento del encuentro, el practicante les habló a los estudiantes acerca de qué es un proyecto profesional, cómo se relaciona con el comportamiento prosocial y acerca de la conciencia social, esto respondiendo a la misión de la institución educativa de formar estudiantes con habilidades de pensamiento crítico capaces de reconocer su entorno y transformarlo en pro de la sociedad.

Los estudiantes se mostraron muy receptivos al contenido del último encuentro, expresaron un mayor sentido de pertenencia e identificación con sus proyectos profesionales y aunque algunos no tenían aún un proyecto definido, mencionaron que emplearían lo aprendido para tomar mejores decisiones.

Este fue un encuentro particularmente emotivo, ya que, a su vez, era el último día de clase de los estudiantes, así que era su último día en el colegio. Para este encuentro los estudiantes sorprendieron al practicante, pues realizaron un compartir para cerrar las clases y le brindaron pastel, comida y bebida, además de expresar aprecio y gratitud por el acompañamiento y los encuentros donde, en sus palabras, aprendieron mucho y pudieron encontrar un “escape” a sus actividades escolares habituales. Acto seguido, varios estudiantes entregaron cartas y postales al practicante con mensajes de aprecio y gratitud.

Figura 7

Mensajes entregados al practicante los estudiantes en el último día de clase.



Nota. Fotografía tomada por Miguel Gómez (2022).

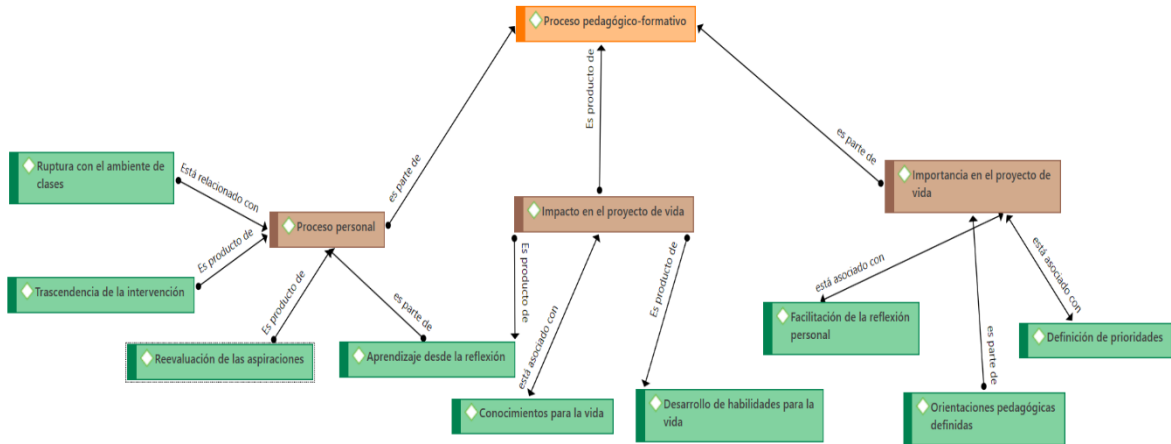
9. Comprensión de la experiencia

Con el fin de comprender la experiencia de la práctica académica desarrollada en la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio (INSTENALCO), esta reflexión se centra en el proceso socioeducativo orientado al fortalecimiento del proyecto de vida con estudiantes de grado once, en el marco del proyecto “Construyendo sueños: Propuesta de intervención educativa para el fortalecimiento del proyecto de vida en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio”.

9.1.1 Proceso pedagógico-formativo: proceso personal, impacto e importancia en el proyecto de vida.

Figura 8

Red categorial del proceso pedagógico-formativo



Nota. Elaboración propia.

El proceso pedagógico-formativo, se comprende como el conjunto de acciones intencionadas que tienen como finalidad la formación integral de los estudiantes mediante la creación de espacios de reflexión, diálogo y participación. De esta categoría central se derivan tres subcategorías: proceso personal, impacto en el proyecto de vida e importancia en el proyecto de vida. A partir del análisis de los relatos de los participantes, emergen categorías que permiten una comprensión más profunda de cada una de estas subcategorías.

Un aspecto importante que vale la pena reconocer es que un proceso pedagógico, antes que nada, es un proceso personal, es decir, una experiencia subjetiva que interpela a cada estudiante de manera particular. En este marco, del análisis de las entrevistas emergen cuatro categorías que dan cuenta de esta dimensión subjetiva. Una de ellas es la ruptura con el ambiente de clases,

entendida como la capacidad del proceso para generar un espacio diferente al aula tradicional, donde los estudiantes pudieran alejarse de la rigurosidad académica. Desde la pedagogía crítica, Freire (1968) sostiene que la educación liberadora se fundamenta en una relación dialógica donde el educando deja de ser un receptor pasivo, lo cual requiere romper con las estructuras tradicionales del aula. En concordancia con lo anterior, una de las estudiantes manifestó que el proceso le permitió "tomarse un respiro de las clases" (AC2_M, 26), evidenciando que el espacio generado logró diferenciarse del ambiente escolar convencional y ofrecer un momento de pausa y reflexión.

Otro elemento relevante a tener en cuenta en el marco del proceso personal corresponde a la trascendencia de la intervención, que alude a que los aprendizajes no quedaron circunscritos al momento de la intervención, sino que se extendieron más allá del colegio. Al respecto, Messina (2008) señala que el ejercicio formativo es un movimiento que nace en el sujeto, va al grupo, envuelve a la institución y regresa al sujeto, lo que implica que los aprendizajes trascienden el espacio y tiempo escolar. En coherencia con lo anterior, una de las estudiantes afirmó que el proceso "no es un ejercicio que se tenga que hacer solo en el colegio, es algo que va más allá" (AC1_M, 18), lo que evidencia que los estudiantes reconocieron la proyección de lo aprendido hacia otros ámbitos de su vida, como el familiar y el personal.

En el mismo orden de ideas, se destaca la reevaluación de las aspiraciones, categoría que se refiere a la capacidad del proceso para que los estudiantes reconsideraran sus metas y planes a futuro a partir de la reflexión promovida. D'Angelo (2003) afirma que el proyecto de vida requiere que el individuo tenga la capacidad de auto reconocerse, lo que implica una constante reevaluación de las proyecciones a la luz de nuevas comprensiones. En concordancia con lo anterior, una de las participantes señaló que el proceso le permitió "tener ideas más sólidas, más concretas sobre mi proyecto de vida" (AC1_M, 14), mostrando cómo la reevaluación de sus aspiraciones iniciales fue

parte fundamental del proceso y cómo esta reevaluación no se limitó a lo académico, sino que abarcó dimensiones familiares y afectivas.

Finalmente, dentro del proceso personal se identifica el aprendizaje desde la reflexión, que alude a que los estudiantes no recibieron información de manera pasiva, sino que construyeron conocimiento a través de ejercicios reflexivos. Freire (1974) denomina este proceso "concientización", entendida como la capacidad de alcanzar un grado más elevado de conciencia sobre la realidad y la posibilidad de transformarla. En coherencia con lo anterior, una de las estudiantes expresó que el proceso fue "un espacio de retroalimentación para concretar nuestros pensamientos" (AC1_M, 18), evidenciando que el aprendizaje surgió del ejercicio reflexivo y no de la mera transmisión de información. Esta misma participante añadió que el hecho de "plasmear en papel" sus pensamientos le permitió "organizarse mejor" (AC1_M, 4, 6), lo que confirma que la reflexión tuvo un correlato concreto en la estructuración de sus metas.

Otro de los aspectos que hay que articular con el proceso pedagógico-formativo es sobre su impacto en el proyecto de vida, puesto que, de cierto modo, de acuerdo con lo evidenciado en lo expresado por los participantes, hubo efectos concretos de dicho proceso en la forma en que los estudiantes conciben su futuro. Del análisis de los relatos emergen tres categorías en esta subcategoría. Una de ellas es el aprendizaje desde la reflexión (que, aunque ya apareció en el proceso personal, adquiere aquí una dimensión específica orientada al proyecto de vida). Este impacto se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para transformar la reflexión en acción concreta sobre sus metas. Una de las estudiantes señaló que el proceso le permitió "pasar mis pensamientos a papel" y "organizarse mejor" (AC1_M, 4, 6), evidenciando que la reflexión tuvo un impacto tangible en la estructuración de sus proyectos futuros.

A continuación, se destaca la adquisición de conocimientos para la vida, que refiere a que los aprendizajes no se limitaron a lo académico, sino que abordaron dimensiones prácticas de la existencia. Desde el enfoque socioeducativo, Vega (2002) sostiene que la esencia de los procesos socioeducativos radica en comprender las necesidades cotidianas desde la perspectiva de quienes las viven. En concordancia con lo anterior, una de las estudiantes afirmó que el proceso le enseñó "cosas de la vida real, como parejas, trabajo, estrés, manejo de emociones" (AC1_M, 24), lo que demuestra que el impacto trascendió lo académico y se instaló en dimensiones prácticas de su existencia cotidiana. Por último, en el marco del impacto en el proyecto de vida, se evidencia el desarrollo de habilidades para la vida, que alude a que el proceso contribuyó a fortalecer competencias como la perseverancia, la adaptabilidad y la toma de decisiones. Pallarès-Piquer (2018) señala que la integración de métodos pedagógicos abiertos resulta fundamental para fomentar el pensamiento crítico y la adaptabilidad en la construcción del conocimiento. En coherencia con lo anterior, una de las participantes destacó que identificó en sí misma "fuerza de voluntad" y "perseverancia" (AC2_M, 26), cualidades que luego aplicó al enfrentar la adversidad de no poder estudiar inicialmente lo que quería, logrando finalmente "estudiar otra cosa y que la verdad me salió super bien" (AC2_M, 26).

En concordancia con lo expuesto, se puede señalar que los estudiantes reconocen la importancia del proyecto de vida, que alude a la valoración que los actores otorgan a este tipo de procesos formativos como herramientas indispensables para su formación integral. Del análisis de los relatos emergen tres categorías en esta subcategoría. Una de ellas es la facilitación de la reflexión personal, que refiere a que el proceso fue valorado como un espacio que permitió a los estudiantes detenerse a pensar en sí mismos. Torres (2021) sostiene que la experiencia se configura a través de la interpretación que los individuos hacen de su entorno, lo que implica que la reflexión

personal es un componente central de todo proceso formativo. En concordancia con lo anterior, una de las estudiantes afirmó que "en el colegio es el momento ideal para uno pensarse sus cosas" (AC2_M, 26), valorando el proceso como un facilitador de esa reflexión que difícilmente ocurre en el marco de la educación tradicional.

Al momento de reflexionar sobre la formación pedagógica en proyecto de vida, resulta relevante tener en cuenta la definición de prioridades, que refiere a que el proceso ayudó a los estudiantes a establecer qué era realmente importante para su futuro. Frankl (1991) sostiene que cada persona debe encontrar el significado concreto de su propia existencia, lo que implica definir prioridades de manera autónoma. En coherencia con lo anterior, una de las participantes señaló que el proceso le permitió "saber qué quiere y qué no quiere" (AC2_M, 36), evidenciando una clarificación de sus prioridades vitales que antes del proceso se encontraba difusa. Finalmente, dentro de la importancia en el proyecto de vida, se identifican las orientaciones pedagógicas definidas, que refieren a que los estudiantes valoraron la metodología empleada (carácter lúdico, visual, dialógico) como un elemento fundamental para la relevancia del proceso. Benítez Hernández (2022) sostiene que los procesos formativos deben promover que los sujetos construyan saberes desde su realidad, integrando herramientas como la metacognición y la participación activa. La docente orientadora, en coherencia con lo anterior, afirmó que las estrategias "lúdico-pedagógicas" y "visuales" fueron clave porque "llegan rápido a los chicos" (AC3_M, 4), y que el éxito del proceso radicó en que "no era un proceso de 3 horas trabajando sobre el tema" sino en "1 hora" se lograba "acceder a la información" de manera efectiva (AC3_M, 4).

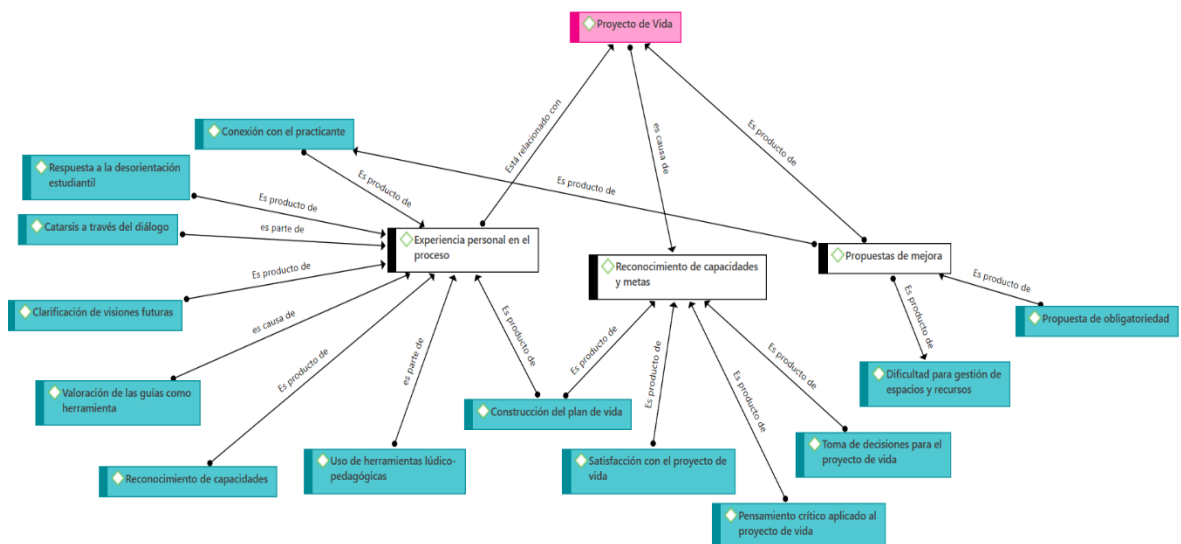
En síntesis, todo lo anterior permite afirmar que el proceso pedagógico-formativo desarrollado con los estudiantes de grado once de INSTENALCO logró incidir significativamente en sus vidas, no solo en el plano académico, sino también en el personal y emocional. Un aspecto

que vale la pena destacar es que la fuerza de este proceso no residió únicamente en los contenidos transmitidos, sino en la metodología empleada y en la calidad de los vínculos construidos. Los estudiantes no solo aprendieron sobre proyecto de vida, sino que vivieron una experiencia que les permitió reevaluar sus aspiraciones, desarrollar habilidades para enfrentar la adversidad y reconocer la importancia de detenerse a reflexionar sobre sí mismos. En este sentido, el proceso pedagógico-formativo se erigió como un espacio de encuentro consigo mismos y con los demás, donde el diálogo, la reflexión y el acompañamiento horizontal se conjugaron para generar aprendizajes que, como bien lo expresaron los participantes, trascienden el aula y se proyectan hacia toda la vida. De esta manera, se confirma que un proceso pedagógico, antes que cualquier otra cosa, es un proceso humano y personal, y que su verdadero impacto se mide no solo en las metas alcanzadas, sino en las transformaciones subjetivas que genera en quienes participan de él.

9.1.2 Proyecto de vida: Experiencia personal, reconocimiento de capacidades y metas y propuestas de mejora.

Figura 9

Red categorial del proyecto de vida.



Nota. Elaboración propia.

El proyecto de vida, comprendido como el proceso de planificación personal donde se definen objetivos, metas y aspiraciones proyectadas para el futuro, integrando aspectos personales, profesionales, familiares y sociales. A partir del análisis de los relatos de los participantes, emergen categorías que permiten una comprensión más profunda de cada una de estas subcategorías.

Un aspecto fundamental que emerge del análisis es que la experiencia personal en el proceso estuvo atravesada por múltiples dimensiones que dan cuenta de las vivencias subjetivas de los estudiantes. Una de ellas es la conexión con el practicante, que refiere a la relación de confianza y cercanía que se estableció entre los estudiantes y el profesional en formación. Desde el enfoque socioeducativo, Sánchez et al. (2024) sostienen que los procesos socioeducativos requieren que los métodos se ajusten al contexto de los actores involucrados, lo cual incluye la construcción de vínculos de confianza. En concordancia con lo anterior, una de las estudiantes señaló que "era fácil acercarse a ti, no te sentías como un extraño" (AC1_M, 30), evidenciando la importancia del vínculo construido para el éxito del proceso.

Otra categoría que emerge es la respuesta a la desorientación estudiantil, que alude a que el proceso atendió una necesidad sentida por los estudiantes: la falta de claridad sobre su futuro. D'Angelo (2003) afirma que el proyecto de vida surge de la necesidad personal de planear y orientar las acciones futuras, lo que implica que la desorientación es un punto de partida común en la adolescencia. En coherencia con lo anterior, una de las estudiantes expresó que en grado once "uno se siente perdido" y que el proceso ayudó a "aterrizarlo a uno" (AC2_M, 22), mostrando cómo la intervención respondió a una necesidad real de orientación.

En el mismo sentido, se destaca la catarsis a través del diálogo, que refiere a que los espacios conversacionales permitieron a los estudiantes expresar emociones y liberar tensiones. Rodríguez Hernández et al. (2011) señalan que los sentimientos son respuestas afectivas complejas que resultan fundamentales en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento. En concordancia con lo anterior, una de las participantes afirmó que las charlas eran "como una terapia" (AC1_M, 12), evidenciando el carácter catártico del diálogo y la importancia de los aspectos emocionales en los procesos formativos.

A ello se suma la clarificación de visiones futuras, que alude a que el proceso ayudó a los estudiantes a tener una idea más clara de lo que querían para su futuro. Vargas Melgarejo (1994) sostiene que las percepciones son la interpretación y el significado que los actores atribuyen a sus vivencias. En coherencia con lo anterior, una de las estudiantes señaló que el proceso le permitió "tener información más clara de cómo realizar un proyecto de vida" (AC1_M, 14). También se evidencia la valoración de las guías como herramienta, que refiere a que los materiales escritos fueron reconocidos como útiles para la organización del pensamiento. Pallarès-Piquer (2018) señala que la incorporación de métodos pedagógicos abiertos permite a los estudiantes apropiarse activamente de su proceso formativo. En concordancia con lo anterior, una de las estudiantes afirmó que "la herramienta de poder plasmar nuestras proyecciones en papel fue de mucha ayuda" (AC1_M, 8).

Finalmente, en el marco de la experiencia personal, se destaca el uso de herramientas lúdico-pedagógicas, que refiere a que los estudiantes valoraron positivamente la metodología empleada. La docente orientadora afirmó que el proceso tuvo un carácter "lúdico y visual" (AC3_M, 4), lo que facilitó la apropiación de los contenidos, y destacó que "lo visual siempre es mucho más para ellos más importantes" (AC3_M, 4).

Ahora bien, otro de los elementos que emergen del análisis de la información tiene que ver con el reconocimiento de capacidades y metas por parte de los estudiantes. Del análisis de los relatos emergen cuatro categorías en esta subcategoría. Una de ellas es la construcción del plan de vida, que refiere a que los estudiantes lograron estructurar un plan con pasos concretos. Desde el enfoque socioeducativo, Vega (2002) sostiene que los procesos socioeducativos promueven que los individuos sean protagonistas en la identificación y transformación de las condiciones que los afectan. En esta misma línea, Ruiz Sánchez (2019), retomando la perspectiva de Amartya Sen, afirma que el desarrollo humano y la calidad de vida están ligados a la expansión de las capacidades de las personas, es decir, a la posibilidad real de ser y hacer lo que valoran, lo cual implica que los procesos formativos deben centrarse en potenciar las habilidades y oportunidades de los sujetos para que puedan construir proyectos de vida autónomos y significativos. En concordancia con lo anterior, una de las estudiantes señaló que el proceso le sirvió para "ponerse un plan, unos pasos a seguir para poder llegar hasta allá" (AC2_M, 2).

A continuación, se identifica la satisfacción con el proyecto de vida, que alude a que, a pesar de los cambios en sus planes, los estudiantes se mostraron conformes con sus trayectorias. Frankl (1991) sostiene que el sentido de la vida no reside en la búsqueda abstracta, sino en la capacidad de cada individuo para encontrar significado en su propia experiencia. En coherencia con lo anterior, una de las participantes afirmó que, aunque sus planes no se cumplieron, "así como pasaron las cosas está perfecto" (AC2_M, 2).

En el mismo orden de ideas, se evidencia el pensamiento crítico aplicado al proyecto de vida, que refiere a que los estudiantes desarrollaron la capacidad de cuestionar sus propias decisiones y patrones de comportamiento. Freire (1968) sostiene que la educación liberadora busca desarrollar conciencia crítica y autonomía. En concordancia con lo anterior, una de las estudiantes

señaló que el taller sobre relaciones de pareja le permitió cuestionar por qué "bajé mis estándares" (AC2_M, 32), evidenciando un ejercicio de autocrítica que incidió directamente en sus decisiones personales. Por último, se destaca la toma de decisiones para el proyecto de vida, que alude a que el proceso fortaleció la capacidad de los estudiantes para elegir de manera informada. Benítez Hernández (2022) señala que los procesos formativos deben integrar herramientas como el juicio crítico y la participación activa. En coherencia con lo anterior, una de las estudiantes afirmó que el proceso le permitió "tomar las decisiones y las visiones para el futuro" de manera "más concreta" (AC1_M, 6).

Finalmente, en relación con las propuestas de mejora, del análisis de los relatos emergen dos categorías. Una de ellas es la dificultad para la gestión de espacios y recursos, que refiere a las barreras institucionales que limitaron el desarrollo del proceso. Torres (2021) sostiene que la interpretación crítica de la experiencia debe trascender la mera descripción para identificar tensiones y contradicciones del contexto social. En concordancia con lo anterior, una de las estudiantes señaló que "los espacios que te dieron eran muy reducidos" y que "el colegio no le dio la importancia necesaria al proceso" (AC1_M, 16). La otra categoría es la propuesta de obligatoriedad, que alude a la sugerencia de que el proyecto de vida debería ser una asignatura obligatoria en el currículo escolar. La docente orientadora afirmó que el proyecto de vida debería ser una "asignatura obligatoria desde cuarto grado" (AC3_M, 8), propuesta que evidencia la necesidad de institucionalizar estos procesos para que no dependan de intervenciones aisladas o de la buena voluntad de los practicantes.

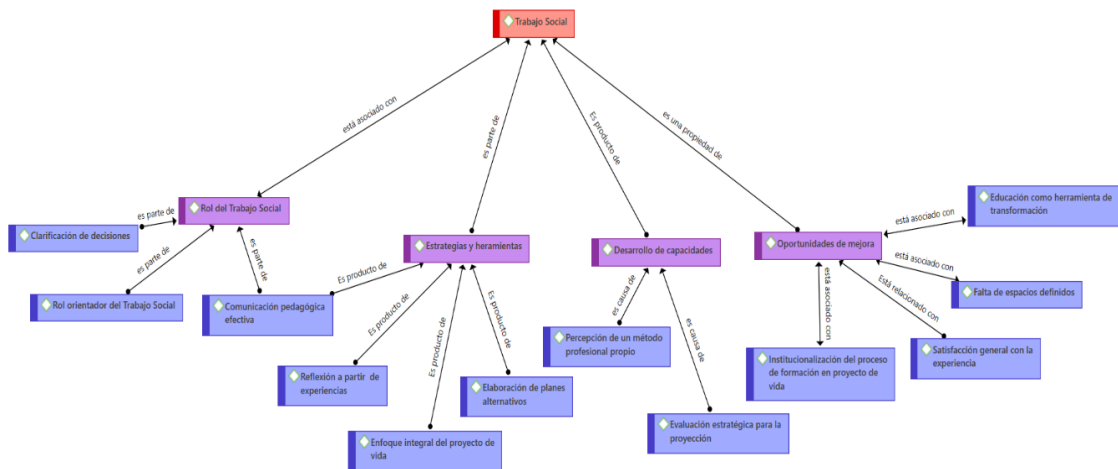
En síntesis, el análisis de la experiencia personal de los estudiantes en relación con el proyecto de vida evidencia que el proceso logró convertirse en un punto de inflexión en la manera en que los jóvenes conciben su futuro. La conexión con el practicante, la respuesta a su

desorientación inicial, la catarsis a través del diálogo y la clarificación de sus visiones futuras fueron elementos que, articulados entre sí, permitieron que los estudiantes no solo construyeran un plan de vida con pasos concretos, sino que también desarrollaran un pensamiento crítico sobre sus propias decisiones y fortalecieran su capacidad de adaptación ante los cambios. Ahora bien, a pesar de los logros alcanzados, las propuestas de mejora formuladas por los participantes invitan a una reflexión necesaria: la institucionalización de estos procesos no es un lujo, sino una urgencia. La falta de espacios definidos y la dependencia de intervenciones aisladas limitan el alcance y la sostenibilidad de experiencias que, como esta, demuestran tener un impacto profundo y duradero en la vida de los estudiantes. Por ello, resulta imperativo que las instituciones educativas reconozcan el proyecto de vida como un eje transversal de la formación, y no como un agregado circunstancial, de modo que cada estudiante pueda tener la oportunidad de transitar este camino de autoconocimiento y proyección.

9.1.3 Trabajo Social: Rol, estrategias y herramientas, desarrollo de capacidades y oportunidades de mejora.

Figura 10

Red categorial de Trabajo Social



Nota. Elaboración propia.

El Trabajo Social se comprende como una profesión de carácter crítico que se orienta a la defensa del interés colectivo, la búsqueda de la dignidad humana y la garantía de derechos, actuando como mediador entre las instituciones y las comunidades. De esta categoría central se derivan cuatro subcategorías: rol del Trabajo Social, estrategias y herramientas, desarrollo de capacidades y oportunidades de mejora. A partir del análisis de los relatos de los participantes, emergen categorías que permiten una comprensión más profunda de cada una de estas subcategorías.

En el proceso pedagógico-formativo desarrollado con los estudiantes de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio, resulta relevante reconocer la orientación y las estrategias desarrolladas desde el Trabajo Social, lo que implica comprenderla como una profesión de carácter crítico comprometida con la formación integral de los sujetos. Ahora bien, partiéndose del proceso adelantado con los estudiantes de dicha institución educativa, con quienes se reconoce la necesidad de aportar a la definición de su proyecto de vida, resulta fundamental reflexionar sobre el papel que tuvo el direccionamiento brindado desde el rol del Trabajo Social. A partir del análisis de las entrevistas, fue posible identificar tres categorías que dan cuenta de este rol, cada una de las cuales aporta una dimensión específica a la comprensión del quehacer profesional. Una de ellas es la clarificación de decisiones, que refiere a que el trabajador social ayudó a los estudiantes a tomar decisiones de manera más consciente. Cifuentes (2015) sostiene que la sistematización en Trabajo Social permite generar procesos adaptados a las necesidades específicas del contexto de intervención. En concordancia con lo anterior, una de las estudiantes afirmó que el trabajador social "acompaña para que tú mismo llegues a conclusiones" (AC1_M, 28), evidenciando que el rol no es dar respuestas, sino facilitar procesos reflexivos.

Cuando se habla del ejercicio profesional del Trabajo Social, máxime en contextos socioeducativos, es menester abordar lo que refiere al rol orientador que desempeña el profesional, que alude a la función de guía, diferente a la de un psicólogo o un docente tradicional. En esta dirección, Iamamoto (2003) sostiene que el ejercicio profesional del Trabajo Social es entendido como la acción de un sujeto capacitado para ir más allá de un rol burocrático o ejecutor, buscando aprehender la realidad para detectar tendencias y posibilidades presentes que pudieran ser impulsadas por el profesional, lo cual implica una postura activa, propositiva y orientadora en lugar de una mera aplicación de normas o procedimientos estandarizados. Lasso (2021) afirma que la sistematización se configura como una herramienta ético-política para reflexionar sobre el quehacer profesional. En coherencia con lo anterior, una de las participantes señaló que el trabajador social "sabía cómo llegar a nosotros" y que su estilo era "más como un amigo, como un guía" (AC2_M, 39, 41), distinguiéndolo explícitamente de otras profesiones. Por último, dentro del rol del Trabajo Social, se identifica la comunicación pedagógica efectiva, que refiere a que el profesional logró establecer un diálogo horizontal y cercano. Freire (1968) propone métodos educativos fundamentados en el diálogo horizontal y en estrategias problematizadoras. En concordancia con lo anterior, una de las estudiantes señaló que "era fácil sentirse identificado" (AC1_M, 30), evidenciando la efectividad de la comunicación establecida. Otra participante añadió que "no era como 'hagan y ayúdenme y eso' sino como más, como vean que les sirve" (AC2_M, 41), lo que refuerza la idea de una comunicación horizontal y respetuosa.

De igual manera, otro de los elementos que emergen del análisis de la información tiene que ver con las estrategias y herramientas utilizadas por parte del profesional en formación en el marco de dicho proceso formativo. Cabe mencionar que estas se refieren a los métodos y técnicas específicas que fueron identificadas por los participantes como efectivas para promover sus

capacidades y fortalecer su proyecto de vida. Del análisis de los relatos emergen tres categorías en esta subcategoría. Una de ellas es la reflexión a partir de experiencias, que refiere al uso de historias y anécdotas como disparadores del aprendizaje. Zavala (2010) señala que la sistematización desde una mirada interpretativa permite comprender cómo los sujetos atribuyen significado a sus experiencias. En concordancia con lo anterior, una de las estudiantes señaló que "compartir desde la experiencia es lo que a uno le queda" (AC1_M, 30), destacando que las historias personales del practicante facilitaban la identificación y el aprendizaje.

A continuación, se destaca el enfoque integral del proyecto de vida, que alude a que el proceso no redujo el proyecto de vida a la elección profesional, sino que abarcó múltiples dimensiones. La docente orientadora afirmó que el proyecto fue importante "no solamente desde el ámbito educativo, sino también en el ámbito familiar, económico, en los diversos ámbitos de la vida" (AC3_M, 2). En coherencia con lo anterior, una de las estudiantes señaló que el proceso fue "una ayuda en proyección de familia, pareja" (AC1_M, 14), confirmando que el enfoque integral fue valorado positivamente. Por último, dentro de las estrategias y herramientas, se evidencia la elaboración de planes alternativos, que refiere a la estrategia de construir planes A, B y C para el futuro. Sepúlveda et al. (2024) afirman que las pedagogías creativas deben enfatizar la transformación creativa de conflictos y la adaptabilidad. En concordancia con lo anterior, una de las estudiantes destacó la actividad de "hacer los planes a, b y c" como una herramienta para "no frustrarse ni deprimirse" (AC2_M, 45), evidenciando cómo esta estrategia contribuyó al desarrollo de resiliencia y adaptabilidad.

En cuanto al desarrollo de capacidades, del análisis de los relatos emergen dos categorías. Una de ellas es la percepción de un método profesional propio, que refiere a que los estudiantes reconocieron una forma particular de enseñar propia del Trabajo Social. Herranz y Nadal (2001)

afirman que el trabajador social actúa como un agente de cambio que detecta capacidades latentes y promueve la solidaridad grupal. En concordancia con lo anterior, una de las estudiantes señaló que el trabajador social "tiene como una manera diferente de enseñar" (AC1_M, 34), y que si "hubiera sido otro profesional hubiera sido muy diferente" (AC1_M, 34), reconociendo así un método distintivo de la profesión. La otra categoría es la evaluación estratégica para la proyección, que refiere a que el proceso permitió a los estudiantes evaluar sus recursos y posibilidades de manera realista. La docente orientadora afirmó que lo más importante es que los estudiantes identifiquen "con qué herramientas tengo en este momento" (AC3_M, 6). En coherencia con lo anterior, una de las estudiantes señaló que el proceso le permitió "saber reconocer las cosas buenas y malas" (AC2_M, 6), evidenciando un ejercicio de evaluación estratégica de sus propias capacidades y limitaciones.

Finalmente, en relación con las oportunidades de mejora, del análisis de los relatos emergen cuatro categorías. Una de ellas es la educación como herramienta de transformación, que refiere a la necesidad de fortalecer la formación pedagógica de los trabajadores sociales. La docente orientadora señaló que se deben potenciar "las pedagogías críticas del sur" (AC3_M, 18). Pallarès-Piquer (2018) enfatiza que la formación de profesionales en el ámbito educativo debe dotarlos de herramientas para fomentar el pensamiento crítico. Otra categoría es la falta de espacios definidos, que alude a que el proceso dependió de horas cedidas por otras asignaturas. Una de las estudiantes señaló que el practicante fue "puesto a reemplazar la materia de ética" y que sería mejor tener "espacios propios" (AC1_M, 36), evidenciando una limitación estructural que afecta la continuidad y profundidad de estos procesos.

En el mismo orden de ideas, se identifica la satisfacción general con la experiencia, que refiere a que, a pesar de las limitaciones, los estudiantes valoraron positivamente el proceso. Una

de las participantes afirmó que el proceso fue "muy completo" y que "no sé qué podría mejorarse" (AC2_M, 14, 51). Otra estudiante señaló que "no se le podría mejorar nada" (AC2_M, 14), y que las actividades eran "súper dinámicas" (AC2_M, 16). Por último, se destaca la institucionalización del proceso de formación en proyecto de vida, que refiere a la necesidad de que estos procesos sean permanentes en el currículo escolar. La docente orientadora propuso que el proyecto de vida sea una "asignatura obligatoria desde cuarto grado" (AC3_M, 8), propuesta que evidencia la necesidad de que estos procesos no dependan de intervenciones aisladas de practicantes, sino que sean parte estructural de la formación escolar.

Finalmente, a modo de cierre de este apartado, es necesario subrayar que el Trabajo Social, tal como se evidenció en el proceso desarrollado con los estudiantes de INSTENALCO, aporta un enfoque distintivo y valioso al ámbito educativo. Su rol como orientador y facilitador de procesos reflexivos, su capacidad para establecer una comunicación pedagógica efectiva basada en el diálogo horizontal, y su énfasis en el desarrollo de capacidades desde un enfoque integral y situado, lo constituyen como un profesional clave en la formación de sujetos autónomos y críticos. Las estrategias y herramientas empleadas —como la reflexión a partir de experiencias, el enfoque integral del proyecto de vida y la elaboración de planes alternativos— demostraron ser efectivas no solo para transmitir información, sino para generar aprendizajes significativos y duraderos. Sin embargo, el análisis también dejó en evidencia oportunidades de mejora que no pueden ser ignoradas: la necesidad de fortalecer la formación pedagógica de los trabajadores sociales, la urgencia de contar con espacios definidos para este tipo de intervenciones y, sobre todo, la imperiosa necesidad de institucionalizar estos procesos en el currículo escolar. Solo así se podrá garantizar que el aporte del Trabajo Social al proyecto de vida de los estudiantes no sea una intervención aislada, sino una política educativa sostenida en el tiempo. En definitiva, el Trabajo

Social tiene no solo un lugar, sino un papel protagónico en la construcción de proyectos de vida, porque, como lo expresaron los propios estudiantes, su manera de enseñar y de acompañar es única, y esa unicidad es precisamente lo que marca la diferencia en la vida de los jóvenes.

10. Conclusiones y recomendaciones

10.1.1 Conclusiones

El proceso de sistematización de experiencias desarrollado ha permitido comprender de manera profunda el proceso socioeducativo orientado al fortalecimiento del proyecto de vida con estudiantes de grado once de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio (INSTENALCO). A lo largo de este ejercicio reflexivo y analítico, ha sido posible identificar hallazgos significativos que responden a los objetivos planteados, al eje de la sistematización, a la hipótesis de acción y a las preguntas que han ido emergiendo en el camino.

Para comenzar, en cuanto al primer objetivo específico, orientado a describir el proceso de intervención social realizado con los estudiantes para el reconocimiento de proyecciones, metas y capacidades, se concluye que la intervención se caracterizó por su enfoque lúdico-pedagógico y participativo, el cual logró trascender las metodologías tradicionales de enseñanza. Los hallazgos evidencian que los estudiantes valoraron especialmente la conexión con el practicante, la cual generó un ambiente de confianza y horizontalidad propicio para la reflexión personal. El proceso atendió de manera efectiva la desorientación estudiantil propia del grado undécimo, proporcionando a los jóvenes herramientas concretas para la clarificación de sus visiones futuras. La catarsis a través del diálogo emergió como un elemento central, demostrando que los aspectos emocionales son fundamentales en los procesos de formación en proyecto de vida. De igual manera, el reconocimiento de capacidades y la construcción de un plan de vida con pasos concretos

fueron logros significativos, evidenciados en la satisfacción de los estudiantes con sus trayectorias, incluso cuando los planes iniciales no se cumplieron. En este sentido, se confirma que la intervención social logró constituirse no como un mero taller informativo, sino como un espacio vivencial de autoconocimiento y proyección, donde los estudiantes pudieron verse a sí mismos como protagonistas de su propio futuro.

De igual forma, en lo que respecta al segundo objetivo específico, orientado a interpretar la incidencia del proceso pedagógico-formativo en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, se concluye que el proceso incidió de manera significativa en la vida de los participantes, no solo en el plano académico, sino también en el personal y emocional. Los hallazgos demuestran que el proceso logró una ruptura con el ambiente de clases tradicional, permitiendo a los estudiantes encontrar un espacio diferenciado para la reflexión, alejado de la rigurosidad académica cotidiana. La trascendencia de la intervención se evidenció en que los aprendizajes no quedaron circunscritos al colegio, sino que se extendieron hacia otros ámbitos de la vida de los participantes, como el familiar y el personal, demostrando que el impacto del proceso tuvo un carácter duradero. La reevaluación de las aspiraciones fue una categoría emergente de gran relevancia, mostrando que los estudiantes reconsideraron sus metas a partir de la reflexión promovida, lo que implicó un ejercicio de autocrítica y de reconfiguración de sus proyectos de vida. El aprendizaje desde la reflexión, en lugar de la mera transmisión de información, permitió que los estudiantes construyeran conocimiento de manera activa y significativa, apropiándose de los contenidos y aplicándolos a sus propias experiencias. Asimismo, el impacto se manifestó en la adquisición de conocimientos para la vida, entendidos como herramientas prácticas para enfrentar situaciones cotidianas relacionadas con las relaciones de pareja, el manejo del estrés y la gestión de emociones, así como en el desarrollo de habilidades como la perseverancia y la adaptabilidad

ante los cambios. Por todo ello, se concluye que la incidencia del proceso pedagógico-formativo fue profunda y duradera, transformando la manera en que los estudiantes conciben su futuro y enfrentan los desafíos que se presentan en el camino hacia la edad adulta.

Por otra parte, en lo concerniente al tercer objetivo específico, orientado a reflexionar sobre los aportes del Trabajo Social en el reconocimiento y promoción de capacidades para la construcción del proyecto de vida, se concluye que el Trabajo Social aporta un enfoque distintivo y valioso al ámbito educativo, el cual se diferencia de otras profesiones por su énfasis en el acompañamiento horizontal y la facilitación de procesos reflexivos. Los hallazgos evidencian que el rol del trabajador social como orientador y facilitador fue clave para el éxito del proceso. Los estudiantes reconocieron en el practicante una figura de acompañamiento cercano, descrita como más afín a la de un amigo o un guía que a la de un docente tradicional. La comunicación pedagógica efectiva, basada en el diálogo horizontal y respetuoso, permitió que los estudiantes se sintieran identificados y cómodos para expresar sus emociones, dudas y pensamientos sin temor a ser juzgados. Las estrategias y herramientas empleadas —como la reflexión a partir de experiencias compartidas, el enfoque integral del proyecto de vida que abarcó dimensiones familiares, económicas, afectivas y profesionales, y la elaboración de planes alternativos que preparan para la adversidad— demostraron ser efectivas para generar aprendizajes significativos y duraderos. Además, los estudiantes percibieron un método profesional propio del Trabajo Social, reconociendo que su manera de enseñar y de relacionarse con los jóvenes son únicas y diferenciadas de otras profesiones. Por lo tanto, se concluye que el Trabajo Social tiene un papel protagónico en la construcción de proyectos de vida en contextos educativos, aportando no solo herramientas técnicas y metodológicas, sino una forma particular de acompañar, de escuchar y de potenciar las capacidades de los jóvenes desde un enfoque integral y humano.

Ahora bien, en cuanto al eje de la sistematización, que preguntaba cómo se aporta desde el Trabajo Social al reconocimiento de las proyecciones, metas y capacidades para la construcción del proyecto de vida a partir de un proceso pedagógico-formativo, se concluye que el aporte del Trabajo Social se materializa a través de un proceso caracterizado por múltiples dimensiones que se articulan entre sí. Una de ellas es la construcción de vínculos de confianza y horizontalidad, que permite establecer una relación pedagógica basada en el respeto mutuo y no en la autoridad unidireccional. Otra dimensión fundamental es la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas que conectan con la realidad cotidiana de los jóvenes, haciendo que los contenidos resulten cercanos y significativos. A ello se suma el fomento de la reflexión personal como eje central del aprendizaje, en contraposición a la mera transmisión de información. También se destaca el abordaje integral del proyecto de vida, que trasciende la reducción de esta categoría a la mera elección profesional o vocacional, abarcando dimensiones familiares, económicas, afectivas, sociales y personales. Finalmente, se resalta el acompañamiento en la elaboración de planes flexibles que preparan a los estudiantes para enfrentar la adversidad y los cambios de rumbo, desarrollando en ellos resiliencia y adaptabilidad. En síntesis, se concluye que el aporte del Trabajo Social no reside en la transmisión de respuestas absolutas o recetas predefinidas, sino en la facilitación de procesos reflexivos que permiten a los estudiantes reconocerse a sí mismos, identificar sus propias capacidades y proyectar su futuro de manera autónoma, consciente y situada en su realidad concreta.

Finalmente, en cuanto a la hipótesis de acción planteada al inicio de esta sistematización, la cual establecía que la generación de un proceso pedagógico-formativo desde el Trabajo Social con los estudiantes de INSTENALCO aportaría al reconocimiento de sus proyecciones, metas y capacidades, lo que conllevaría a la construcción de su proyecto de vida, se confirma plenamente

su validez. Los hallazgos expuestos a lo largo de este ejercicio demuestran que el proceso socioeducativo implementado logró incidir significativamente en el reconocimiento de proyecciones, metas y capacidades por parte de los estudiantes. Ello se evidencia en categorías emergentes como la clarificación de visiones futuras, la construcción de un plan de vida con pasos concretos, la satisfacción con el proyecto de vida incluso ante cambios inesperados, el desarrollo del pensamiento crítico aplicado a las propias decisiones y el fortalecimiento de la capacidad de toma de decisiones autónoma. Asimismo, la docente orientadora y los propios estudiantes coincidieron en que el proceso logró incidir en su formación integral, aportando herramientas que trascienden el ámbito escolar y se proyectan hacia toda la vida. Por lo tanto, se valida que un proceso pedagógico-formativo desarrollado desde el Trabajo Social constituye una estrategia efectiva y pertinente para fortalecer la construcción del proyecto de vida en estudiantes de educación media.

En síntesis, las conclusiones aquí presentadas demuestran que el proceso pedagógico-formativo desarrollado desde el Trabajo Social con los estudiantes de grado once de INSTENALCO logró incidir significativamente en la construcción de sus proyectos de vida, aportando a su desarrollo personal, a la clarificación de sus metas, al fortalecimiento de sus capacidades y a la toma de decisiones autónomas y conscientes. Estos hallazgos confirman la hipótesis de acción, responden a los objetivos planteados, abren nuevas preguntas para futuras investigaciones y reafirman la relevancia del Trabajo Social en el ámbito educativo como una profesión comprometida con la formación integral de los sujetos y con la transformación de sus realidades, en coherencia con su compromiso ético-político de promover la justicia social, la dignidad humana y la garantía de derechos.

10.1.2 Recomendaciones

A partir de las conclusiones derivadas de la comprensión de la experiencia del proceso socioeducativo de formación en proyecto de vida desarrollado con los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio (INSTENALCO), se presentan a continuación una serie de recomendaciones orientadas a distintos niveles: institucional, poblacional, académico y profesional. Estas sugerencias buscan no solo fortalecer futuras intervenciones, sino también contribuir a la consolidación del Trabajo Social en el ámbito educativo y a la mejora continua de los procesos de formación en proyecto de vida.

En primer lugar, a nivel de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio (INSTENALCO), se recomienda avanzar hacia la institucionalización del proyecto de vida como un eje transversal del currículo escolar. Tal como lo evidenciaron las conclusiones, los participantes reconocieron la importancia de estos procesos formativos, pero también señalaron las dificultades derivadas de la falta de espacios definidos y de la dependencia de intervenciones aisladas. Por ello, se sugiere que la institución considere la incorporación de la formación en proyecto de vida como un componente obligatorio y permanente dentro del plan de estudios, idealmente desde grados tempranos, y no como un agregado circunstancial reservado para el último año escolar. Esta medida permitiría que los estudiantes lleguen a grado undécimo con una mayor claridad sobre sus metas y con herramientas más sólidas para la toma de decisiones. Asimismo, se recomienda que la institución destine recursos físicos y humanos para la realización de este tipo de procesos, garantizando espacios adecuados, tiempos suficientes y acompañamiento profesional continuo.

En segundo lugar, a nivel de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander (UIS), se recomienda fortalecer la formación pedagógica de los futuros trabajadores sociales, especialmente de aquellos que orientarán su quehacer profesional hacia el ámbito

educativo. Las conclusiones evidenciaron que los estudiantes participantes reconocieron y valoraron un método profesional propio del Trabajo Social, caracterizado por el acompañamiento horizontal, la comunicación pedagógica efectiva y la reflexión a partir de experiencias. Por lo tanto, se sugiere que la Escuela incorpore en su currículo electivas o seminarios relacionados con pedagogías críticas, educación popular, didácticas participativas y metodologías lúdico-pedagógicas, de modo que los profesionales en formación adquieran herramientas teóricas y prácticas para intervenir en contextos educativos de manera pertinente y creativa.

En tercer lugar, a nivel de la población estudiantil de INSTENALCO, se recomienda que los jóvenes que participaron en este proceso asuman un rol protagónico como multiplicadores de las experiencias y aprendizajes adquiridos. Las conclusiones demostraron que los estudiantes lograron clarificar sus visiones futuras, construir planes de vida con pasos concretos y desarrollar habilidades como la perseverancia y la adaptabilidad. Por ello, se sugiere que ellos mismos promuevan espacios de diálogo y acompañamiento entre pares, compartiendo sus reflexiones y herramientas con estudiantes de grados inferiores, de modo que se genere una cultura institucional en torno al proyecto de vida. Asimismo, se recomienda que los estudiantes mantengan una actitud reflexiva y autocrítica frente a sus propias decisiones, reconociendo que el proyecto de vida es un proceso dinámico y no un destino fijo, tal como lo evidenciaron al manifestar su satisfacción incluso ante cambios inesperados en sus trayectorias. De igual manera, se sugiere que los jóvenes aprovechen las oportunidades institucionales y comunitarias para seguir profundizando en su autoconocimiento y en el desarrollo de sus capacidades, participando activamente en las actividades que promueva la institución educativa y la universidad en relación con la memoria histórica, los derechos humanos y la construcción de paz.

En cuarto lugar, a nivel del proceso realizado, se recomienda que futuras intervenciones en formación en proyecto de vida mantengan y profundicen las estrategias pedagógicas que demostraron ser efectivas en esta experiencia, particularmente aquellas de carácter lúdico, visual, dialógico y participativo. Las conclusiones evidenciaron que los estudiantes valoraron positivamente las herramientas lúdico-pedagógicas, la reflexión a partir de experiencias compartidas y la elaboración de planes alternativos, así como la disposición circular de los participantes y la ambientación simbólica de los espacios. Por ello, se sugiere que los futuros practicantes y profesionales que implementen procesos similares continúen apostando por metodologías activas que rompan con la verticalidad de la educación tradicional y que conecten con la realidad cotidiana de los jóvenes. Asimismo, se recomienda que se prevea con mayor antelación la gestión de tiempos y espacios, de modo que se eviten las limitaciones identificadas en esta experiencia, como la reducción de jornadas o la dependencia de horas cedidas por otras asignaturas. De igual manera, se sugiere que se incorporen momentos de evaluación participativa al finalizar cada sesión, con el fin de realizar ajustes en tiempo real y de garantizar que el proceso responda de manera flexible a las necesidades e intereses de los participantes.

En quinto lugar, a nivel del proceso de sistematización en sí mismo, se recomienda dar continuidad a este ejercicio reflexivo, reconociendo en la sistematización de experiencias una herramienta metodológica fundamental para la producción de conocimiento situado y para la mejora continua de las prácticas profesionales. Las conclusiones evidenciaron que la sistematización permitió reconstruir de manera analítica e interpretativa la experiencia vivida, identificar categorías emergentes y formular lecciones aprendidas que trascienden el ámbito personal. Por ello, se sugiere que este proceso sea compartido y socializado en espacios académicos, como seminarios, congresos o publicaciones, de modo que otros profesionales y

estudiantes puedan conocer los hallazgos y aplicarlos en sus propios contextos. Asimismo, se recomienda que futuros procesos de sistematización contemplen un seguimiento a mediano y largo plazo de los participantes, con el fin de evaluar la permanencia de los aprendizajes y los impactos del proceso en la trayectoria de vida de los jóvenes, tal como lo sugiere una de las preguntas emergentes identificadas en las conclusiones. De igual manera, se recomienda que se profundice en el análisis de las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan este tipo de intervenciones, de modo que se puedan formular recomendaciones de política educativa orientadas a la institucionalización del proyecto de vida en el sistema escolar.

En síntesis, las recomendaciones aquí formuladas se orientan a consolidar los logros alcanzados, a superar las limitaciones identificadas y a proyectar futuras intervenciones en el ámbito de la formación en proyecto de vida desde el Trabajo Social. Se espera que estas sugerencias contribuyan a que la experiencia sistematizada no quede en un ejercicio aislado, sino que se convierta en un referente para la institución educativa, para la Escuela de Trabajo Social y para los profesionales interesados en la promoción del desarrollo integral de los jóvenes. La institucionalización del proyecto de vida en el currículo escolar, el fortalecimiento de la formación pedagógica de los trabajadores sociales, la continuidad de los procesos de sistematización y el compromiso ético-político con la formación de ciudadanías activas son, en definitiva, los ejes centrales que deben guiar las acciones futuras en este campo.

Referencias bibliográficas

- Benítez Hernández, A. . (2022). El Enfoque Socioeducativo. Una aportación a su construcción en la formación inicial de docentes. *Práctica Docente. Revista De Investigación Educativa*, 4(7), 83-97. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2022.4.7.140>
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Gadotti, M. V. Gómez, J. Mafra & A. F. de Alencar (Comps.), *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía* (pp. 29–44). CLACSO.
- Burgardt, C., Spina, M., & Valenzuela, S. (Coords.). (2021). *Procesos de intervención del Trabajo Social en ámbito educativo*. Colegio de Trabajadores/as Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Capó, W., Arteaga, B., Capó, M., Capó, S., García, E. D., Montenegro, E., & Alcalá, P. (2010). La Sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores. *Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana*.
- Cifuentes Patiño, R. (2006), *La sistematización de las prácticas en Trabajo Social: Una visión desde los proyectos sociales*. Editorial Universidad de Caldas.
- Cifuentes, M. (2015). La sistematización en Trabajo Social: entre la práctica y la investigación. *Revista de la Universidad Mariana*, 1, 129-160.
- Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS). (2022). *Lineamientos de formación para el Trabajo Social*. CONETS.
- D'Angelo Hernández, O. S. (1990). Proyecto de vida y autorrealización en la actividad profesional. *Revista cubana de Psicología*, 7(3), 197-208.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid : Morata.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. [En PDF]. *Barcelona: Editorial Herder*.
Recuperado de: http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/LYM/el_HomBuSen.pdf.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M., Gómez, M. V., Mafra, J., & Fernandes de Alencar, A. (Comps.). (2008). *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO.
- Gil, R. M. (2016). *Sistematización de experiencias en trabajo social: desafío inminente e inaplazable*. In *Presentado al III Congreso Internacional Trabajo Social Formación profesional investigación sistematización e identidad profesional en la modernidad, preguntas y respuestas*. Arequipa Perú.
- Guasch, O., & Participante, O. (1997). *Cuadernos Metodológicos*, vol. 20. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, Spain.
- Guerra, Y. (2017). *Trabajo social: fundamentos y contemporaneidad* (4ª ed., 1ª reimp.). La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Herranz, N. L., & Nadal, E. R. (2001). *Manual para el trabajo social comunitario* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Hernández, D., & Ovidio, S. (2000). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. *Revista cubana de Psicología*, 17(3), 270-276.
- Hernández, O. D. (2006). *Proyecto de vida y desarrollo integral humano*. *Rev. Internal Creemos*. (Puerto Rico), 6(1-20), 1-31.

- Iamamoto, M. (2003). El servicio social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional. *Biblioteca Latinoamericana de servicio social*. Editora Cortez.
- Iamamoto, M. V., & De Carvalho, R. (1982). *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*
- Jara Holliday, O. (2005). El desafío político de aprender de nuestras prácticas. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 2(42–43), 59–64.
- Jara Holliday, O. (2022). La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles.
- Jara Holliday, O. (2022). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación histórica.
- Lasso Urbano, C. (2021). Aportes significativos del proceso de intervención comunitaria con la Escuela Popular de Comunicación Alternativa Jaime Garzón de la ciudad de Cúcuta, Colombia. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (31), 259–279. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10467>
- Martinic, S. (1998). *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*. Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano: Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina, Medellín, Colombia.
- Malagón Bello, E. (2012). *Fundamentos de trabajo social*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social.
- Messina, G. (2008). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización.

- Moledda, M. P., Gianna, S. D., & Di Napoli, C. (Comps.). (2017). *Trabajo Social y espacios ocupacionales: Derechos, procesos y prácticas profesionales*. La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa.
- Pallarès-Piquer, Marc. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 126-136.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>
- Rodríguez Hernández, G., Juárez Lugo, CS y Ponce de León, MD (2011). La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de protesta colectiva. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* , 45 (2), 193-201.
- Ruiz Sánchez, J. (2019). Desarrollo y calidad de vida. Una perspectiva crítica a partir del pensamiento de Amartya Sen. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 11(2), 107-126.
- Sánchez Rivero, J., Fernández Díaz, A., & Deler Ferrera, G. (2024). Los procesos socioeducativos desde intervención, labor o gestión socioeducativa. *Horizonte pedagógico (La Habana)*, 13.
- Sanjuán, L. (2019). La observación participante. Obtenido de https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147145/5/MetodosDeInvestigacionCualitativaEnElAmbitoLaboral_Modulo2_LaObservaconParticipante.pdf.
- Salamanca, H. A. B., Cárdenas, P. A. R., Pérez, T. V., Diaz, N. F. G., Ortega, J. A. G., & Gámez, M. I. V. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la

- percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(1), 92-107.
- Sepúlveda, D. M., Cifuentes, C., & Rojas, B. P. (2024). Pedagogía para la Paz: Una estrategia práctica y transformadora desde la memoria histórica. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 9(1), 1-9. <https://doi.org/10.48162/rev.36.116>
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1984). La observación participante en el campo. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.*
- Torno, C., Moledda, M., & Gianna, S. (2017). Trabajo social y espacios ocupacionales; derechos, procesos y prácticas profesionales. In *Trabajo social y espacios ocupacionales; derechos, procesos y prácticas profesionales* (pp. 228-228).
- Torres Carrillo, A. (1996). *La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica.* Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Sistematización y Producción de Conocimiento para la Acción, Santiago de Chile.
- Torres Carrillo, A. (2004). Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá. *Dimensión educativa, Bogotá, Colombia.*
- Torres Carrillo, A (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Decisio* (28), 28-50.
- Torres Carrillo, A. (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. *Prospectiva*, (31), 27-47.
- Vargas Melgarejo, Lm, (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades* , 4 (8), 47-53.
- Veenhoven, R. (2001). Calidad de vida y felicidad: No es exactamente lo mismo.

Vega, N. M. (2002). La acción socioeducativa y la investigación acción democratización de la vida cotidiana. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, (14).

Zavala, A. (2010). La sistematización desde una mirada interpretativa: Propuesta metodológica. *Revista trabajo social UNAM*, 1, 90-101.