



Metodología pedagógica innovadora para una Orientación Vocacional que fortalezca los proyectos de vida de estudiantes de secundaria y media en la Institución Educativa Distrital José Martí IED, Bogotá, Colombia (2024 - 2025)

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Ányela Carolina Rodríguez Anzola

ASESORA

Dra. Irma Cruz Soto

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Rodríguez Anzola, Anyela Carolina (2026). Metodología pedagógica innovadora para una Orientación Vocacional que fortalezca los proyectos de vida de estudiantes de secundaria y media en la Institución Educativa Distrital José Martí IED, Bogotá, Colombia (2024 - 2025). [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

La educación básica y media presenta limitaciones para acompañar de manera sistemática a niñas, niños y jóvenes en el fortalecimiento de su capacidad para tomar decisiones informadas y coherentes con sus intereses, valores y entorno, lo cual incide en fenómenos de apatía y deserción escolar. En la Institución Educativa Distrital José Martí de Bogotá, Colombia, se evidenció la ausencia de un proceso estructurado de orientación vocacional, un conocimiento conceptual limitado, una débil articulación entre actores de la comunidad educativa y una participación insuficiente de los estudiantes en escenarios prácticos para explorar y proyectar sus intereses académicos y profesionales. Esta investigación, desarrollada durante el período 2024-2025, analiza cómo mejorar el proceso de orientación vocacional de los estudiantes de secundaria y media del Colegio José Martí y para ello propone la metodología pedagógica innovadora Camino con Sentido Vocacional, inspirada en enfoques como el florecimiento humano, el Whole School Approach, el diseño de vida y el reconocimiento de las habilidades socioemocionales. La metodología fomenta la participación conjunta de la comunidad educativa en la construcción de proyectos de vida significativos y se organiza en cuatro fases: Conocer (explorar intereses, valores y contextos), Construir (diseñar y participar en proyectos y soluciones), Compartir (socializar experiencias y aprendizajes) y Conectar (reflexionar sobre lo aprendido). Los resultados señalan que esta metodología puede transformar la orientación vocacional en un eje articulador del proceso educativo, fortaleciendo la capacidad de elección y la construcción de proyectos de vida con sentido.

Palabras clave: vocación, orientación vocacional, proyecto de vida, sentido, whole school approach.

Abstract.

Basic and secondary education face limitations in systematically supporting children and young people in strengthening their ability to make informed decisions that are consistent with their interests, values, and environment, which contributes to phenomena such as apathy and school dropout. At the José Martí District Educational Institution in Bogotá, Colombia, the absence of a structured vocational guidance process was evident, along with limited conceptual knowledge, weak coordination among members of the educational community, and insufficient student participation in practical settings to explore and project their academic and professional interests. This research, carried out during the 2024–2025 period, analyzes how to improve the vocational guidance process for secondary students at José Martí School. To this end, it proposes the innovative pedagogical methodology *Camino con Sentido Vocacional* (“Path with Vocational Meaning”), inspired by approaches such as human flourishing, the Whole School Approach, life design, and the recognition of socio-emotional skills. The methodology encourages the joint participation of the educational community in building meaningful life projects and is organized into four phases: Know (exploring interests, values, and contexts), Build (designing and engaging in projects and solutions), Share (socializing experiences and learning), and Connect (reflecting on what has been learned). The results indicate that this methodology can transform vocational guidance into a central axis of the educational process, strengthening students’ decision-making capacity and the construction of meaningful life projects.

Keywords: vocation, vocational guidance, life project, meaning, whole school approach.

Agradecimientos.

Cuando intento encontrar un punto de inicio en mi historia y en mi gusto por la educación, no logro identificar un origen preciso. Sin embargo, en esas conversaciones que parecen efímeras, pero que en realidad están llenas de profundidad, una compañera expresó: “Es que llevo toda la vida preparándome para este momento”. Hoy esa frase cobra sentido para mí y, en retrospectiva, ilumina todo lo vivido. Me permite reconocer que siempre estuve preparándome para dedicarme a la educación; incluso aquel supuesto “error” de haberme equivocado en la elección de mi carrera y tener que reconstruir mi historia, no fue un error, sino una experiencia necesaria para comprender algo esencial que a menudo olvidamos en el camino.

Gracias a ese “error” soy ahora una convencida del poder de la vocación, de la importancia de acompañar su exploración, búsqueda y desarrollo, y de cómo, desafortunadamente, la escuela ha perdido de vista ese horizonte. Por ello, hoy quiero agradecer a todas las personas que me han acompañado en esta construcción. A quienes me han escuchado, guiado, sostenido y han compartido conmigo las luchas que me permiten hoy dedicar mi vida a esta búsqueda.

A mi abuelita y mi mamá, que con tanto amor, dedicación y entrega me abrieron a un abanico de posibilidades, incluso a aquellas que ellas misma tuvieron que dejar atrás.

A mi hermano, que siempre ha sido fuente de inspiración, compañero de viaje, de reflexiones y de pausas necesarias.

A mi papá, quien me transmitió el amor por el aprendizaje y la magia de las cosas.

A mi esposo, porque aunque a veces no comprendiéramos del todo la dirección e incluso me ganaban las dudas, siempre estuvo presente, apoyándome de manera incondicional.

A mi hijo, que desde tan pequeño, primero con balbuceos y ahora con palabras y pasos, me ha acompañado en este viaje.

A mis docentes, especialmente al profesor Feliberto Martins y a mi directora, Irma Cruz Soto, por acompañarme en la materialización de este sueño.

Dedicatoria

A mi hijo, que desde sus primeros balbuceos hasta los pasos apresurados de hoy y su voz fuerte diciendo lo que quiere y pidiendo canciones, ha sido mi compañero silencioso y ruidoso en este viaje. Aunque muchas veces no comprendías por qué mamá pasaba horas frente al computador, tu presencia me dio fuerza y sentido. Dedico este trabajo a ti, con la esperanza de que con lo aprendido también te pueda acompañar a construir una vida plena, guiada por la curiosidad, la vocación y el amor. Te amo...

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	10
Capítulo 1. Proyección de la investigación	13
1.1. Línea de investigación de la UIIX	13
1.2. Planteamiento del problema	14
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación)	16
1.4. Justificación	16
1.5. Objeto de estudio	19
1.6. Campo de acción	20
1.7. Objetivos	21
1.7.1. <i>Objetivo General</i>	21
1.7.2. Objetivos específicos	21
1.8. Supuesto e hipótesis	22
Capítulo 2. Fundamentos teóricos	24
2.1. Estado del arte	24
2.2. Marco teórico	26
2.2.1. <i>Planteamientos sobre Orientación Vocacional</i>	26
2.2.2. <i>Teorías que aportan a la Orientación Vocacional</i>	32
2.3. Marco Conceptual	35
2.3.1. <i>La Innovación Educativa, una vía de transformación</i>	35
2.3.2. <i>La vocación</i>	39
2.3.3. <i>Orientación Vocacional</i>	42
2.3.4. <i>Proyecto de vida</i>	44
2.4. Marco Histórico	46
2.5. Marco Contextual	50
2.6. Marco Legal y Normativo	54
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación	57
3.1. Operacionalización de variables y elaboración de matriz de consistencia metodológica	57
3.2. Diseño metodológico	60

3.2.1. <i>Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis</i>	60
3.2.2. <i>Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos</i>	61
3.2.3 <i>Diseño de instrumentos de investigación</i>	63
3.2.4. <i>Determinación de la muestra y su criterio de selección</i>	64
3.2.5. <i>Trabajo de campo</i>	65
3.2.6. <i>Aplicación de los instrumentos</i>	66
3.2.7. <i>Procesamiento de la información</i>	72
3.3. <i>Análisis de los resultados en los datos obtenidos</i>	76
3.3.1 <i>Análisis documental</i>	76
3.3.2 <i>Análisis cualitativo cuestionario docentes</i>	85
3.3.3 <i>Análisis cuantitativo-estudiantes</i>	92
3.3.4 <i>Análisis cuantitativo acudientes</i>	103
3.3.5 <i>Análisis inferencial</i>	110
3.4. <i>Redacción de resultados y discusión</i>	115
Capítulo 4. <i>Propuesta de transformación</i>	125
4.1. <i>Fundamentación de propuesta de transformación</i>	125
4.2. <i>Estructura de la propuesta de transformación</i>	131
4.2.1. <i>Objetivos de la metodología</i>	132
4.2.2. <i>Fases de la metodología</i>	133
4.2.3. <i>Consideraciones de las fases</i>	139
4.2.4. <i>Actividades (vinculadas a las fases)</i>	140
4.2.5. <i>Selección de instrumentos para su aplicación</i>	153
4.2.6. <i>Recursos para su funcionamiento</i>	158
4.3. <i>Valoración de la pertinencia</i>	159
CONCLUSIONES	164
RECOMENDACIONES	169
BIBLIOGRAFÍA	171
ANEXOS	189

Índice de figuras.

Figura 1. Fuentes documentales para el análisis del contexto educativo	70
Figura 2. Percepción estudiantil sobre el fortalecimiento de capacidades a través del proceso de orientación.....	102
Figura 3. Percepción de los acudientes sobre el fortalecimiento de capacidades de sus hijos	109
Figura 4. Diagrama de error (IC 95%) del promedio de capacidades según participación como beneficiario del proceso de orientación.....	112
Figura 5. Diagrama de error (IC 95%) de la satisfacción del proceso de orientación según el grado.....	114
Figura 6. Dimensiones para el diseño de la metodología.....	119
Figura 7. Fundamentación teórica metodología CSV	126
Figura 8. Fases de la metodología CSV	134
Figura 9. Visualización del tablero vocacional	155

Índice de tablas.

Tabla 1. Matriz de consistencia.....	57
Tabla 2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos	62
Tabla 3. Cronograma.....	65
Tabla 4. Listado de los documentos analizados en análisis cualitativo	67
Tabla 5. Categorías de análisis.....	69
Tabla 6. Aspectos que se promueven en los procesos de Orientación vocacional	76
Tabla 7. Respuestas del cuestionario de docentes.....	87
Tabla 8. Distribución de características sociodemográficas	93
Tabla 9. Trayectoria académica y participación extracurricular de los estudiantes.....	95
Tabla 10. Conocimientos sobre la orientación en la institución	97
Tabla 11. Participación estudiantil en el proceso de orientación vocacional.....	98
Tabla 12. Percepción estudiantil sobre quienes lideran los procesos de orientación en el colegio	99
Tabla 13. Percepción estudiantil sobre los procesos de orientación	100
Tabla 14. Caracterización de los hijos de las familias participantes.....	103
Tabla 15. Conocimiento familiar del proceso de orientación vocacional en la institución.....	105
Tabla 16. Percepción familiar sobre la participación, relevancia y satisfacción con el proceso de orientación vocacional institucional	106
Tabla 17. Prueba de normalidad	110
Tabla 18. Prueba de U de Mann-Whitney: capacidades adquiridas según participación como beneficiario del proceso de orientación.....	111
Tabla 19. Prueba de H de Kruskal-Wallis: satisfacción según grado académico	113
Tabla 20. Estrategias metodológicas sugeridas para la fase Conocer	144
Tabla 21. Estrategias metodológicas sugeridas para la fase Construir	146
Tabla 22. Estrategias metodológicas sugeridas para la fase Compartir	148
Tabla 23. Estrategias metodológicas sugeridas para la fase Conectar	150
Tabla 24. Resultados evaluación de valor.....	160

INTRODUCCIÓN

Colombia es un país que presenta altos índices de desigualdad. En el 2021 según el coeficiente de desigualdad de ingresos Gini, el país registró un valor de 51,57 a nivel nacional (Banco Mundial, 2021). Los cuales, según Miranda, M., Maldonado, P. S. y González, M. X. (2023) se asocian con las desigualdades educativas.

En el país justamente las desigualdades educativas comienzan desde temprana edad y se agudizan a medida que se avanza en las trayectorias educativas. La expectativa de vida escolar de los estudiantes en condiciones de pobreza es de solo seis años, en comparación con los 12 años de los más ricos, y solo el 9% de ellos se matricula en educación superior, en comparación con el 53% de los pertenecientes a las familias con mayores recursos (OCDE, 2016).

Bogotá, como capital del país y un referente en materia educativa, no está exenta de las tensiones y desafíos que atraviesan el sistema educativo nacional. En la ciudad se evidencian limitaciones para asegurar trayectorias educativas continuas y completas. En 2020 por ejemplo, de los estudiantes que cursaban grado noveno en el sector oficial, solo el 67% culminó su proceso de formación en el tiempo esperado. Al considerar un año adicional de rezago, la tasa de graduación asciende al 77% en 2023 (SED, 2024).

En cuanto a la educación terciaria, el acceso continúa siendo un desafío, la pertinencia de la oferta educativa aún no corresponde plenamente a las expectativas juveniles ni a las demandas del sector productivo. Como resultado, las trayectorias educativas de los sectores más vulnerables suelen interrumpirse o desarrollarse con deficiencias en calidad, permanencia y relevancia, dificultando la realización de los proyectos de vida (SED, 2024).

De acuerdo con datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la tasa de tránsito inmediato a la educación superior, que mide la proporción de jóvenes graduados de educación media que acceden a programas superiores en el año siguiente a su graduación, fue del 52,2% en Bogotá para 2023 (SED, 2024).

Si se amplía la mirada al proceso de la educación terciaria, que incluye programas de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano la situación no es más alentadora, dado que en 2023 la tasa de tránsito inmediato fue del 63,4%, lo que evidencia que una

proporción significativa de jóvenes no continúa ningún tipo de formación educativa al culminar la media. Además, la tasa de deserción anual en educación superior en Bogotá alcanza el 9,9% en el nivel universitario y el 18,4% en el nivel técnico y tecnológico, ambas cifras superiores al promedio nacional (8,1% y 14,2%, respectivamente). Siendo según el MEN, las principales causas de esta deserción las competencias académicas adquiridas en la educación básica y media, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias y la orientación socio-ocupacional recibida y la pertinencia de los programas de formación disponibles (SED, 2024).

Por ello desde los niveles centrales de la educación se han desarrollado diversos enfoques, siendo la orientación socio-ocupacional una de dichas iniciativas, priorizando la información sobre el mercado laboral, las competencias demandadas y las rutas formativas. Pero, ¿no podría esto llevar a que una decisión que, en esencia, es de índole vocacional, se tome desde una perspectiva meramente pragmática, desprovista de conexión personal y significado profundo?

Al respecto, autores como Seligman, M. E. P. (2011), Savickas, M. L. (2015), Rascovan, S. (2016), Jorgenson, K. (2023). Anderson, D. J. (2024), plantean que el acompañamiento a los estudiantes debe promover un acompañamiento más multidimensional y humano, capaz de integrar las diversas dimensiones del desarrollo personal y social.

En este sentido, y dada la desarticulación de los procesos de orientación respecto al proceso formativo, así como los limitados mecanismos para acompañar a los estudiantes en su autodescubrimiento y desarrollo de potenciales (Cabeza, K., 2021), la presente investigación, adscrita a la línea de Innovación educativa y perspectivas tecnológicas, en el desarrollo de cuatro capítulos, presenta el proceso de construcción entre 2024 y 2025 de la metodología pedagógica innovadora en orientación vocacional, denominada Camino con Sentido Vocacional, que busca integrar la orientación vocacional en las prácticas de aula de secundaria y media de la Institución Educativa Distrital José Martí, en Bogotá, con el objetivo de fortalecer los proyectos de vida de sus estudiantes.

Así pues, la tesis se organiza en cuatro capítulos que permiten recorrer, de manera progresiva, desde la formulación del problema hasta la propuesta de transformación

pedagógica. El primer capítulo, dedicado a la proyección de la investigación, expone el planteamiento del problema, la formulación de la pregunta de investigación, la justificación, los objetivos, los supuestos y las hipótesis, junto con otros elementos que sitúan el estudio y destacan la relevancia de su desarrollo. El segundo capítulo, correspondiente a los fundamentos teóricos, presenta el estado del arte y desarrolla los distintos marcos de referencia: teórico, conceptual, histórico, contextual y normativo-legal, que sustentan la investigación. El tercer capítulo, centrado en los fundamentos metodológicos y resultados, describe el diseño metodológico adoptado, la determinación de la muestra, la aplicación de los instrumentos, el procesamiento de la información y el análisis de los hallazgos obtenidos. El cuarto capítulo, denominado fundamentación de la propuesta de transformación, expone la propuesta que emerge del proceso investigativo y que busca dar respuesta a las necesidades identificadas. Finalmente, la tesis se cierra con el apartado de conclusiones y recomendaciones, donde se sintetizan los principales aportes y se sugieren líneas de acción para la implementación de la metodología y futuras investigaciones.

Capítulo 1. Proyección de la investigación

A pesar de los avances alcanzados en el ámbito educativo, persisten múltiples desafíos, especialmente en lo relativo a la calidad. Entre las respuestas planteadas, la orientación vocacional se reconoce como uno de los enfoques con mayor potencial para contribuir a su fortalecimiento, dada su relevancia en el acompañamiento del desarrollo integral y de las capacidades de los estudiantes.

Sin embargo, en Colombia, tal como señala Fonseca J. F. (2017) y Artunduaga, P. S., Poveda, R. G. y Revollo, P. C. (2012), aunque se han establecido lineamientos claros para los Establecimientos Educativos (EE), su aplicabilidad resulta limitada. De allí la necesidad de incorporar elementos desde los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) para que de manera transversal se logre brindar a los estudiantes mayores posibilidades de formación y de tomar decisiones de manera informada, con impacto en sus condiciones de vida, las de sus familias y futuras generaciones, así como en las dinámicas culturales, sociales y económicas del país.

Por lo tanto, en el presente capítulo se presentan los planteamientos y antecedentes que constituyen el punto de partida de la investigación, en aras de enriquecer los procesos de orientación vocacional en el Colegio José Martí IED y la construcción de proyectos de vida significativos para sus estudiantes de secundaria y media.

1.1. Línea de investigación de la UIIX

En la Universidad de Investigación e Innovación de México, una de las líneas de investigación se centra en la Innovación educativa y perspectivas tecnológicas. Esta línea busca promover investigaciones aplicadas con un enfoque propositivo, orientadas a generar aportes concretos, tales como metodologías, programas, diseños curriculares y otras estrategias, que impulsen acciones innovadoras en educación, tanto en el marco del Doctorado en Educación e Innovación como en contextos similares.

En consonancia con esta línea, la presente investigación se adscribe a dicho eje al proponer el diseño de una metodología pedagógica innovadora para la orientación vocacional, dirigida a favorecer la construcción de los proyectos de vida en estudiantes de secundaria y media del Colegio José Martí IED. La propuesta pretende ser pertinente y novedosa en relación con el contexto en el que se implementaría, integrando perspectivas de diversos campos de investigación.

Con lo cual, al cabo de la investigación se ofrecerán estrategias tangibles que permitan a los estudiantes alcanzar un mayor conocimiento de sí mismos, de su entorno y de la relevancia de tomar decisiones informadas sobre su presente y su futuro. En aras de que dichas decisiones estén alineadas con su identidad vocacional y contribuyan al fortalecimiento de sus proyectos de vida de manera significativa.

1.2. Planteamiento del problema

La educación, entendida como un proceso humano y cultural complejo, aspira a la formación integral del individuo y a la libertad del ser humano, constituyéndose en una de las labores más importantes por su potencial transformador (León, A. 2007). Sin embargo, pese a su carácter de agente de cambio, continúa siendo una de las áreas más conservadoras, al mantener contenidos y materiales de enseñanza definidos en el pasado, lo que evidencia la necesidad de nuevas direcciones para formar ciudadanos globales, éticos y competentes (UNESCO, 1996, citado en Rincón-Ussa, L. J., Fandiño-Parra, Y. J., y Cortés-Ibañez, A. M. 2020).

En este marco, la escuela cumple funciones esenciales más allá de alcanzar determinados aprendizajes académicos, tales como la socialización, la formación en valores, el desarrollo de talentos y la construcción de identidad (Carvajal, 2019). Por lo que se requiere dejar de limitar la labor docente a la transmisión de conocimientos de manera aislada, para pasar a transmitir vida, empezando por la vida misma. Es decir, incluir tanto lo emocional, como intelectual, el desarrollo de habilidades de comunicación, pensamiento y socialización. “De modo que sirva para la vida, y la vida es ahora -en el momento-”. No cuando se finaliza la educación media o en la universidad (Casas, A. 2022, p. 94).

Por ello en escenarios como el sistema educativo colombiano, donde persisten brechas de desigualdad y problemas de calidad que limitan las oportunidades de los estudiantes, especialmente en EE, para descubrir sus talentos y construir proyectos de vida vinculados con su vocación. A pesar de que se han desarrollado estrategias como Buscando Carrera (MEN, s.f.), Rutas de Vida (MEN, 2013) y Yo Puedo Ser (SED, s.f.), estas se concentran en la educación media, en la orientación socio-ocupacional y no logran posicionar un eje central de la educación, que es el desarrollo pleno de la personalidad, el cual puede abordar desde la búsqueda vocacional, como un eje transversal del proceso formativo.

La orientación vocacional tiende así a darse como un componente oculto, sin planeación ni estructuración, ajeno a las asignaturas y proyectos institucionales. Esto impide que se convierta en una experiencia subjetivante que permita a cada estudiante reconocer sus potencialidades y singularidades, y encontrar un hacer desde la satisfacción, la creatividad y la libertad (Rascovan, S. 2016). Además, en un contexto donde la salud mental de los adolescentes es crítica, 12 de cada 100 presentan algún problema que sugieren alguna enfermedad mental (Según la Encuesta Nacional de Salud Mental, 2015. Citada en Rojas-Bernal, L. Á., Castaño-Pérez, G. A. y Restrepo-Bernal, D. P. 2018), la escuela debería promover con mayor ahínco el bienestar emocional y el autoconocimiento mediante procesos como la orientación vocacional, reduciendo riesgos de deserción que alcanzan entre el 45% y el 50% (MEN, 2009; Barrera-Guzmán, M. L. y Flores-Galaz, M. M. 2020).

En consecuencia, el problema que aborda esta investigación son las limitaciones de los procesos de orientación vocacional dentro del proceso educativo de la educación básica secundaria y media, las cuales restringen el cometido de proporcionar a los estudiantes oportunidades para descubrir su vocación y fomentar el desarrollo de sus potencialidades y talentos. Dichas limitaciones impactan negativamente en el fortalecimiento de su formación integral y en su capacidad de agencia, tienen el potencial de interrumpir la continuidad de sus trayectorias educativas y reducen la posibilidad de brindar herramientas necesarias para la construcción de proyectos de vida significativos, conectados con la vocación y la singularidad de cada individuo. Lo cual, como planteaba Ortega y Gasset, es necesario para que cada ser humano logre recorrer

un camino que es personal e intransferible, y es el de intentar conocer y cumplir si quiere vivir una vida al servicio de su vocación (Romero, E., Martínez, L., y Almagro-Iene, D. E. 2020).

De no abordarse, esta situación se pueden generar impactos negativos tanto a nivel escolar como personal y social, al relegar un aspecto central de la educación a procesos exploratorios superficiales y, en ocasiones, descontextualizados de las realidades de los estudiantes. Dichas limitaciones se agudizan en contextos de desigualdad como el del Colegio José Martí IED en Bogotá, donde se hace imperativo el promover estrategias contextualizadas y articuladas, como la orientación vocacional, capaces de responder a las adversas particularidades socioculturales y económicas del entorno.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación)

A partir del problema planteado en la presente investigación se espera responder a ¿Cómo se puede mejorar el proceso de orientación vocacional para fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes de secundaria y media de la Institución Educativa Distrital José Martí en Bogotá, Colombia, durante el período 2024-2025?

1.4. Justificación

La orientación vocacional está respaldada por diversos aspectos de la educación, la psicología y la filosofía, tanto a nivel teórico, práctico, metodológico, como social, que consideran como relevantes y benéficos, tanto a nivel individual como comunitario, el que los individuos conecten consigo mismos, sus particularidades y talentos. Para que cuenten con mayores herramientas, que les permitan tomar decisiones con mayor facilidad, de manera más informada y acertada en los cursos de la vida que implican profundos cambios, como lo es el tránsito por la educación básica secundaria y media.

Por ejemplo, a nivel teórico, existen enfoques psicológicos, filosóficos, teorías del desarrollo y de la inteligencia como la de Donald E Super, en la que se enfatiza en la importancia de la autodirección de los individuos, para la elección de sus proyectos, como una manera de desempeñar roles que les permitan expresar sus intereses, valores y habilidades, para contribuir así en su autorrealización (Burgarelli-Bolaños, R. M., Rivera-Rodríguez, J. A., y Fallas-Vargas, M. A. 2017); la teoría de los tipos

vocacionales de Jom Holland, en la que el autor plantea la posibilidad de caracterizar a los individuos por su similitud con uno o más tipos de personalidad: Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional (Panduro, J. A. 2021); la teoría socio cognitiva de Bandura, en relación a la autoeficacia y como la creencia en la capacidad personal para lograr lo que se propone, es fundamental para la motivación, el aprendizaje y la elección de los proyectos que cada individuo emprende (Yevila-Alarcón, A. E. 2020); el modelo teórico de Linda S. Gottfredson (García-Mora, M., y Torre-Sierra, A. 2022); la teoría del funcionamiento óptimo de la personalidad, de Carl Rogers y la teoría de las virtudes y fortalezas del carácter, de Christopher Peterson y Martin Seligman, en las que entre otros elementos se destacan el cultivo de las emociones positivas, el compromiso con la propia vida y las actividades que permiten a cada individuo entrar en un estado conocido como “flow” y el propósito que implica la búsqueda de la pertenencia a algo más grande que uno mismo (Peterson, 2006, en Vernucci, S., y Zamorca, E. 2019); la teoría de la autodeterminación de Edward L. Deci y Richard M. Ryan en relación a la motivación intrínseca; los planteamientos de Jean-Paul Sartre y Martin Heidegger, en torno a la importancia de la autenticidad y la responsabilidad personal en la toma de decisiones; la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que amplían la comprensión de las habilidades y capacidades de los individuos y la mentalidad de crecimiento de Carol Dweck, que se refiere a la creencia de que las habilidades y talentos de los individuos pueden desarrollarse a través del esfuerzo, la práctica y la perseverancia.

No obstante, la formación en orientación que prevalece en los EE proviene en gran medida de teorías y postulados desarrollados en las décadas de 1970 y 1980 y se enfoca en perspectivas socio-ocupacionales, dejando de lado otros tipos de decisiones y proyectos que los estudiantes podrían elegir. De allí, la importancia que existe de realizar en la presente investigación una revisión del estado actual de la orientación vocacional a nivel teórico y aplicado. En aras de lograr conocer, analizar e incluir de manera contextualizada planteamientos más recientes sobre los procesos de orientación vocacional de los estudiantes de educación básica secundaria y media. Lo cual a su vez también podrá enriquecer la generación de conocimiento en el área en el contexto educativo colombiano.

A nivel práctico y metodológico, para desarrollar procesos de orientación vocacional existen técnicas y herramientas, que incluyen evaluaciones psicométricas; pruebas de aptitud para identificar talentos, intereses y valores de un individuo, en aras de brindar información para que los estudiantes conozcan sus perfiles vocacionales y les sirva como insumo para orientar su proceso de exploración; entrevistas; portafolios; conferencias; entre otras. Encaminadas a que los individuos puedan comprender mejor sus necesidades, aspiraciones y oportunidades. Adicionalmente, también se han desarrollado herramientas para conocer las tendencias del mercado laboral, las oportunidades de formación académica y los establecimientos educativos que las brindan, con el objetivo de que los estudiantes tomen decisiones de formación académica de manera más informada.

A pesar de lo anterior, los programas de orientación vocacional en los EE suelen relegarse y comprenderse como una función exclusiva de los docentes orientadores, realizarse de manera aislada al proceso escolar, en momentos muy puntuales del trasegar educativo o enfocarse principalmente en los estudiantes de undécimo grado, previo a su culminación de la educación media. Lo cual, deja al margen y con una gran limitante de tiempo, a una de las principales funciones del sistema educativo, que es brindar identidad de oficio a sus estudiantes. Sumado a lo anterior, los programas de orientación vocacional en los EE oficiales suelen contar con recursos presupuestales muy limitados o incluso nulos para adquirir, hacer adaptaciones de las diferentes herramientas existentes, lo cual dificulta la labor y la oportunidad que existe de vincular a otros actores de la comunidad educativa en el proceso. De allí que se hace necesario el diseñar una metodología transversal como la propuesta en la presente investigación, acorde al contexto y las necesidades del sistema educativo colombiano y de los EE oficiales de Bogotá como el Colegio José Martí IED, que contribuya a brindar a los estudiantes desde la educación básica secundaria herramientas para conocerse a sí mismos y decidir sobre su presente y su futuro.

A nivel social, la orientación vocacional genera amplios beneficios, porque les brinda a los estudiantes herramientas para tomar decisiones de manera informada sobre sus proyectos de vida. Lo que repercute en su bienestar emocional, motivación, autoestima, mentalidad de crecimiento, foco en sus proyectos y porque aumenta la

posibilidad de satisfacción y éxito ocupacional a largo plazo. Además, contribuye a que los estudiantes se alejen de situaciones de riesgo y hagan posteriormente parte de la fuerza laboral y económica del país. De allí, que hacer esta investigación, es un aporte que requieren EE oficiales de Bogotá, como el colegio José Martí IED y los integrantes de su comunidad educativa, especialmente sus estudiantes, para acompañarlos desde tempranas edades en una de las búsquedas más trascendentales de la vida, que es el conocerse a sí mismos, sus propósitos, vocaciones y como pueden conectarlas con sus decisiones y proyectos de vida.

Por lo tanto y conscientes de las limitaciones con las que cuentan los EE, como el Colegio José Martí IED, para llevar a cabo procesos de orientación vocacional con sus estudiantes de básica secundaria y media, es necesario desarrollar investigaciones como la presente. Estudios que permitan conocer el estado actual de la orientación vocacional a nivel teórico y práctico, para a partir de allí, proponer herramientas concretas, actualizadas y transversales al proceso educativo, que impacten de manera positiva en la vida de los estudiantes y la sociedad.

1.5. Objeto de estudio

A partir de la comprensión de la problemática, el objeto de estudio de la presente investigación es el diseño de una metodología pedagógica innovadora contextualizada a la realidad de la Institución Educativa Distrital José Martí (Bogotá), durante el periodo 2024–2025, que permita fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes de básica secundaria y media.

Este objeto de estudio se inscribe en el área del conocimiento de la pedagogía y la orientación vocacional y se fundamenta en la comprensión de los procesos de orientación actualmente desarrollados en el Colegio José Martí IED, así como en las dinámicas propias del sistema educativo colombiano y distrital y en las estrategias vigentes de orientación vocacional e innovación educativa. En aras de que la metodología resulte pertinente y coherente con el contexto institucional y social, y que contribuya al fortalecimiento del desarrollo integral de los estudiantes de básica secundaria y media, favoreciendo la construcción consciente y significativa de sus proyectos de vida.

1.6. Campo de acción

El campo de acción de esta investigación se sitúa en la orientación vocacional dentro de la práctica pedagógica escolar, específicamente en los procesos de acompañamiento que buscan fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa Distrital José Martí (Bogotá). Esta área resulta una de las estrategias fundamentales para contrarrestar la problemática identificada de deserción escolar y apatía por el proceso formativo, dado que la orientación en el contexto colombiano y distrital suele enfocarse en los procesos socio – ocupacionales, desconociendo diversas dimensiones del desarrollo integral de los individuos, sin una estructura clara ni una vinculación efectiva con las dinámicas de aula, lo que genera amplias limitaciones frente a su capacidad de responder a las necesidades reales del estudiantado.

En consecuencia, el campo de acción se centra en el diseño de una metodología pedagógica innovadora que articule la formación integral con estrategias de orientación vocacional pertinentes, coherentes y contextualizadas, de modo que se convierta en un recurso efectivo para la construcción consciente de proyectos de vida y para la permanencia significativa en las trayectorias educativas de los estudiantes del Colegio José Martí IED.

Dicha metodología incluye elementos de diferentes campos de investigación, como la psicología positiva y educativa, en la que se reconoce la subjetividad de cada individuo y cómo el descubrimiento y la conexión con lo que concibe cada persona que le apasiona puede influir de manera positiva en su desarrollo personal, autoestima y felicidad. Además de cómo la conjunción de procesos cognitivos, emocionales y motivacionales puede impulsar los procesos de aprendizaje y la promoción de propuestas educativas que integran actividades más personalizadas que favorezcan la exploración y el descubrimiento de las habilidades. A su vez, aborda planteamientos filosóficos y éticos sobre la realización personal, donde se plantea la importancia de identificar y conectar en el hacer con los intereses y la relación que tiene ello con la búsqueda de un bienestar en un sentido amplio, que permite acercarse al otorgamiento de propósito y significado en la vida.

Para complementar la investigación también se tienen presentes elementos de la didáctica para plantear herramientas de planificación, organización y ejecución en las aulas y los EE, que enriquezcan los procesos educativos y fomenten aprendizajes más holísticos, integrales y satisfactorios. Además del aprendizaje servicio, que brinda herramientas prácticas y concretas a los estudiantes para mejorar en sus habilidades para conocerse a sí mismos, sus contextos, tomar decisiones, formar hábitos, reconocer su identidad vocacional, planear y desarrollar de manera consciente sus proyectos de vida.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo General

Diseñar una metodología pedagógica innovadora de orientación vocacional, fundamentada en el análisis de los procesos institucionales y en referentes conceptuales, para el fortalecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes de secundaria del Colegio José Martí IED, en Bogotá, durante el período 2024–2025.

1.7.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar las prácticas pedagógicas de orientación vocacional implementadas en la Institución Educativa con los estudiantes de secundaria.
- Analizar las percepciones de la comunidad educativa sobre los procesos actuales de orientación vocacional y su impacto en el fortalecimiento de capacidades necesarias para la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes de secundaria.
- Identificar bases conceptuales y contextuales que fundamenten la propuesta pedagógica innovadora en orientación vocacional.
- Estructurar una metodología pedagógica innovadora de orientación vocacional, integrando los hallazgos institucionales y los referentes conceptuales.
- Valorar la pertinencia y la factibilidad de la implementación de la metodología pedagógica innovadora para la orientación vocacional, a partir de la retroalimentación de los docentes.

1.8. Supuesto e hipótesis

Para el desarrollo del componente cualitativo de la investigación se asume como,

Supuesto:

El proceso de orientación vocacional con carácter innovador, orientado al fortalecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes, requiere una contextualización en la realidad institucional y la promoción de espacios de reflexión y participación activa de los diferentes actores de la comunidad educativa. Bajo esta premisa, se considera que la pertinencia y eficacia de la orientación vocacional no dependen únicamente de la aplicación de estrategias novedosas, sino de su articulación con las condiciones socioculturales y pedagógicas propias de la institución.

En cuanto al componente cuantitativo, se establece como hipótesis de trabajo.

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del fortalecimiento de las capacidades necesarias para la construcción de proyectos de vida entre los estudiantes que participan en los procesos actuales de orientación vocacional del Colegio José Martí IED y aquellos que no participan.

Por su parte, la hipótesis nula sostiene lo contrario,

H₀: No se generan diferencias estadísticamente significativas en la percepción del fortalecimiento de las capacidades necesarias para la construcción de proyectos de vida entre los estudiantes que participan en los procesos actuales de orientación vocacional del Colegio José Martí IED y aquellos que no participan.

1.7. Alcances y delimitaciones

La presente investigación se desarrolló en uno de los EE oficiales de la ciudad de Bogotá, Colombia, ubicada en el departamento de Cundinamarca y capital del país, el Colegio José Martí IED, durante el periodo 2024–2025. Dicha IED se encuentra ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe, caracterizada por albergar comunidades de estratos socioeconómicos bajos, clasificados como uno (bajo-bajo), dos (bajo) y tres (medio-

bajo), lo que acentúa los retos educativos y sociales que enfrenta la comunidad educativa.

En dicho periodo, la institución contaba con aproximadamente 1.500 estudiantes, de los cuales 477 estaban inscritos en básica secundaria y media. Esta población forma parte de los 1.174.274 niñas, niños y adolescentes en edad escolar, entre los 5 y los 16 años, distribuidos en cinco rangos de edad: transición (5 años), básica primaria (6 a 10 años), básica secundaria (11 a 14 años) y media (15 a 16 años).

Capítulo 2. Fundamentos teóricos

En el presente capítulo se abordan los antecedentes teóricos en torno a la vocación, la orientación vocacional y diversas teorías con potencial de enriquecer el proceso de acompañamiento de los estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida, desde una perspectiva de desarrollo integral y ética. En este marco, adicionalmente se aborda la innovación educativa, dado su potencial para impulsar transformaciones en el ámbito escolar, ya sea a nivel organizacional, administrativo, pedagógico o formativo (Gallardo, K., Lozano, A., y Elizondo, J., 2019). Así como el de ofrecer posibilidades para quienes, desde la educación como herramienta de acompañamiento y desarrollo humano, buscan contribuir a la construcción de un mundo más humano e inclusivo (González-Monteagudo, J., 2020).

2.1. Estado del arte

En esta sección, dada la relevancia de la vocación a nivel individual y social y con ellos los procesos de orientación vocacional, como elementos que aportan en la búsqueda del incesante enigma que acompaña al sujeto, en relación a su saber vivir, se consultaron diversas investigaciones arbitradas en las bases de datos de EBSCOhost y Education Resources Information Center (ERIC), desde el año 2020 hasta la fecha, en español e inglés, con los términos orientación vocacional. En las cuales se encontraron 12 y 283 publicaciones respectivamente.

A partir de lo anterior, se identifica que las investigaciones sobre orientación vocacional se agrupan en cuatro enfoques. El primero de ellos se relaciona con las revisiones de literatura a nivel teórico, tanto del término orientación vocacional como de otras concepciones que contribuyen a estos procesos de guía de las trayectorias vocacionales, tales como las realizadas por Berra-Bortolotti, M. J., y Dueñas-Fernández, R. (2020); Soto-Bañuelos, E., y Capetillo-Medrano, C. B. (2020); Valverde, J. de, Thornhill-Miller, B., Patillon, T.-V., y Lubart, T. (2020); Banagiri, R., Kumar, A., y Pandey, A. (2021); Sultana, R. G. (2022); Sutiman-Sofyan, H., Mutohhari, F. S., y

Nurtanto, M. (2022); Gericke, E. (2022); Chen, C. P., y Doherty, H. (2023); Carpintero, H. (2023); Ramos-Ramos, K., Fundora-Simón, R. A., y Farradas-López, O. (2024).

En el segundo enfoque se encuentran las investigaciones que desarrollan procesos prácticos de orientación vocacional en las aulas. Estas se subdividen en aquellas que utilizan recursos previamente diseñados y realizan o no adaptaciones a su contexto, como las publicaciones realizadas por Suryadi, B., Sawitri, D. R., Hayat, B., y Putra, M. D. K. (2020); Antelm-Lanzat, A. M., Gil, A. J., Cacheiro-González, M. L., Pérez-Navío, E., y Fonseca-Pedrero, E. (2020); Kouni, Z., y Koutsoukos, M. (2021); Hurtado-Tobón, L. H., García-González, M. D., y Méndez-Parra, R. M. (2022); Agasisti, T., y Maragkou, K. (2022); Süleyman, D., Çobanoğlu, A. D., y Neşe, G. (2023); Fernández Nistal, M. T., Mora-Soto, J. K., y Ponce-Zaragoza, F. A. (2024). Además, de las investigaciones que en el curso de su desarrollo plantean herramientas, modelos, entre otras estrategias para realizar los procesos de orientación vocacional, tales como las planteadas por Soboleva, E. V., Chirkina, S. E., Kalugina, O. A., Shvetsov, M. Y., Kazinets, V. A., y Pokaninova, E. B. (2020); Carrasco, E., Zúñiga, C., y Asún, R. (2021); Velázquez-Sagahón, F., Velasco, L., y Zúñiga-Arciniega, L. (2022); Alghamdi, R. A., y Hegazy, S. H. H. (2022); Soares, J., Taveira, M. C., Cardoso, P., y Silva, D. (2022); Butabayeva, L. A., Ismagulova, S. K., Nogaibayeva, G. A., Nurlanbekovna, U. A., y Zhussip, A. K. (2024).

Un tercer enfoque de las investigaciones contribuye a comprender las motivaciones de los estudiantes al elegir una determinada formación, así como las percepciones de los estudiantes y otros actores de la comunidad educativa frente a los procesos de orientación vocacional. Lo cual contribuye a identificar aspectos que podrían tenerse en cuenta a la hora de desarrollar un proceso de orientación vocacional. Este es el caso de las investigaciones realizadas por Octavio, N. C., Abouhamad, E., y Borges, V. (2020); Ayçiçek, B. (2020); Hatunoglu, B. Y. (2021); Abakan, R., Ozreberoglu, N., Isiktas, S., y Gunduz, S. (2021); Thomson, P., y Hall, C. (2022); Suhailah, S. A., Chia-Chun, T., y Yen-Abdullah, M. (2023).

Por último, el cuarto enfoque aborda aspectos normativos e institucionales que promueven la orientación vocacional, como eje del desarrollo individual y social, tales como las desarrolladas por Madeline, N., Eleftheria, I., y Barbara, J. (2020); Tarabini,

A., y Jacovkis, J. (2021); Jørgensen, C. H., Hautz, H., y Li, J. (2021); De Jesús-Reyes-Pérez, O. (2023).

2.2. Marco teórico

2.2.1. Planteamientos sobre Orientación Vocacional

Como se ha visto al momento, la orientación vocacional es un campo vital dentro de la educación y en el transcurso de su desarrollo se han planteado diversas teorías que buscan explicar cómo los individuos eligen y avanzan en sus proyectos de vida. Entre los contribuyentes más influyentes se encuentran:

Frank Parsons (1909), quien se considera el fundador de la orientación vocacional moderna con la publicación póstuma *Choosing a Vocation*, en la que se propone un enfoque pragmático de la orientación, en el que se comparan características de los sujetos que aspiran a una determinada profesión con los requisitos y demandas de esta. Para ello, el autor plantea un método de tres pasos: autoanálisis, conocimiento de las ocupaciones y ajuste racional entre ambas (*matching*). Además, en su planteamiento se reduce el rol del orientador a brindar información sobre las profesiones y se considera que la orientación sólo se desarrolla antes de la elección y de manera externa al contexto escolar. Esta teoría posteriormente se denominó teoría de los rasgos y factores o teoría del ajuste e hizo parte de una de las corrientes más extensas en el campo vocacional, denominada psicometría (Castellanos-R., R., Baute-R., M., y Chang-R., J. 2020).

Desde una perspectiva menos estructurada y opuesta que la planteada por Pearson pasa a comprenderse la vocación como algo dinámico y característico de un continuo trasegar, según lo planteado por Donald Super (1957), denominado la teoría de madurez vocacional. La cual, marcó una nueva etapa en el campo de la orientación y destaca que el desarrollo vocacional es un proceso permanente que se extiende a lo largo de la vida, comenzando en la infancia, hasta las últimas etapas de la misma. Otro aspecto relevante y diferenciador de esta teoría con otras es que no contempla lo vocacional exclusivamente desde un plano profesional o laboral, sino que también incorpora áreas relacionadas con dimensiones personales y sociales, dada la influencia de factores como el autoconcepto, los intereses, las actitudes y aptitudes, entre otros aspectos en la decisión vocacional.

De esa manera en la teoría y según una actualización realizada por Pinzón y Prieto (2006) citado en Caro-Navarrete, C., Maureira-Cruz, Y., y Céspedes-Cárdenas, P. 2021, se plantean cinco etapas en el proceso de desarrollo vocacional y la conformación del proyecto de vida de los individuos: planificación, exploración, información, toma de decisiones y orientación realista. Etapas en las cuales el autor define conocimientos, habilidades y actitudes que los individuos llevan a cabo para idear, conocer, explorar y poner en marcha sus proyectos. Ahora bien, aunque la teoría planteada por Donald Super comprende lo vocacional como un proceso continuo, enfrenta limitaciones al presentar las etapas de desarrollo de la carrera como secuencias rígidas y lineales, asociadas a rangos de edad específicos. Lo cual desconoce las variadas diferencias individuales y culturales que inciden en el desarrollo de los sujetos y el hecho que la progresión de la vida, incluyendo la esfera ocupacional no siempre pueden seguir un patrón lineal.

Posteriormente surgió otra de las teorías pilares en la psicología vocacional y más influyentes sobre la elección de carrera, denominada la Teoría de los Tipos Vocacionales (modelo RIASEC) de John Holland (1959). La cual, plantea que las elecciones de carrera son una expresión de la personalidad, que se reflejan en las preferencias vocacionales y competencias de los sujetos, que clasifica en seis tipos: Realista, Investigativo, Artístico, Social, Emprendedor, y Convencional (RIASEC). Cada tipo está asociado con intereses, habilidades y determinadas carreras. Por lo que, según el autor, hay mayor probabilidad de satisfacción profesional y éxito en la carrera cuando existe una alta correspondencia entre el tipo de personalidad del sujeto y su ambiente laboral (Nauta, M. M. 2010). Dado que habrá una mayor conexión con las preferencias, objetivos, valores de vida, creencias, estilos de resolución de problemas, modos de actuar e intereses (Panduro, J. A. 2021). Este marco ha sido fundamental en la creación y adaptación de inventarios vocacionales como el Strong Interest Inventory (SII) o el Self-Directed Search (SDS), que permiten identificar los tipos de personalidad según el modelo RIASEC.

Existen diversas versiones de los inventarios previamente mencionados, que han surgido en respuesta a variaciones demográficas y culturales, y a las necesidades específicas de diferentes poblaciones. Lo cual, resalta su relevancia y aplicabilidad en distintos contextos a lo largo del tiempo. Sin embargo, también presenta limitaciones

como la simplicidad de categorizar la complejidad de preferencias y capacidades individuales en tan solo seis tipos de personalidad. Así, como considerar la vocación como algo estático, ofreciendo pocas estrategias para responder a la flexibilidad, el crecimiento personal y a la formación continua que se da en la vida de los sujetos.

Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., y Jones, G. B. (1976) propusieron la teoría del aprendizaje social del desarrollo de la carrera, la cual plantea que las decisiones vocacionales no son únicamente resultado de factores internos o rasgos individuales, sino que se construyen a partir de un proceso de aprendizaje continuo, en el cual influyen experiencias personales, observación de modelos significativos, refuerzos sociales, factores ambientales y habilidades adquiridas. Los autores sostienen que las personas aprenden sobre las ocupaciones a través de sus propias vivencias y de las consecuencias que observan en otros, y que dichas experiencias afectan sus intereses, valores, habilidades y creencias sobre sí mismos. Por tanto, la orientación vocacional debe centrarse en ampliar las oportunidades de aprendizaje, desarrollar la capacidad de adaptación al cambio y promover la exploración activa del entorno laboral, más allá de predecir con precisión una elección profesional en específico. Para ello utiliza un esquema denominado "*reciprocidad triádica*", que consiste en la articulación de los procesos cognitivos, afectivos y valorativos del sujeto. Aspectos que interactúan de forma permanente y recíproca con los acontecimientos que ocurren en el mundo social (Rascovan, S. 2013).

En 1999, John Krumboltz amplió su teoría del aprendizaje social aplicándola al comportamiento vocacional, dando origen a la Teoría del Aprendizaje del Comportamiento Vocacional, la cual resalta la importancia de la adaptabilidad y la toma de decisiones en contextos de incertidumbre. Posteriormente, en 2009, esta propuesta evolucionó hacia la denominada Teoría de la Casualidad Planificada, la cual destaca la relevancia de mantenerse abierto ante lo inesperado y de transformar eventos no planificados en oportunidades significativas de desarrollo personal y profesional (Kim, B., Jung, S., Jang, S., Lee, B., Rhee, E., Cho, S., y Lee, S. 2014).

Dichas teorías identifican cinco características clave para el desarrollo de una carrera profesional exitosa. En primer lugar, la curiosidad, entendida como la disposición a explorar nuevas oportunidades y seguir los propios intereses. En segundo

lugar, la persistencia, que implica mantener el esfuerzo a pesar de los obstáculos, superar desafíos y desarrollar conciencia sobre las propias fortalezas. En tercer lugar, se destaca la flexibilidad, es decir, la capacidad de adaptarse a cambios y ajustarse a nuevas circunstancias. El cuarto rasgo es el optimismo, que se refiere a la actitud de asumir que es posible que ocurran cosas positivas, lo cual permite enfocar los desafíos desde una perspectiva constructiva. Finalmente, se resalta la asunción de riesgos, como la capacidad de salir de la zona de confort y atreverse a enfrentar lo desconocido, ampliando así las posibilidades de desarrollo personal y profesional (Kim, B., Jung, S., Jang, S., Lee, B., Rhee, E., Cho, S., y Lee, S. 2014).

A inicios del siglo XXI, Mark L. Savickas propuso la teoría de construcción de carrera, que posteriormente evolucionó en el paradigma del diseño de vida. El cual toma en cuenta las dinámicas laborales contemporáneas caracterizadas por la incertidumbre, la no linealidad, imprevisibilidad y el estar inmersas en constantes cambios. Esta teoría entiende la carrera no como algo estático, sino como un proceso volátil que integra experiencias personales, educativas y laborales en una narrativa coherente y significativa. Este enfoque destaca la importancia del aprendizaje continuo, la inteligencia emocional, el autoconocimiento y la rápida adaptación a los cambios. Además, fomenta el desarrollo, mantenimiento y reconstrucción de narrativas identitarias que permitan a los individuos evolucionar en su carrera sin perder su esencia (Navarro-Bulgarelli, M. 2022).

Así la teoría plantea que las carreras ya no se deben entender como trayectorias lineales y predecibles, sino como historias que los sujetos construyen activamente a través de sus vidas, integrando experiencias y significados en un proceso continuo de autoconstrucción y narración personal. Por lo que se convoca a centrarse en las preguntas ¿cómo quieres ser? y ¿cómo podrías diseñar tu vida para alcanzar eso que aspiras?, en vez de ¿qué quieres ser? Abordando así los constructos de identidad, adaptabilidad, intencionalidad y narratividad (Navarro-Bulgarelli, M. 2022).

Los procesos de orientación vocacional, desde la perspectiva del diseño de vida, se conciben como propuestas holísticas, contextualizadas y de carácter preventivo, cuyo propósito es potenciar en los sujetos la capacidad de adaptarse a los cambios, construir narrativas autobiográficas significativas y tomar decisiones conscientes orientadas a la

acción. En este marco, Navarro-Bulgarelli, M. (2022) recapitula los cinco momentos clave que según Savickas (2012, 2015) orientan el acompañamiento: construcción, deconstrucción, reconstrucción, co-construcción y acciones a tomar. Esta mirada dinámica y centrada en el sujeto requiere que la orientación vocacional trascienda los espacios aislados o puntuales, para convertirse en un proceso transversal e institucional. En esa misma perspectiva, organismos internacionales como la OCDE (2004) con la perspectiva del Whole School Approach han señalado la necesidad de asumir la orientación vocacional como una responsabilidad compartida que atraviese el proceso formativo e integre diferentes elementos del currículo, así como a diferentes actores de las comunidades educativas (docentes, familias, sector productivo y social).

Si bien el diseño de vida comprende las dinámicas ocupacionales actuales, parte del supuesto de que los individuos tienen la oportunidad de elegir libremente su trayectoria profesional y que esta elección es un mecanismo para alcanzar su autorrealización. Sin embargo, este enfoque puede resultar limitado si no se considera el impacto de los contextos sociales y estructurales en las oportunidades reales de elección.

En este sentido, posturas como la de Paulo Freire (1979), citado por Navarro-Bulgarelli, M. (2022), resaltan la necesidad de promover un discurso crítico y emancipador dentro de la orientación vocacional. Desde esta perspectiva, no basta con brindar herramientas para la elección individual; es fundamental sensibilizar a los sujetos respecto a las realidades sociales, ambientales y económicas que atraviesan sus contextos y el mundo en general. Para que de esta manera la orientación vocacional contribuya no solo al bienestar personal de los individuos, sino que también incida positivamente en la construcción de trayectorias profesionales comprometidas con el bien común y la transformación social. Dicha postura también se relaciona con el enfoque humanista y de justicia social de la orientación vocacional, planteado por Amartya Sen y Martha Nussbaum, que plantean que la orientación vocacional debe promover capacidades reales para elegir y desarrollar proyectos de vida, considerando la equidad y el contexto social (Morales Carrero, J. A. 2024).

Otra de las teorías que aporta al proceso vocacional es la de Circunscripción y Compromiso de la Aspiración Profesional de Gottfredson (2002), citada por Pogré, A., Gatica, A., y Krichesky, G. (2020), quien planteó que la elección y el desarrollo

profesional son un proceso en el cual los sujetos desde la niñez van valorando o eliminando diferentes opciones profesionales y creando en torno a ello circunscripciones, en las que intervienen aspectos como el género, la etnia y la clase social. A partir de las cuales se va conformando el autoconcepto que posibilita la consideración de ciertas ocupaciones, de acuerdo con la autopercepción de cada sujeto. Esta teoría es relevante porque subraya cómo las normas sociales y expectativas de género pueden incidir en las decisiones vocacionales. Sin embargo, vuelve como otros planteamientos a enmarcarse en momentos específicos de la vida, limitando la percepción de la capacidad de los sujetos de cambiar o expandir sus aspiraciones en el transcurso de sus vidas.

Cabe también señalar lo realizado por el argentino Rascovan, S. (2016), quien esboza que la orientación vocacional opera como una institución productora de sentido en la que se busca elegir “objetos vocacionales” en diferentes tiempos: presente, pasado y futuro, por lo que lo vocacional es a al mismo tiempo elección, acto y proyecto. Es por ello por lo que la orientación vocacional toma una dimensión subjetivante, que es atravesada por el momento sociohistórico en el que se encuentra el sujeto, los valores y creencias de quién elige. Así lo vocacional se entiende como algo fluido, inacabado, dinámico, multidimensional y complejo, en los que más que una revelación o edificación de algo seguro y categórico, será comprendido como búsqueda. Para ello, a nivel pragmático presenta una propuesta que más que una ruta, pretende ser una guía para quienes sostienen los procesos de orientación vocacional y apoyan la aventura del elegir. Dicho planteamiento lo denomina “La clínica de las cuatro E: Escucha, Espera, Elaboración y Elección”.

Como se evidencia desde el nivel teórico, se entrevé la complejidad del campo vocacional y la necesidad que existe en los establecimientos educativos de contar con recursos integradores que respondan a las necesidades de sus contextos y permitan avanzar hacia una perspectiva en la que la orientación vocacional aporte a la edificación de vidas satisfactorias, más allá de tomar una decisión ocupacional.

2.2.2. Teorías que aportan a la Orientación Vocacional

Para potenciar los procesos de elección vocacional, es fundamental desarrollar aspectos emocionales, cognitivos y psicológicos en los individuos. En este sentido, a continuación, se presentan diversos planteamientos que influyen en la orientación vocacional, contribuyendo a maximizar el potencial y el bienestar de las personas.

Una de ellas es la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983), quien rompió en su momento con la visión predominante que existía acerca de la inteligencia como algo unitario y generó un modelo alternativo que pasaba a concebir a la inteligencia como pluralista. Para lo cual, planteó la existencia de ocho inteligencias: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Entendiendo que no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades y eso se refleja en la singularidad de cada sujeto al momento de aprender, adaptarse, crear representaciones mentales, comunicarse y desenvolverse en la vida en diferentes contextos (Torres-Silva, L., y Díaz-Ferrer, J. 2021).

La teoría presenta críticas en torno a que, a pesar de ampliar la visión de la inteligencia, la delimita a un número determinado. Sin embargo, ha propiciado en diversos contextos educativos la comprensión de las comunidades educativas de la singularidad de los estudiantes al aprender y vivir, permitiendo reconocer y valorar las diversas habilidades y talentos de los estudiantes. Esto ha generado formas alternativas de diversificar los procesos de enseñanza y la promoción de enfoques educativos más inclusivos y personalizados que repercuten positivamente en aspectos como la autoestima y la motivación de los estudiantes.

Otro planteamiento es el de la Inteligencia Emocional, propuesto por Daniel Goleman (1998) y citado por De la Cruz-Portilla, A. C. (2020). En el que se resalta la capacidad de poder comprender los sentimientos propios y de los demás. Así, como el regular las emociones, a través de procesos como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, que inciden en el bienestar mental y social de los sujetos. Lo cual es fundamental porque aporta a la toma de decisiones, las interacciones sociales y el manejo de los devenires propios de la vida.

En relación justamente a la comprensión de la inteligencia como algo maleable, surge el planteamiento de Carol Dweck (2006), denominado la mentalidad de

crecimiento. En el cual se enfatiza en el potencial de desarrollo continuo de las habilidades a través del esfuerzo y la perseverancia. Para sustentar lo anterior, la autora crea dos categorizaciones: la primera es la de mentalidad fija, la cual se caracteriza por la creencia de que la inteligencia es algo estático, otorgado, que no se puede cambiar, lo que trae consigo una serie de comportamientos que autolimitan la disposición a aprender. Al contrario, la segunda categorización, la mentalidad de crecimiento, sostiene que la inteligencia es algo cambiante y por ello se relaciona con comportamientos que llevan a los sujetos a potenciar sus aprendizajes y ver los desafíos como oportunidades de crecimiento (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, 2021).

El conocer dichas distinciones es fundamental para los miembros de las comunidades educativas, puesto que refuerzan la noción de que existen mecanismos para adaptarse, aprender y desempeñarse en los contextos dinámicos y en constante cambio que caracterizan a la sociedad actual e inciden en la realidad de las trayectorias vocacionales modernas.

Para lograr dichos procesos de crecimiento, se requiere desplegar una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que inciden en la motivación y la autonomía de los sujetos. En este contexto, planteamientos como la Teoría de la Autodeterminación, propuesta por Edward L. Deci y Richard M. Ryan (1985, 2002) y citada por Delgado-H., M., García-H., J., Téllez-L., A., y Zamarripa-R., J. (2021), son fundamentales. Dado que abordan cómo diversos factores personales, como la autorregulación, la vitalidad y las necesidades psicológicas universales, junto con aspectos situacionales, como las relaciones culturales, el afecto y el bienestar, contribuyen a la motivación y al saludable desarrollo psicológico de los individuos. La teoría en cuestión aporta a los procesos de orientación vocacional porque plantean la importancia de desarrollar en los sujetos la autonomía, la competencia y las relaciones significativas.

El florecimiento humano es una perspectiva que promueve el desarrollo personal integral y consciente de las capacidades en todos los ámbitos de la vida. Parte de la idea de que cada individuo, en relación con su comunidad y con el entorno natural, puede contribuir a la construcción de un mundo más justo y sostenible, respetando tanto su propia dignidad como la de los demás (TEC, 2023). En el ámbito educativo, este

concepto ha sido ampliamente asociado con el desarrollo del potencial humano. En este sentido, Miller (2017), citado por Bernal-Martínez de Soria, A., y Naval, C. (2023) definen el florecimiento humano como:

un proceso natural de maduración y socialización personal que culmina con el logro de una identidad psicosocial satisfactoria, y que está impulsado por diversas necesidades psicosociales: autoestima, de autorrealización y crecimiento personal, de afiliación e intimidad, y de dominio y logro (Miller, 2017, p. 786)

Esta visión impulsa un cambio de paradigma en la educación, alejándose de modelos centrados exclusivamente en el rendimiento académico, para centrarse en el crecimiento emocional, ético, cognitivo y social de los estudiantes. Bajo esta mirada, el florecimiento humano ha comenzado a permear con fuerza los discursos que abogan por una transformación profunda de la escuela.

Un ejemplo de ello se encuentra en el documento *Reimaginando la educación: la evaluación internacional basada en ciencia y evidencia*, el cual sostiene que la educación debe enfocarse en facilitar el desarrollo óptimo y continuo del potencial humano. Asimismo, plantea que debe contribuir a que las personas vivan de manera significativa, involucrándose en actividades coherentes con sus valores personales y con los principios humanistas.

Para avanzar en la implementación de esta visión, diversos autores coinciden en la necesidad de integrar la educación socioemocional como un componente fundamental del proceso formativo. Rodríguez-Morales, A. (2023), por ejemplo, destaca la influencia de las emociones en el aprendizaje y en el rendimiento académico, retomando los aportes de Pekrun y Perry (2014), quienes clasifican las emociones académicas en tres grandes categorías: emociones de logro, asociadas al éxito o fracaso en tareas específicas; emociones temáticas, vinculadas con el contenido que se estudia; y emociones sociales, derivadas de las relaciones con los compañeros, como la admiración o la envidia.

A esta tipología se añade una cuarta categoría, propuesta por López-Cassà y Bisquerra: las emociones epistémicas. Estas se relacionan con el modo en que las personas perciben, procesan y comprenden la información, especialmente en situaciones complejas o inciertas. Entre ellas se incluyen la sorpresa, la curiosidad, el disfrute, la

confusión, la frustración, la ansiedad y el aburrimiento, todas relevantes para la motivación, la atención y la construcción del conocimiento (Rodríguez-Morales, A. 2023).

Así pues, esta visión del florecimiento humano promueve una educación que reconoce las emociones no solo como condiciones externas, sino como elementos fundamentales en el desarrollo integral del estudiante que impactan los procesos de aprendizaje. Al respecto, Rodríguez-Morales, A. (2023), plantea que este enfoque permite entender la educación no solo como una transmisión de conocimientos, sino como una vía para que cada ser humano descubra su propósito, desarrolle sus capacidades en contextos significativos y actúe con conciencia ética, social y emocional.

El TEC (2023) resume lo anterior en establecer que el florecimiento humano es el camino que cada persona recorre para ser la mejor versión de sí mismo, de la sociedad/comunidad en la que se encuentra y del planeta. Al ser conscientes de que el presente que se construye y el futuro que se sueña solo podrá darse si el mundo en el que se vive también florece.

Los enfoques discutidos ofrecen una amplia gama de perspectivas psicológicas y educativas que buscan enriquecer la comprensión de la orientación vocacional, reconociendo la complejidad de tomar decisiones vocacionales. Dichas perspectivas no solo plantean orientaciones de cómo abordar la orientación, sino que también exploran su potencial al integrar múltiples dimensiones del desarrollo humano, como la cognitiva, la personal, emocional y social. Además, consideran la significativa influencia de los contextos socioculturales e históricos que vive el individuo, destacando la interacción entre el entorno y el desarrollo vocacional.

2.3. Marco Conceptual

2.3.1. La Innovación Educativa, una vía de transformación

En cualquier contexto en el que se debata sobre la importancia de la educación, tanto a nivel individual para la adquisición de competencias, como a nivel social para el progreso y bienestar de las sociedades, es innegable que todos estarán de acuerdo en que desempeña un papel trascendental. Sin embargo, el sistema educativo actual en algunos contextos presenta grandes falencias y brechas que dificultan contribuir al propósito

mencionado y favorecer la formación que los individuos requieren tanto para su presente y futuro como para el de la sociedad.

Por ello, tal como se señaló en la Declaración de Incheon del Foro Mundial sobre Educación, es trascendental comprender su importancia e impulsar una educación inclusiva, equitativa y de calidad como motor principal del desarrollo. Esto con el objetivo de permitir que todos los niños, jóvenes y adultos puedan adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar su potencial, vivir dignamente y contribuir responsablemente a la sociedad (UNESCO, 2015).

Pero ¿cómo lograr dichas transformaciones y qué se ha realizado hasta el momento? Dada la complejidad del cuestionamiento es inherente que su respuesta diste de ser sencilla, lineal o singular. Por lo que existen múltiples perspectivas y planteamientos para su abordaje. Uno de ellos, es el concepto de innovación educativa. El cual, surge de la Escuela de Fráncfort, en la década de los sesenta como planteamiento y a partir de los setenta, como concepto dados los trabajos promovidos por la UNESCO. Justamente según esta organización (2016), la innovación educativa se refiere a:

Un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos. (p. 3)

Al respecto el MEN (2022) menciona que la innovación educativa es:

Un proceso que se configura a partir de la creación o apropiación de ideas, estrategias, conocimientos, metodologías o productos, que generan transformaciones en las dinámicas de la comunidad educativa y la cultura escolar según el contexto, las necesidades, la diversidad y los intereses. La innovación se enfoca en el desarrollo integral de los estudiantes y en su proyecto de vida. (p. 13)

Es decir que la innovación educativa abarca todo cambio, reforma o transformación que se realice de manera intencional, con el propósito de que lo novedoso mejore los procesos pedagógicos en relación con las necesidades del contexto, especialmente en el aprendizaje de los estudiantes, su formación integral y con ello se contribuya a una mayor calidad y equidad del sistema educativo.

Tal como señala Parra, L., y Agudelo, A. (2022), la innovación es un proceso holístico que requiere identificar una necesidad, reconocer los conocimientos, saberes y experiencias previas de las personas implicadas, y a partir de propuestas y aportes colectivos, generar transformaciones, ya sea a nivel organizacional, administrativo y/o pedagógico, en busca de la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, en el marco de los procesos de innovación, se requiere cumplir con tres características: sostenibilidad, transformación y transferencia.

Por eso, para lograr desarrollar innovaciones educativas se requieren una serie de destrezas, comportamientos y prácticas asociadas al cambio. Estas habilidades abarcan desde aspectos actitudinales como la creatividad, la exploración, la iniciativa y el compromiso, hasta componentes como la planificación, la practicidad, la viabilidad, la experimentación, la sistematización y la evaluación de las experiencias educativas, tanto a nivel individual -subjetivo- como a nivel objetivo -institucional-. En aras de lograr cambios perdurables en el tiempo en los contextos en los que se desarrolla (Sabogal, M. 2021).

De ahí que la innovación educativa se convierte en una invitación inexorable a construir de manera participativa, para impactar, impulsar y posibilitar deliberadamente transformaciones en los componentes o ámbitos del sistema educativo.

Las innovaciones educativas pueden promoverse en cualquier ámbito educativo, ya sea desde las políticas públicas que regulan su funcionamiento, hasta el currículo, los ambientes de aprendizaje, el clima escolar, las relaciones escuela - comunidad, u otros. Las posibilidades pueden considerarse ilimitadas, ya que no solo se restringen a en qué ámbitos se desarrollan, sino que también pueden abarcar el cuándo, el dónde y el cómo.

En relación precisamente al cómo, dichas transformaciones pueden abordarse desde una diversidad de metodologías, enfoques, sistemas y herramientas. Una de ellas ha sido la incorporación y dinamización de las TIC en las aulas, el implementar soluciones educativas basadas en la tecnología, debido a la amplia gama de posibilidades que ofrecen en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Por lo tanto, en este apartado se exploran oportunidades que ofrecen las TIC para contribuir al desarrollo de experiencias educativas innovadoras. No obstante, es crucial resaltar que la sola incorporación de las TIC a las aulas no convierte automáticamente el proceso en innovador.

Las TIC, a través de recursos como los blogs, las páginas web, los software educativos, las redes sociales, los juegos interactivos, el diseño de ambientes virtuales, las plataformas, entre otros, cuando se encuentran articuladas con los intereses del curso y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, favorecen la diversificación en el aula (Parra, L., y Agudelo, A. 2022). Lo cual repercute en la generación de ambientes de aprendizaje más lúdicos y dinámicos, que a su vez facilitan procesos como el acceso a la información, la personalización del aprendizaje, la comunicación y la colaboración entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Por lo tanto, es necesario destacar que la innovación educativa mediada por las TIC debe reconocer las características del contexto educativo en el que se lleva a cabo, y establecer conexiones de manera intencionada entre los aprendizajes que se desean promover y los recursos que se van a utilizar, con el fin de alcanzar los objetivos de mejora que motivan su utilización.

La capacidad de crear y actualizar materiales y contenidos educativos didácticos es una de las grandes oportunidades que ofrecen las TIC en el aula. Este enfoque puede contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, al aumento de la accesibilidad a la educación y la motivación de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje, lo que a su vez puede contribuir a reducir las tasas de absentismo y abandono. Además, permite fortalecer una serie de habilidades y capacidades en los estudiantes, tales como la autonomía, la organización, la responsabilidad y el trabajo colaborativo, entre otras, que no solo son benéficas para el ámbito académico, sino también a nivel personal (González, L. 2020). Lo cual se encuentra alineado con la visión de posturas pedagógicas innovadoras que enfatizan en la importancia de fomentar un rol más activo y dinámico por parte de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Las anteriores investigaciones ejemplifican el poder de las TIC para contribuir a procesos como la personalización del aprendizaje, el aumento en la accesibilidad, la creación de ecosistemas digitales, experiencias de aprendizaje significativas y redes de trabajo colaborativo entre diferentes actores de la comunidad educativa. Por lo que, en procesos de innovación educativa, las TIC se convierten en un excelente aliado para contribuir a la calidad de la educación, en aras de preparar a los estudiantes para afrontar los desafíos de un mundo cada vez más dinámico, globalizado y digitalizado.

Por lo tanto, las soluciones educativas basadas en la tecnología están adquiriendo una relevancia cada vez mayor, respaldadas por numerosas investigaciones tanto teóricas como prácticas que destacan tanto las ventajas de su integración en las aulas como los desafíos a los que conlleva. Así que, en este contexto de constante cambio y avance en el campo tecnológico, es esencial más allá de realizar un listado de tecnologías, remarcar la importancia de que los docentes dispongan de conocimientos actualizados para diseñar e implementar materiales y entornos educativos atractivos que fomenten el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Mishra y Koehle, citados por Colás, P., y Hernández, G. (2022), proponen el modelo de enseñanza basado en las TIC, conocido como Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) por sus siglas en inglés. Dicho modelo destaca la importancia de dominar e interrelacionar tres tipos de conocimientos: el disciplinar, el pedagógico y el tecnológico, en el momento de integrar la tecnología a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.3.2. La vocación

Dado el papel fundamental de la educación en el pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes y las limitaciones que lamentablemente se presentan en ciertos contextos educativos para aportar en la identificación y formación de sus talentos, la construcción de sus proyectos de vida, la toma de decisiones, entre otros procesos fundamentales para aportar a la formación integral de los estudiantes, es necesario profundizar en un aspecto de gran relevancia, la vocación.

Pero ¿qué es la vocación y por qué ha sido tan importante promover y apoyar su búsqueda en el aula? Probablemente, las respuestas que suelen surgir son aquellas que la relacionan con los gustos o talentos que un individuo pueda tener, o con aquello que se descubre en la adolescencia y orienta las elecciones profesionales u ocupacionales. También podrán surgir respuestas que la relacionan con sentidos más profundos y holísticos, en los que la conectan con un “llamado” por algo, que orienta las decisiones.

Al respecto, Gracia, D. (2007), plantea que la vocación no es un proyecto, ni un propósito. Sino que es algo previo a todo eso. Es algo que se impone desde el interior con una fuerza irresistible. Para sustentar su tesis, retoma a Ortega y Gasset:

Esta llamada que hacía un tipo de vida sentimos, esta voz o grito imperativo que asciende de nuestro más radical fondo, es la vocación. En ella le es al hombre, no

impuesto, pero sí propuesto, lo que tiene que hacer. Y la vida adquiere, por ello, el carácter de la realización de un imperativo. En nuestra mano está querer realizarlo o no, ser fieles o infieles a nuestra vocación. (p. 5)

Por lo tanto, es común que cuando se indaga sobre vocación y su importancia en los contextos educativos, se resalte que esta conceptualización se centra en la exploración de cuestionamientos relacionados con el propósito, los valores y la dirección de vida de los estudiantes al finalizar su educación media y realizar el tránsito hacia nuevos horizontes.

Las anteriores respuestas son un ejemplo del abanico de múltiples perspectivas desde las que se aborda. Sin embargo, es tal la multidimensionalidad del concepto de vocación que ha sido objeto de estudio en diversos campos como la educación, la psicología y la teología.

Keitges, 2016 citado en Farfán-M., E. (2020) justamente plantea que la vocación es un término multívoco y señala seis connotaciones que se le suelen otorgar en la literatura educativa: estar en el momento y lugar correcto; un llamado para perseguir el motivo más importante para vivir; una forma de conectar las experiencias con el proyecto de vida; la vocación como carácter; dirección en la vida; y un relato de autorrealización.

Según Farfán-M., E. (2020), el término vocación tiene un origen religioso y es crucial conocer ese punto de partida porque incide en la metáfora que incluso permeó al mundo laico, más exactamente al discurso pedagógico y se ha perpetuado históricamente, al situar a la vocación como un “llamado divino”, que convoca a realizar determinadas acciones para el desarrollo de dones personales y contribuir al bien común. Lo cual, según el autor, podría ser contraproducente al limitar la vocación a algo estático, único y previamente otorgado. Para sustentar la teoría en mención, el autor cita a Sánchez (2003), quien plantea que la vocación puede ser un concepto decimonónico, retrogrado y anclado en visiones conservadoras orientadas a la elección profesional.

En contraposición, autores como Rascovan, S. (2016), plantean que la vocación va más allá de una revelación o algo seguro y categórico. Por lo que propone que debiese entenderse más como una búsqueda, un ser siendo, como un proceso abierto e indefinido de construcción, deconstrucción y reconstrucción. En el que también se incluyen implícitamente elementos relevantes, como el deseo y el goce, en el momento

de tomar decisiones. Así, el autor prefiere denominar dicho proceso como lo vocacional, en vez de vocación.

En relación con la vocación en los contextos educativos, es decir educación vocacional, autores como Khrypko, S., Yang, Q., Stoliarchuk, O., Prorok, N., Spudka, I., Kalishchuk, S., Lobanchuk, O., y Mishchenko-Driuchylo, V. (2023) resaltan que su importancia se debe a que la percepción de una vocación clara contribuye de manera significativa en el bienestar psicológico y la autorrealización de los estudiantes. Por lo cual, lograr contribuir desde la escuela a asumir de manera consciente la vocación no solo sirve de orientación para las decisiones profesionales u ocupacionales de los estudiantes, sino que también potencia su desarrollo personal y su capacidad para contribuir de manera efectiva en la sociedad.

Existen, además, comprensiones más amplias que incluyen en la vocación, la búsqueda de propósito y significado en la vida. Tales como las propuestas por autores como Jorgenson, K. (2023), que plantean una perspectiva ecológica, al argumentar que la crisis ambiental que se enfrenta requiere que la vocación incorpore responsabilidades éticas y ecológicas, que permitan ampliar en el concepto la responsabilidad de contribuir al cuidado del planeta.

Otra concepción de la vocación es la que se encuentra en consonancia con los planteamientos de florecimiento humano desarrollados por Corey L. M. Keyes (2002), en los que se propone que florecer es un proceso personal de desarrollo de capacidades en todos los ámbitos de la vida. Que además permite al sujeto vivir dentro de un rango óptimo que implica bondad, generosidad, crecimiento y resiliencia, tanto para su propia dignidad como para la del mundo (Arduino, E. E. 2023).

Adicional a las concepciones que rodean al florecimiento desde la psicología positiva, y lo planteado por DerWeele (2017), que considera que para alcanzar el bienestar eudaimónico se deben valorar cinco dimensiones: la felicidad y satisfacción con la vida, la salud física y mental, el significado y propósito en la vida y actividad, el carácter y la virtud, y las relaciones sociales íntimas o estrechas (Bernal-Martínez de Soria, A., y Naval, C. 2023).

Por ello, a pesar de que la vocación se caracteriza por la diversidad de conceptualizaciones, existen puntos en común, como el hecho que ha dejado de

concebirse de manera exclusiva como una guía que orienta las decisiones académicas y/o laborales, para pasar a convertirse en un encuentro continuo, integral, de búsqueda, que incluye dimensiones personales, actitudinales, espirituales, ecológicas, entre otras. Sumado al énfasis en la necesidad de abordar la vocación desde un enfoque holístico, que reconozca la interconexión entre el individuo y su entorno, tanto natural como social y en la importancia de comprender el devenir propio de la vida y las elecciones. Al respecto como menciona Ortega, citado en Perpere, M. (2021):

La vida, viviéndose a sí misma, se va como esclareciendo a sí propia, como descubriendo su propia realidad, y esta averiguación, a su vez, entra a formar parte de la vida, se re-convierte en vida, y así sucesivamente. Es el único saber que es, a la vez y de suyo, vivir. (p. 7)

Así, en el marco de la presente investigación y en línea con lo planteado por Rascovan, S. (2016) en su descripción de lo vocacional y las trayectorias vocacionales, la vocación deja de concebirse como un don estático y predestinado que el sujeto debe descubrir en determinados momentos de su vida para tomar decisiones. En cambio, se entiende como un elemento holístico e integrador que influye en diversas dimensiones del ser, destinado a dar sentido a las experiencias vitales de cada persona, impulsar la acción y contribuir al bienestar tanto individual como del entorno. Desde esta perspectiva, la vocación se ve como un elemento dinámico que se fortalece y evoluciona a lo largo de la vida y que se encuentra influenciada tanto por los significados que cada persona atribuye a sus experiencias como por los contextos socioculturales en los que se desarrolla.

2.3.3. Orientación Vocacional

Como puede evidenciarse en el transcurso de la investigación, desde la educación es un imperativo realizar procesos de acompañamiento conscientes, contextualizados y estructurados en los entornos educativos. De allí, que la orientación vocacional cada vez sea más esencial, para brindar al estudiante herramientas que le permitan asumir su proceso de autoconocimiento, el de sus aspiraciones y el contexto en el que se encuentra. Así, como el fortalecimiento de sus habilidades e intereses y el acompañamiento al estudiante en la construcción de su sentido de vida y el descubrir de sus horizontes

deseados, la definición de sus proyectos y la motivación para actuar en consonancia con ellos (Yalandá., L y Trujillo, A. 2021).

Sánchez-G., M. F., y Suárez, M. (2018) plantean que la orientación vocacional facilita la elección, ayuda a redireccionar y exalta la responsabilidad que tiene el estudiante consigo mismo y con la sociedad.

Según Espinal Calizaya, K. M. (2022) la orientación vocacional surge como un mecanismo de respuesta desde el campo de la psicología para contribuir al bienestar del estudiante, favorecer el autoconocimiento de sus capacidades y encontrar maneras de direccionarlas. La autora al respecto se apoya en lo planteado por Rascovan, S. (2004), quien planteó que el objetivo de la orientación vocacional no es encontrar y delimitar una identidad vocacional u ocupacional, sino acompañar en determinados períodos de transición a construir decisiones, brindando espacios y tiempos en los que se pueda reflexionar, pensar, imaginar, soñar, elaborar un proyecto. Adicionalmente, presenta como factores socioeconómicos, culturales y familiares pueden incidir en las decisiones de los estudiantes, de allí la importancia de comprender sus implicaciones para integrar en los procesos de orientación a diversos actores de la comunidad educativa.

La orientación vocacional, comprendida como educación vocacional, requiere de estudiantes activos y una creencia férrea en el poder de la educación como potenciador de procesos de transformación. Por ello, incluir la orientación vocacional en los procesos de aprendizaje en los contextos escolares resulta fundamental para contribuir a la formación integral de los estudiantes, facilitar el aprendizaje de destrezas, intereses, creencias, valores y hábitos que les facilitarán desempeñarse con éxito (Erazo-G., X., y Rosero-M., E. 2021).

A pesar de la variedad de enfoques en la orientación vocacional, un aspecto recurrente es preparar al sujeto para el futuro. Sin embargo, esta investigación enfatiza la importancia de centrarse desde lo vocacional en el presente, en el ser actual siendo. Con ello, no se pretende rechazar la planificación futura, sino reconocer la importancia de una conciencia plena en el ahora, considerando el futuro como una guía y no como el destino del viaje vocacional (Casas, A. 2022).

Así, en la escuela, es crucial entender lo vocacional como un proceso fluido. Es decir, se debe reconocer que el momento para que cada estudiante reflexione y construya su proyecto de vida es a diario y de manera constante.

Los enfoques tradicionales de la orientación vocacional, que buscaban el emparejamiento perfecto entre rasgos personales y profesiones, aunque dominaron la historia de la orientación por un largo periodo y aún influyen en algunos procesos vocacionales, resultan ser deterministas y restrictivos para las actuales dinámicas laborales.

En el pasado, era más factible predecir que alguien que estudiaba una carrera específica ocuparía un rol particular, lo que refleja los primeros enfoques de la orientación vocacional, dominados por un discurso psicotécnico. Sin embargo, en la actualidad, ese tipo de trayectoria vocacional lineal parece cada vez más anticuado debido a la interdisciplinariedad, las redes sociales, los avances tecnológicos y los desafíos socioambientales. Sumado a la volatilidad, incertidumbre y complejidad que caracterizan el mundo. Por lo tanto, es esencial dejar de asociar la orientación vocacional exclusivamente con la elección formativa, ocupacional o laboral de los estudiantes y entenderla como un proceso en constante evolución. Que más allá de limitar las oportunidades o establecer marcos de acción rígidos, lo que pretende es enriquecer a los estudiantes con competencias que les permitan habitar vidas flexibles, en las que el aprendizaje continuo y la capacidad de adaptarse y navegar libremente su trayectoria vocacional sean lo esencial. La intencionalidad de la orientación vocacional en los contextos educativos es aportar a la formación integral y para la vida de los estudiantes, a través del desarrollo de procesos reflexivos y narrativos, en torno al ser, hacer y estar en el ahora, con miras a un posible futuro.

2.3.4. Proyecto de vida

Aunque el proyecto de vida suele entenderse como un constructo conceptualmente poco delimitado, según Suárez-Barros et al. (2018, citado por Furman, H. 2021), paradójicamente se vincula con una noción tan antigua como el sentido de la vida, una inquietud que ha acompañado al ser humano a lo largo de su historia al interrogarse sobre la razón de su existencia. No obstante, fue Viktor Frankl quien incorporó este

constructo al campo de interés de la psicología, al destacar la importancia de comprender y otorgar significado a la propia existencia, acompañado de la percepción de tener un propósito, una misión o una meta vital (Anderson, D. J. 2024).

Y es en este sentido del contar con un propósito que toma relevancia la noción de proyecto de vida. Entendido como un proceso de anticipación o previsión de aquellas posibilidades hacia las que se direcciona el curso vital. Es decir, como el establecimiento de un plan, que a partir de la articulación de procesos intra e interpersonales, en el marco de un marco histórico y contextual determinado permite la adaptación del individuo a las cambiantes circunstancias socioculturales que se le presentan.

Al respecto D' Angelo, 2000 citado por Rosas, J., y Mosquera, E. (2022), define al proyecto de vida como:

un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada (D' Angelo, 2000, p. 270).

Dicho autor, a su vez, identifica cuatro componentes fundamentales del proyecto de vida: i) Experiencia personal, que abarca los eventos y la historia de vida, las preocupaciones, la satisfacción vital y el uso del tiempo; ii) Recursos de la personalidad, entendidos como las configuraciones individualizadas de estructuras psicológicas; iii) Sentido de vida, concebido como la orientación de la personalidad hacia el futuro individual y social, e implica las valoraciones y prioridades en distintas esferas de la vida; y iv) Planes vitales personales, que comprenden la proyección del futuro personal en diversas dimensiones, e incluyen objetivos, metas, acciones y planes tanto en el ámbito profesional como en otras áreas significativas.

En este marco, propuestas como la de Martin Seligman (2011) en *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, que plantean que el florecimiento humano constituye una forma más amplia y profunda de bienestar, sustentada en el modelo PERMA: emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, sentido y logros. Las cuales permiten entender el proyecto de vida no solo como un plan orientado al futuro, sino también como un proceso que integra las dimensiones del florecimiento humano, permitiendo que los sujetos construyan

trayectorias vitales que no se limiten a metas externas, sino que promuevan experiencias de plenitud, resiliencia y contribución social.

En ese orden de ideas, el proyecto de vida se concibe como un proceso continuo, dinámico y multidimensional que cada individuo atraviesa a lo largo de su existencia. Su estructuración se convierte en una herramienta fundamental para la formación integral de los estudiantes, pues les permite empoderarse, tomar decisiones conscientes y construir una trayectoria personal con sentido, propósito y coherencia, en armonía con sus valores, intereses y contexto sociocultural.

2.4. Marco Histórico

La orientación vocacional, como se ha evidenciado, es un concepto que se aborda desde una diversidad de perspectivas, metodologías y alcances. Sin embargo, comparten el objetivo común de guiar a los sujetos en la toma de decisiones informadas y conscientes, ayudándolos a construir sus proyectos de vida en armonía con sus intereses y contextos personales. Esta variedad de enfoques también se refleja en la terminología utilizada en diferentes países, tales como consejería, educación vocacional, orientación profesional u orientación socio-ocupacional, entre otros términos.

Pero ¿desde cuándo se iniciaron este tipo de procesos? El origen de estos procesos se remonta a tiempos antiguos. Según Alfonso y Sierra (2016), citados por Castellanos-R., R., Baute-R., M., y Chang-R., J. (2020), de manera no formal e intuitiva, los precursores de la orientación pueden encontrarse en figuras como Sócrates, Platón, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino y Ramón Llull. Estas figuras, desde sus enfoques filosóficos, antropológicos y religiosos, contribuyeron a la noción de alinear la profesión con la disposición natural del individuo, sentando las bases para el desarrollo formal de la orientación vocacional como la conocemos en la actualidad.

Bases que sumadas a hitos históricos como el renacimiento, el capitalismo, la industrialización y la escolarización fueron factores determinantes para el desarrollo formal de la orientación profesional. Según Vilanova (1990) y Sexton y Hogan (1992), citados por Di Doménico, C., y Vilanova, A. (2000), las actividades de orientación profesional, consejería o asesoramiento psicológico emergieron como disciplinas

formales con la creación de los primeros programas de grado en psicología a finales del siglo XIX.

Desarrollo que según Henry Borow (1994) en su obra *Man in a World of Work* también citado por Di Doménico, C., y Vilanova, A. (2000) desencadenó otros hitos en la constitución de la orientación vocacional, tales como la publicación de la primera revista dedicada al tópico en mención en el mundo -*Choosing a Career*- en 1906; la realización en 1910 del primer congreso a nivel mundial en orientación, en la ciudad de Boston; la creación en la Universidad de Harvard del primer curso universitario; en 1913 la fundación de la Asociación Nacional de Orientación Vocacional, en el que entre otras se plantean las condiciones de formación del orientador y en 1951 la creación de la Asociación Americana de Asesoramiento y Orientación Estudiantil. Estos procesos evidencian la estrecha relación inicial de la orientación vocacional con la escuela norteamericana. Sin embargo, la perspectiva cambió hacia un enfoque más policéntrico a partir de los años 50, con la creación de programas de grado en psicología en Europa, Canadá, Japón y Latinoamérica.

Posteriormente la palabra vocación y sus derivados, vocational orientation, vocational guidance y vocational counseling, empiezan a sustituirse por el concepto de carrera, career guidance. Lo cual marcó una renovación profunda del concepto de orientación vocacional y es relevante para la presente investigación porque marca una nueva manera de realizar procesos de orientación vocacional desde la escuela. Al respecto, Jesse Davis es reconocido por desarrollar e implementar uno de los primeros programas de orientación vocacional y personal en escuelas públicas. El modelo de orientación escolar integral desarrollaba ejercicios de escritura en el currículo escolar que buscaban fomentar la autoexploración y el desarrollo personal de los estudiantes, así como la planificación de su futuro educativo y profesional. El autor en mención resaltaba que, para el desarrollo integral de los estudiantes, era fundamental la orientación personal y ética y la orientación vocacional. Otro autor que aportó a la comprensión de la orientación como un proceso integrado al proceso académico fue Truman Kelley (Castellanos-R., R., Baute-R., M., y Chang-R., J. 2020).

A nivel latinoamericano, Brasil ha sido, como protagonista de la industrialización en la región, el iniciador de la orientación profesional. Llevándose a

cabo procesos similares a los acontecidos a inicios del siglo en Estados Unidos. En la región, según Ardila (1986), citado por Di Doménico, C., y Vilanova, A. (2000) existen dos orientaciones básicas de la orientación vocacional, la centrada en la estrategia clínica con el psicoanálisis, con R. Bohoslavsky como su principal exponente (1970) y otra con un enfoque más integrativo y representada en la propuesta de A. Mansilla (1973), en la que se adoptan elementos clínicos comportamentales, psicometría y estrategias del counseling.

Rascovan, S. (2016), por su parte plantea una división esquemática de la orientación vocacional en cuatro períodos: i) una primera etapa permeada por el discurso psicotécnico, basado en el modelo de interacción sujeto - medio ambiente, en la que se planteaba que la orientación vocacional tenía que ver con la comparación de “rasgos y factores” de cada individuo con los requisitos y características de una determinada ocupación. Por lo que fue una etapa en la que predominaron los test, pruebas estandarizadas e inventarios ocupacionales. ii) una segunda etapa dada alrededor de 1950, en la que los planteamientos se apoyaban principalmente en teorías psicodinámicas de la personalidad, la fenomenología y el psicoanálisis, en las que se hacía hincapié en los aspectos evolutivos del individuo y cómo estos resultaban de las necesidades de cada sujeto y las posibilidades que ofrecía el contexto sociohistórico. iii) una tercera etapa que surgió a principios de 1980 en un periodo denominado desarrollo de la carrera, en el que se entiende la orientación como educación vocacional. La cual tiene como propósito que los estudiantes investiguen de manera activa acerca de sí mismos y la realidad que los rodea, para desarrollar conocimientos, destrezas y aptitudes para la construcción de sus propios proyectos de vida. iv) la última etapa, que sería la que se está transitando y corresponde a la necesidad de reconocer lo vocacional como algo fluido, cambiante, multidimensional y complejo.

Independientemente de la división histórica que se realice sobre la orientación vocacional, se percibe una correlación de esta con los factores económicos, culturales, educativos y políticos que se presentan en los países. Así en donde hay expansión industrial, hay una destacada promoción de procesos de orientación; mientras que, en las comunidades preindustriales, con escasa división de la mano de obra y roles tradicionales se tiene un menor o incluso nulo desarrollo de dicha disciplina. Por lo que

se convierte en una disciplina con una pluralidad de ejes de interés y expectativas por parte de quienes la implementan.

Por ejemplo, en Colombia en la década de 1960 a 1970, la búsqueda de un desarrollo económico provocó transformaciones en su organización política, sistemas de planeación, nuevas formas de concebir el trabajo y por supuesto en el contexto educativo. Siendo supremamente relevante para la realidad del país, el potencializar las habilidades y aptitudes de los individuos para que después, a través de su trabajo, pudiesen aportar a la sociedad. Así surgió la necesidad de que la escuela en Colombia favoreciera la orientación de los estudiantes frente a su elección profesional. Para lo cual, se implementaron modelos de asesoría, aplicación de pruebas, test y exámenes para reconocer las capacidades, habilidades y gustos de los estudiantes. Por lo que la orientación vocacional en Colombia se convirtió en un instrumento que acompañó la modernización educativa del país (Gutiérrez, C., Galindo, L., y Vargas, L. 2020).

Para su materialización, bajo la Ley N.º 1954 se crearon bajo la dependencia del MEN, seis institutos de estudios psicológicos y de orientación profesional, que fueron coordinados por una oficina que hacia 1958 se denominó el Centro de Psicotecnia y Orientación Profesional y posteriormente en 1960, Sección de Orientación Profesional. Las cuales dieron inicio al desarrollo de una serie de procesos en torno a la promoción de la orientación en el país. Al respecto, entre la década de los setenta y los ochenta surgen las funciones de los especialistas en Orientación y Asesoría Escolar. Desarrollo que facilitó el desarrollo normativo de la orientación y la incorporación y promoción de actividades de este tipo dentro de los establecimientos educativos (Yalandá., L y Trujillo, A. 2021).

Así, la comprensión de la orientación vocacional como parte de la orientación escolar desarrollada en Colombia ha migrado hasta abordarse actualmente desde un enfoque socio-ocupacional. Este enfoque busca que, desde el proceso educativo, se facilite en los estudiantes el conocimiento de sí mismos, del mundo de la formación académica y del mundo del trabajo, con el fin de que puedan tomar decisiones responsables sobre su futuro (MEN, 2013). Lo cual, ha traído avances significativos orientados a favorecer las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes. Sin embargo, en la práctica persisten limitaciones importantes, entre ellas la implementación

superficial de los lineamientos, la tendencia a reducir lo vocacional a la elección de estudios superiores o a la inserción laboral, omitiendo toda la riqueza que exige el poder acompañar al individuo en la construcción del sentido de su vida, así como la ausencia de un trabajo sistemático que integre a todos los niveles educativos y a los diferentes actores de la comunidad educativa.

A ello se suma la falta de herramientas contextualizadas a las realidades socioculturales de los estudiantes, así como la escasa articulación entre el equipo docente y las familias, lo que dificulta que la orientación vocacional se viva como un proceso continuo, formativo y significativo. Por esta razón, se hace necesario avanzar hacia una perspectiva más amplia y humanista, que conciba lo vocacional como parte del desarrollo personal y del proyecto de vida, y no solo como un momento puntual de elección al final de la escolaridad.

2.5. Marco Contextual

En Colombia, en la Resolución 1084 de 1974 se crearon los servicios de orientación y asesoría escolar para las instituciones educativas oficiales, con el objetivo de establecer como una de las funciones educativas, el brindar asesoría a los estudiantes para facilitarles su integración al medio escolar, familiar y social, así como su desarrollo personal y el recibir oportuna orientación vocacional. Posteriormente, en 1982, se reglamentó la orientación escolar para todos los niveles de educación básica y media vocacional. Mientras que, en 1994 con la publicación de la Ley General de Educación, se planteó a la orientación como un elemento de calidad educativa, por lo que en el Decreto 1860 de 1994 se enfatizó en que la orientación debía permear todo el proceso de formación de los estudiantes e incluirse en los PEI (Castaño-Acosta, S., Tobón-Vásquez, G., Delgado-Reyes, A. C., y Aguirre-Aldana, L. 2023).

Según la Ley General de Educación de Colombia, la educación formal se organiza en tres niveles: preescolar; básica, con una duración de nueve años, divididos en dos ciclos, educación básica primaria (5) y educación básica secundaria (4) y media, que se puede clasificar en académica o técnica y tiene una duración de dos años. Tiempo al cabo del cual el estudiante podrá obtener el título de bachiller que le habilita para ingresar a la educación superior o terciaria. La ley en mención plantea como objetivo del

sistema educativo el desarrollo en los estudiantes de competencias, entendidas como una serie de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores, que les permitan su pleno desarrollo.

Para lograr lo anterior, en la Ley 115 se establecen las siguientes áreas como obligatorias y fundamentales en el currículo de educación básica: ciencias naturales y educación ambiental; ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; educación artística; educación ética y en valores humanos; educación física, recreación y deportes; educación religiosa; humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; matemáticas y tecnología e informática. Mientras que en la educación media se establecen como obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, sumadas las ciencias económicas, políticas y la filosofía. También se resalta como un objetivo particular del nivel de educación media el brindar a los estudiantes mecanismos para que profundicen en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades de los estudiantes. Lo cual, en términos prácticos, se refleja en los EE en la generación de modalidades (académica, industrial, artística, comercial, entre otras), que se han relacionado históricamente con los procesos vocacionales de los estudiantes. Encontrándose allí uno de los factores que inciden en marcar ese nivel académico como centro de varios de los procesos de orientación vocacional que se desarrollan en los contextos educativos colombianos.

En la búsqueda de calidad, equidad y democratización de la educación en el país, el MEN en el 2006 publicó los Estándares Básicos de Competencias (EBC) en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía. Los cuales, en clave de competencias, se convirtieron en un instrumento para guiar a los EE en qué era lo mínimo que se debía esperar que el estudiante conociera e hiciera en una determinada área, grado o nivel para el ejercicio de su ciudadanía, trabajo y realización personal, sin ir en detrimento de la autonomía escolar que existe en el país. En ese mismo sentido y ampliando a otras áreas curriculares, en el 2019, el MEN publicó las Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural, la Educación Física, Recreación y Deportes y para el área de Tecnología e Informática en Educación Básica y Media.

Si bien los lineamientos pedagógicos promueven una educación de calidad con un enfoque integral que fortalece los procesos de orientación vocacional desde la vida escolar y adaptados a la realidad de cada entorno estudiantil, lamentablemente, estos procesos aún se concentran principalmente en la educación media, especialmente en el grado once. A menudo, la orientación vocacional se percibe como algo distante del acto educativo y como una responsabilidad relegada exclusivamente a los orientadores escolares. Situación que puede contribuir a altos niveles de deserción y a diversas problemáticas tanto a nivel individual como social (Castaño Acosta, S., et. al. 2023).

Al respecto, Gutiérrez-A., D., Vélez-Díaz, J., y López-M., J. (2020) presentan un estudio realizado por el MEN, con los factores que más inciden en el abandono de estudios en Colombia. Destacando como el principal factor el asociado a la dimensión académica, es decir, al capital cultural y académico con el que ingresan los estudiantes. Seguido de factores financieros y socioeconómicos, institucionales y de orientación vocacional y profesional.

Justamente, en relación con los factores asociados a la deserción, autores como Narváez, J. L., y Gómez, E. (2023) plantean que situaciones económicas precarias influyen en el abandono de los programas formativos o la inserción laboral temprana por parte de los jóvenes, en contextos inestables como en el que se lleva a cabo la presente investigación, dadas las limitaciones en sus perfiles ocupacionales. Sumado a otras problemáticas familiares y sociales, que pueden conllevar a los jóvenes a decisiones que los acercan a factores negativos para su vida, como el uso y abuso de drogas, embarazos precoces, formar parte de grupos delictivos, violencia y delincuencia. Por lo que estrategias de orientación que logren motivar, enfocar a los estudiantes en la construcción positiva de sus proyectos de vida incidirán en mantenerlos alejados de situaciones de riesgo como las mencionadas.

Bogotá no se escapa a las anteriores situaciones, siendo una de las ciudades más pobladas a nivel latinoamericano y donde las mediciones básicas de pobreza indican que hay un 12,4% de población en situación de pobreza monetaria y un 2,4% en pobreza extrema. Lo cual se refleja en una alta segregación residencial y un acceso diferenciado a servicios educativos según la Secretaría Distrital de Planeación y Universidad Nacional de Colombia (2013), citada por Mayorga-Henao, J., y Ortiz-Veliz, J. (2020).

En respuesta a dichas dinámicas y como una de las alternativas para aportar a la educación de calidad y al brindar a los estudiantes herramientas para su permanencia y continuidad en la trayectoria educativa o la inserción al mundo laboral, en Colombia y Bogotá respectivamente se han desarrollado programas como el de Rutas de Vida: Manual para el acompañamiento en Orientación Socio Ocupacional (OSO) y la estrategia: Yo Puedo Ser, con sus tres componentes: Mundo del autoconocimiento, Mundo del trabajo y Mundo de la formación. Las cuales desarrollan una serie de pautas para acompañar a los estudiantes en la identificación de sus habilidades e intereses; conocer las características actuales del mundo ocupacional y educativo; así como las dinámicas sociales que contribuyan a que construyan su proyecto de vida y continúen su trayectoria en términos educativos y/o laborales. Desconociendo perspectivas más amplias y holísticas como las planteadas desde lo vocacional.

El Colegio José Martí IED es una institución educativa oficial de Bogotá que atiende una población caracterizada por su alta movilidad y por dinámicas familiares marcadas por la precarización laboral, condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y procesos migratorios, que inciden de manera negativa en los procesos de formación y permanencia escolar. Se encuentra ubicado en una zona de la ciudad donde confluyen problemáticas sociales como el microtráfico, el pandillismo y la disputa de territorios, que también inciden en los referentes y dinámicas de socialización de los estudiantes, que incluso afectan los procesos de convivencia escolar y académicos.

Dentro de su proyecto educativo cuenta con el programa de Volver a la Escuela, que solo se oferta en la educación oficial y se encarga de brindar oportunidades educativas a estudiantes en extraedad escolar. Más exactamente con procesos básicos (primero), aceleración 1 (segundo y tercero), aceleración 2 (cuarto y quinto) y aceleración 6 y 7.

En cuanto a los indicadores de calidad educativa, según los resultados de las pruebas Saber 11 (2025), la institución ocupó el puesto 251 entre los 417 colegios oficiales de Bogotá, lo que la ubica aproximadamente en el percentil 40 dentro de este grupo. Asimismo, se posicionó en el puesto 819 entre las instituciones de calendario A.

En este sentido, y a pesar de la normativa existente y los lineamientos pedagógicos que abogan por un enfoque integrador y transversal de la orientación

vocacional, en la práctica este proceso aún se concentra principalmente en la educación media, especialmente en el grado once. Así, la orientación vocacional tiende a percibirse como algo distante del acto educativo, relegado a determinados actores escolares o vinculado únicamente con la elección de estudios superiores. Por ello, resulta esencial abordarla desde una perspectiva más holística e integradora a la realidad de la escuela, que permita enriquecer la experiencia escolar y ofrecer a los estudiantes herramientas significativas para construir sus proyectos de vida.

2.6. Marco Legal y Normativo

A nivel mundial, existe una amplia diversidad de concepciones sobre lo que significa una educación de calidad, lo que conlleva una variada definición de los fines de la educación. Por ello, el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, presidido por Delors, J. (1996), se convierte en una guía en la que se plantea que para que la educación sea de calidad, debería favorecer en los estudiantes el alcanzar cuatro aspectos fundamentales. Aprender a conocer, esto se refiere a la adquisición de herramientas de comprensión que permitan aprender a aprender. Aprender a hacer, con el propósito de poner en práctica los conocimientos adquiridos e influir sobre el propio entorno. Aprender a vivir juntos, fomentando el descubrimiento del otro, así como la participación y cooperación con los demás y aprender a ser, como el llamado que se le hace a la educación para que contribuya al desarrollo integral de las personas y al despliegue de toda su riqueza.

Con el fin de ofrecer mayores orientaciones sobre lo que representa una educación de calidad, la UNESCO, en su informe Replantear la educación (2015), propone la necesidad de generar cambios en los entornos educativos para fomentar las competencias requeridas por las sociedades y economías actuales y futuras. Entre estos cambios, se destaca el promover una visión humanista de la educación, que contribuya a la pertinencia, equidad e inclusión en todas las actividades educativas.

En Colombia esta búsqueda de calidad en la educación se ha venido impulsando desde diferentes frentes, incluyendo el normativo. Al respecto el Congreso de la República como ya se ha visto planteó la Ley General de Educación, en la que se establece en su primer artículo que la educación “es un proceso de formación

permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1). Para lo cual, esboza como uno de los objetivos de los diferentes niveles educativos el desarrollar acciones con los educandos que les permitan formar su personalidad y capacidad para asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.

Para alcanzar dicho objetivo, en adelante se ha continuado publicando una serie de normativas y orientaciones en torno a diversos aspectos curriculares, que abarcan desde la publicación de estándares de competencias, orientaciones para desarrollar procesos de inclusión, hasta marcos para desarrollar los procesos de evaluación, que buscan responder a las necesidades educativas y contribuir a la mejora de la calidad educativa del país.

También y dada la relevancia del rol del docente orientador en las comunidades educativas, para promover la formación integral y el desarrollo de habilidades y competencias emocionales y socio ocupacionales en niñas, niños, adolescentes (NNA) y jóvenes, dentro del contexto familiar, escolar y comunitario, se ha desarrollado un amplio marco normativo, que incluye la Resolución 1084 del 26 de febrero de 1974, en la cual se crea el Servicio de Orientación y Asesoría Escolar; la Resolución 2340 del 5 de abril del mismo año, en el que se establecen las funciones del orientador; la Resolución 12712 del 21 de julio de 1982, en el cual se señalan los programas que debe desarrollar el orientador escolar, siendo uno de ellos el de orientación vocacional y las funciones que tiene para de manera coordinada con los docentes y el plan de estudios llevarlo a cabo; el Decreto 1002 del 24 de abril de 1984, en el que se menciona que la orientación vocacional debe desarrollarse a través de todo el proceso educativo; el Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, en el que se define el servicio de Orientación Estudiantil que tendrá como objetivo el contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes, en aspectos como la toma de decisiones, la identificación de aptitudes e intereses, la solución de conflictos, entre otras. Mientras que a nivel distrital se publicó el Acuerdo 518 del 26 de diciembre de 2012, en el que se convoca a desarrollar equipos interdisciplinarios de orientación escolar en los EE.

Las anteriores legislaciones sumadas a otras como el Código de Infancia y Adolescencia o el Sistema Nacional de Convivencia Escolar proporcionan orientaciones

desde enfoques humanistas, de derechos humanos, entre otras perspectivas, para proteger a las NNA, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades, así como orientar su desarrollo humano desde una visión multidimensional.

También señalan aspectos relevantes en el ejercicio de los procesos de Orientación Vocacional en los EE. Tales como que la orientación escolar es inherente a todas las áreas y grados; el objeto de la orientación es contribuir al pleno desarrollo de la personalidad y la toma de decisiones de manera consciente; promover la identificación de aptitudes e intereses; la resolución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales; además de la participación en la vida académica, social y comunitaria y el desarrollo de valores. A pesar de lo anterior, Fonseca-J., F. (2017) manifiesta que su aplicabilidad no resulta tan efectiva y se presentan diversas fallas en la implementación al interior de los EE. De allí la necesidad de introducir elementos desde los PEI de los EE, que brinden a los estudiantes de manera transversal mayores posibilidades para su formación y una toma de decisiones que les permitan elevar sus condiciones de vida, las de sus familiares, futuras generaciones y las dinámicas culturales, sociales y económicas del país.

Adicionalmente y en relación con el nivel de recopilación de información que se llevó a cabo en la etapa de indagación a los participantes, en la investigación se cumplió con lo establecido en la Ley 1266 de 2008, en la cual se dictan las disposiciones generales del hábeas data.

Así como el compromiso explícito de llevar a cabo todo el proceso investigativo bajo un enfoque fundamentado en los derechos humanos, respetuoso de la propiedad intelectual de las diversas fuentes que contribuyen a la construcción desarrollada durante la investigación.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación

En el capítulo 3 se expone la estrategia metodológica utilizada para dar cumplimiento a los objetivos planteados en la investigación, así como la caracterización de la población participante y el proceso de planeación desarrollado. Asimismo, se presentan los resultados obtenidos, tanto a nivel conceptual como contextual, lo que permite comprender de manera integral las condiciones en las que se llevó a cabo la investigación y las bases develadas sobre las cuales se construyó la propuesta investigativa.

3.1. Operacionalización de variables y elaboración de matriz de consistencia metodológica

Tabla 1

Matriz de consistencia

Título: Metodología pedagógica innovadora para una Orientación Vocacional que fortalezca los proyectos de vida de estudiantes de secundaria y media en la Institución Educativa Distrital José Martí IED, Bogotá, Colombia (2024 - 2025)						
Pregunta de investigación	Supuesto/ Hipótesis	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías / Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo se puede mejorar el proceso de orientación vocacional para fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes de secundaria y media de la Institución Educativa Distrital José Martí	Supuesto cualitativo: El proceso de orientación vocacional con carácter innovador, orientado al fortalecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes, requiere una contextualización en la realidad institucional y la promoción	Diseñar una metodología pedagógica innovadora de orientación vocacional, fundamentada en el análisis de los procesos institucionales y en referentes conceptuales, para el fortalecimiento de los proyectos de vida de	Diagnosticar las prácticas pedagógicas de orientación vocacional implementadas en la Institución Educativa con los estudiantes de secundaria. Analizar las percepciones de la comunidad educativa sobre los procesos	<u>Independientes</u> Categoría: Procesos de OV institucionales Variable: Actividades de orientación vocacional realizados en el Colegio José Martí IED (tipología, periodicidad	Tipología de actividades de OV (informativas, formativas, acompañamiento personalizado). Periodicidad de actividades de OV.	Registro de actividades realizadas Clasificación por tipo Frecuencia de participación Nivel de integración en PEI y planes Definición explícita de OV en documentos

en Bogotá, Colombia, durante el período 2024-2025?	de espacios de reflexión y participación activa de los diferentes actores de la comunidad educativa. Bajo esta premisa, se considera que la pertinencia y eficacia de la orientación vocacional no dependen únicamente de la aplicación de estrategias novedosas, sino de su articulación con las condiciones socioculturales y pedagógicas propias de la institución.	los estudiantes de secundaria del Colegio José Martí IED, en Bogotá, durante el período 2024-2025.	actuales de orientación vocacional y su impacto en el fortalecimiento de capacidades necesarias para la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes de secundaria.	d, recursos empleados) Presencia de la OV en el PEI planes de estudio y proyectos transversales	Recursos y herramientas utilizadas. Documentos institucionales.	Reporte de docentes sobre actividades de OV, pertinencia y viabilidad.
			Identificar bases conceptuales y contextuales que fundamentan la propuesta pedagógica innovadora en orientación vocacional.	<u>Dependencias</u> Categorías: Percepciones de la comunidad educativa	Claridad conceptual. Satisfacción	Reconocimiento de estudiantes y familias sobre capacidades adquiridas y satisfacción.
			Estructurar una metodología pedagógica innovadora de orientación vocacional, integrando los hallazgos institucionales y los referentes conceptuales.	Variables: Percepción de docentes sobre relevancia y utilidad.	Participación en diseño y ejecución	Nivel de participación de estudiantes y familias.
			Valorar la pertinencia y la factibilidad de la	Percepción de estudiantes y familias sobre satisfacción e impacto en el fortalecimiento de capacidades de los estudiantes necesarias para la construcción de sus proyectos de vida.	Percepción de impacto	
	H ₀ : No se generan diferencias estadísticas significativas en la percepción del fortalecimiento de las capacidades necesarias para la construcción			Participación de actores		

n de proyectos de vida entre los estudiantes que participan en los procesos actuales de orientación vocacional del Colegio José Martí IED y aquellos que no participan.	implementac ión de la metodología pedagógica innovadora para la orientación vocacional, a partir de la retroaliment ación de los docentes.	de la comunidad educativa en el diseño y ejecución de los procesos de OV.
--	---	--

H₁: Existen
diferencias
estadísticam
ente
significativa
s en la
percepción
del
fortalecimie
nto de las
capacidades
necesarias
para la
construcció
n de
proyectos
de vida
entre los
estudiantes
que
participan
en los
procesos
actuales de
orientación
vocacional
del Colegio
José Martí
IED y
aquellos que
no
participan.

Nota. Elaboración propia.

3.2. Diseño metodológico

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis

La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, bajo un diseño concurrente, de tipo descriptivo y con carácter propositivo. Para lo cual, se realizó un proceso de recolección y análisis simultáneo de datos cualitativos y cuantitativos provenientes de distintos actores de la comunidad educativa (Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. 2018).

Cabe señalar que la dimensión cualitativa se abordó desde un enfoque fenomenológico, orientado a describir y comprender los elementos comunes presentes en las experiencias de los líderes educativos respecto a los procesos de orientación vocacional de la institución (Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. 2018).

Además, como parte de dicha dimensión, se incorporó una revisión documental, centrada en el análisis de investigaciones previas y de documentos institucionales, tales como planes de área, proyectos institucionales, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los lineamientos curriculares nacionales. Con el propósito de comprender los fines educativos que se promueven en el país y la institución, identificar características de los procesos de orientación vocacional, así como los procesos de planeación pedagógica.

Por su parte, en la dimensión cuantitativa se recolectaron y analizaron datos a través de cuestionarios estructurados, lo que posibilitó la realización de análisis descriptivos orientados a identificar la percepción de estudiantes y sus familias sobre la relevancia e impacto de los procesos de orientación de la institución. Dichos análisis permitieron valorar en qué medida se percibe que estos procesos contribuyen al fortalecimiento de las capacidades necesarias para el desarrollo de los proyectos de vida de los estudiantes.

La integración de los hallazgos cualitativos y cuantitativos, mediante un proceso riguroso de triangulación, permitió alcanzar una comprensión más sólida y multidimensional del fenómeno analizado. Dado que permitió unir la riqueza interpretativa del enfoque cualitativo con la sistematicidad y el alcance descriptivo característicos del análisis cuantitativo, generando así una visión integral. Lo cual, permitió una integración epistemológica y metodológica, orientada a fortalecer la

validez interna, la consistencia analítica y la pertinencia contextual de los resultados obtenidos (Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. 2018).

Por lo anterior, el análisis desarrollado permitió identificar logros, vacíos y oportunidades de articulación con las particularidades del contexto escolar estudiado, así como develar las bases contextuales y conceptuales que puedan orientar los procesos de orientación vocacional, para lograr fundamentar, desde la evidencia empírica y teórica, el diseño de una metodología pedagógica innovadora en orientación vocacional que responda al contexto de la comunidad educativa martiana.

En consecuencia, la presente investigación se concibe no solo como un ejercicio descriptivo, sino como un aporte propositivo, orientado a fortalecer los procesos institucionales de orientación vocacional para contribuir de manera significativa al desarrollo de los proyectos de vida de los estudiantes, en aras de que permanezcan en sus trayectorias educativas y conecten en ellas con sus intereses, capacidades y contexto sociocultural (Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. 2018).

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

Para lograr lo anteriormente enunciado, en el marco de la presente investigación se llevó a cabo un proceso de recolección de información. Dicho proceso se organiza en tres componentes fundamentales: métodos, técnicas e instrumentos.

Los métodos de obtención de datos se refieren a las rutas generales de indagación que permiten garantizar la coherencia entre los objetivos planteados y las estrategias de análisis empleadas.

Las técnicas de recolección corresponden a los procedimientos que posibilitaron la operacionalización de los métodos. A través de ellas se concretó la interacción con los miembros de la comunidad educativa en el contexto de estudio seleccionado.

Finalmente, los instrumentos de aplicación son los recursos físicos o digitales que facilitaron la ejecución de las técnicas. Su selección y diseño respondieron a criterios de pertinencia, claridad y adecuación a las características de la población.

De esta manera, la siguiente tabla sintetiza los métodos, técnicas e instrumentos considerados en la investigación:

Tabla 2*Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos*

FASE	MÉTODO	FUNDAMENTACIÓN	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Cualitativa	Analítico-sintético	Esta elección responde a la necesidad de descomponer contenidos de diversas investigaciones relacionados con la orientación vocacional, lineamientos curriculares y documentos institucionales en componentes más pequeños, con el fin de analizarlos y sintetizarlos de manera detallada y precisa. Este enfoque permitió identificar patrones y relaciones clave, lo que enriqueció el proceso investigativo. Al permitir extraer buenas prácticas, referentes conceptuales y estrategias que han demostrado éxito, con el objetivo de identificar bases conceptuales para el diseño de la metodología (Peña Vera, T. 2022)	Investigación documental de recuperación y procesamiento Análisis de contenido	Guía de análisis documental
	Cuestionario cualitativo	En esta fase el método que se utilizó permitió identificar percepciones y reflexiones de los docentes en torno a los procesos de orientación institucionales y las relaciones u oportunidades que identifican para fortalecerlos. Lo cual, fue base para posteriormente develar bases contextuales que fundamentaron el diseño de la metodología pedagógica en orientación vocacional (Meneses, J. 2016)	Cuestionario	Cuestionario de preguntas abiertas
Cuantitativa	Cuestionario cuantitativo	Esta fase permitió conocer la percepción de los estudiantes y sus familias frente a la relevancia, satisfacción e impacto de los procesos de orientación en el desarrollo de capacidades necesarias para fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes. A partir de la realización de un análisis estadístico descriptivo para complementar la identificación de las bases contextuales necesarias para el desarrollo de la propuesta metodológica (Meneses, J. 2016)	Encuesta	Cuestionario de preguntas cerradas

Nota. Elaboración propia.

3.2.3 Diseño de instrumentos de investigación

Tal como se evidenció en la sección anterior, los instrumentos que se utilizaron en la investigación son:

- Guía de análisis documental. Este instrumento permitió analizar diversas fuentes documentales relacionadas con la orientación vocacional y las prácticas de aula. Para lo cual se desarrolló una matriz con categorías y criterios específicos para identificar, organizar y sintetizar la información relevante de manera sistemática (Sánchez, A., Revilla, D., Alayza, M., Sime, L., Trelles-de-Peña, L. y Tafur, R., 2020). (Véase Anexo A).
- Cuestionario de preguntas abiertas. Este instrumento se aplicó a docentes y se orientó a explorar las acciones que se desarrollan en la institución en torno a la orientación, así como a profundizar en las percepciones que tienen sobre dichos procesos (Véase Anexo B). Su propósito fue identificar fortalezas, áreas de mejora y expectativas del cuerpo docente frente a la orientación vocacional institucional (Meneses, J., 2016). Inicialmente, se había previsto realizar la indagación mediante entrevistas a docentes y directivos docentes; sin embargo, debido a dinámicas institucionales, no fue posible llevarlas a cabo, por lo que fue necesario ajustar la estrategia metodológica y recurrir al uso del cuestionario.
- Cuestionarios de preguntas cerradas. Estos cuestionarios se aplicaron a estudiantes y familias de la institución con el propósito de obtener datos cuantificables sobre las percepciones de estos actores de la comunidad educativa en relación con la relevancia de los procesos de orientación, el nivel de satisfacción frente a los apoyos recibidos para la toma de decisiones y el desarrollo de los proyectos de vida, así como la percepción del impacto de dichos procesos en el fortalecimiento de las capacidades necesarias para la construcción de dichos proyectos (Véase Anexo C. Sección A y B). Cabe señalar que se diseñó un cuestionario similar dirigido a egresados; no obstante, no fue posible su aplicación debido a la ausencia de canales institucionales formales de vinculación con esta población. Aunque se intentó

establecer contacto a través de algunos acudientes y egresados, dicha estrategia no permitió conformar una muestra significativa.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección

Para el desarrollo de la investigación, se debían tener presentes muestras de diferentes miembros de la comunidad educativa:

- 477 estudiantes de básica secundaria y media de la IED
- 40 docentes de secundaria y media de la IED
- 404 acudientes de estudiantes de básica secundaria y media de la IED

Los criterios de inclusión fueron:

- Pertenecer a la comunidad educativa del José Martí IED
- Estar cursando algún grado de básica secundaria o media
- Ser acudiente de un estudiante de básica secundaria o media
- Ser docente de básica secundaria o media de cualquier área académica
- Miembros de la comunidad educativa que otorguen su consentimiento informado y, en el caso de los estudiantes, cuenten con la correspondiente autorización por parte de sus acudientes

Los criterios de exclusión fueron:

- Miembros de la comunidad educativa de otras instituciones educativas
- Estudiantes o docentes de básica primaria o educación postsecundaria

Los criterios de eliminación fueron:

- Participantes que no diligencien completamente los instrumentos de investigación
- Miembros de la comunidad educativa que decidan retirarse voluntariamente de la investigación en cualquier momento
- Docentes o acudientes que no otorguen el consentimiento informado necesario para participar en la investigación.

En la fase de investigación cualitativa, se seleccionaron muestras no probabilísticas por conveniencia, de acuerdo con las características y disponibilidad de los docentes, priorizando aquellos que puedan proporcionar información más relevante sobre los procesos de orientación vocacional, tales como los docentes de los últimos grados o con experiencia en el área e involucrados en la planificación y ejecución de estas estrategias.

En la fase de investigación cuantitativa los estudiantes y acudientes que participaron se elegirán a partir de un muestreo probabilístico tipo aleatorio estratificado (Meza, A. et. al. 2021). Para lo cual y teniendo en cuenta la fórmula:

Donde,

n= tamaño de la muestra

N= tamaño de la población

Z= valor de Z crítico (1,96 para un 95% de confianza)

S²= varianza de la población en estudio (0.25)

d= nivel de precisión deseado (0,05)

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot S^2}{(N - 1) \cdot d^2 + Z^2 \cdot S^2}$$

Las unidades mínimas de análisis requeridas para la participación en el estudio correspondieron a 214 estudiantes de educación básica secundaria y media, así como a 197 acudientes.

3.2.5. Trabajo de campo

A continuación, se detallan las acciones ejecutadas en el desarrollo del trabajo de campo durante 2025, en el marco del proceso de recolección de información de la investigación:

Tabla 3

<i>Cronograma</i>			
Acción	Participantes	Recursos necesarios	Fecha estimada
Socialización del proyecto con el equipo directivo de la IED	Rector y coordinador	Presentación del proyecto de investigación	3 - 7 Feb

Diseño de la primera versión de los instrumentos	Investigador	Cuestionarios	10 - 28 Feb
Validación juicio de expertos	Investigador	Cuestionarios, carta de solicitud	3 Mar – 11 Abr
Aplicación de prueba piloto	Estudiantes y acudientes	Versión preliminar de los instrumentos	21 – 30 Abr
Obtención de consentimientos informados a docentes y acudientes	Docentes y familias	Consentimientos	
Aplicación de cuestionarios cualitativos	Docentes	Cuestionarios	2 Abr - 16 May
Aplicación de cuestionarios cuantitativos	Estudiantes Acudientes	Cuestionarios	
Análisis documental	Investigador	Bases de datos, matriz, software de análisis	
Sistematización y análisis de la información recolectada	Investigador	Cuaderno de campo, software de análisis	2 May – 30 Ago
Elaboración de la metodología	Investigador	Resultados	2 Sep - 12 Dic
Devolución de hallazgos a comunidad educativa	Rector, coordinador y docentes	Presentación visual, informe síntesis	May 2026

Nota. Elaboración propia.

3.2.6. Aplicación de los instrumentos

Para la realización de uno de los componentes cualitativos de la investigación, el análisis documental, se siguió el modelo propuesto por Rizo Maradiaga, J. del S. (2015), que contempla cuatro etapas: planeación, recolección de la información, análisis e interpretación, y redacción y presentación de resultados. Este enfoque permitió organizar de manera sistemática el análisis de fuentes documentales académicas, con el fin de identificar fundamentos teóricos, metodológicos y experiencias previas relacionadas con la orientación vocacional. En la primera de ellas, la planeación, se definió la categoría de análisis central: procesos de orientación vocacional. A partir de la cual se formuló la pregunta de investigación que guio todo el proceso de indagación: ¿Cuáles son los aspectos que se promueven en los procesos de orientación vocacional y a través de qué estrategias son desarrollados, según la literatura académica publicada a partir del año 2021?

Para la segunda etapa, recolección de la información se empleó la técnica de revisión documental, con el objetivo de asegurar una cobertura amplia y rigurosa del estado del arte. Se utilizaron como palabras claves: orientación vocacional y procesos de orientación vocacional tanto en español como en inglés. En bases de datos académicas, tales como ERIC (52), EBSCO (19), SCIELO (20) y DIALNET (103). Los criterios de

inclusión fueron: publicaciones científicas, artículos de revisión con acceso completo de los últimos cinco años (2021 al 2025), escritos en inglés y español.

Se consolidó un corpus documental inicial de 194 publicaciones. A partir de una lectura exploratoria y bajo criterios de pertinencia, rigor metodológico, actualidad y relevancia, se seleccionaron 17 documentos para el análisis final, como se relaciona en la tabla 4. Estos textos constituyeron la base para identificar tendencias y enfoques innovadores en los procesos de orientación vocacional, en los aspectos que promueven fortalecer y las estrategias que utilizan para alcanzar el proceso de orientación vocacional.

Tabla 4

Listado de los documentos analizados en análisis cualitativo

Código	Referencia	Aporte relacionado con el desarrollo de procesos de Orientación vocacional
D1	Gericke, E. (2002)	Bases filosóficas de procesos de orientación utilizados en Alemania. Comprender la vocación como un concepto multidimensional en el que inciden componentes individuales, sociales y económicos. Integración al currículo.
D2	Butabayeva, L. A., Ismagulova, S. K., Nogaibayeva, G. A., Nurlanbekovna, U. A., y Zhussip, A. K. (2024)	Brinda recomendaciones metodológicas y organizativas para garantizar la orientación vocacional de estudiantes con necesidades educativas especiales.
D15	Pioneer Institute (2022).	Presenta recomendaciones que se han podido aprender en el desarrollo del modelo de Educación vocacional y técnica de Massachusetts.
D17	Goncharenko, O. N., y Semenkova, S. N. (2021).	Plantea un Modelo de Trabajo Educativo en Orientación Profesional en el Sistema de Educación Secundaria Profesional, que promueve el autodesarrollo individual y la formación de competencias culturales generales.
D24	Anderson, D. J. (2024).	En Canadá, el desarrollo intelectual, la socialización y la preparación vocacional son algunos de los objetivos centrales de la educación pública. En 2024 se añadió otro objetivo: que la educación debe promover una vida plena y significativa. Por lo que en el documento se argumenta que la educación para el significado puede lograrse mediante el uso de la Comunidad de Indagación Filosófica (CPI). Modelo que (1) hace visible el pensamiento, (2) promueve la apropiación de los propios valores y comportamientos, (3) expone a los jóvenes a los puntos de vista de otros, reforzando así su resiliencia emocional, y (4) proporciona un espacio interpersonal para la recalibración de valores.

- D39 Ho, V.-T., Tran, H.-H., Nguyen, V.-D., y Nguyen, V.-T. (2023). En la investigación se evalúa el estado entre 2018 y 2021 de las actividades vocacionales para estudiantes en la provincia de Dong Thap y se propone un modelo para implementar actividades vocacionales en el marco de la innovación educativa.
- D50 Cedefop. (2021). La publicación ofrece una visión general de la Educación vocacional y los sistemas de entrenamiento en Europa, sus características, vías de acceso y progresión para los estudiantes; tipos y niveles de cualificaciones a los que conducen; tipos de programas; las modalidades en que se imparten. Además de los desafíos actuales y las recientes iniciativas políticas en torno a la Educación vocacional.
- D64 Velázquez-Sagahón, F., Velasco, L., y Zúñiga-Arciniega, L. (2022). Estudio orientado a identificar las buenas prácticas en materia de orientación vocacional a nivel internacional y nacional y propone un nuevo modelo de vocacionamiento para el estado de Guanajuato, que integre tanto la dimensión educativa como de empleabilidad en la región.
- D76 Cruz-Eraso, A.-F., y González-Serrano, C. (2022). Describe el modelo adaptativo de clasificación ocupacional integrado en la Plataforma Web Inteligente utilizada en las instituciones educativas del departamento del Cauca.
- D93 Daniel-García, M. de los Ángeles, Linares-Sosa, H., González-Sánchez, A., Junco-Pieda, N., Hernández-Martínez, A., y Daniel-García, D. (2024). Diseño de un programa de orientación vocacional enfocado a enfermería para estudiantes de secundaria básica.
- D95 Cuásquer-Viveros, M. (2024). Investigación que presenta resultados parciales y percepciones que se han obtenido, del uso de estrategias STEAM en la orientación vocacional y proyecto de vida de estudiantes de grado décimo y undécimo de San Juan de Pasto.
- D100 Lucas-Bermúdez, J., y García-Murillo, G. (2024). Diseño de una estrategia de orientación vocacional para estudiantes próximos a culminar sus estudios de educación secundaria, que busca contribuir en la toma de decisiones para la elección de carreras profesionales de perfil técnico.
- D112 Román-Cao, E., Briones-Moreira, S., y Díaz-Pérez, E. (2024). Diseño de una estrategia educativa para la orientación vocacional y profesional de los estudiantes de décimo año.
- D134 Avalo-Rodríguez, Y. J., Infante-Ricardo, A. I., y Cervantes-Hinojosa, N. (2023). El trabajo identifica insuficiencias en la concepción didáctica de la asignatura Formación Ciudadana en la secundaria básica, para contribuir a la formación vocacional y orientación profesional. A partir, del planteamiento de un sistema de procedimientos que permitió a los estudiantes la participación activa y consciente en la comunidad, tendientes a contribuir en la formación y desarrollo de cualidades, valores y principios ciudadanos necesarios para la decisión laboral futura.
- D142 Paucar, J. (2022). Presenta el diseño de un cuestionario de orientación vocacional en el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano, para conocer los intereses profesionales, oferta académica y consideraciones de instrumentos utilizados en otras instituciones.

D157	Martínez-Hernández, L. R., y Barrera-Cabrera, I. (2021).	Elaboración de un sistema de actividades extraclases que contribuye al proceso de orientación profesional pedagógica de preuniversitarios del municipio de Pinar del Río.
D183	Benítez, N., Álvarez-Pérez, P., y López-Aguilar, D. (2021).	Se presenta el proyecto de Aprendizaje Servicio en Orientación Sociolaboral, que busca conectar la Universidad con la resolución de problemas del entorno social, a la vez que se desarrollan procesos de asesoramiento vocacional centrados en el balance de competencias y la construcción del Proyecto Profesional.

Nota. Elaboración propia.

Una vez identificadas las diecisiete investigaciones por analizar, se procedió a su lectura y la tercera fase planteada por Rizo-Maradiaga (2015), que consiste en analizar los documentos. Los cuales se introdujeron en la versión ATLAS.ti Web, donde se realizó la codificación de las unidades de análisis a partir de dos categorías analíticas que se consideraron centrales para la organización, sistematización e interpretación de la información, en tanto permitieron develar bases conceptuales actualizadas orientadas a la construcción de la propuesta metodológica en orientación vocacional (Tabla 5).

Tabla 5

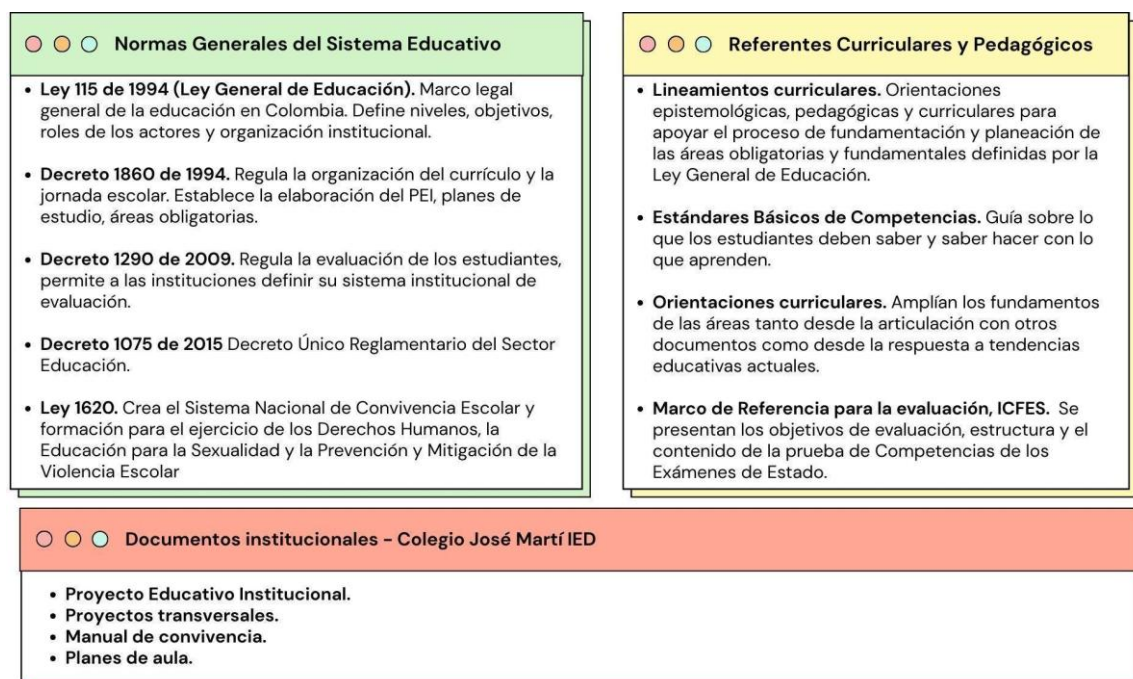
Categorías de análisis

Categorías	Definición conceptual	Definición operacional
Orientación vocacional	La Orientación en el área vocacional busca informar, formar y asesorar en la planificación que la persona haga de su vida (Barboza Arrieta, Carmen., y Ureña Salazar, Viria. 2015)	Dado que en la disciplina de la orientación vocacional se han desarrollado diversos enfoques teóricos, los procesos de orientación promueven distintos aspectos, como conocimientos, competencias, habilidades, actitudes. Por ello, esta categoría busca agrupar los diferentes elementos que se fomentan en los procesos de orientación vocacional.
Estrategias metodológicas	Planificación de la ruta a seguir para lograr el desarrollo de aprendizajes en el estudiantado (MEN. 2006)	Conocer diversas estrategias metodológicas implementadas en los procesos de orientación vocacional.

Nota. Elaboración propia.

Adicionalmente en el marco del proceso de revisión documental, se consultaron diversas normativas que se establecen en Colombia para orientar los principios, derechos, estructuras y orientaciones curriculares del proceso educativo. Así como documentos de la IED que orientan su horizonte institucional. Figura 1.

Figura 1
Fuentes documentales para el análisis del contexto educativo



Nota. Elaboración propia.

Para el segundo componente cualitativo utilizado en la investigación, así como para el componente cuantitativo, orientados a la recolección de información contextual, se diseñó una versión preliminar de los instrumentos dirigidos a docentes, estudiantes y acudientes. Estos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación mediante juicio de expertos, en el cual participaron dos especialistas con formación y experiencia en investigación y educación (Véase Anexo D). Dicho proceso tuvo como propósito examinar la pertinencia, claridad y adecuación de los ítems en relación con los objetivos de la investigación, con el fin de garantizar la consistencia metodológica y la validez conceptual de los instrumentos previo a su aplicación.

Para alcanzar lo anteriormente expuesto, los evaluadores llevaron a cabo una revisión crítica y sistemática de los ítems propuestos, considerando criterios de pertinencia del contenido, claridad semántica, estructura formal y coherencia interna. A partir de este análisis, formularon recomendaciones orientadas a optimizar la redacción de las preguntas, con el fin de asegurar su comprensión por parte de los distintos actores de la comunidad educativa participantes. Asimismo, sugirieron la reorganización de algunos ítems para fortalecer la secuencia lógica del instrumento y la incorporación de

preguntas complementarias que permitieran profundizar en dimensiones centrales del proceso de orientación. Con base en dichas observaciones, se realizaron los ajustes correspondientes y se consolidó una siguiente versión de los instrumentos, la cual fue posteriormente utilizada en la prueba piloto.

La prueba piloto se aplicó a los cuestionarios del componente cuantitativo, con la participación de quince estudiantes de básica secundaria y media, así como quince acudientes de distintos grados, seleccionados en función de su disposición y diversidad de características. Los objetivos principales de esta fase fueron: i) evaluar la comprensión de las preguntas por parte de los participantes, ii) identificar posibles ambigüedades, redundancias o formulaciones excesivamente complejas, iii) estimar el tiempo promedio requerido para el diligenciamiento y iv) recoger sugerencias y comentarios que permitieran ajustar el instrumento antes de su aplicación definitiva.

Para garantizar la confiabilidad del procedimiento, se solicitó a los participantes responder los cuestionarios en condiciones similares a las previstas para la aplicación formal. Al concluir, se habilitó un espacio de retroalimentación destinado a recoger sus impresiones sobre la claridad de los ítems y la extensión del instrumento.

Los resultados de la prueba piloto permitieron descartar preguntas y simplificar el vocabulario en ciertos ítems, con el fin de favorecer la comprensión y participación de todos los públicos. Con base en estos ajustes, se consolidó la versión final de los cuestionarios para su aplicación en la fase de recolección de datos.

En el componente cuantitativo, el cuestionario dirigido a los estudiantes fue diligenciado por un total de 351 participantes de educación básica secundaria y media, mientras que el instrumento correspondiente a los acudientes fue respondido por 198 de ellos. La recolección de la información se efectuó mediante formularios digitales o impresos, de acuerdo con las condiciones de acceso y conectividad de cada población. La participación se realizó de manera voluntaria y se garantizó la confidencialidad de los datos, previa socialización de los objetivos del estudio y la obtención del consentimiento informado, así como la autorización de los acudientes para la participación de los estudiantes (Véase Anexo E).

Una vez recolectada la información se sistematizó y analizó en el software IBM SPSS Statistics. En el que se realizaron análisis descriptivos, con el objetivo de

identificar tendencias y relaciones entre la participación, grados y las percepciones de fortalecimiento de capacidades, para identificar prácticas y necesidades relacionadas con los procesos de orientación desde la perspectiva de los estudiantes y sus familias.

Cabe señalar que, en el caso de los docentes, no se llevó a cabo la prueba piloto debido a restricciones programáticas de la institución que limitaron su participación. En consecuencia, se implementó la modificación metodológica prevista, consistente en sustituir las entrevistas semiestructuradas por un cuestionario de carácter cualitativo con preguntas abiertas. Dicha adaptación permitió mantener el propósito exploratorio del estudio y recoger las percepciones de los docentes. En total, participaron seis docentes pertenecientes a distintas áreas del conocimiento, lo que aportó diversidad de perspectivas y enriqueció la comprensión del objeto de estudio.

3.2.7. Procesamiento de la información

El proceso de recopilación y procesamiento de datos se desarrolló en las fases previamente descritas, con el fin de como se ha mencionado develar bases conceptuales y contextuales que permitieran identificar tendencias, comprender en profundidad los procesos de orientación implementados en la institución, y reconocer fortalezas y oportunidades de mejora para el diseño de una metodología pedagógica pertinente en este ámbito.

El tratamiento de los datos cualitativos se realizó a través de técnicas de análisis de contenido, a partir de la realización de una matriz hermenéutica. Mientras que los datos cuantitativos fueron procesados mediante análisis exploratorio. En aras de identificar prácticas y percepciones en torno a los procesos de orientación institucional, que permitieron identificar fortalezas y aspectos susceptibles de mejora en los procesos existentes.

La valoración de los dos cuestionarios utilizados en la dimensión cuantitativa, aplicados a estudiantes y acudientes, evidenciaron que ambos instrumentos poseen una estructura factorial sólida, índices de ajuste aceptables y niveles de fiabilidad superiores a los estándares recomendados en la literatura.

En el instrumento aplicado a estudiantes se calculó el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) con el fin de evaluar la adecuación muestral al análisis factorial. Este

indicador, propuesto por Kaiser (1960), permite establecer la factibilidad de aplicar dicho procedimiento y arrojó un valor de 0,962, lo que evidencia una adecuación sobresaliente según los criterios de interpretación (Kaiser, 1974). De manera complementaria, la prueba de esfericidad de Bartlett, M. S. (1954) confirmó que la matriz de covarianza difiere significativamente de la matriz identidad ($\chi^2 = 10.120$; $gl = 780$; $p < .001$), condición que legitima la pertinencia de realizar un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). La extracción de factores, siguiendo el criterio de autovalores mayores a 1 (Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E., 2019; Tabachnick y Fidell, 2013), reveló cuatro componentes que explican conjuntamente el 56,9% de la varianza total. Estos factores fueron interpretados como: Desarrollo personal y socioemocional (21,1%), Percepción institucional (20,7%), Autogestión académica (8,5%) y Proyección social y financiera (6,6%).

Finalmente, las correlaciones interfactoriales oscilaron entre $r = 0,286$ (factores 2 y 4) y $r = 0,627$ (factores 1 y 2), lo que indica asociaciones de magnitud moderada a alta, sin que se evidencie solapamiento estructural entre los factores identificados. En virtud de estas correlaciones, se optó por una rotación oblicua, considerada metodológicamente más adecuada cuando los componentes presentan interdependencia, ya que permite conservar la correlación entre factores y obtener una solución factorial más realista y consistente con la naturaleza de los datos (Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., y Strahan, E. J. 1999; Costello, A. B., y Osborne, J. W. 2005).

La verificación confirmatoria respaldó la solución factorial obtenida. El modelo de cuatro factores mostró un ajuste global competitivo ($\chi^2[658] = 1\,935$; $\chi^2/df = 2,94$). El índice RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), que estima el error de aproximación en la población y penaliza modelos excesivamente complejos, fue de 0,074, con un intervalo de confianza del 90% entre 0,071 y 0,078. Este valor se interpreta como un ajuste razonable, cercano al umbral de 0,08 comúnmente aceptado en investigaciones sociales aplicadas (Browne, M. W., y Cudeck, R. 1993). Los índices de ajuste incremental también resultaron satisfactorios: el CFI (Comparative Fit Index) alcanzó 0,864 y el TLI (Tucker-Lewis Index) 0,855, ambos indicativos de un ajuste adecuado, aunque susceptibles de mejora conforme a los estándares de referencia (Hu, L. T., y Bentler, P. M. 1999).

En cuanto a la carga factorial, 54 de los 57 parámetros superaron el umbral de 0,70, lo que evidencia una fuerte relación entre los ítems y sus factores latentes. Todos los parámetros resultaron estadísticamente significativos ($Z \geq 11,8$; $p < .001$), lo que confirma la robustez de las asociaciones. Los dos factores principales presentaron una fiabilidad compuesta (CR) entre 0,96 y 0,97, y una varianza media extraída (AVE) entre 0,77 y 0,79, indicadores que reflejan una elevada consistencia interna y validez convergente. Los dos factores secundarios alcanzaron valores de $CR \approx 0,91$ y $AVE \approx 0,63$, parámetros que, aunque inferiores a los factores principales, se consideran aceptables conforme a los criterios establecidos por Fornell, C., y Larcker, D. F. (1981), garantizando así la pertinencia de su inclusión en el modelo.

La validez discriminante se verificó mediante la comparación entre la AVE de cada factor y el cuadrado de la correlación interfactorial (ϕ^2), siguiendo el criterio de Fornell, C., y Larcker, D. F. (1981). En todos los casos, la AVE fue superior al ϕ^2 , salvo en la pareja de factores más correlacionada ($\phi^2 = 0,65$ frente a $AVE = 0,63$), donde la diferencia resultó mínima. No obstante, dado que la correlación interfactorial ($\phi = 0,808$) no supera el umbral crítico de 0,85 recomendado en la literatura (Kline, R. B. 2016; Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. 2022), no se justifica la fusión de dimensiones y se mantiene la validez discriminante del modelo.

En cuanto al instrumento aplicado a los acudientes, los indicadores psicométricos evidencian una elevada solidez. El índice de adecuación muestral $KMO = 0,945$ (Kaiser, H. F. 1974) y la prueba de esfericidad de Bartlett, M. S. (1954) ($\chi^2 = 5.506$; $gl = 171$; $p < .001$) confirmaron la idoneidad de los datos para la aplicación de análisis factorial. La extracción de componentes principales produjo una solución de tres factores que explican el 79,8% de la varianza total: Fortalecimiento personal y socioemocional (45,6%), Gestión de oportunidades y recursos externos (26,5%) y Percepción y participación familiar (7,7%). Las cargas factoriales se ubicaron en rangos elevados, lo que refleja una fuerte asociación entre los ítems y sus respectivos factores. Asimismo, el análisis mostró que el 80% de los ítems presentó unicidad inferior a 0,27 (equivalentemente, comunalidad superior a 0,73), lo que indica que entre el 73% y el 90% de la varianza de cada reactivo fue explicada por la solución retenida, según los criterios establecidos en manuales contemporáneos de análisis multivariado (Hair, J. F.,

Black, W. C., Babin, B. J., Y Anderson, R. E. 2019) y en guías avanzadas de modelamiento de ecuaciones estructurales (Kline, R. B. 2016). En conjunto, estos resultados respaldan la consistencia y robustez del instrumento para la medición de las percepciones familiares sobre el proceso de orientación de la institución.

Así pues, los análisis factoriales realizados sobre los instrumentos aplicados tanto a estudiantes como a los acudientes del Colegio José Martí IED constituyen una base empírica robusta para el diseño de una estrategia de orientación vocacional. La elevada adecuación muestral obtenida ($KMO > 0,94$; Kaiser, 1974), junto con la significación de la prueba de esfericidad de Bartlett (Bartlett, 1954) y la consistencia de la estructura factorial en ambos instrumentos, evidencian que los factores subyacentes (desarrollo personal y socioemocional, percepción institucional, autogestión académica, proyección social y financiera, fortalecimiento personal y socioemocional, gestión de oportunidades y recursos externos, y percepción y participación familiar) representan componentes significativos y diferenciados en la construcción del proyecto de vida. Estos factores se articulan directamente con los objetivos de una estrategia integral de orientación vocacional, orientada a fortalecer en los estudiantes la capacidad para tomar decisiones informadas, explorar sus intereses y habilidades, proyectarse con autonomía y establecer vínculos significativos con su contexto. La validez comprobada mediante el modelo confirmatorio, junto con el elevado porcentaje de varianza explicada por los factores (Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E.; Kline, R. B. 2016), permiten concluir que los instrumentos utilizados captan de manera pertinente y consistente las percepciones de los actores educativos consultados sobre el proceso de orientación. En consecuencia, esta evidencia se constituye en un insumo valioso para avanzar en los objetivos específicos de la investigación: analizar las percepciones sobre los procesos actuales de orientación vocacional de la Institución Educativa y su impacto en el fortalecimiento de capacidades necesarias para la construcción de proyectos de vida de los estudiantes de secundaria, así como identificar las bases contextuales que sustenten el objetivo general de la presente investigación, consistente en diseñar una metodología pedagógica de orientación vocacional, contextualizada y pertinente para los estudiantes de secundaria de la IED José Martí.

3.3. Análisis de los resultados en los datos obtenidos

3.3.1 Análisis documental

A continuación, se presenta el detalle de las categorías establecidas para la revisión documental. El cual corresponde a la cuarta fase propuesta por Rizo Maradiaga, J. del S. (2015).

Categoría: Orientación vocacional.

Se entiende por aspectos promovidos en la orientación vocacional aquellos saberes que integran las dimensiones del saber-saber, saber-ser, saber-hacer y saber-transformar, y que son potenciados a través de dichos procesos. En este sentido, se realizó una codificación a partir de palabras clave relacionadas con los conocimientos, habilidades, competencias y demás elementos formativos que se identifican como promovidos desde el ámbito de la orientación vocacional. En aras de comprender los aspectos esenciales que promueven las estrategias de orientación vocacional desarrolladas en los últimos cinco años.

Tabla 6

Aspectos que se promueven en los procesos de Orientación vocacional

Proyecto de vida
Habilidades académicas
Participación de la familias en las elecciones vocacionales
Conciencia de creencias y sus influencias
Exploración oferta educativa
Características del mundo laboral
Habilidades socioemocionales
Construcción de sentido

Nota. Elaboración propia.

Los aspectos promovidos en los procesos de orientación vocacional, que se presentan en la Tabla 6, pueden clasificarse, de manera general, en factores internos y factores externos, siguiendo la propuesta de Paucar, J. (2022). Este autor define los factores internos como aquellos elementos que hacen a cada persona única, tales como la identidad, personalidad, habilidades, intereses, valores y experiencias significativas. Por su parte, en los factores externos destaca la influencia ejercida por la familia, las relaciones sociales y el contexto sociocultural y económico sobre el individuo.

Respecto a las habilidades académicas, aunque no siempre son nombradas de esa manera en los documentos revisados, se agrupan bajo dicho constructo porque hacen referencia a un conjunto amplio de capacidades relacionadas. Tales como el conocimiento de sí mismo en relación con los estilos de aprendizaje y los tipos de inteligencia (Cruz-Eraso, A.-F., y González-Serrano, C. 2022); la búsqueda de la excelencia académica (Cedefop. 2021) y el desarrollo de habilidades esenciales para alcanzar el éxito tanto en la vida profesional como en la vida misma (Delgado Guevara y García Pérez, 2018, citado por Lucas-Bermúdez, J., y García-Murillo, G. 2024). Estas habilidades resultan fundamentales no solo para fortalecer el proceso de aprendizaje escolar, sino también para alcanzar un desempeño académico sobresaliente, tomar elecciones de manera informada y construir un proyecto de vida significativo.

Junto con las habilidades académicas, otro conjunto fundamental de competencias identificadas son las habilidades socioemocionales. Las cuales agrupan diversas competencias que, de acuerdo con la revisión documental realizada, resultan fundamentales para el fortalecimiento integral del proyecto de vida de los estudiantes, así como para su desarrollo personal, social y ético en contextos cambiantes y diversos que caracterizan la vida contemporánea.

Dichas habilidades según referentes propuestos por la OCDE (2023), CASEL (2020) y la UNESCO (2023), son posibles agruparlas en tres grandes dimensiones: La primera es la dimensión intrapersonal, que comprende aquellas competencias que permiten al individuo conectarse consigo mismo a nivel emocional, regular sus emociones y motivarse de manera autónoma. Dentro de esta dimensión se encuentran habilidades como el autoconocimiento (Román-Cao, E., Briones-Moreira, S., y Díaz-Pérez, E., 2024), la resiliencia, la motivación (Lucas-Bermúdez, J., y García-Murillo, G. 2024), la autonomía (Cuásquer-Viveros, M. 2024) y la autoeficacia (Paucar, J. 2022).

La segunda es la dimensión interpersonal, que engloba las habilidades necesarias para expresar e interpretar adecuadamente la información proveniente de los demás y dirigida hacia los otros, así como a la construcción de relaciones positivas y efectivas. En este grupo se incluyen competencias como la comunicación asertiva, la empatía, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, toma de decisiones responsables.

Finalmente, se identifica la dimensión transpersonal, que hace referencia a aquellas habilidades que trascienden la esfera individual y promueven una conexión activa con la comunidad y el entorno. Entre estas se destacan la ciudadanía activa, la conciencia social, la solidaridad, la compasión, la conexión con la naturaleza y el sentido de propósito (Avalo-Rodríguez, Y. J., Infante-Ricardo, A. I., y Cervantes-Hinojosa, N. 2023).

Un factor clave que, de acuerdo con las investigaciones revisadas, debe promoverse en los procesos de orientación vocacional es la participación activa de las familias, dada su influencia positiva en la motivación de los estudiantes, así como en el fortalecimiento de su seguridad, confianza en sí mismos y en el apoyo emocional que reciben para construir su proyecto de vida (Avalo-Rodríguez, Y. J., Infante-Ricardo, A. I., y Cervantes-Hinojosa, N. 2023).

Finalmente, en el marco de los factores externos, resulta fundamental que los procesos de orientación vocacional contemplen el análisis de las creencias y percepciones predominantes en el contexto sociocultural de los estudiantes, reconociendo las limitaciones, prejuicios e influencias que dichas creencias pueden generar. Entre estos factores, destacan como los estereotipos de género y las concepciones tradicionales sobre determinadas carreras, pueden incidir de manera significativa en las decisiones vocacionales de los jóvenes. Tal como lo señalan Ramírez et al. (2019), citado por Román-Cao, E., Briones-Moreira, S., y Díaz-Pérez, E. (2024).

Cabe señalar que todo lo anterior, y en concordancia con lo señalado por Martínez-Hernández, L. R., y Barrera-Cabrera, I. (2021), debe ser considerado teniendo en cuenta las características del desarrollo psíquico que atraviesa la población a la que se dirige el programa de orientación vocacional, en sus diferentes etapas del desarrollo cognitivo, emocional y social. En este sentido, la construcción de sentido se convierte en un eje articulador que posibilita la integración de experiencias, valores y proyectos personales en una narrativa coherente que otorgue dirección y propósito a la vida. Dicho significado se configura como un proceso dinámico en el que el estudiante reconoce su potencial, asume responsabilidad frente a sus decisiones y establece vínculos con los otros y con la sociedad. Así, los procesos de orientación se erigen como un espacio

privilegiado para acompañar esa búsqueda y favorecer la construcción de vidas plenas, responsables y comprometidas con su entorno (Anderson, D. J., 2024).

Categoría: Estrategias metodológicas

Con base en el análisis de los documentos incluidos en la revisión, se han identificado diversas estrategias metodológicas orientadas a fortalecer los procesos de orientación vocacional. Estas estrategias no solo buscan promover los aspectos descritos en la categoría anterior, tales como el autoconocimiento, las habilidades socioemocionales, la conciencia del contexto y la construcción de sentido, sino también ofrecer información actualizada sobre opciones académicas y profesionales, así como potenciar competencias clave para una toma de decisiones autónoma, consciente y contextualizada.

Entre las prácticas más relevantes destaca el uso de actividades basadas en el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas), que promueven el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comprensión de procesos y la creatividad, entre otras habilidades. Estas actividades permiten a los estudiantes explorar intereses, capacidades y posibles vocaciones en escenarios interdisciplinarios, fomentando una aproximación más integral y experiencial a la construcción de su proyecto de vida (Cuásquer-Viveros, M. 2024).

Otra estrategia relevante es el diseño de currículos contextualizados que promuevan la acción y participación activa de los estudiantes. Al respecto, autores como Butabayeva, L. A., Ismagulova, S. K., Nogaibayeva, G. A., Nurlanbekovna, U. A., y Zhussip, A. K. (2024) plantean que los docentes pueden enriquecer, a través de conversaciones, historias y tareas situacionales, los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculando la información cognitiva con saberes prácticos sobre diversas profesiones, con el propósito de ampliar los referentes vocacionales de los estudiantes.

De manera complementaria, Daniel-García, M. de los Ángeles, Linares-Sosa, H., González-Sánchez, A., Junco-Pieda, N., Hernández-Martínez, A., y Daniel-García, D. (2024) destacan la importancia de que los procesos de orientación vocacional se estructuren bajo metodologías participativas, donde los estudiantes sean sujetos activos en su exploración y reflexión vocacional. Además, subrayan que el proceso debe ser

planificado, sistemático y concebido como un sistema articulado de actividades, que no solo transmitan conocimientos sobre el mundo laboral, sino que también favorezcan el desarrollo de vivencias afectivas positivas, permitiendo conectar los intereses personales de los estudiantes con las necesidades sociales de su entorno (Martínez-Hernández, L. R., y Barrera-Cabrera, I. 2021). Priorizar metodologías de instrucción basadas en proyectos e integrar rigurosas habilidades académicas básicas con habilidades técnicas (Pioneer Institute. 2022).

Para lograr lo anterior, se requiere que los docentes adquieran y fortalezcan competencias en orientación vocacional, metodologías activas de enseñanza y acompañamiento socioemocional. Que permitan que los estudiantes no solo avancen en sus conocimientos, sino también en el fortalecimiento de habilidades como la autonomía, la toma de decisiones y el pensamiento crítico, que inciden de manera positiva en la construcción de proyectos de vida significativos.

Asimismo, Ho, V.-T., Tran, H.-H., Nguyen, V.-D., y Nguyen, V.-T. (2023) destacan la importancia de diversificar las estrategias de orientación vocacional mediante acciones como asesorías personalizadas, seminarios, debates, intercambios de experiencias entre estudiantes, encuentros con profesionales exitosos y visitas a empresas. Estas acciones permiten ofrecer a los jóvenes referentes reales y cercanos, favoreciendo una construcción más sólida y significativa de sus proyectos.

Dicha perspectiva se encuentra en consonancia con lo planteado por Lucas-Bermúdez, J., y García-Murillo, G. (2024), quienes destacan la relevancia de las experiencias prácticas como oportunidades para que los estudiantes puedan visualizarse en el ejercicio de una profesión determinada y desarrollar progresivamente las habilidades necesarias para su realización.

Además, la oportunidad de involucrarse en actividades prácticas contribuye significativamente a promover una mentalidad cívica. Justamente Avalo-Rodríguez, Y. J., Infante-Ricardo, A. I., y Cervantes-Hinojosa, N. (2023) señalan que la participación activa y consciente en la solución de tareas socialmente útiles en diferentes niveles favorece un cambio positivo en las actitudes, habilidades y valores de los estudiantes, reforzando así su compromiso con la transformación social.

De manera complementaria, la participación en actividades de voluntariado y el trabajo conjunto con organizaciones de voluntarios también se reconocen como estrategias efectivas para fortalecer estas competencias cívicas (Goncharenko, O. N., y Semenkov, S. N. 2021).

Independientemente de la estrategia metodológica utilizada, Cruz-Eraso, A.-F., y González-Serrano, C. (2022) señalan la importancia de recoger información durante el proceso de orientación vocacional en torno a tres dimensiones fundamentales: i) el autoconocimiento del estudiante, ii) el conocimiento del mundo laboral y iii) el acceso a la oferta académica disponible. Estos tres ejes permiten no solo personalizar el acompañamiento, sino también facilitar que los estudiantes construyan decisiones vocacionales más alineadas con sus intereses, valores, habilidades y proyecciones de vida. Lo cual, también se encuentra reflejado en lo propuesto desde las estrategias distritales y nacionales en torno a los procesos de orientación socio ocupacional, como Rutas de vida y OSO (MEN. 2013) y SED. s.f.)

Adicionalmente, autores como Gericke, E. (2022) y Anderson, D. J. (2024) revisan diversas estrategias que revelan la importancia de conectar lo realizado en el contexto educativo con el propósito mayor de favorecer que los estudiantes puedan encontrar significado en lo que hacen, en camino hacia una vida plena y significativa. En esta línea, se articulan postulados de Fisher, A. (1920), Fromm, E. (1941), Frankl, V. (1946), Nash, R. J. y Jang, J. J. (2014), así como Karmon, A. (2021), quienes coinciden en que la educación, lejos de limitarse a la transmisión de conocimientos, debe abrir horizontes y acompañar a los estudiantes en el descubrimiento y desarrollo pleno de sus capacidades, orientándolos hacia vidas con sentido. El diálogo consigo mismo y con los otros se convierte en una estrategia esencial para vocalizar los pensamientos, hacer consciente la identidad narrativa, fomentar la responsabilidad y la agencia en esa búsqueda de significado vital, reconociendo que el sentido no se impone, sino que se construye en la experiencia y en la relación con el mundo. De allí que ubicar la orientación como parte central del currículo se convierte en una estrategia pedagógica imprescindible para lograr acompañar y guiar a los estudiantes en su realización personal y su contribución ética a la sociedad en la que viven.

En este sentido, el diseño y la implementación de estrategias de orientación vocacional deben entenderse como procesos dinámicos, que integran aspectos emocionales, cognitivos, sociales y contextuales, y que promueven en los jóvenes no solo la elección de un itinerario académico o profesional, sino también el desarrollo de un proyecto de vida con sentido.

Así, el fortalecimiento de los procesos de orientación vocacional exige no solo metodologías innovadoras, activas, participativas y contextualizadas, sino también una visión sistémica que articule los distintos factores que intervienen en la formación integral de los estudiantes. La combinación de experiencias prácticas, enfoques interdisciplinarios, trabajo cívico y acompañamiento docente calificado emerge como una vía estratégica para responder a los desafíos actuales de la educación y a las necesidades de las nuevas generaciones.

De este modo, la orientación vocacional se reafirma como un componente esencial dentro de los sistemas educativos contemporáneos, contribuyendo de manera decisiva no solo a la trayectoria académica y profesional de los estudiantes, sino también al fortalecimiento de sociedades más justas, conscientes y comprometidas con su transformación social.

En relación con la revisión de documentos normativos, cabe señalar que en Colombia, cada institución educativa cuenta con la autonomía para definir su misión, visión, principios, objetivos, perfiles de formación y proyectos pedagógicos, entre otros elementos que se estructuran en las gestiones académica, directiva, administrativa y comunitaria. En aras de que sea un proceso contextualizado a las necesidades del entorno social y cultural en el que se encuentra cada institución (MEN, 1994).

Con el fin de orientar los procesos previamente mencionados, el Ministerio de Educación Nacional ha publicado desde 1996 diversos documentos que conforman los referentes curriculares y pedagógicos. Estos tienen como propósito ofrecer lineamientos epistemológicos, pedagógicos y curriculares para la fundamentación, diseño y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación.

En el marco del proceso educativo formal de básica primaria, secundaria y media, se promueve el desarrollo de competencias para la vida, entendidas como saberes

integrales y flexibles que permiten a los estudiantes movilizar conocimientos en contextos diversos, más allá de aquellos en los que inicialmente los adquirieron. Este enfoque subraya la importancia de la transversalidad de las competencias y su aplicabilidad en distintos ámbitos de la vida académica, social y laboral.

Según lo planteado por el MEN (2006) en los Estándares Básicos de Competencias (EBC), "ser competente significa saber y saber hacer" (p. 7). Esto implica un cambio de paradigma en el que se pasa de una educación centrada en la acumulación de contenidos, a una que se enfoca en el desarrollo de capacidades para la vida. Por ello, la competencia no solo involucra conocimientos, sino también su uso creativo y pertinente en la resolución de problemas, la toma de decisiones y la construcción de proyectos de vida.

En esta misma línea, De Miguel (2006, citado por López-Gómez, E. 2016) sostiene que la competencia es una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores movilizados en contextos reales. A su vez, el MEN (2006, p. 49) la define como un "conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores".

Bajo esta perspectiva, de aprender a usar los conocimientos y desarrollar motivaciones, en la búsqueda del bien común, surgieron los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (EBCC) (MEN. 2004), orientados no solo a formar ciudadanos informados, sino también éticos, empáticos y participativos. Estos estándares se organizan en tres grandes componentes: Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática, y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Además, agrupan las competencias ciudadanas en cuatro tipos: i) Cognitivas, relacionadas con la comprensión crítica de la información y la toma de decisiones informadas en asuntos colectivos. ii) Emocionales: vinculadas con la capacidad de manejar adecuadamente las emociones propias y reconocer las de los demás, lo cual remite a los fundamentos de la inteligencia emocional. iii) Comunicativas: referidas a la expresión clara y coherente de ideas propias y la interpretación comprensiva de las ajenas, esenciales para la deliberación y la vida democrática. iv) Integradoras: que

articulan conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, para responder de forma ética, pertinente y transformadora a los desafíos del contexto.

En cuanto a la revisión de los documentos institucionales se observa que el modelo pedagógico adoptado en el PEI corresponde al enfoque constructivista, con un énfasis comunicativo, y sustentado en los principios del pensamiento martiano, en honor a José Martí.

En el nivel de básica secundaria y media, en el Colegio José Martí IED el currículo incluye asignaturas como: ciencias naturales, ciencias sociales: geografía e historia, educación artística, lengua castellana, matemáticas, C.E.R (Ética y religión), inglés, tecnología e informática, ciencias políticas y económicas, filosofía, física y química, además de las materias correspondientes a los énfasis ofrecidos en los grados décimo y undécimo.

Respecto a los planes de área, se evidencia que su estructura contempla la descripción de las competencias a desarrollar, junto con los núcleos temáticos e indicadores de logro. No obstante, aunque se reconoce que estos planes hacen uso de diversos referentes curriculares y pedagógicos, no se especifican claramente las fuentes utilizadas, lo cual dificulta la trazabilidad y el análisis pedagógico.

Asimismo, se identifican diferencias en lo establecido en la formulación de competencias. Mientras que algunas asignaturas, como tecnología e informática, lengua castellana y matemáticas, C.E.R, se presentan componentes o factores de organización sin explicitar las competencias específicas, en otras asignaturas, como ciencias sociales y ciencias naturales, se presentan competencias generales del área que se plantean en los marcos de referencia para la evaluación establecidos para el área por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Esta diversidad de criterios podría representar una oportunidad de fortalecimiento, que promueva una discusión entre si es interés o no de la institución lograr una mayor articulación entre los documentos curriculares institucionales y los referentes oficiales, así como propender por una mayor coherencia pedagógica en toda la malla curricular.

No se pudieron consultar planes de aula en secundaria y media, dado que no se encuentran oficialmente establecidos.

A partir de lo anterior, se identifica que en la sección de indicadores de logro se definen los saberes que se espera alcancen los estudiantes. Sin embargo, al analizar su formulación, se evidencia una predominancia en el desarrollo de saberes conceptuales. En menor medida se observa la inclusión de habilidades procedimentales, relacionadas con la aplicación práctica del conocimiento. Por último, los procesos actitudinales o socioemocionales, vinculados con el saber ser y convivir, se encuentran representados de manera limitada. Esta distribución sugiere la necesidad de fortalecer un enfoque más equilibrado e integral de las competencias, tal como lo proponen la taxonomía clásica del saber (saber – saber hacer – saber ser) y los marcos nacionales e internacionales en materia de formación por competencias.

Asimismo, se identifica una oportunidad para fortalecer la articulación entre los aprendizajes escolares y la realidad del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, promoviendo una formación más significativa, situada y orientada a la construcción de sentido personal y social. Lo que contribuiría no solo al desarrollo de competencias contextualizadas, sino también a la formación de sujetos capaces de proyectarse con sentido en su vida personal, académica y profesional.

3.3.2 Análisis cualitativo cuestionario docentes

Dentro del análisis cualitativo, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a docentes, cuyos resultados evidenciaron que la institución no cuenta con un programa estructurado de orientación vocacional. Si bien algunos docentes expresan que sí existe y desarrollan acciones en este ámbito, estas responden, en su mayoría, a iniciativas individuales o a esfuerzos de equipos docentes vinculados a determinadas áreas del currículo. Esta situación, sumada al hecho de que la institución se encuentra en un proceso de actualización de su PEI, ha dificultado la articulación e integración sistemática de dichas acciones con otros procesos pedagógicos.

No obstante, se identifican algunas actividades orientadas principalmente a los estudiantes de educación media, centradas en la divulgación de la oferta académica como la participación en ferias universitarias. Sin embargo, estas acciones tienen un enfoque predominantemente informativo o promocional por parte de las instituciones educativas superiores, sin acompañar de forma efectiva el proceso de toma de decisiones

vocacionales. También los docentes mencionan algunos talleres, y en menor medida, visitas guiadas y espacios de escucha de testimonios de profesionales. Lo cual resulta incipiente y no responde a una planificación estratégica que contemple distintas dimensiones del acompañamiento vocacional.

Los docentes participantes reconocen la importancia de implementar un programa de orientación vocacional que contribuya a la proyección personal, académica y profesional de los estudiantes. Consideran que este no debe limitarse al conocimiento del mundo académico y laboral, sino que debe contemplar también aspectos emocionales y de autoconocimiento. En este sentido, sugieren como elementos clave para fortalecer dicho acompañamiento: la ampliación de espacios de formación para los estudiantes, la realización de salidas pedagógicas y visitas a sectores productivos, la vinculación con la comunidad y otros sectores sociales, la armonización de los proyectos pedagógicos existentes y la reorganización de estos, con el fin de potenciar su impacto y reducir la dispersión de esfuerzos.

Como aspecto positivo, destacan la posibilidad de integrar saberes desde la interdisciplinariedad existente en la institución; sin embargo, también advierten la necesidad urgente de generar tiempos, estrategias a nivel institucional para la planeación conjunta. Finalmente, entre las oportunidades de mejora más relevantes, señalan la necesidad de estructurar el programa de orientación vocacional y consolidar un programa de seguimiento a egresados, el cual permita conocer sus trayectorias y retroalimentar así los procesos de orientación vocacional con una perspectiva de mediano y largo plazo.

Lo anterior puede verse reflejado en la tabla hermenéutica (7):

Tabla 7

Respuestas del cuestionario de docentes

1. ¿Qué podría indicarme acerca del programa de orientación vocacional de la institución?

R1 - No sé aplica con los estudiantes.

R2 - Realmente desconozco el programa.

R3 - Se ha realizado el acompañamiento a través de los programas de "Yo puedo ser" de la SED y anteriores estrategias en la que los directores de los grados anteriores a la pandemia, acompañábamos a los chicos orientando los programas académicos de formación profesional, lo hacen los maestros de los diferentes énfasis del colegio en convenio con el Sena y de forma personal con los jóvenes de M. I. R. A. T. E, quienes generalmente acceden a becas de distrito y continúan la cadena de formación.

R4 - En el momento no conozco ningún programa en este tema. A no ser que se tome como parte de este programa la exploración que hacen los estudiantes en grado noveno en cuanto a los énfasis.

R5 - No lo conozco.

R6 - No está estructurado aún.

SIGNIFICADO (EXPLICAR E INTERPRETAR)	CATEGORÍA (TEMAS ENCONTRADOS)	IMPLICACIONES
Se desarrollan algunas estrategias de orientación vocacional dentro de la institución. En su mayoría, corresponden a iniciativas individuales de docentes o de determinadas áreas académicas.	Falta de articulación y difusión de las estrategias implementadas. Orientación socio ocupacional (Yo puedo ser).	Se requiere estructurar un proceso de orientación vocacional. Socializar con todos los docentes la estrategia de OV.
2. ¿Cómo se relaciona el programa de orientación del colegio desde el Proyecto Educativo Institucional, los planes de área/aula?		
R1 - No conozco el programa.		
R2 - Al no tener conocimiento sobre el programa de orientación del colegio, no sé de qué forma concreta se podría relacionar con el PEI o planes. No obstante, los proyectos de orientación vocacional tienen el potencial de vincularse desde el estudiante que se proyecta formar y desde asignaturas como CER o economía que podría fortalecer las bases conceptuales.		
R3 - Las orientadoras a través del servicio social y la línea que dirige M. I. R. A. T. E, apoyan y valida a los jóvenes que realizan el servicio ya que además de los procesos que benefician al colegio, los jóvenes hacen cursos cortos en fotografía, tecnología, creación de contenido audiovisual virtuales y la dirección de Medios Escolares de la SED, convoca a las formaciones a quienes estén interesados.		
R4 - Como no hay un programa propiamente dicho, no hay ninguna relación.		
R5 - Lo desconozco.		
R6 - Existe una desarticulación de los proyectos con el PEI.		
No hay articulación clara entre las acciones y el PEI. Se identifica potencial de integración con proyectos como M.I.R.A.T.E, servicio social y asignaturas como CER.	Falta de integración con el PEI Potencial de articulación transversal	Integrar la OV con el PEI y coordinar acciones con proyectos y asignaturas.
3. ¿Se integran las actividades de orientación vocacional con el currículo, de qué manera?		
R1 - No sé si se integran las actividades.		
R2 - Al no tener conocimiento sobre el programa de orientación del colegio, no sé de qué forma concreta se podría relacionar. Sin embargo, seguramente las actividades aportarán al desarrollo de competencias propias de áreas como la de Ciencias Sociales.		
R3 - Si, ya que esta articulado con la multimodalidad y la transmedia qué van directamente integrados con las habilidades de lengua: hablar, escuchar, escribir, leer y por supuesto pensar.		
R4 - De ninguna manera. En mi caso, sin que esté en el currículo, yo les hablo a los estudiantes de las universidades que existen, así como de las carreras, de los costos, etc como para que ellos se motiven a continuar en una carrera universitaria.		
R5 - Lo desconozco.		
R6 - Existen actividades incipientes, pero todavía no se encuentra propiamente estructurado		

No se integra de manera sistemática. Algunas acciones se vinculan indirectamente con áreas como Lengua o Sociales. Existen iniciativas individuales.	Integración curricular	Diseñar una estrategia de OV que se integre curricularmente de manera formal y transversal con todas las asignaturas.
4. ¿En qué grados se realiza? R1 – Ninguno R2 – Once R3 - Octavo, Noveno, Décimo, Once R4 – Ninguno R5 – Ninguno R6 – Ninguno		
Principalmente en grados superiores: octavo a once. No hay acciones claras en grados iniciales.	Cobertura limitada Enfoque en últimos grados	Ampliar el proceso desde grados iniciales.
5. ¿Qué tipo de actividades se desarrollan? R1 - Que yo sepa, este año talleres de autoconocimiento, en años anteriores no creo. R2 - He notado que este año se han realizado talleres sobre autoconocimiento y toma de decisiones. Sin embargo, desconozco si han tenido encuentros con otros sectores o ferias académicas. R3 - Si además de visitas o expediciones a RTVC, museos, charlas con personas dedicadas a los diferentes oficios. R4 - La única actividad en la que participan los estudiantes de grado once, es en la feria universitaria (algunas veces). R5 – Ninguna. R6 - Este año no se ha hecho nada en ningún grado. Es el talón de Aquiles de la institución.		
Talleres de autoconocimiento, toma de decisiones, visitas a museos, ferias universitarias. Sin embargo, no hay claridad ni sistematicidad del proceso desarrollado.	Actividades puntuales Falta de continuidad	Socializar las actividades desarrolladas
6. ¿Qué tan útil considera que es este programa para los estudiantes? R1 - Sería muy productivo si se hiciera... Llevo 9 años en el colegio y siempre he pedido que se ayude a los chicos con eso y más cuando debían escoger un énfasis, pero muchos quedaban en un énfasis que no les agrada... Y aunque para muchos el énfasis no es su vocación, es el momento de hacer una escogencia en su vida, que no se hace de la mejor manera... R2 - Es fundamental para el futuro académico y/o laboral de los estudiantes ya que he notado que desconocen completamente las opciones de formación académica profesional a las que pueden acceder y elementos básicos como los tiempos de contrato en el sector laboral. R3 - Es muy útil ya que les permite conocer la realidad de los oficios y profesiones. R4 - Un programa de orientación vocacional, considero que es muy importante para los estudiantes, en nuestra institución, como no existe, creo que cada docente de manera personal trata de ayudarlos o contribuir en algo. R5 - Extremadamente útil, desde grado sexto se debería empezar a trabajar el tema. R6 - Muy útil. La Orientación vocacional es fundamental, necesaria. Hay varios pasos previos que no se han dado. Deberían también trabajarse la parte emocional, el enfoque en la vida. No basta con hablar de carreras. Bajo qué referentes se enfocaría.		
Se considera fundamental y muy útil, aunque no se aplica como debería. Hay conciencia de su relevancia.	Alta percepción de utilidad	Diseñar una estrategia de OV
7. ¿Qué tipos de actividades o recursos adicionales cree que serían útiles para enriquecer la orientación vocacional en la institución? R1 - Salidas a las universidades, me di cuenta porque hace dos años llevé a unos estudiantes a la universidad de la Sabana y ellos lograron darse cuenta de que hay más cosas por ver. R2 - Capacitación en tipos de programas académicos de educación superior: técnicos, tecnológicos, profesional y posgrado (los estudiantes desconocen las diferencias entre estos).		

-Formación en contratación laboral (tipos de contrato, legalidad).

-Ferias académicas para conocer la oferta educativa.

-Capacitación de procedimientos de inscripción.

R3 - Convocar con más frecuencia a distintas entidades o hacer más visitas a espacios de formación de los diferentes programas y profesiones.

R4 - Tocaría contar con el programa para poder sugerir.

R5 - Visitas a diferentes sectores productivos...por ejemplo salidas a fábricas, visitas a distintas universidades, aclarar el campo de acción de cada profesión y oficio.

R6 - Ferias universitarias, en los que no sea con enfoque propagandístico, sino que se explique cómo sería el futuro de cada carrera, conocer en contexto. Capacitaciones para los docentes en cómo enfocar la orientación vocacional.

Visitas a universidades, formación sobre tipos de programas, ferias académicas, salidas pedagógicas a sectores productivos.	Enriquecimiento de estrategias	Incorporar experiencias prácticas, visitas y charlas en la estrategia institucional.
	Vinculación con entornos reales	

8. ¿Qué otros programas en la institución considera que contribuyen o podrían contribuir al proceso de orientación vocacional?

R1 - Hace años hablaban de un proyecto de vida y alcance a conocer algunos talleres y se veían interesantes.

R2 - El SENA, sin embargo, hay que darle el enfoque vocacional y no solo académico. Y a futuro se podría organizar un proyecto de emprendimiento.

R3 - Todos los proyectos, ya que los jóvenes que pertenecen a ellos es por el gusto propio, además cada área debería tener programadas expediciones pedagógicas para afianzar el gusto de las posibles opciones de formación. Una gran apuesta qué tiene el colegio es el área de artística en cada una de sus modalidades: danza, música, plástica, teatro, audiovisuales.

R4 - Creo que solo los énfasis son los que podrían estar más o menos encaminados a esto.

R5 - En todas las áreas.

R6 - Hay muchos programas, pero poca efectividad. Deberían armonizarse los proyectos, máximo dos, uno vocacional y otro socioemocional.

Énfasis institucionales, proyectos artísticos, SENA. Se destaca la interdisciplinariedad.	Potencial de proyectos existentes	Articular proyectos institucionales con la OV, como oportunidad para potenciarlos.
	Interdisciplinariedad	

9. ¿Quiénes y cómo participan en su formulación?

R1 - No sé.

R2 - Desde sus experiencias y necesidades en diferentes escenarios.

R3 - Haciendo una convocatoria y no dejar de hacerlo, al contrario, dar continuidad al proyecto.

R4 - No hay formulación.

R5 - Apoyo.

R6 - No participan. Cada uno desde lo que cree desarrolla actividades, pero no están articuladas entre sí.

La participación en la formulación es limitada o inexistente. Las estrategias existentes corresponden a ejercicios particulares.	Baja participación de actores de la comunidad educativa	Generar procesos participativos en el diseño de la estrategia de OV.
	Falta de articulación	

10. ¿Ha tenido la oportunidad de colaborar en el diseño o realización de actividades o talleres relacionados con la orientación vocacional del colegio? ¿Podría describir su experiencia?

R1 - No.

R2 - No he podido colaborar directamente. Sin embargo, dialogo constantemente con los estudiantes sobre la importancia del estudio, les comparto información y testimonios.

R3 - Sí, es maravilloso cuando padres y exalumnos siguen la ruta y logran acceder a los programas de formación y culminan como profesionales.

R4 - No.

R5 - No.

R6 - Sí, los llevé a ferias universitarias. Pero los recursos son muy limitados. Existe bajo nivel académico, estructura mental y eso dificulta el proceso.

Algunos docentes han realizado visitas y charlas. Otros no han participado. Hay interés, sin embargo, también desmotivación.	Participación voluntaria Falta de estructura	Formalizar espacios de colaboración docente y fortalecer recursos.
11. Desde su perspectiva, ¿qué tanto participan los estudiantes/representantes del sector productivo/familias/egresados en los procesos de orientación vocacional del colegio? R1 - No participan. R2 - No tengo conocimiento al respecto. R3 - Muy pocos, por desconocimiento, pero algo importante es que desde hace varios años la coordinación de sede cerró la posibilidad de ingreso a personas de diferentes procesos, solo ha validado los chicos que hacen pasantías de la Minuto en formación deportiva, en mi caso por los diferentes proyectos con la SED, ha enviado acompañantes y por ello pueden ingresar, pero con dificultad. Pienso que nos hemos encerrado y por eso la comunidad desconoce y no participa. R4 - No hay participación, pues no hay programa. R5 - Ninguna. R6 - Muy poco. Al no haber estructura, los esfuerzos resultan incipientes.		
Muy poca participación. Se identifican barreras administrativas y desconocimiento.	Baja vinculación institucional con entidades externas	Abrir espacios de vinculación con egresados, familias y sector productivo.
12. ¿Cada cuánto se actualiza? R1 - No sé. R2 - No poseo información. R3 - Debería ser anualmente. R4 - No aplica. R5 - Lo desconozco. R6 - No se ha actualizado.		
No se actualiza. No hay claridad sobre existencia de un programa formal. Uno de los participantes considera la actualización debería ser de manera anual.	Falta de estructura	Diseñar un programa con mecanismos de evaluación y actualización periódica.
13. ¿Le gustaría tener una mayor participación en el programa de orientación vocacional? ¿De qué manera? R1 - Me agradaría, pero el año en que estuve participando en el grupo de sexualidad me di cuenta que para algunas personas los talleres ya están formulados y no quieren hacer un mínimo cambio y se enojan cuando se propone algo, así que prefiero no participar para no amargarme. R2 - Si, desde capacitaciones al rededor del sector laboral y empresarial (teórico). Contribuyendo al proyecto de emprendimiento. R3 - Organizando charlas, invitando a más gestores y realizando más expediciones. R4 - Si, Claro. R5 - SI. R6 - Por supuesto, todos necesitamos aportar a su construcción y ejecución.		
Sí, hay interés en participar desde diferentes roles: organización de charlas, convocatorias, aportes pedagógicos.	Interés docente	Crear canales de participación continua, valorando los aportes de los docentes.
14. ¿Cuáles considera que son las mayores fortalezas y oportunidades de mejora del programa de orientación vocacional? R1 - La oportunidad de mejora es ponerlo en funcionamiento, pues podríamos darle un mayor sentido a la vida de nuestros estudiantes. R2 - Desconozco el programa. Por tanto, creo que es importante que se socialice y se divulgue con más frecuencia en la comunidad educativa. R3- Consolidar el proyecto y que este liderado además del equipo de orientación por personas comprometidas ya que con tantas cosas a veces el tiempo no alcanza. R4 - No aplica.		

R5 - Ninguna.

R6 - Los saberes de los docentes, la interdisciplinariedad que existe. Las oportunidades de mejora la rigurosidad académica, las dificultades de convivencia. Dado que gran parte del tiempo se consume en temas convivenciales.

Fortalezas: saberes docentes, interdisciplinariedad. Oportunidades: estructuración del programa, articulación institucional.	Necesidad de consolidación	Aprovechar recursos existentes, mejorar articulación y diseñar una estrategia coherente.
--	----------------------------	--

15. ¿Evalúan su impacto?, ¿cómo?

R1 - No sé.

R2 - No sé.

R3 - Con la formación de exalumnos.

R4 - No hay impacto. O el impacto de que no haya programa se ve en los estudiantes recién egresados, muy pocos se encuentran en estudios superiores.

R5 - Lo desconozco.

R6 - No.

No se evalúa formalmente. Algunos mencionan observaciones informales o percepciones sobre egresados.	Falta de evaluación sistemática	Incluir sistema de retroalimentación en el diseño de la estrategia.
--	---------------------------------	---

16. ¿Ha observado cambios en los estudiantes que han participado activamente en el programa de orientación?, ¿cuáles?

R1 - Para mí, en los últimos años no han participado.

R2 - Según me han comentado los estudiantes. No conocen el programa.

R3 - Si no solo en su vida personal y profesional, también generan procesos comunitarios.

R4 - No aplica.

R5 - Lo desconozco.

R6 - Sí, algunos estudiantes han tenido mejoras actitudinales, cambios importantes en el comportamiento.

Algunos reportan mejoras actitudinales, procesos comunitarios o motivación. Otros no evidencian cambios.	Falta de sistematicidad	Fortalecer seguimiento de trayectorias de estudiantes.
--	-------------------------	--

17. ¿Considera que los estudiantes están mejor preparados en saberes para la vida (toma de decisiones, habilidades socioemocionales, hábitos positivos, oferta académica y laboral, etc) gracias a este programa?

R1 - Si se logrará aplicar, considero que sí.

R2 - Según me han comentado los estudiantes. No conocen el programa y yo también lo desconozco.

R3 - Si, pero hay que retomar, porque con la coordinación en encargo se perdió todo lo que se había cosechado.

R4 - Si existiera, se supondría que sí.

R5 - Lo desconozco.

R6 - No, algunos a nivel de comportamiento, pero nada trascendental.

En general, no se observan mejoras significativas.	Falta de resultados visibles	Consolidar una estrategia que desarrolle habilidades para la vida desde una visión integral.
--	------------------------------	--

18. ¿Qué expectativas tiene en relación con la orientación vocacional dentro de la institución? ¿Cuáles cree que son las metas principales que deberían alcanzarse?

R1 - Tengo muchas expectativas, creo que sí se aplica bien con una cierta rigurosidad y con alguien que interprete los resultados obtenidos, creo que se podría ayudar a que los estudiantes encuentren algo que les guste, les apasione y les brinde una satisfacción profesional y no se vean amargados o decepcionados como cuando uno ve o habla con ciertos docentes y orientadores.

R2 - Que los estudiantes tengan las bases no solo en competencias que permitan la toma de decisiones, sino información concreta para su vida académica y laboral.

R3 - Realizar primero un documento que permita establecer quienes se beneficiaron por el proyecto a través de un grupo de exalumnos.

R4 - Si existiera este programa, se supondría que varios o muchos estudiantes continuarían con su educación superior.

R5 - Que se empiece a trabajar desde sexto.

R6 - Generar mejoras en el proceso académico. Esto es clave. Formar criterio, promover el autoconocimiento, en saberes, fortalezas. Posicionar en su vida referentes positivos. El ejemplo de muchos de ellos hoy día, son jóvenes que no estudian, en los que se valoran resultados rápidos y sin esfuerzo.

Altas expectativas si se implementa bien. Se espera que apoye en toma de decisiones, desarrollo personal y continuidad educativa.	Expectativas positivas	Diseñar e implementar la estrategia de OV
	Necesidad de implementación rigurosa	

Nota. Elaboración propia.

3.3.3 *Análisis cuantitativo-estudiantes*

Para la realización del análisis cuantitativo de la investigación, se partió de un enfoque exploratorio con el objetivo de identificar las percepciones de los estudiantes y sus acudientes frente a los procesos de orientación vocacional institucional. En cuanto al análisis con estudiantes, de la muestra de 351 participantes de los grados sexto a undécimo, el 27,3% corresponde a estudiantes de los grados sexto - séptimo; el 34.5% a octavo - noveno; y el 35.7% a los grados décimo - undécimo. En términos etarios, los estudiantes tienen entre 11 y 19 años, con una concentración en la adolescencia media. La edad promedio ponderada es de 14,8 años, siendo el grupo modal el de 16 años (23,1%; $n = 81$), seguido por los de 13 años (16,5%) y 15 años (15,7%). Mientras que el 5,7% de la muestra supera la mayoría de edad (18-19 años) y el grupo de menor edad (11-12 años) representa el 12,8%.

En cuanto al sexo, se observa un ligero predominio de hombres: 202 estudiantes (57,5%) frente a 149 mujeres (42,5%), lo que corresponde a una razón aproximada de 1,35:1. Esta proporción balanceada permite realizar análisis multigrupo con base en el sexo sin riesgo de sesgos significativos por subrepresentación. Ver Tabla 8.

Tabla 8*Distribución de características sociodemográficas*

<i>¿Cuál es su edad?</i>		
	N	%
11	13	3.7%
12	32	9.1%
13	58	16.5%
14	51	14.5%
15	55	15.7%
16	81	23.1%
17	41	11.7%
18	17	4.8%
19	3	0.9%
<i>Sexo</i>		
	N	%
Mujer	149	42.5%
Hombre	202	57.5%
<i>Grado en el que se encuentra</i>		
	N	%
Décimo	69	19.7%
Noveno	65	18.5%
Octavo	65	18.5%
Once	56	16.0%
Séptimo	39	11.1%
Sexto	57	16.2%

Nota. Elaboración propia.

De los estudiantes participantes, 125 de 351 participantes siendo el 35,6%, actualmente están inscritos en el programa técnico articulado con la media académica, lo que representa algo más de un tercio de la muestra total. Dentro de este subgrupo, la mayoría se encuentra matriculada en la especialidad de Programación de software (51 estudiantes, 14,5%), seguida por Instalación de sistemas eléctricos residenciales y comerciales (39 estudiantes, 11,1%) y, en menor proporción, por Impresión serigráfica, con 35 estudiantes (10,0%). Cabe señalar que el programa técnico se da en articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) que es la Entidad de formación para el trabajo del Estado colombiano y para todos los estudiantes no representa una elección voluntaria, sino una clasificación de acuerdo con el nivel de cupos y valoraciones de los docentes.

El 64,4% restante, correspondiente a 226 estudiantes, no se encuentra vinculado a programas de articulación técnica, dado que esta modalidad aplica exclusivamente para el nivel de educación media. No obstante, la situación de la articulación pone en

evidencia una oportunidad significativa para fortalecer el proceso de acompañamiento vocacional previo a la educación media y lograr procesos administrativos que permitan que los estudiantes puedan elegir el programa de doble titulación según sus intereses.

Respecto a la participación en actividades extracurriculares, 109 estudiantes de los 351, correspondiente al 31,1% manifestaron vinculación con alguna de ellas, mientras que la mayoría, 242 estudiantes, equivalentes al 68,9%, permanece al margen de este tipo de espacios. Si bien la oferta es diversa, se encuentra notablemente fragmentada. La actividad con mayor participación es el fútbol, con un 8,7% de las respuestas, seguida por inglés con un 6,5%, música con un 5,1% y un conjunto de disciplinas artísticas y deportivas como danzas y fútbol sala, cuya participación individual no supera el 4%. Otras ocho categorías, que incluyen desde baloncesto hasta refuerzo académico, registran apenas un elección cada una con 0,3%. Cabe señalar que las opciones con mayor representación, son las relacionadas con los Centros de interés que existen en la institución, visibilizando el potencia que tienen dichos espacios dentro del proceso educativo martiano.

La formación autodirigida en línea aún se encuentra en una etapa incipiente. El 57,5% de los estudiantes participantes reportó no conocer plataformas educativas como *Coursera* o *Khan Academy*, mientras que un 16,8% afirma conocerlas, pero nunca haberlas explorado. En conjunto, esto indica que tres de cada cuatro estudiantes no han tenido contacto directo con cursos en línea masivos y abiertos (MOOC) ni con experiencias similares de autoformación digital. Solo el 6,0% de los participantes señalaron haber finalizado al menos un curso de este tipo, el 5,1% se inscribieron, pero no lo concluyeron, y el 14,5% manifestaron interés, aunque no cuentan con experiencia previa.

Este panorama sugiere que, si bien existe una disposición positiva y motivación hacia el aprendizaje autónomo, persisten debilidades estructurales en los mecanismos de acceso, acompañamiento y aprovechamiento de la oferta formativa global. Esto representa un área clave de oportunidad para fortalecer la orientación vocacional desde un enfoque que promueva la alfabetización digital, la autonomía en el aprendizaje y la conexión con escenarios de formación abiertos y flexibles. Tabla 9.

Tabla 9*Trayectoria académica y participación extracurricular de los estudiantes*

<i>¿Está realizando el programa de doble titulación?</i>		
	N	%
No	226	64.4%
Sí	125	35.6%
<i>¿Cuál programa de doble titulación está realizando?</i>		
	N	%
Programación de software	51	14.5%
Instalaciones eléctricas y residenciales	39	11.1%
No Aplica	226	64.4%
Serigrafía	35	10.0%
<i>¿Asiste a alguna actividad extracurricular?</i>		
	N	%
No	242	68.9%
Sí	109	31.1%
<i>¿A cuál actividad extracurricular asiste?</i>		
	N	%
No Aplica	242	65.6%
Fútbol	32	8.7%
Inglés	24	6.5%
Música	19	5.1%
Deportes	14	3.8%
Artes	11	3.0%
Danzas	10	2.7%
Fútbol sala	9	2.4%
Básquetbol	1	0.3%
Belleza	1	0.3%
Matemáticas	1	0.3%
Medios	1	0.3%
Modelaje	1	0.3%
Música Rap	1	0.3%
Patinaje	1	0.3%
Refuerzo académico	1	0.3%
<i>¿Ha realizado algún curso o formación sobre un tema de su interés. Ejemplo en plataformas tipo Coursera, edX, Khan Academy u otras?</i>		
	N	%
No, no conozco dicho tipo de formaciones	202	57.5%
No, nunca he explorado este tipo de formación	59	16.8%
No, pero me gustaría hacerlo	51	14.5%
Sí me inscribí, pero no lo finalicé	18	5.1%
Sí, he realizado uno o más cursos presenciales o en línea sobre temas de mi interés	21	6.0%

Nota. Elaboración propia.

La familiaridad declarada por los estudiantes con la terminología vinculada a los procesos de orientación revela un marcado vacío conceptual. De los 351 participantes, 224 (50,3%) señalaron no haber escuchado previamente ninguno de los cuatro términos propuestos. Entre las expresiones con mayor reconocimiento se

encuentran orientación profesional y orientación vocacional, mencionadas en el 17,3% y el 16,6% de las respuestas, respectivamente. En contraste, la identificación del término orientación socio-ocupacional resultó particularmente baja, con apenas un 5,2% de menciones, pese a corresponder al enfoque adoptado por los docentes y promovido por la administración educativa local.

Estos resultados ponen de manifiesto la oportunidad significativa de desarrollar e institucionalizar un proceso de orientación vocacional, que no solo implemente estrategias para el fortalecimiento de las competencias necesarias en la construcción de proyectos de vida, sino que también involucre activamente al estudiantado y otros actores de la comunidad educativa en el conocimiento, apropiación y construcción conjunta del mismo. La claridad terminológica y conceptual constituye, en este sentido, un componente clave para fomentar una participación informada y consciente en los procesos de acompañamiento vocacional.

Coherentemente con lo anterior y de acuerdo con lo también informado por los docentes, 251 de los estudiantes participantes, equivalente al 71.5% desconocen los procesos del colegio en torno a la orientación, solo el 21,4% los confirman y 7,1% la niegan. Esto explica la necesidad de que las intervenciones institucionales requieren reforzar la divulgación interna, que permitan traducir las acciones existentes en percepción explícita e institucionales y no en acciones puntuales.

Al indagar sobre los grados en los que los estudiantes perciben que se desarrollan actividades de orientación vocacional, la incertidumbre se intensifica. De los 351 participantes, 196 (45,8%) manifestaron no saber en qué grado se realizan dichas acciones, mientras que un 3,4% afirmó que no se llevan a cabo en ninguno. Entre quienes identificaron alguna actividad, las respuestas se distribuyen de manera dispersa, con porcentajes que oscilan entre el 4,4% y el 8,5% por grado. Solo el 13,8% señaló que estas prácticas se desarrollan en todos los niveles escolares. Esta fragmentación evidencia una débil sistematización del proceso y una baja visibilidad institucional. Tabla 10.

Tabla 10*Conocimientos sobre la orientación en la institución**Ha escuchado previamente y conoce a qué se refieren algunos de los siguientes términos?*

	N	%
No he escuchado ninguno de los anteriores términos	224	50.3%
Orientación profesional	77	17.3%
Orientación vocacional	74	16.6%
Orientación ocupacional	47	10.6%
Orientación socio ocupacional	23	5.2%

¿Existe un programa de orientación vocacional en el colegio?

	N	%
No	25	7.1%
No sé	251	71.5%
Sí, lo conozco	75	21.4%

¿En cuáles de los siguientes grados conoce que se realizan procesos de orientación vocacional en el colegio?

	N	%
Sexto	37	8.5%
Séptimo	19	4.4%
Octavo	24	5.5%
Noveno	22	5.0%
Décimo	30	6.9%
Once	33	7.6%
Todos	60	13.8%
Ninguno	15	3.4%
No sé	196	45.0%

Nota. Elaboración propia.

La evidencia empírica muestra que los procesos de orientación al no estar estructurados operan, en la práctica, como acciones aisladas y de baja visibilidad. Solo 41 de los estudiantes participantes, es decir el 11,7% declaran haber sido beneficiarios directos y ninguno ha intervenido en su diseño. La percepción de frecuencia confirma esa intermitencia. Al respecto 277 de los estudiantes participantes, es decir el 78,9% señalan no haber participado nunca en procesos de orientación durante el año lectivo; quienes sí lo hicieron reportan mayoritariamente una participación con ritmos semanales (22 casos, 6,3%) o anuales (alrededor del 4-5%), lo cual evidencia que predomina una lógica de “evento esporádico” más que un acompañamiento vocacional sostenido y articulado. No resulta sorprendente, entonces, que 205 encuestados, equivalente al 58,4% consideran insuficiente el tiempo destinado a estas actividades. Sin embargo, llama la atención que el 41,6% restante lo considere adecuado, lo que sugiere una posible normalización de la baja frecuencia o una comprensión limitada del alcance que

debería tener un programa de orientación vocacional. Esta percepción podría estar influenciada por experiencias puntuales que, al no contar con referentes claros sobre lo que implica una orientación continua y estructurada, se interpretan como suficientes. Tal hallazgo subraya la necesidad de establecer criterios compartidos sobre qué se entiende por orientación vocacional, su frecuencia y profundidad, para alinear las expectativas de los estudiantes con los propósitos formativos institucionales. Tabla 11.

Tabla 11*Participación estudiantil en el proceso de orientación vocacional*

<i>¿Ha participado como beneficiario del programa de orientación vocacional del colegio?</i>		
	N	%
No	310	88.3%
Sí	41	11.7%
<i>¿Ha participado en el diseño del programa de orientación vocacional del colegio?</i>		
	N	%
No	351	100.0%
<i>¿Con qué frecuencia ha participado de los procesos de orientación vocacional?</i>		
	N	%
Anual	14	4.0%
Esporádica	15	4.3%
Mensual	8	2.3%
Ninguna	277	78.9%
Semanal	22	6.3%
Semestral	4	1.1%
Trimestral	11	3.1%
<i>¿Considera que el tiempo destinado a la orientación vocacional en el colegio es suficiente?</i>		
	N	%
No	205	58.4%
Sí	146	41.6%

Nota. Elaboración propia.

De los estudiantes encuestados, 164 equivalente al 46,7% declaran no saber quién desarrolla los procesos de orientación dentro del colegio. Entre quienes sí identificaron un actor concreto, la figura predominante fue el docente orientador, señalado por 100 participantes, osea el 28,5%, dado que en las instituciones suelen ser quienes acompañan directamente este proceso. En segundo lugar, aparecen los docentes de área con 72 menciones, correspondiente al 20,5%, lo que indica que los estudiantes reconocen las actividades que se desarrollan desde las asignaturas.

Las entidades externas como la Secretaría de Educación, el MEN, universidades u otras instituciones fueron mencionadas tan solo por el 0,9% de los encuestados. Finalmente, la categoría “Otro” fue seleccionada por el 3,4% de los participantes, lo que refleja menciones dispersas a actores que ajenos al contexto escolar, evidenciando así la búsqueda de soluciones de manera individual. Tabla 12.

Tabla 12

Percepción sobre quienes lideran los procesos de orientación en el colegio
¿Quién(es) generalmente desarrollan en el colegio los procesos de orientación
vocacional?

	N	%
Docente orientador	100	28.5%
Docentes de área	72	20.5%
Entidades externas (SED / MEN / Universidades)	3	0.9%
Otro	12	3.4%
No sé	164	46.7%

Nota. Elaboración propia.

La percepción estudiantil perfila una brecha clara entre el deseo de acompañamiento y la realidad de los apoyos percibidos. En primer lugar, dos de cada tres alumnos reportan escasa participación familiar: 41,9% dice que su familia no participa nada y 24,8% la ubica en poco, mientras apenas 14,2% (bastante + mucho) percibe un respaldo elevado. Este déficit se replica en la relación con el mundo laboral: 73,5% carece de contacto con representantes del sector productivo (43,3% nada, 30,2% poco) y solo 10.9% declara conocer esa interacción de manera importante.

La utilización de herramientas formales, recursos, test es igualmente restringida: 51,9% nunca ha usado algún instrumento y 17,4% apenas lo ha hecho poco; el uso intensivo (bastante + mucho) alcanza solo al 12% de la muestra. Aun así, la percepción de relevancia del proceso muestra un patrón menos adverso: aunque el 50,5% lo considera entre nada y poco, un 31,6% lo califica de bastante o muy relevante, y el restante 17,9% se mantiene en una zona intermedia. Sin embargo, este contraste evidencia un aspecto preocupante, un proceso que debería constituirse como un eje articulador del desarrollo educativo y personal no es percibido como tal por una proporción significativa del estudiantado.

La satisfacción global con el proceso de orientación vocacional refleja una tendencia similar a la percepción de su relevancia, aunque con un tono menos crítico. El 37,9% de los estudiantes se declara nada satisfecho y un 14,2% poco satisfecho, mientras que un 23,1% expresa una valoración positiva y un 24,8% se ubica en una posición intermedia. Esta distribución podría estar relacionada con el grado de visibilidad, participación y comunicación del proceso: allí donde la orientación vocacional se desarrolla de manera clara y activa, los estudiantes tienden a reconocer y valorar su utilidad con mayor frecuencia. Tabla 13.

Tabla 13

<i>Percepción estudiantil sobre los procesos de orientación</i>		
<i>¿Qué tanto su familia participa en los procesos de orientación vocacional?</i>		
	N	%
Nada	147	41.9%
Poco	87	24.8%
Moderado	67	19.1%
Bastante	25	7.1%
Mucho	25	7.1%
<i>¿Qué tanto conoce que representantes del sector productivo participan en los procesos de orientación vocacional del colegio?</i>		
	N	%
Nada	152	43.3%
Poco	106	30.2%
Moderado	55	15.7%
Bastante	23	6.6%
Mucho	15	4.3%
<i>¿Ha utilizado herramientas, recursos, test, entre otros para realizar los procesos de orientación vocacional?</i>		
	N	%
Nada	182	51.9%
Poco	61	17.4%
Moderado	66	18.8%
Bastante	26	7.4%
Mucho	16	4.6%
<i>¿Qué tan relevantes considera que son los procesos de orientación vocacional del colegio?</i>		
	N	%
Nada	102	29.1%
Poco	75	21.4%
Moderado	63	17.9%
Bastante	60	17.1%
Mucho	51	14.5%
<i>¿Qué tan satisfecho se encuentra con los procesos de orientación vocacional del colegio?</i>		

	N	%
Nada	133	37.9%
Poco	50	14.2%
Moderado	87	24.8%
Bastante	55	15.7%
Mucho	26	7.4%

Nota. Elaboración propia.

Los reportes de percepción de fortalecimiento de capacidades por parte de los estudiantes encuestados plantean un patrón de beneficio limitado y heterogéneo. En los quince ámbitos evaluados, entre el 42% y el 61% de los estudiantes reportó en rangos de nada o poco, mientras que las percepciones de mejora sustantiva, es decir bastante y mucho, los resultados oscilaron entre el 18% y el 33%. Este comportamiento generalizado pone en evidencia la necesidad de replantear y diversificar las estrategias de orientación vocacional institucionales para incrementar su pertinencia y efectividad en el contexto educativo.

En competencias estratégicas para la vida académica y laboral que es el enfoque principalmente abordado desde las estrategias de orientación socio ocupacional, los estudiantes encuestados señalaron mayoritariamente rangos bajos. Ese es el caso de capacidades para la toma de decisiones informadas con el 55,3%, para la planificación del proyecto de vida con el 51%, la exploración de opciones formativas o laborales con el 51,3% y la gestión de recursos financieros con el 60,7%. Del mismo modo, las habilidades asociadas al emprendimiento y a la búsqueda activa de oportunidades presentan porcentajes similares, con sólo el 19% al 23% en rangos favorables de fortalecimiento y un 34% a 35% manifestando nula ganancia.

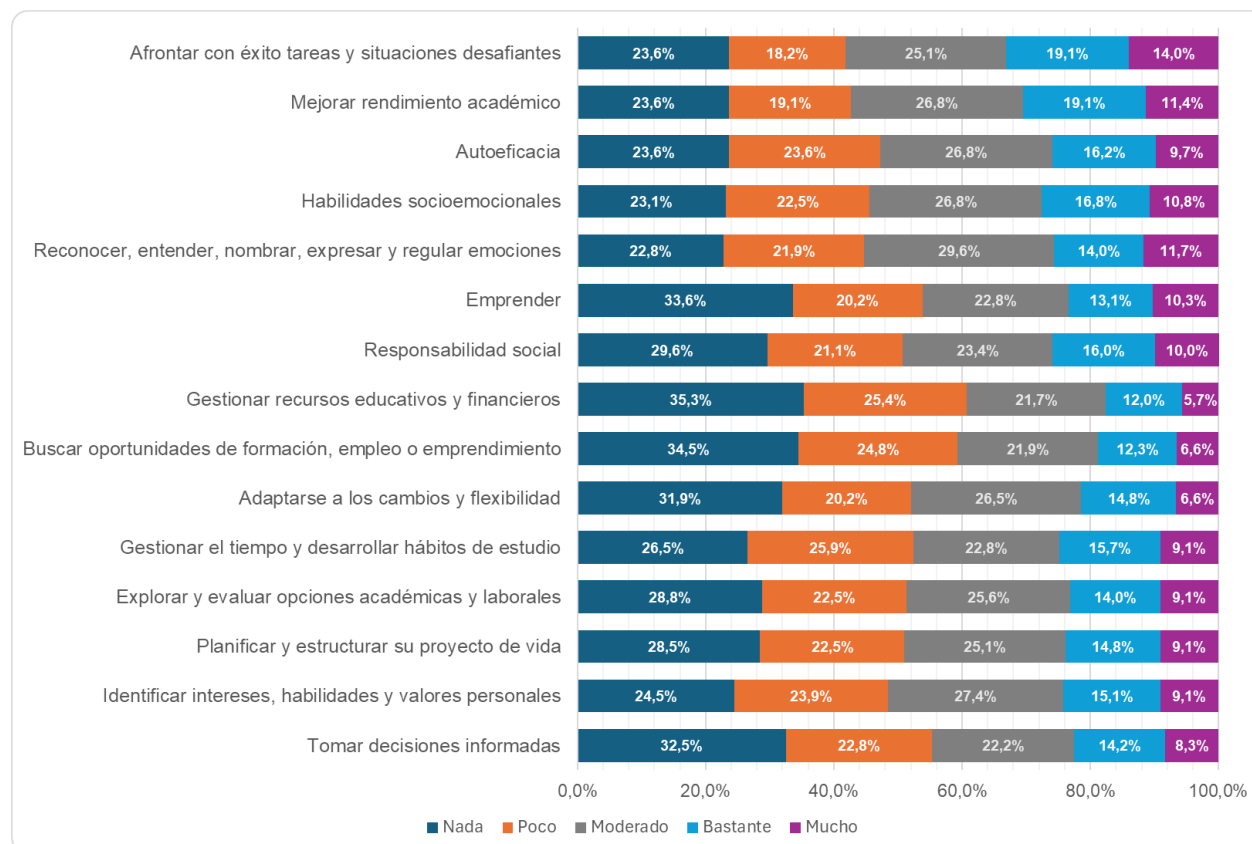
Mientras que los ámbitos de autoeficacia, inteligencia emocional y habilidades socioemocionales presentan resultados un poco más alentadores: aproximadamente un tercio de la muestra indica avances moderados y entre un 26% y 28% reconoce valoraciones positivas. Por su parte, en la dimensión del rendimiento académico, el 31% de los encuestados señala un fortalecimiento, mientras que el 24% reporta ausencia total de progreso.

En cuanto a las competencias de adaptabilidad como la capacidad de enfrentar cambios o desafíos, se observa que más del 52% reporta avances bajos, un 27% se ubica en un nivel medio y solo uno de cada quince estudiantes considera haber alcanzado un

desarrollo alto. La percepción sobre responsabilidad social que está relacionada con la construcción de sentido sigue un patrón comparable, con un 51% en niveles bajos, 23% en medios y 26% en altos. Figura 2.

Figura 2

Percepción estudiantil sobre el fortalecimiento de capacidades a través del proceso de orientación



Nota. Elaboración propia.

En conjunto, estos datos permiten inferir que si bien los procesos desarrollados han generado avances incipientes en dimensiones como el autoconocimiento y las habilidades socioemocionales, todavía resultan insuficientes para dotar a la mayoría de los estudiantes de herramientas sólidas para la toma de decisiones, la planificación de vida, la gestión de recursos o la proyección laboral y emprendedora. El reto pedagógico inmediato consiste en intensificar las estrategias que conviertan estos aprendizajes en experiencias significativas y sostenidas, que permitan reducir la proporción de

estudiantes con percepción de fortalecimiento en los niveles nada o poco y ampliar aquellos que se posicionan en los rangos mayores.

Cabe señalar, sin embargo, que aunque el instrumento empleado indaga sobre las percepciones del impacto del proceso de orientación, los resultados también pueden evidenciar el carácter holístico de la experiencia escolar y subrayar la relevancia de los análisis cualitativos. Estos permiten reconocer prácticas institucionales, explícitas o implícitas, que inciden en la formación vocacional e integral del estudiantado, de manera explícita o implícita, tales como la participación en proyectos institucionales, Centros de interés, como MIRATE e Integralizarte, Escuelas Deportivas y diversas actividades extracurriculares que han sumado positivamente en la experiencia escolar y el fortalecimiento de dicho tipo de capacidades.

3.3.4 Análisis cuantitativo acudientes

En el instrumento aplicado a los acudientes, tal como se evidencia en la tabla 14 se muestra una tendencia similar a la observada en los estudiantes: una mayor representación de acudientes cuyos hijos están inscritos en los programas de Diseño de Software (9,1% del total) Instalaciones Eléctricas Residenciales (6,1%), mientras que Serigrafía se mantiene como una especialidad marginal (3,0%). Esta distribución sugiere que el componente técnico se concentra principalmente en dos trayectorias vinculadas al enfoque STEM. Por otro lado, la participación en actividades extracurriculares alcanza a 68 estudiantes (34,3%), cifra que casi duplica a quienes están matriculados en programas de doble titulación; sin embargo, la mayoría (65,7%) continúa por fuera de espacios formativos adicionales al aula. Este panorama refleja una amplia oportunidad para fortalecer rutas complementarias que contribuyan al desarrollo integral del estudiantado.

Tabla 14

Caracterización de los hijos de las familias participantes

<i>¿Su hijo/a está realizando el programa de doble titulación?</i>		
	N	%
No	162	81.8%
Sí	36	18.2%
<i>¿Cuál programa está realizando su hijo/a?</i>		
	N	%
Diseño de software	18	9.1%

Instalaciones eléctricas y residenciales	12	6.1%
No Aplica	162	81.8%
Serigrafía	6	3.0%
<i>¿Su hijo/a asiste a alguna actividad extracurricular?</i>		
	N	%
No	130	65.7%
Sí	68	34.3%

Nota. Elaboración propia.

La evidencia recopilada revela una brecha informativa significativa, pues casi la mitad de los acudientes encuestados (91, equivalentes al 35,1%) manifestó no haber escuchado ninguno de los términos asociados al tema. Entre las expresiones con mayor reconocimiento se encuentra orientación vocacional, mencionada en el 23,6% de las ocasiones, seguida de orientación ocupacional con el 18,9%. Mientras que el término orientación socio-ocupacional apenas fue señalado por el 8,5% de los participantes. Estos resultados ponen de relieve una alfabetización conceptual parcial e insuficiente, en la que las limitaciones en el manejo del vocabulario se traducen en una comprensión limitada de las oportunidades que revisten dicho tipo de estrategias en orientación, así como las estrategias implementadas por el colegio. Solo el 34,3% de los acudientes afirma conocer estrategias de orientación que se desarrollan, mientras que el 15,7% lo niega y el 50% restante declara desconocer si existe o no.

Esta confusión se profundiza al indagar sobre los grados en los que se desarrolla el proceso de orientación. Un 61,1% de las respuestas se agrupan en la opción “no sé”, mientras que solo un 23,2% considera que el programa abarca todos los grados. Las menciones específicas a los niveles de décimo y undécimo, tradicionalmente asociados a estos procesos, son sorprendentemente bajas, situándose entre el 5% y el 7%, lo que podría evidenciar una débil visibilidad institucional de las acciones desarrolladas en dichos grados.

La participación formal de las familias en la construcción del programa también resulta marginal: únicamente el 12,1% afirma haber intervenido en el diseño, aunque sin precisar las modalidades de dicha participación, lo que podría reflejar una participación simbólica o poco articulada. En términos operativos, las familias tampoco logran identificar con precisión las actividades de orientación vocacional en las que han participado sus hijos. Al ser consultados sobre experiencias concretas, el 47,4%

respondió “no sé” y un 27,4% indicó “ninguna”, lo que refleja un 74,9% de desconocimiento. Las menciones a encuentros familiares y talleres formativos, que son las actividades con mayor énfasis a nivel institucional apenas alcanzan el 7,9%, mientras que las interacciones con el sector productivo y la asistencia a ferias académicas no superan el 4%. Esta limitada visibilidad de las acciones evidencia oportunidades de reforzar la visibilidad del proceso institucional. Tabla 15.

Tabla 15*Conocimiento familiar del proceso de orientación vocacional en la institución**¿Ha escuchado previamente y conoce a qué se refieren algunos de los siguientes términos?*

	N	%
No he escuchado ninguno	91	35.1%
Orientación ocupacional	49	18.9%
Orientación profesional	36	13.9%
Orientación socio-ocupacional	22	8.5%
Orientación vocacional	61	23.6%

¿Sabe si en el colegio existe un programa de orientación vocacional para los estudiantes?

	N	%
No	31	15.7%
No sé	99	50.0%
Sí, lo conozco	68	34.3%

¿En qué grados sabe que se llevan a cabo procesos de orientación vocacional en el colegio?

	N	%
Décimo, Once	11	5.6%
No sé	121	61.1%
Noveno, Décimo, Once	2	1.0%
Once	2	1.0%
Sexto	14	7.1%
Sexto, No sé	2	1.0%
Todos	46	23.2%

¿Ha participado como representante de familias en el diseño del programa de orientación del colegio?

	N	%
No	174	87.9%
Sí	24	12.1%

¿Cómo ha participado como representante de familias en el diseño del programa de orientación del colegio?

	N	%
No Aplica	174	87.9%
No especifica	20	10.1%
No he podido participar	4	2.0%

¿En qué tipo de actividades del programa de orientación vocacional ha participado su hijo/a?

	N	%
No sé	102	47.4%

Ninguno	59	27.4%
Encuentros con familias	17	7.9%
Talleres formativos	17	7.9%
Charlas con empresarios / sector productivo	7	3.3%
Asesorías individuales	4	1.9%
Ferias académicas y laborales	4	1.9%
En clases	2	0.9%
Aplicación e interpretación de test vocacionales	3	1.4%

Nota. Elaboración propia.

La implicación familiar y el uso de recursos relacionados con la orientación vocacional reflejan, en general, un perfil de participación bajo. El 65,6% de los acudientes declara una participación mínima en estos procesos (niveles “nada” y “poco”). Esta baja implicación contrasta con la percepción positiva sobre la importancia de la orientación: el 63,6% de las familias considera que este tipo de acompañamiento es bastante o muy relevante para sus hijos. Sin embargo, dicha valoración no se traduce de manera consistente en niveles elevados de satisfacción. Puesto que solo el 36,9% de los encuestados manifiesta estar bastante o muy satisfecho con los procesos actuales, mientras que un 31,3% expresa una completa insatisfacción (nada satisfecho), lo que sugiere una brecha entre las expectativas de las familias y la oferta brindada en la institución. Tabla 16.

Tabla 16

Percepción familiar sobre la participación, relevancia y satisfacción con el proceso de orientación vocacional institucional

¿Qué tanto ha participado usted en los procesos de orientación vocacional del colegio?

	N	%
Nada	67	33.8%
Poco	63	31.8%
De manera moderada	33	16.7%
Bastante	16	8.1%
Muchísimo	19	9.6%

¿Qué tan relevante considera que son los procesos de orientación vocacional para su hijo/a?"

	N	%
Nada	16	8.1%
Poco	23	11.6%
De manera moderada	33	16.7%
Bastante	46	23.2%
Muchísimo	80	40.4%

Qué tan satisfecho/a se encuentra con los procesos de orientación vocacional que ofrece el colegio?

	N	%
Nada	62	31.3%
Poco	28	14.1%
De manera moderada	35	17.7%
Bastante	43	21.7%
Muchísimo	30	15.2%

Nota. Elaboración propia.

Paradójicamente, la valoración de los acudientes sobre el fortalecimiento de capacidades en sus hijos presenta un patrón de aceptación moderada. En los quince indicadores evaluados, entre el 34% y el 54% de los acudientes ubican los avances de sus hijos en los rangos bastante o mucho. Se destacan de manera particular el reconocimiento de intereses, habilidades y valores personales (54% en los niveles superiores) y la autoeficacia (51,5%), seguidos por la planificación y estructuración del proyecto de vida (51%) y la toma de decisiones informadas (49,5%). El segmento de valoración intermedia oscila entre el 12% y el 32%, mientras que las percepciones más bajas (nada + poco) se sitúan en un rango de 26% a 42%.

Dichos resultados sugieren que, aunque los acudientes reconocen avances significativos en áreas centrales para la construcción de proyectos de vida, persisten brechas importantes. Lo cual resalta la necesidad de fortalecer la consistencia y la cobertura de las estrategias de orientación vocacional, de modo que los progresos no se perciban como aislados o desiguales entre estudiantes.

En cuanto a la percepción de los acudientes sobre la incidencia de las estrategias de orientación vocacional en el fortalecimiento de las capacidades de gestión de recursos educativos y financieros, los resultados evidencian una distribución polarizada. Mientras el 41,9% de los acudientes sitúa estos avances en niveles altos, un 40% los ubica en niveles bajos. Esta tendencia revela una amplia heterogeneidad en las percepciones familiares, lo cual sugiere que la efectividad de las acciones implementadas no es experimentada de manera uniforme en la comunidad educativa.

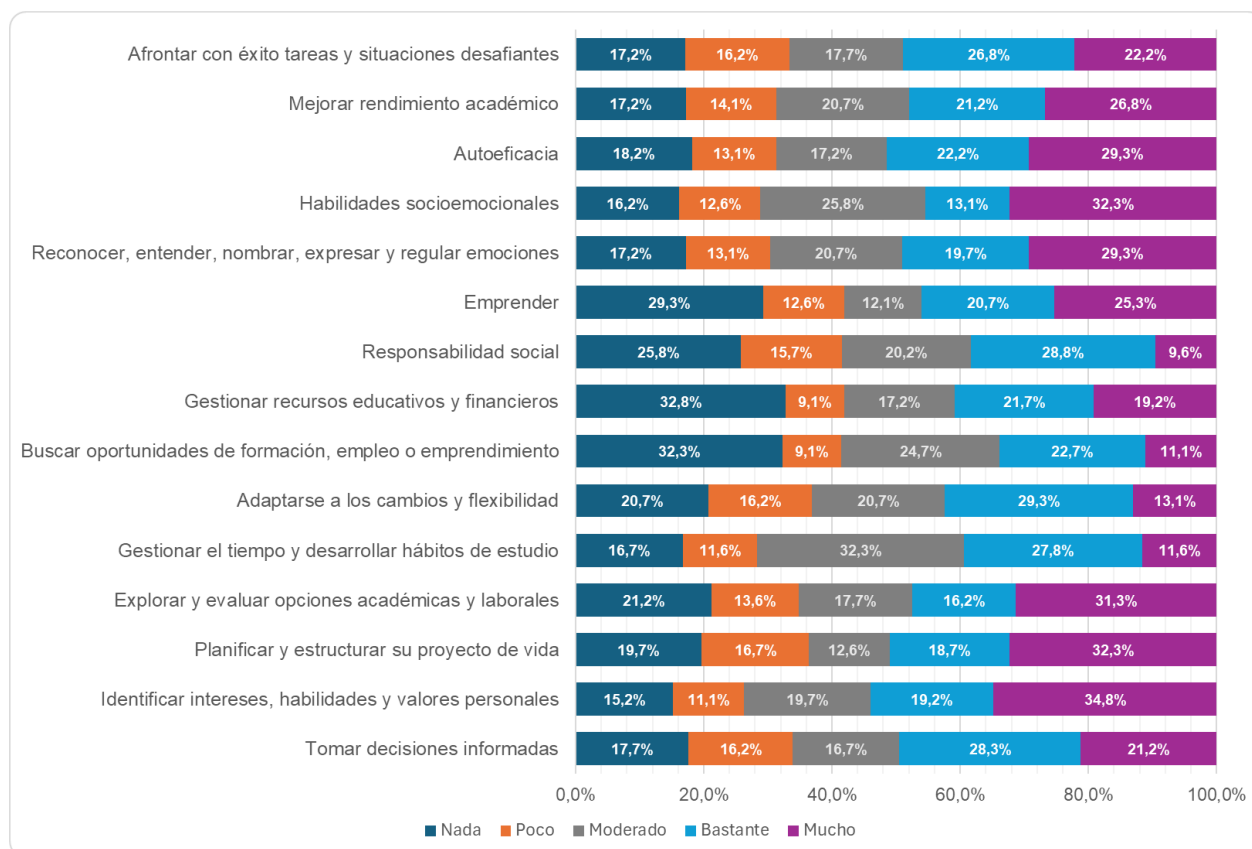
Por otra parte, casi la mitad de los encuestados ubica el desarrollo de estrategias de organización del tiempo y hábitos de estudio en niveles medios o altos: un 32,3% en nivel moderado y un 39,4% en rangos superiores, mientras que la insuficiencia se restringe al 28,3%. En adaptabilidad al cambio, la tendencia se desplaza levemente hacia

la franja alta: un 42,4% reconoce una incidencia positiva de las estrategias de orientación.

En contraste, las competencias asociadas a la inserción práctica presentan brechas más pronunciadas. La búsqueda de oportunidades de formación, empleo o emprendimiento y la gestión de recursos financieros registran un tercio de las respuestas en el nivel nada (32,3% y 32,8%, respectivamente) y apenas entre 11,1% y 19,2% en la franja más alta. Este patrón evidencia las dificultades para traducir la orientación vocacional en acciones concretas de prospección y financiamiento.

La tendencia es similar en responsabilidad social, donde un 38,3% percibe avances altos, pero un 41,5% los ubica en rangos bajos. Finalmente, en la competencia de emprendimiento un 25,3% de las familias identifica progresos moderados y un 41,9% no reconoce mejoras significativas.

En el conjunto de competencias socioemocionales y de mejora del rendimiento académico, la percepción familiar denota una tendencia positiva. En cuatro de los indicadores evaluados, entre el 45% y el 49% de las familias ubican los avances de sus hijos en los rangos superiores. Se destacan el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales (32,3% mucho y 13,1% bastante), habilidades para el reconocimiento, comprensión, denominación y expresión emocional (29,3% mucho y 19,7% bastante), así como la capacidad de afrontar con éxito tareas y situaciones desafiantes (22,2% y 26,8%, respectivamente). De manera similar, las habilidades orientadas a la mejora del rendimiento académico alcanzan un 48% de valoración alta y las habilidades para afrontar con éxito tareas y situaciones desafiantes con un 49%. En contraste, la franja de insuficiencia con nada y poco se mantiene contenida, oscilando entre el 29% y el 33% según el ítem valorado. Figura 3.

Figura 3*Percepción de los acudientes sobre el fortalecimiento de capacidades de sus hijos*

Nota. Elaboración propia.

En síntesis, los acudientes manifiestan una percepción que tiende más a valoraciones positivas respecto al impacto de las estrategias de orientación en el fortalecimiento de las capacidades de sus hijos. No obstante, al comparar estos resultados con las percepciones reportadas por los estudiantes, se evidencia una discrepancia significativa. Esta diferencia puede estar mediada por diversos factores. Uno de ellos es la posible desconexión entre la visión adulta sobre los procesos escolares, el bajo nivel de involucramiento familiar en las actividades institucionales y la experiencia directa vivida por los estudiantes. Adicionalmente,

También podría influir el perfil de los acudientes participantes en el estudio, dado que un 82% corresponde a familiares de estudiantes de básica secundaria. Esto sugiere que muchos aún no han atravesado de forma directa las dinámicas propias de la

educación media y las necesidades más tangibles de la relevancia de la toma de decisiones, lo cual podría sesgar su percepción hacia una valoración más general y positiva.

Asimismo, conviene señalar que el fortalecimiento de capacidades como el autoconocimiento, la autoeficacia, la toma de decisiones o la planificación de un proyecto de vida no es exclusivo de los programas de orientación, sino que responde también al efecto conjunto de las experiencias formativas que los estudiantes viven dentro del entorno escolar en su conjunto. Por lo tanto, la percepción positiva de las familias podría estar asociada a una valoración global del proceso educativo institucional, más que a una apreciación específica del componente vocacional.

3.3.5 *Análisis inferencial*

Adicionalmente, se aplicaron pruebas de normalidad que confirmaron que la variable dependiente “Capacidades desarrolladas” se apartan significativamente de la distribución normal. Los estadísticos de Kolmogórov–Smirnov se ubicaron en 0,071, mientras que la de Shapiro–Wilk se ubicó en 0,966, en todos los casos con valores de significación $p < .001$. Estos resultados evidencian que las distribuciones no cumplen con el supuesto de normalidad, lo cual justifica el uso de pruebas estadísticas no paramétricas para el análisis posterior (Shapiro, S. S., y Wilk, M. B. 1965; - Razali, N. M., y Wah, Y. B. 2011). Tabla 17.

Tabla 17
Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Capacidades desarrolladas - OV	0.071	351	< .001	0.966	351	< .001

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados de las pruebas de normalidad, se optó por el uso de pruebas no paramétricas para el análisis inferencial. En particular, se empleó la prueba U de Mann–Whitney para comparar dos grupos independientes y la prueba H de

Kruskal–Wallis para comparaciones entre tres o más grupos, siguiendo las recomendaciones metodológicas para datos que no cumplen con el supuesto de normalidad (Mann, H. B., y Whitney, D. R. 1947; Kruskal, W. H., y Wallis, W. A. 1952; Siegel, S., y Castellan, N. J. 1988). Esta elección garantiza mayor robustez y permite identificar diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes sobre las variables de interés.

Para contrastar la hipótesis nula, se aplicó la prueba U de Mann–Whitney. Los resultados ($U = 3799$, $Z = -4.192$, $p < .001$) muestran una diferencia estadísticamente significativa en la percepción del fortalecimiento de capacidades para la construcción del proyecto de vida entre los estudiantes que reportaron participaron en actividades de orientación vocacional y aquellos que no lo hicieron. Este hallazgo permite rechazar la hipótesis nula con un alto nivel de confianza, puesto que evidencia que los procesos actuales, a pesar de las limitaciones que se han señalado, generan un impacto positivo. Por lo tanto, se acepta la hipótesis de trabajo. Lo cual, se retroalimenta con lo identificado en el proceso de triangulación, donde se evidencia que los procesos actuales de la institución resultan incipientes y no se encuentran sistematizados, por lo que no alcanzan a ser suficientes para garantizar el desarrollo integral y sostenido de las capacidades necesarias en todos los estudiantes de secundaria y media del Colegio José Martí IED. Tabla 18.

Tabla 18

Prueba de U de Mann-Whitney: capacidades adquiridas según participación como beneficiario del proceso de orientación

	Capacidades desarrolladas
U de Mann-Whitney	3799.000
W de Wilcoxon	52004.000
Z	-4.192
Sig. asin. (bilateral)	< .001

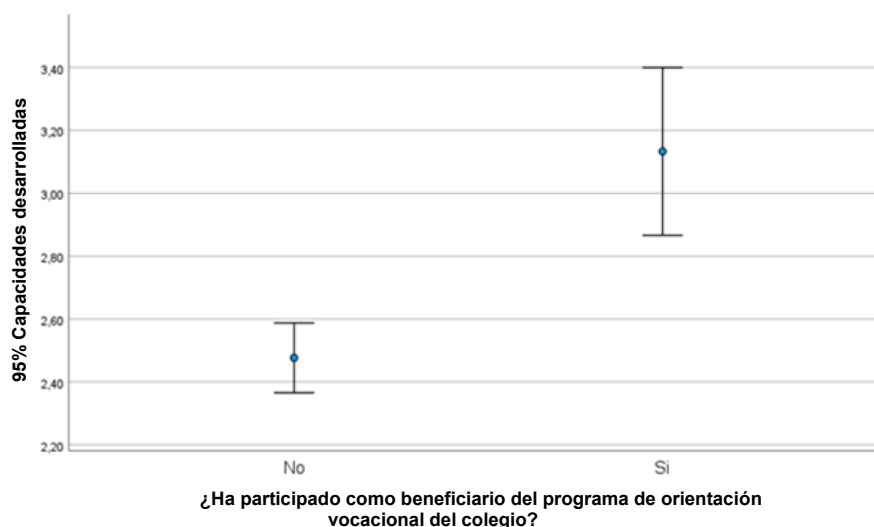
Nota. Elaboración propia.

Cabe entonces señalar que los estudiantes que participaron en actividades de orientación reportaron un mayor nivel percibido de fortalecimiento de capacidades (media aproximada = 3,10) en comparación con aquellos que no participaron (media

aproximada = 2,50). El no traslape de los intervalos de confianza entre ambos grupos refuerza la solidez de este hallazgo, al indicar que la diferencia observada no es atribuible al azar (Cumming, G. y Finch, S. 2005). Estos resultados respaldan la hipótesis de trabajo, en tanto demuestran que las acciones de orientación vocacional implementadas en la institución generan un impacto positivo en la percepción del fortalecimiento de capacidades clave para la construcción de proyectos de vida. En consecuencia, se reafirma la pertinencia de fortalecer el tejido comunitario en la escuela, la planeación conjunta, ampliar, formalizar e integrar dichas acciones en el currículo escolar, con el fin de promover procesos más conscientes, informados y reflexivos entre los estudiantes (Field, 2013; Siegel & Castellan, 1988). Figura 4.

Figura 4

Diagrama de error (IC 95%) del promedio de capacidades según participación como beneficiario del proceso de orientación



Nota. Elaboración propia.

Adicionalmente, y frente a la paradoja que representan los resultados anteriores —los cuales muestran una percepción positiva de los estudiantes respecto al fortalecimiento de sus capacidades, a pesar de la ausencia de un programa estructurado de orientación vocacional, según lo manifestado por los docentes— se realizó un análisis comparativo global para explorar posibles diferencias entre grados en los niveles de

satisfacción con el proceso de orientación vocacional. Para ello, se aplicó la prueba de Kruskal–Wallis, cuyos resultados ($H = 43.899$, $gl = 5$, $p < .001$) evidencian la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las cohortes (Kruskal, W. H., y Wallis, W. A. 1952; Siegel, S., y Castellan, N. J. 1988). Tabla 19.

Tabla 19
Prueba H de Kruskal-Wallis: satisfacción según grado académico

<i>¿Qué tan satisfecho se encuentra con los procesos de orientación vocacional/ocupacional del colegio?</i>	
H de Kruskal-Wallis	43.899
gl	5
Valor p	< .001

Nota. Elaboración propia.

El diagrama de cajas y bigotes (Figura 5) muestra una tendencia descendente a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria escolar: séptimo grado alcanza el puntaje promedio más alto (≈ 3.3), seguido por sexto (≈ 2.9); posteriormente se observa una estabilización en octavo a décimo (≈ 2.4 – 2.6), hasta llegar a un marcado descenso en once, cuyo promedio cae a aproximadamente 1.6. Este patrón sugiere que, aunque las percepciones iniciales son relativamente favorables, la satisfacción con el proceso de orientación vocacional disminuye progresivamente conforme los estudiantes se acercan al final de su proceso escolar, lo que refuerza la necesidad de implementar un programa sistemático y sostenido que acompañe de manera integral toda la trayectoria escolar.

El descenso crítico en grado once resulta especialmente significativo, pues coincide con el momento en que los jóvenes enfrentan decisiones vocacionales más inmediatas. Momento en el cual se incrementa la exigencia y la conciencia crítica frente a la necesidad de contar con herramientas más sólidas para tomar decisiones. De ahí que se subraye la importancia de anticipar y fortalecer la orientación vocacional desde los primeros grados de secundaria, evitando así acumulaciones de demandas no resueltas en etapas clave del proyecto de vida estudiantil.

Asimismo, los resultados sugieren que, si bien los estudiantes reconocen haber adquirido ciertas capacidades a lo largo de su formación, estas podrían provenir de acciones aisladas y no de un proceso estructurado. En los grados inferiores, tales

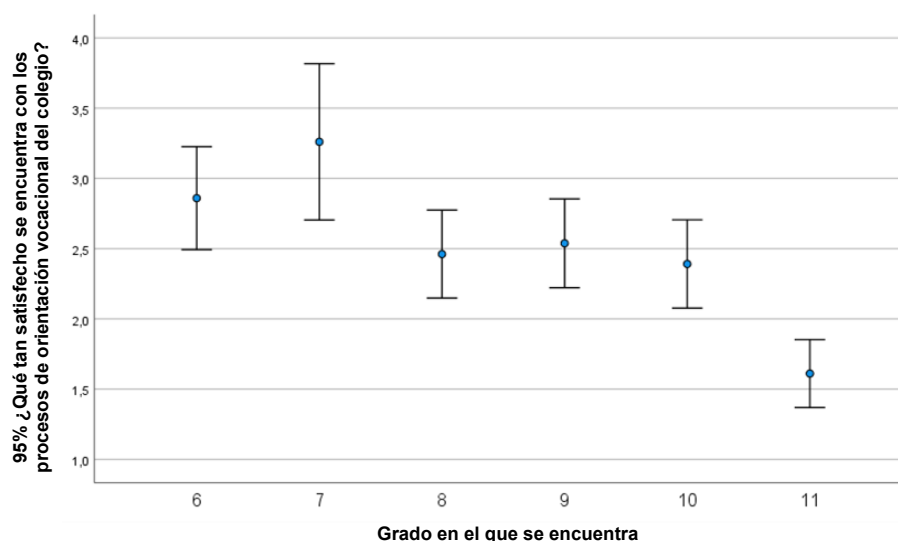
acciones pueden resultar más significativas debido a la apertura inicial de los estudiantes, pero conforme avanzan hacia los grados superiores, se evidencian como insuficientes frente a la complejidad creciente de las decisiones vocacionales.

Este contraste pone en evidencia una disociación entre la percepción puntual de logros individuales y la valoración global del proceso de orientación vocacional como acompañamiento continuo. En otras palabras, los estudiantes pueden reconocer beneficios en talleres, charlas o asesorías específicas, pero no logran identificarlos como parte de un itinerario coherente y articulado a lo largo de su trayectoria escolar.

La tendencia descendente en los niveles de satisfacción, particularmente el descenso marcado en grado once, refuerza la necesidad de transitar desde intervenciones puntuales hacia un modelo institucional integral, progresivo y transversal de orientación vocacional. Solo un enfoque de esta naturaleza permitirá consolidar procesos que, además de generar aprendizajes puntuales, ofrezcan una experiencia formativa continua, significativa y reconocida como tal por parte de los estudiantes.

Figura 5

Diagrama de error (IC 95%) de la satisfacción del proceso de orientación según el grado



Nota. Elaboración propia.

3.4. Redacción de resultados y discusión

El enfoque mixto adoptado en esta investigación permitió triangular hallazgos cualitativos y cuantitativos, con el objetivo de comprender en profundidad el estado actual de la orientación vocacional en el Colegio José Martí IED e identificar los aspectos que constituyen las bases para la construcción de la propuesta metodológica resultante.

Desde el componente cuantitativo, los datos obtenidos mediante la prueba U de Mann–Whitney evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes participantes y no participantes de actividades de orientación vocacional. En términos de percepción de capacidades adquiridas para la construcción del proyecto de vida, se reportó una media de 3,10 en los beneficiarios frente a 2,50 en los no beneficiarios ($U = 3799$, $Z = -4.192$, $p < .001$). Por lo que el no traslape de los intervalos de confianza refuerza la existencia de diferencias reales y significativas entre los grupos comparados (Cumming, G., y Finch, S. 2005).

Adicionalmente, la prueba de Kruskal–Wallis aplicada para explorar diferencias en la satisfacción general con el proceso de orientación vocacional según el grado escolar mostró una caída marcada en undécimo grado ($H = 43.90$, $gl = 5$, $p < .001$). Este descenso coincide con el momento en que los jóvenes deben tomar decisiones inmediatas sobre su futuro académico o laboral, lo cual resalta una desconexión entre el apoyo recibido y las necesidades reales del estudiantado (Kruskal, W. H., y Wallis, W. A. 1952; Siegel, S., y Castellan, N. J. 1988). Este hallazgo resulta crítico, pues evidencia que, aunque las acciones puntuales de orientación generan una percepción positiva en el fortalecimiento de capacidades necesarias para la construcción de proyectos de vida en etapas iniciales, su ausencia de sistematización limita la capacidad de acompañar de manera sostenida a los estudiantes en los momentos decisivos de su trayectoria escolar.

En contraposición, los resultados evidencian una limitada apropiación conceptual del proceso de orientación vocacional por parte de los estudiantes y sus familias. Un dato significativo es que el 50,3% de los estudiantes encuestados manifiesta desconocer términos técnicos fundamentales, como orientación vocacional u orientación ocupacional. Esta situación no solo limita su participación informada y activa en el proceso, sino que también sugiere que la percepción positiva sobre las capacidades

adquiridas podría estar asociada a aprendizajes generales del proceso formativo, más que a una comprensión clara de los objetivos y alcances específicos de la orientación vocacional.

Lo anterior, refuerza la necesidad de fortalecer la claridad conceptual como base para una participación significativa, en línea con lo planteado por Ho, V.-T., Tran, H.-H., Nguyen, V.-D., y Nguyen, V.-T. (2023), quienes destacan que la comprensión precisa de los conceptos es un prerrequisito para el involucramiento informado en los procesos educativos y también se puede explicar por lo evidenciado desde el componente cualitativo. Donde se refiere que, aunque existen actividades relacionadas con la orientación vocacional, no hay un programa institucional estructurado ni transversal. Las acciones que se han desarrollado, como charlas, visitas a universidades o asesorías individuales son percibidas como iniciativas puntuales, dependientes del compromiso de ciertos docentes y no como parte de un proceso continuo, coherente y articulado con el currículo.

Desde las bases conceptuales de la investigación, este panorama contrasta con lo que plantean enfoques contemporáneos de orientación vocacional como los de Savickas, M. L. (2012) (construccionismo y proyecto de vida), Rascovan, S. (2016) (subjektividad y sentido), o el modelo de florecimiento humano, los cuales enfatizan la necesidad de procesos prolongados, personalizados, emocionalmente significativos y culturalmente contextualizados. En ese marco, la orientación vocacional no puede reducirse a elegir una carrera, sino que debe promover el autoconocimiento, la exploración del entorno, la toma de decisiones informadas y la construcción de sentido vital.

Ahora bien, al tener presente que la población atendida por el colegio, mayoritariamente proveniente de sectores con altos índices de vulnerabilidad económica y social, se demandan estrategias de acompañamiento que no solo informen, sino que empoderen, sostengan y proyecten a los estudiantes. Esto es particularmente urgente en los grados superiores, donde se acentúan las brechas entre expectativas y recursos disponibles.

Complementando la triangulación, la revisión documental, permite identificar ocho aspectos clave promovidos en los procesos de orientación vocacional: proyecto de vida, habilidades académicas, participación de la familia, conciencia de creencias,

exploración de oferta educativa, construcción de sentido, conocimiento del mundo laboral y habilidades socioemocionales. Estos aspectos se organizan en factores internos (intereses, valores, personalidad, experiencias) y factores externos (familia, relaciones sociales, contexto sociocultural), tal como lo propone Paucar, J. (2022).

Adicionalmente, los hallazgos de dicha revisión documental destacan la importancia de vincular experiencias prácticas, visitas al sector productivo y espacios de aprendizaje significativo como parte del proceso de orientación vocacional. Dado que cuando estas acciones se implementan, generan efectos positivos tanto en la motivación estudiantil como en la definición de trayectorias formativas, tal como lo plantea Lucas-Bermúdez, J., y García-Murillo, G. (2024) y Goncharenko, O. N., y Semenkova, S. N. (2021).

No obstante, los resultados reflejan una baja presencia de este tipo de estrategias en el contexto institucional, por ejemplo, solo el 31,1% de los estudiantes encuestados manifestaron haber participado en actividades extracurriculares. Lo cual señala una gran oportunidad de mejora, al identificar la necesidad de ampliar y sistematizar estas acciones de manera institucional, de modo que se conviertan en componentes estructurales del acompañamiento vocacional, y no en intervenciones puntuales o aisladas.

Así el proceso de triangulación refleja una clara desconexión entre las expectativas de una orientación vocacional integral y las prácticas que se llevan a cabo. Como se ha mencionado, aunque se evidencian algunos esfuerzos individuales y actividades informativas aisladas, que logran generar un impacto positivo en conjunto con otras estrategias institucionales, no existe una planificación estratégica ni una metodología coherente que articule los diferentes componentes de este proceso formativo. Lo cual se encuentra en línea con lo reportado por Cruz-Eraso, A.-F., y González-Serrano, C. (2022), quienes destacan la necesidad de integrar los conocimientos, habilidades y actitudes para una toma de decisiones consciente. De allí que cobre mayor relevancia el supuesto planteado en esta investigación, el cual subraya la necesidad de que la orientación vocacional se adapte al contexto, promueva la reflexión y fomente la participación activa, contribuyendo así al fortalecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes.

Si bien los acudientes encuestados tienden a valorar de manera más positiva (valoración bastante y mucho: 33,8% y 54%) el impacto de la orientación vocacional en el fortalecimiento de las capacidades de sus hijos, esta percepción contrasta con la de los estudiantes, quienes reportan niveles más bajos en el desarrollo de dichas capacidades, con valoraciones de nada y poco entre el 41,8% y el 60,7%.

Dicha discrepancia en las percepciones podría relacionarse con una desconexión generacional en la comprensión de los desafíos actuales que enfrentan los jóvenes, así como con la limitada participación directa de las familias en las actividades de orientación vocacional, lo cual dificulta una valoración más ajustada y compartida del proceso. De allí la necesidad de incluir a las familias de forma más activa y significativa en las estrategias de acompañamiento vocacional y la vida escolar en sí.

Demarcándose así la necesidad urgente de estructurar una estrategia de orientación vocacional que trascienda lo informativo y se centre en el acompañamiento integral, continuo y contextualizado. A partir, de la integración de aspectos emocionales, cognitivos, sociales y prácticos del desarrollo de los estudiantes, que les permita fortalecer sus capacidades en desarrollo personal y socioemocional, su nivel de autogestión y gestión de oportunidades. Lo cual, puede lograrse desde una perspectiva de florecimiento humano (Rodríguez-Morales, A. 2023).

Para lo cual se requiere que la metodología sea estructurada, contextualizada y transversal al currículo y favorezca la articulación de los esfuerzos actualmente dispersos en una propuesta formativa integral, centrada en el estudiante y orientada al fortalecimiento de su proyecto de vida.

En este marco, y tras rechazar la hipótesis nula al evidenciar que los procesos vocacionales actualmente desarrollados, generan un impacto positivo que resultan incipientes, emergen las bases conceptuales y contextuales que resultan fundamentales para el diseño de la estrategia metodológica propuesta al finalizar la investigación, las cuales se agrupan en tres grandes dimensiones: articulación curricular, habilidades socioemocionales y participación activa (Figura 6). Los cuales permiten comprender en profundidad las necesidades, intereses y realidades del estudiantado, así como los enfoques pedagógicos, psicológicos y socioculturales que se requieren considerar para asegurar que la estrategia sea pertinente, efectiva y adaptada al contexto institucional.

Figura 6
Dimensiones para el diseño de la metodología



Nota. Elaboración propia.

La primera dimensión es la articulación curricular, y se fundamenta en el enfoque del *Whole School Approach* (UNESCO, 2018; OECD, 2004). Por lo cual, para que un proceso de orientación vocacional resulte verdaderamente pertinente, debe entenderse como una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa e integrarse de manera transversal en la cultura escolar. Esto implica su inclusión en la planeación curricular, en el trabajo pedagógico de los docentes de distintas áreas y en la coherencia con los lineamientos institucionales generales.

Desde esta perspectiva, se vuelve indispensable que el programa de orientación vocacional se articule con los principios, objetivos y prioridades del PEI, de modo que no se perciba como una acción aislada o marginal, sino como una parte esencial del

proceso formativo de los estudiantes. En la que se fortalezca el trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos, en torno a una visión compartida del desarrollo humano, de alcanzar el perfil del egresado esperado y del acompañamiento a las trayectorias vitales y vocacionales de los estudiantes.

Integrar el proceso de orientación vocacional en el quehacer cotidiano de la escuela también responde a uno de los fines fundamentales de la educación, que es contribuir al desarrollo pleno de la personalidad. De esta manera se establece una conexión directa con el enfoque de florecimiento humano, que ofrece un sustento filosófico y pedagógico sólido, dado que promueve el desarrollo del potencial de cada individuo en diálogo con su entorno, e impulsa el diseño de estrategias que favorecen la construcción de conocimiento y la apropiación de conceptos clave como la dignidad humana, la autonomía y el propósito vital.

Además, el florecimiento humano orienta la formulación de acciones que generen entornos escolares propicios para el bienestar integral, entendiendo que educar también implica cultivar condiciones para que los estudiantes puedan construir un plan de vida en el que se sientan felices, satisfechos, conectados con un propósito y en equilibrio con su salud física y mental.

Por lo tanto, la integración de esta perspectiva permite comprender la orientación vocacional como un proceso formativo complejo, centrado en el sentido, la autonomía y la construcción de proyectos vitales con propósito. Esta mirada transforma la función educativa, ampliándola más allá de la preparación para el trabajo, hacia una educación para la vida plena, el compromiso social y la responsabilidad consigo mismo, con los demás y con el entorno.

Sin embargo, esta visión integral aún dista de ser una realidad en el contexto institucional actual. Puesto que el 78,9% de los estudiantes encuestados manifiesta no haber participado en procesos de orientación vocacional durante el presente año lectivo, lo que evidencia una ausencia significativa de oportunidades estructuradas para acompañar sus decisiones de vida. A esto se suma que los docentes entrevistados señalan la inexistencia de un programa institucional de orientación vocacional, lo cual refuerza la percepción de que este componente formativo no ha sido integrado de manera sistemática ni transversal en la cultura escolar.

Además, el 49,3% de los estudiantes encuestados declara no saber quién lidera los procesos de orientación en el colegio, mientras que solo el 34,8% menciona al docente orientador, lo cual pone de manifiesto un bajo nivel de visibilidad e institucionalización del proceso. Esta situación se relaciona con lo planteado por Martínez-Hernández, L. R., y Barrera-Cabrera, I. (2021), quienes afirman que la orientación vocacional debe concebirse como parte integral del proceso educativo, y no como una tarea exclusiva del profesional en orientación. Esto exige una planificación sistemática y la articulación de esfuerzos pedagógicos en función del desarrollo personal, social y vocacional de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el rol de los docentes adquiere una dimensión ampliada, en la que no solo actúan como transmisores de conocimiento, sino también como mediadores del desarrollo humano, capaces de generar experiencias de aprendizaje significativas, contextualizadas y conectadas con los intereses y proyectos vitales de los estudiantes. Para ello, es fundamental que los docentes cuenten con herramientas y conocimientos que les permitan acompañar de forma más efectiva a sus estudiantes, así como una comprensión compartida de lo que se realiza desde otras áreas, favoreciendo una mayor integralidad y coherencia institucional.

Al respecto, Daniel-García, M. de los Ángeles, Linares-Sosa, H., González-Sánchez, A., Junco-Pieda, N., Hernández-Martínez, A., y Daniel-García, D. (2024) subrayan la importancia de implementar metodologías participativas que promuevan el rol activo del estudiante, acompañado por un cuerpo docente formado, comprometido y consciente de su papel en la construcción de trayectorias vocacionales significativas.

La segunda dimensión, que recoge las bases conceptuales y contextuales identificadas a lo largo de la presente investigación, subraya la necesidad de integrar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los procesos de orientación vocacional, dada su importancia para que los estudiantes puedan gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables, participar activamente en su entorno y desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo que fortalezca sus valores y favorezca la construcción de un proyecto de vida auténtico y significativo (SED, 2025).

Asumir esta perspectiva implica reconocer al estudiante como un ser integral, cuya formación debe ir más allá del saber académico, incorporando de manera

intencionada el saber-ser como dimensión esencial del proceso educativo. En este sentido, es necesario promover el fortalecimiento de competencias intrapersonales (como el autoconocimiento, la autorregulación y la autoestima), interpersonales (como la empatía, la comunicación asertiva y la cooperación) y transpersonales (como el sentido de propósito, la conexión con los demás y la construcción de sentido vital). Más si se tiene en cuenta que el 45.6% de los estudiantes encuestados consideran que han fortalecido dichas capacidades entre nada y poco.

Este enfoque se vuelve aún más relevante si se considera el carácter no lineal y dinámico de las trayectorias vocacionales en la actualidad, propias de lo que Zygmunt Bauman ha denominado la sociedad líquida. En este contexto, marcado por la incertidumbre, la flexibilidad constante y la redefinición de roles y ocupaciones, desarrollar habilidades socioemocionales permite a los estudiantes adaptarse con mayor resiliencia y claridad a procesos de cambio, explorar múltiples posibilidades vitales y construir proyectos personales con mayor sentido y propósito.

Por lo anterior y teniendo en cuenta que el 45,6% de los encuestados señala que sus habilidades socioemocionales no han sido fortalecidas, o lo han sido muy poco, dentro del proceso vocacional, se requiere integrar intencionadamente el desarrollo socioemocional como componente esencial de la orientación vocacional, superando una visión limitada a la elección de una carrera y avanzando hacia un enfoque formativo, centrado en el sentido, la autonomía y el proyecto de vida.

La tercera dimensión, denominada participación activa, reconoce la necesidad de vincular a diversos actores de la comunidad educativa en los procesos de orientación vocacional, incluyendo no solo a los estudiantes, sino también a las familias, egresados, docentes, representantes del sector productivo y otros agentes sociales. Este involucramiento colectivo no solo enriquece la toma de decisiones individuales, sino que también fortalece el tejido institucional y comunitario.

En este sentido, Rascovan, S. (2016) destaca que la orientación vocacional debe entenderse como un proceso colectivo y compartido, en el que intervienen, de manera articulada, distintos actores de la comunidad educativa. La corresponsabilidad se presenta como un principio fundamental, que implica reconocer que todos tienen un rol

clave en el acompañamiento, la formación y el sostenimiento emocional de los jóvenes durante su búsqueda y construcción de un proyecto de vida.

Fomentar espacios de diálogo, reflexión y colaboración entre los distintos estamentos escolares permite que esta búsqueda vocacional no recaiga únicamente en el estudiante, sino que se nutra del acompañamiento corresponsable de la comunidad, en coherencia con los principios de una educación integral, equitativa y humanista.

Asimismo, resulta crucial vincular el proceso formativo con experiencias reales y significativas, tales como voluntariados, visitas a empresas, ferias académicas, encuentros con profesionales y proyectos interdisciplinarios. Estas vivencias no solo permiten a los estudiantes conocer de primera mano el mundo académico, social y productivo, sino que también fortalecen su motivación, el sentido de pertenencia y la capacidad de proyectarse en escenarios futuros posibles. Por ejemplo, Lucas-Bermúdez, J., y García-Murillo, G. (2024) subrayan que las experiencias prácticas representan oportunidades valiosas para que los estudiantes puedan visualizarse en el ejercicio de una ocupación, identificando progresivamente las habilidades necesarias para su desarrollo.

Además, tal como se recoge en el análisis documental realizado en el marco de esta investigación, estos espacios experienciales representan una oportunidad para conectar los intereses personales con las necesidades sociales y productivas del entorno. En esa misma dirección, Martínez-Hernández, L. R., y Barrera-Cabrera, I. (2021) destacan la importancia de un enfoque integral que articule afectividad, conocimiento y contexto en los procesos de orientación vocacional.

Sin embargo, esta visión dista de cumplirse en el contexto institucional actual. Los resultados diagnósticos reflejan una baja participación de los actores clave en el proceso vocacional: el 66,7% y el 73,5% de los estudiantes encuestados afirman que sus familias y representantes del sector productivo, respectivamente, no participan en las actividades de orientación. Además, el 68,9% de los estudiantes no asiste a actividades extracurriculares asociadas al descubrimiento vocacional, y el 57,5% señala no conocer opciones de formación complementaria en plataformas de aprendizaje.

En cuanto a los acudientes, el 46% indica no conocer ningún término relacionado con la orientación vocacional, el 87,9% afirma no haber participado en el diseño del

programa de orientación, y el 65,6 % declara no haber sido parte de ningún proceso vocacional ofrecido por la institución. Estos datos evidencian una falta de vinculación estructurada y sostenida con las familias y otros actores, lo que limita el alcance y el impacto del acompañamiento vocacional.

A esto se suma que, a nivel institucional, no existe un programa sistemático de seguimiento, comunicación con egresados, lo cual impide retroalimentar el proceso formativo con información valiosa sobre la continuidad educativa, las decisiones o trayectorias de quienes han estudiado en la institución. Esta ausencia restringe la posibilidad de evaluar el impacto a largo plazo de las acciones de orientación vocacional, así como de fortalecer los lazos con la comunidad de exalumnos como referentes, mentores o colaboradores estratégicos.

Capítulo 4. Propuesta de transformación

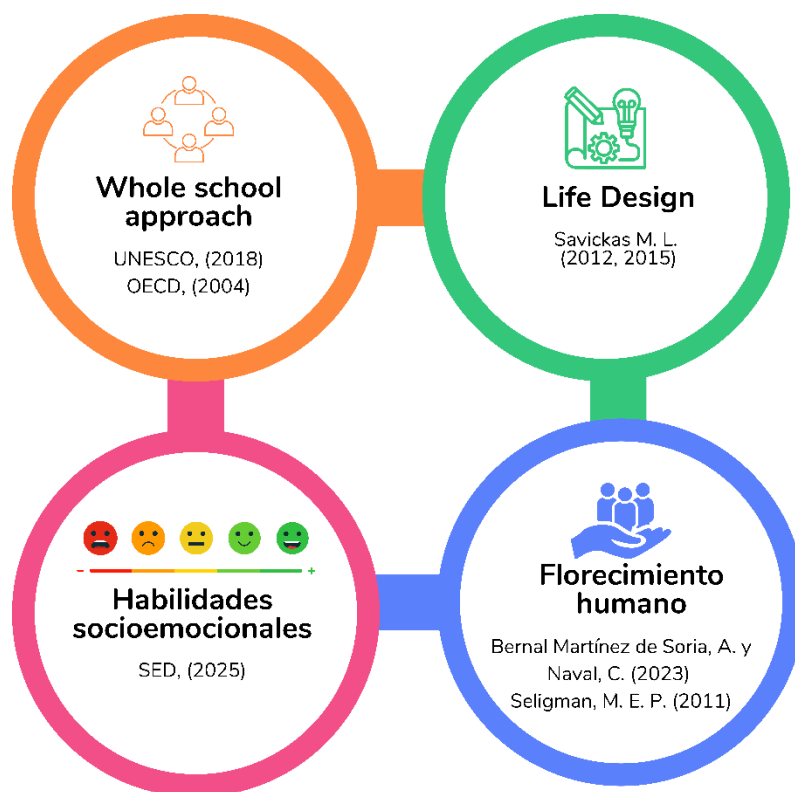
En el presente capítulo se expone la propuesta de transformación diseñada para dar respuesta a la problemática identificada en torno a la falta de estructura en el proceso de orientación vocacional del Colegio José Martí. Para ello, se desarrolla la fundamentación teórica que sustenta la metodología planteada, se presenta la estructura de dicha metodología y se describen los recursos complementarios recomendados para su implementación. Asimismo, se aborda el proceso de validación de la viabilidad de la metodología. Todo ello con el propósito de ofrecer una alternativa pertinente y coherente que contribuya al fortalecimiento de la formación integral de los estudiantes, a su bienestar y con ello al fortalecimiento de sus proyectos de vida.

4.1. Fundamentación de propuesta de transformación

La metodología propuesta, denominada Construcción de Sentido Vocacional (CSV), se fundamenta en teorías, enfoques y hallazgos recopilados a lo largo de la investigación que permitieron identificar las bases conceptuales y contextuales que sustentan un plan de acción sistemático de orientación vocacional, orientado a integrar el proceso vocacional en la vida del aula y de la escuela. Asimismo, busca favorecer la comunicación entre pares, conscientes de la necesidad de alineación en el proceso educativo y vocacional, pese a las barreras que surgen por las limitaciones de tiempo en la planeación y articulación institucional.

Por lo que en la figura 7, se describen los principales referentes teóricos de la metodología propuesta.

Figura 7
Fundamentación teórica metodología CSV



Nota. Elaboración propia.

El *Whole School Approach* (UNESCO, 2018; OECD, 2004) constituye uno de los fundamentos centrales de la metodología CSV propuesta, al comprender la importancia de vincular a todas las personas de una escuela alrededor de un objetivo. Lo cual permite plantear que la orientación vocacional se integre como función transversal en todos los niveles y dimensiones de la vida escolar y no se limite a acciones puntuales o aisladas. Su propósito es garantizar que todas las personas en la escuela se sientan seguras y bienvenidas, a partir de la incorporación de prácticas inclusivas en rutinas y experiencias de aprendizaje sostenidas a lo largo de los años. Desde CSV, esto implica articular la orientación vocacional con el currículo institucional, promover el trabajo interdisciplinario y establecer un vocabulario común, espacios de diálogo y actividades recurrentes que favorezcan la reflexión personal, la incidencia en el entorno, el compartir y la toma de decisiones. La corresponsabilidad de docentes, directivos, orientadores, acudientes, egresados y aliados del entorno social y productivo asegura que la

orientación sea un proceso colectivo, contextualizado y de acompañamiento continuo. De este modo se potencia una cultura escolar que valora la formación integral y acompaña a los estudiantes en la construcción de trayectorias vocacionales con propósito.

Otro de los fundamentos centrales de la metodología CSV es la perspectiva del diseño de vida, planteada por Mark Savickas, quien plantea que la orientación vocacional debe trascender el enfoque tradicional centrado en la elección de una carrera, para convertirse en un proceso narrativo, reflexivo y profundamente humano. Desde esta perspectiva, el acompañamiento vocacional se enfoca en ayudar a las personas a dar sentido a su historia personal, reconocer sus valores, fortalezas y aspiraciones, y construir trayectorias vitales que les permitan vivir con propósito. Savickas, M. L. (2012) propone que los sujetos no solo eligen una ocupación, sino que se convierten en aquello que da sentido a su vida, a través de una narrativa coherente que conecta pasado, presente y futuro.

En coherencia con esta visión, la metodología CSV incorpora momentos clave del paradigma del diseño de vida propuesto por Savickas (2012, 2015), citado por Navarro-Bulgarelli (2022). Este paradigma se estructura en cinco etapas fundamentales:

- i) Construcción: punto de partida de la intervención, donde se narra un incidente significativo que genera movimiento en la historia personal del sujeto;
- ii) deconstrucción: espacio para identificar y cuestionar ideas autolimitantes, prejuicios y posibles sesgos que obstaculizan el desarrollo;
- iii) reconstrucción: integración de micro-narraciones sobre incidentes relevantes, episodios recurrentes, figuras significativas y experiencias transformadoras, para conformar una historia que refleje la identidad;
- iv) co-construcción: elaboración conjunta de la narrativa identitaria, reorganizando significados y visualizando acciones futuras con mayor claridad y
- v) acciones a tomar: definición de pasos concretos, conectados con el sentido que cada persona atribuye a sus vivencias.

A partir del anterior marco, Navarro-Bulgarelli (2022) propone estrategias para aplicar los postulados del diseño de vida en el contexto latinoamericano, integrando el enfoque crítico y emancipador de la pedagogía de Freire. Estas etapas permiten que los

estudiantes exploren su identidad, resignifiquen sus experiencias, formulen metas con sentido y se proyecten hacia el futuro con mayor claridad, autonomía y compromiso.

El enfoque de diseño de vida sitúa al estudiante como protagonista activo (autor) de su desarrollo personal y vocacional, por ello la metodología CSV convoca a generar espacios que favorezcan la reflexión profunda, el diálogo consigo mismo y los otros, la imaginación de futuros posibles y la acción en el presente. Otro aspecto fundamental de la metodología CSV es la incorporación del aprendizaje socioemocional en los procesos de orientación vocacional, partiendo de la comprensión de que estas habilidades constituyen competencias esenciales en la vida. Organismos como la OCDE (2023), CASEL (2020) y la UNESCO (2023), recopiladas en la malla socioemocional (SED, 2025) coinciden en que el fortalecimiento de estas capacidades no solo incide positivamente en el rendimiento académico y la convivencia escolar, sino que también potencia la autonomía, el sentido de propósito y la capacidad de agencia de los estudiantes al momento de tomar decisiones.

Desde esta perspectiva, integrar el aprendizaje socioemocional en una propuesta de orientación vocacional con enfoque integral, como la que plantea la metodología CSV, permite abordar al estudiante de manera holística, reconociendo que la elección de una trayectoria no es solo un ejercicio racional, sino un acto profundamente subjetivo, emocional, vinculado preferiblemente a los valores, experiencias, relaciones y aspiraciones (Anderson, D. J. 20224). En este sentido, desarrollar habilidades intra, inter y transpersonales se convierte en un paso clave para fortalecer la capacidad de vivir y proyectar la vida con mayor claridad, resiliencia y coherencia. Asimismo, estas competencias preparan a los estudiantes para un mundo cada vez más incierto y cambiante, donde prevalece un modelo de aprendizaje durante toda la vida y habilidades como la adaptabilidad emocional, la toma de decisiones en contextos de ambigüedad y la gestión de la incertidumbre son esenciales para el bienestar y el desarrollo personal. En este contexto, resulta especialmente pertinente el aporte de la Teoría de la Casualidad Planificada, desarrollada por Krumboltz y retomada posteriormente por Kim, B., Jung, S., Jang, S., Lee, B., Rhee, E., Cho, S., y Lee, S. (2014), la cual subraya la importancia de mantenerse abierto ante lo inesperado y de saber transformar eventos no planificados en oportunidades significativas de aprendizaje, crecimiento y construcción vocacional.

El florecimiento humano constituye el cuarto pilar de la metodología CSV, al ofrecer un horizonte ético y pedagógico que propende por el desarrollo integral y pleno del individuo como propósito central de la educación. En el que se busca favorecer que cada estudiante despliegue su potencial en relación consigo mismo, con los otros y con su entorno, en un proceso que promueve la autorrealización, el bienestar, la conexión con el propósito y la construcción de una vida con sentido (Bernal-Martínez de Soria, A., y Naval, C. 2023).

Inspirado en aportes de la educación humanista y positiva, el florecimiento humano concibe a la persona como un ser en permanente construcción, dotado de agencia, dignidad y responsabilidad. Esta visión desafía los enfoques socio-ocupacionales que vinculan la orientación exclusivamente con las demandas del mercado académico o laboral, y plantea, en su lugar, la urgencia de educar para la vida plena, el compromiso social y la búsqueda de sentido existencial (Bernal-Martínez de Soria, A., y Naval, C. 2023).

La metodología CSV se fundamenta en este paradigma mediante la incorporación de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer las dimensiones emocionales, éticas, relacionales y espirituales del ser humano, trascendiendo el mero desarrollo cognitivo. Esto supone la creación de espacios formativos que favorezcan procesos reflexivos en torno a preguntas esenciales como: quién soy, cómo aprendo, qué me interesa y de qué manera deseo aportar a mi entorno. Dichos espacios promueven la metacognición, el reconocimiento de fortalezas personales, la identificación de valores, la conexión con metas significativas y la toma de decisiones coherentes con la construcción de un proyecto vital, más allá de la elección de una determinada carrera.

Integrar este enfoque en los procesos vocacionales permite, además, responder a los desafíos de una sociedad líquida, incierta y cambiante, en la que las trayectorias vitales ya no siguen rutas lineales. En este contexto, la capacidad de adaptarse con sentido, de resignificar experiencias, de sostener vínculos significativos, del aprendizaje continuo y de proyectarse más allá de lo inmediato se vuelve crucial.

Dicho enfoque a su vez propone la incorporación de experiencias formativas con sentido social, como experiencias prácticas alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con el fin de brindar oportunidades en las que los estudiantes puedan,

por un lado, tomar distancia de las exigencias inmediatas de su vida cotidiana, y por otro, fortalecer su sentido de humanidad compartida, pertenencia y conexión con los demás, al trabajar activamente por el bien común (TEC, 2023).

Así pues, el florecimiento humano en el marco de la metodología CSV se convierte en un eje articulador que impulsa la configuración de ambientes escolares seguros, empáticos y estimulantes que potencien el bienestar integral y constituyan la base de una orientación, capaz de acompañar a los estudiantes en la construcción de proyectos vitales sostenibles, éticos y transformadores, tanto a nivel individual como colectivo.

Al incorporar la perspectiva del florecimiento humano, también se busca incorporar en la escuela los componentes esenciales planteados por Seligman, M. E. P. (2011) en el modelo PERMA: Positive emotions (emociones positivas), que abarcan sentimientos como la alegría, la gratitud o la esperanza; Engagement (compromiso), entendido como la experiencia de involucrarse plenamente en actividades significativas que generan estados de flujo; Relationships (relaciones positivas), que destacan la importancia de los vínculos de apoyo, afecto y cooperación; Meaning (sentido), asociado a la percepción de que la vida tiene un propósito más allá de uno mismo; y Accomplishment (logros), que remite a la consecución de metas y al fortalecimiento de la autoeficacia.

Es así como la metodología CSV se configura como una propuesta pedagógica vocacional integral, humanista y contextualizada, que a partir de la articulación de los pilares previamente mencionados promueve un proceso de acompañamiento vocacional, enfocado en educar para la vida, contribuir a formar personas capaces de construir trayectorias con sentido, adaptarse críticamente a contextos cambiantes y ejercer su libertad con responsabilidad y propósito. Esta visión transforma la orientación vocacional en una experiencia colectiva, reflexiva y situada, que involucra a toda la comunidad educativa y que reconoce en cada estudiante a un sujeto activo, valioso y en permanente desarrollo. Así, la metodología CSV no solo responde a los desafíos de la educación contemporánea, sino que apuesta por una escuela que acompaña a sus estudiantes en el descubrimiento de quiénes son y qué desean aportar al mundo.

4.2. Estructura de la propuesta de transformación

A continuación, se presenta la propuesta de la metodología pedagógica innovadora en orientación vocacional denominada Construcción de Sentido Vocacional (CSV), que se centra en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y construcción de sentido vocacional.

La metodología CSV reconoce que la orientación vocacional se construye desde la narrativa personal, integrando experiencias pasadas, presentes y aspiraciones futuras en torno a significados vitales propios. Para lo cual, más allá de imponer un camino específico, lo que busca es reconectar con el propósito final de la educación, que es aportar a la construcción de los proyectos de vida de sus estudiantes, a partir del desarrollo pleno de la personalidad de cada estudiante. Para ello CSV articula un proceso dinámico y flexible dentro del aula, donde los contenidos curriculares, las actividades comunitarias y las reflexiones estructuradas se entrelazan para fortalecer la autoconciencia, la agencia vocacional y la autoeficacia del estudiante. Este enfoque constructivista sitúa al docente como facilitador, fomentando el aprendizaje a través de experiencias significativas y contextos reales, en línea con los principios de aprendizaje experiencial y la construcción activa del conocimiento. Al articularse con el PEI, CSV promueve la coherencia entre las intenciones institucionales, el aprendizaje en las aulas y la construcción de proyectos de vida con sentido.

La metodología CSV está diseñada para desarrollarse de forma colaborativa e interdisciplinaria, involucrando no solo los aportes que se pueden realizar desde diferentes asignaturas, sino también a todos los integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, familias, egresados e instituciones externas. A través de preguntas provocadoras, proyectos y ejercicios narrativos, incentiva a los estudiantes a interrogarse, reflexionar y proponer acciones que profundicen su autoconocimiento y la comprensión de su entorno, fortaleciendo su capacidad de agencia y su rol como autores de su proyecto de vida.

El término proyecto en este contexto se entiende como un conjunto de actividades, tales como voluntariados, campañas sociales o emprendimientos, entre otros, diseñadas con un propósito claro, ya sea para generar soluciones, productos o nuevas comprensiones en torno a problemáticas reales del aula o la comunidad. El

objetivo es que los estudiantes planifiquen y ejecuten estas iniciativas con impacto en su entorno, lo que aporta al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, pensamiento crítico, el que surja un sentido de pertenencia a algo más grande que ellos mismos y la conexión entre teoría y práctica.

Esta metodología también se apoya y puede integrar con metodologías activas de aprendizaje como el aprendizaje basado en proyectos, problemas, casos o retos; aprendizaje basado en servicio; pensamiento de diseño; entre otras (UNIMINUTO, 2024), que promueven aprendizajes activos, experienciales y colaborativos. Al promover la construcción conjunta del conocimiento, la CSV facilita entornos donde el aprendizaje se construye desde la interacción entre pares o con mentores, reforzando una cultura de colaboración y pertenencia.

La metodología CSV se articula en cuatro fases: Conocer, Construir, Compartir y Conectar. Cada una de ellas se acompaña de la Bitácora de viaje, un instrumento personal —en formato físico o digital— que funciona como hilo conductor del proceso y el Tablero Vocacional, una herramienta de planificación y seguimiento docente que consolida las programaciones pedagógicas y la articulación institucional con el proyecto vocacional.

4.2.1. Objetivos de la metodología

4.2.1.1. Objetivo general de la propuesta.

Promover una orientación vocacional integral a la escuela, que inspire a los estudiantes a descubrir el sentido de su vida y a construir proyectos de vida plenos, comprometidos con su desarrollo y su entorno.

4.2.1.2. Objetivos específicos de la propuesta.

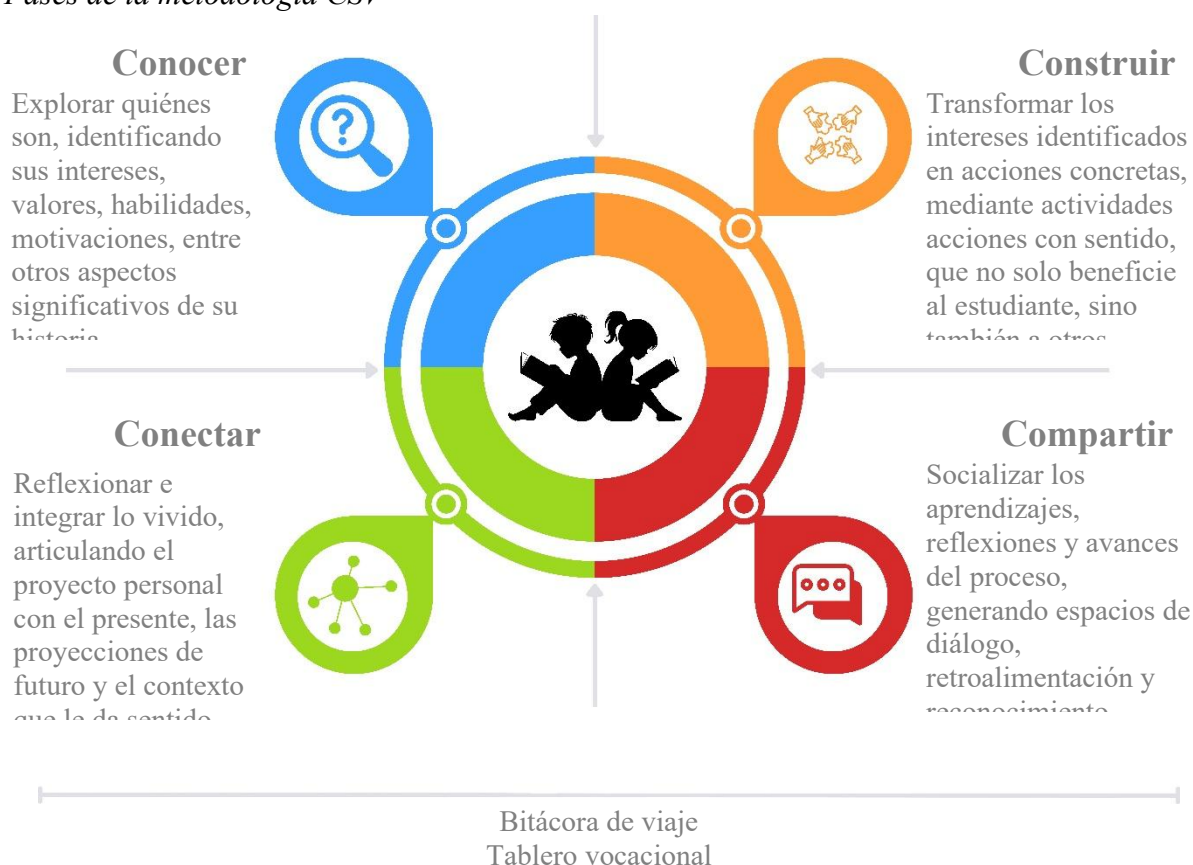
- Fomentar que los estudiantes exploren activamente sus intereses, valores, referentes y narrativas personales, para fortalecer su identidad vocacional y capacidad de agencia.
- Integrar la orientación vocacional en la planeación pedagógica y en la vida escolar, propiciando el encuentro y el estar con el otro para favorecer la construcción de sentido.

- Propiciar espacios de reflexión guiada y narrativa que acompañen la búsqueda vocacional, contribuyendo a que los estudiantes reconstruyan su historia, otorguen sentido a sus experiencias y fortalezcan sus proyectos de vida.

4.2.2. Fases de la metodología

La metodología pedagógica en orientación vocacional CSV se fundamenta en un enfoque constructivista, que reconoce al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje y desarrollo vocacional. Por lo que su estructura busca guiar a los estudiantes en el proceso de autoconocimiento, exploración de intereses y valores, construcción de identidad y proyectos de vida con sentido, mediante un recorrido reflexivo y contextualizado que les permita descubrir quiénes son, a qué le otorgan sentido y cómo desean contribuir a su entorno. A través de un recorrido dinámico organizado en cuatro fases: Conocer, Construir, Compartir y Conectar. Figura 8.

Figura 8
Fases de la metodología CSV



Nota. Elaboración propia.

4.2.2.1. Conocer.

En esta primera fase, el propósito central es invitar a los estudiantes a realizar un ejercicio profundo de exploración personal, que les permita identificar sus intereses, valores, habilidades, aptitudes, cualidades y referentes significativos. Este proceso incluye también la identificación de personajes, lugares, comunidades, historias, profesiones u oficios, así como interrogantes que despierten su curiosidad y el deseo genuino de profundizar.

La intención es propiciar espacios de descubrimiento reflexivo que sirvan como cimiento para la exploración vocacional. En el que no se trata únicamente de reconocer preferencias o afinidades, sino de establecer conexiones significativas entre las experiencias pasadas, las inquietudes presentes y las proyecciones a futuro. De este

modo, cada estudiante inicia la construcción de una narrativa propia acerca de quién es, en quién quisiera convertirse y cómo le gustaría aportar al mundo.

Esta fase constituye además una oportunidad para fortalecer las habilidades intrapersonales, entendidas como el conjunto de competencias socioemocionales que permiten conectar consigo mismo en el plano emocional, regular las emociones y sostener procesos de automotivación que orienten decisiones y proyectos vitales. Igualmente, implica reconocer los contextos sociales y culturales de los estudiantes, factores demográficos, estereotipos, hábitos y estilos de vida, que inciden en sus creencias y expectativas. Elementos como el sexo, la edad, la etnia, la religión, las condiciones de salud o la localización geográfica no actúan de manera aislada, sino que configuran oportunidades o barreras en el trayecto formativo, profesional o laboral, influyendo en la percepción de lo “posible” y en la autoeficacia para tomar decisiones.

Asimismo, esta fase abre la posibilidad de conocer alternativas del mundo académico y laboral, las tendencias emergentes en diversos campos profesionales, los estilos de aprendizaje, los tipos de inteligencia, mentalidad y los hábitos, entre otros aspectos que enriquecen la visión del estudiante sobre sí mismo y amplíen sus horizontes para la construcción de su proyecto de vida.

En síntesis, desde esta primera fase se promueve el autoconocimiento, reconociendo al estudiante como protagonista de su trayectoria y no como receptor pasivo de opciones predefinidas. A partir de que los estudiantes enriquezcan e identifiquen referentes, contrarresten mensajes limitantes y expandan sus posibilidades, visualizando múltiples trayectorias para su presente y futuro.

4.2.2.2. Construir.

En esta etapa, el propósito es que el estudiante transforme los intereses, valores y motivaciones identificados en la fase Conocer en acciones tangibles y significativas. La invitación consiste en diseñar o participar en la gestión de procesos en la escuela, proyectos, voluntariados, iniciativas comunitarias, emprendimientos, campañas de sensibilización, procesos artísticos, investigaciones escolares, visitas profesionales, centros de interés, servicio social u otra actividad que le permita aproximarse de manera

activa y experiencial a aquello que ha llamado su interés y en lo que se siente en estado de flujo.

También se busca desde esta fase convocar a explorar alternativas en el uso del tiempo libre, como desarrollar procesos de formación autodirigida o participar en actividades extracurriculares que posibiliten la profundización de saberes y el fortalecimiento de competencias vinculadas a sus propósitos personales y vocacionales. Esta fase constituye, además, un área estratégica de oportunidad para consolidar la orientación vocacional desde un enfoque que promueva la alfabetización digital, la autonomía en el aprendizaje y la vinculación con escenarios de formación abiertos, flexibles y socialmente pertinentes.

Esta etapa, junto con la de Conectar, constituye uno de los momentos en los que resulta más relevante convocar a los acudientes, reconociendo la importancia de su vinculación activa con la vida escolar y promoviendo un acompañamiento cercano a los procesos de orientación vocacional de sus hijos.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una de las metodologías que aliadas, ya que permite que los estudiantes planifiquen, desarrollen y evalúen acciones concretas, aplicando de forma integrada conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en diferentes áreas del currículo. Bajo un enfoque constructivista, se reconoce que el conocimiento se construye a partir de la experiencia y la interacción con el entorno, por lo que el estudiante asume un papel protagónico como autor de su vida y agente activo de su aprendizaje.

Asimismo, se promueve el trabajo colaborativo más allá del contexto escolar, fomentando la conexión con personas, organizaciones y entornos diversos que amplíen su perspectiva, fortalezcan sus redes de aprendizaje y le permitan comprender la relevancia social de sus acciones. Estas interacciones no solo enriquecen su bagaje de conocimientos, sino que también le permitirán conocer modelos y referentes reales que puedan inspirar y orientar sus decisiones.

Las experiencias desarrolladas en esta fase buscan favorecer la exploración y construcción vocacional, a partir de acciones que contribuyan a mejorar la percepción de autoeficacia, autodeterminación, resiliencia y la capacidad para resolver problemas y ser parte de las soluciones que su entorno y el mundo necesitan. Además, permiten

identificar y fortalecer habilidades relevantes como la toma de decisiones, el liderazgo, trabajo en equipo, pensamiento crítico y comunicación asertiva, entre otras, que resultan esenciales para la consolidación de un proyecto de vida consciente y su futuro desempeño académico, profesional o laboral.

Así es como en esta fase adicional a fortalecer habilidades intrapersonales, se promueve el desarrollo de habilidades interpersonales y transpersonales, entendidas como aquellas que amplían la capacidad de relacionarse de manera constructiva con los demás y de proyectarse hacia propósitos colectivos y trascendentes. Lo cual, se espera incida en el desarrollo de una mentalidad de crecimiento, el bienestar y el sentirse parte de algo mayor, al fomentar en los estudiantes la convicción de que sus capacidades pueden ampliarse mediante el esfuerzo, la perseverancia y el aprendizaje continuo.

4.2.2.3. Compartir.

En esta etapa, los estudiantes son invitados a transmitir y socializar lo aprendido mediante conversaciones, presentaciones, talleres, exposiciones, productos creativos o acciones formativas dirigidas tanto a la comunidad educativa como a públicos externos. Este intercambio busca consolidar los aprendizajes de manera significativa, al tiempo que potencia habilidades como la generosidad, la gratitud, la responsabilidad social y la agencia personal.

El acto de compartir abre espacios interpersonales que permiten contrastar, dialogar, construir relaciones positivas y resignificar creencias en interacción con las experiencias y perspectivas de los demás. Reconocer que el conocimiento adquiere mayor valor cuando se pone al servicio de otros fortalece la construcción de comunidad y el sentido de logro y pertenencia.

Desde una perspectiva constructivista, enseñar y comunicar lo aprendido no solo refuerza la comprensión, la memoria y la capacidad de análisis, sino que también contribuye a la construcción de una narrativa vital coherente, en la que el estudiante identifica el impacto de sus experiencias tanto en sí mismo como en quienes le rodean.

Por lo que, esta práctica fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo y consciente, donde cada voz enriquece la experiencia individual y colectiva. El intercambio de historias, perspectivas y aprendizajes amplía la comprensión mutua,

fortalece la cohesión social y modela la empatía al conectar diferentes realidades. De este modo, se genera un círculo virtuoso de aprendizaje, apoyo mutuo e inspiración, que impulsa el compromiso con el crecimiento personal y comunitario.

4.2.2.4. Conectar.

En esta fase, se invita al estudiante a realizar pausas intencionales para revisar, reflexionar e integrar lo vivido a lo largo del proceso. Es un momento de metacognición y autoconciencia, en el que se promueve la identificación de conexiones entre sus experiencias, expectativas, habilidades, valores, intereses y los posibles caminos que se abren para su presente y su futuro, en distintas dimensiones de su vida.

El propósito central es favorecer autorreflexiones que le permitan al estudiante reconocer patrones, habilidades, hábitos, actitudes, así como identificar procesos personales que desea fortalecer para mantenerse o acercarse a la forma en que desea vivir. Este ejercicio integra los aprendizajes obtenidos en las fases previas, transformándolos en una narrativa personal con sentido, que refuerza la coherencia entre sus acciones, aspiraciones y decisiones.

A través de esta reconstrucción narrativa de la propia identidad, se espera que el estudiante elabore y conserve una historia de sí mismo (autobiografía) que le resulte significativa y coherente. Dado que dicha narrativa contribuirá a que el estudiante pueda sostener un sentido de propósito y sentido vital, orientando sus decisiones de manera que le motiven, organicen y den dirección en su capacidad para vivir con sentido y asumir activamente su propio desarrollo.

Además, esta etapa ofrece un espacio para resignificar el presente, reconociendo que las decisiones cotidianas, por pequeñas que parezcan, tienen un papel determinante en la construcción progresiva de su proyecto de vida. Al reflexionar sobre los logros alcanzados y las áreas de mejora, se promueve que el estudiante asuma un rol activo como diseñador de su vida, fortaleciendo su sentido de agencia y responsabilidad personal.

Desde un enfoque constructivista y de aprendizaje transformativo, esta fase también fomenta la visión a largo plazo y la capacidad de proyectarse al futuro con metas claras, sin perder de vista la flexibilidad necesaria para adaptarse a los cambios y

nuevos descubrimientos. Conectar, en última instancia, significa alinear el ser, el saber, el hacer y el aportar a transformar, integrando lo aprendido en un marco vital que oriente las decisiones presentes y potencie el desarrollo integral de los estudiantes en miras de que la construcciones significativa de sus proyectos de vida.

4.2.3. Consideraciones de las fases

Aunque las cuatro fases —Conocer, Construir, Compartir y Conectar— poseen una intención clara y se alimentan unas a otras, no se espera que siempre se desarrollen en estricto orden. En el aula, ciertos contenidos o competencias pueden alinearse más naturalmente con una fase específica, y en algunos momentos pueden entrelazarse o solaparse desde una misma área o en diferentes asignaturas.

Esta flexibilidad pedagógica permite que, por ejemplo, un proyecto en curso (Construir) desencadene espacios de socialización (Compartir), o que nuevos descubrimientos motiven una nueva exploración (Conocer). Del mismo modo, reflexiones (Conectar) pueden llevar a ajustes en proyectos o reestructuración de intereses.

Este enfoque se inspira en la visión dinámica y no lineal del desarrollo vocacional, que reconoce el desarrollo vocacional como un proceso dinámico y emergente, construido desde las experiencias personales, el contexto y el sentido que cada individuo crea en su historia de vida.

El hilo conductor del proceso será la Bitácora de viaje, un instrumento personal donde el estudiante documentará sus vivencias en cada fase: emociones, preguntas, aprendizajes, registros multimedia, valoraciones, dudas y otras memorias y reflexiones del camino recorrido. Esta herramienta se constituye en un espacio de reflexión continua, inspiración creativa y guía para construir su narrativa vital, al conectar experiencias, identificar patrones y orientar la planeación y ejecución de su proyecto de vida.

La bitácora de viaje representa una guía personal de sentido y aprendizaje metacognitivo, que fortalece la reflexión emocional, la autorregulación y la claridad vocacional. La otra herramienta que busca enriquecer y facilitar la sistematización del proceso de orientación vocacional desarrollado en la institución es el Tablero

Vocacional, el cual se concibe como un dispositivo de planeación pedagógica y tecnológico destinado a integrar, organizar y representar de manera dinámica la apuesta pedagógica institucional. Este tablero no se limita a ser un repositorio de datos, sino que constituye un instrumento que el análisis y la reflexión, dirigido al equipo docente para transformar la información en conocimiento útil para la toma de decisiones educativas.

En términos operativos, el Tablero Vocacional genera un dashboard con indicadores clave —como las fases abordadas, los actores convocados, las competencias trabajadas y las experiencias implicadas— que permiten visualizar el avance del proceso pedagógico y vocacional en tiempo real. Su propósito central es favorecer la orientación de decisiones pedagógicas, la reflexión crítica entre los docentes, la coherencia y alineación del proceso vocacional con el PEI.

Además, este tablero se erige como un espacio de mediación pedagógica, en el que la información se convierte en insumo para el diálogo interdisciplinar, la evaluación formativa y la retroalimentación continua. Al posibilitar la identificación de tendencias, fortalezas y áreas de mejora, el Tablero Vocacional puede contribuir a consolidar una cultura institucional basada en la evidencia, la transparencia y la corresponsabilidad. De este modo, se convierte en una herramienta estratégica que no solo sistematiza el proceso, sino que también potencia la capacidad de la institución para generar aprendizajes significativos, fortalecer la orientación vocacional y proyectar acciones coherentes con su misión educativa y humana de acompañar a florecer a sus estudiantes.

4.2.4. Actividades (vinculadas a las fases)

Las actividades planteadas a continuación se dividen en dos clases, las primeras en actividades transversales para garantizar una mayor utilización y pertinencia de la metodología y del proceso vocacional y las segundas son ejemplos de actividades que pueden desarrollarse y conectarse con las planeaciones de aula y se espera sirvan de inspiración y ejemplo, más allá de representar un único camino.

4.2.4.1. Actividades transversales.

- Antes del inicio de la implementación, y con el propósito de fortalecer el sentido de pertenencia hacia la metodología, se propone la conformación de un equipo

líder de la estrategia, integrado por docentes, directivos, acudientes, estudiantes y egresados. Este equipo tendrá la responsabilidad de establecer con claridad el norte de la orientación vocacional dentro del proyecto educativo. Si bien la metodología CSV se fundamenta en el enfoque del florecimiento humano y en una perspectiva humanista, en diálogo con la filosofía martiana, durante el proceso de implementación se recomienda consolidar una noción compartida que oriente, revise avances, formule recomendaciones y demás procesos necesarios para garantizar la pertenencia institucional de la propuesta. Su misión será supervisar el proceso de implementación de manera colaborativa, velando por su coherencia con el PEI. A su vez, será el encargado de promover la participación activa de los diferentes actores de la comunidad educativa en el diseño de acciones, la construcción de mejoras y la consolidación de una cultura institucional que respalde la orientación vocacional como uno de sus ejes formativos.

- Diseñar y dinamizar una estrategia institucional para el fortalecimiento del vínculo con los egresados, orientada a convertirlos en actores activos del proyecto educativo. Esta estrategia contempla la creación de un sistema de participación y retroalimentación que permita, entre otros: Mantener una comunicación bidireccional, impulsar roles como mentorías para estudiantes actuales, participación en comités, talleres y conferencias impartidas por egresados, contribuir en procesos institucionales como evaluaciones, programas de mejora y aportes al PEI, entre otros. La implementación de dicha estrategia podrá contribuir a garantizar una comunidad educativa más conectada, una mayor red de apoyo, así como a promover el sentido de pertenencia y proyección para los estudiantes.
- Organizar un espacio de Encuentros con voces inspiradoras, en el que se invite de manera periódica a profesionales, artistas, conferencistas, egresados o representantes de diversas profesiones y roles a dialogar con los estudiantes sobre temas acordes a sus intereses. La iniciativa puede ser liderada por diferentes miembros de la comunidad educativa, en aras de generar experiencias

que amplíen los referentes de los estudiantes, ejemplifiquen diversas trayectorias de vida y enriquezcan los procesos de orientación vocacional.

- Promover salidas pedagógicas a diversos contextos, tales como museos, talleres, empresas, espacios culturales o comunitarios, entre otros, que se seleccionen según los intereses identificados por los estudiantes durante la fase *Conocer*. Estas experiencias diseñadas para ser vivenciales tienen como propósito aumentar la exploración y brindar oportunidades para que los estudiantes puedan observar, interactuar y reflexionar sobre el mundo profesional, académico, social o cultural. Así mismo, en la fase *Construir*, los estudiantes pueden desarrollar proyectos orientados a participar en este tipo de actividades, fortaleciendo así la conexión entre su proceso formativo y los escenarios reales de aprendizaje.
- Aprovechar el servicio social como una oportunidad educativa transformadora, en la que los estudiantes puedan experimentar sus intereses vocacionales mediante prácticas reales en entornos comunitarios o productivos. Actividades como voluntariados, campañas sociales, proyectos ambientales o educativos permiten identificar gustos, competencias y motivaciones personales en contextos reales. Convirtiéndose así en una herramienta educativa para que los estudiantes vivan sus intereses vocacionales con propósito, fortaleciendo la agencia, el liderazgo y la conexión entre aprendizaje y vida.
- Crear un banco institucional de actividades con sentido vocacional en el aula. Para ello podrá definirse un nombre estándar para cada actividad para facilitar su clasificación y vinculación al Tablero Vocacional, indicar la fase CSV a la que corresponde, objetivos formativos, duración estimada, recursos necesarios, preguntas orientadoras, entre otros aspectos. Este recurso favorecerá la innovación, la sistematización de experiencias y la articulación con el PEI, promoviendo un desarrollo pedagógico inclusivo y coherente para construir sentido vocacional a nivel institucional.

4.2.4.2. Actividades en aula.

A continuación, podrá encontrar tres actividades ejemplo por cada una de las cuatro fases de la metodología CSV, planteadas para promover exploración, acción,

comunicación y reflexión dentro del currículo institucional. Las cuales podrían ser parte del banco de actividades con sentido vocacional. Estas acciones buscan articular la intención educativa con prácticas significativas que fortalezcan la identidad narrativa, la agencia vocacional y la coherencia con el PEI. En ese sentido pueden plantearse desde cualquier asignatura, de acuerdo con el enfoque, conexión que se dé con el saber - saber, saber - hacer, saber - ser y saber - transformar.

No se establece una estructura rígida para la planeación de las actividades, dado que estas pueden articularse con la planeación de aula que cada docente desarrolla en función de sus objetivos pedagógicos y del contexto particular de sus estudiantes. Sin embargo, en coherencia con la propuesta de conformar un banco institucional de actividades, se sugiere que cada experiencia formativa contemple una estructura mínima consensuada por el equipo líder, que garantice la sistematicidad, la coherencia metodológica y la posibilidad de evaluación transversal. A continuación, se presenta una posible estructura orientadora:

- Objetivo de la actividad: formulado de manera clara y en correspondencia con las competencias vocacionales y socioemocionales que pretende fortalecer.
- Descripción general: síntesis que contextualice la actividad, explicita su intencionalidad pedagógica y de orientación vocacional.
- Recursos requeridos: materiales, espacios físicos o virtuales, herramientas tecnológicas y apoyos didácticos necesarios para su implementación.
- Aliados o actores convocados: identificación de los participantes internos y externos que se invitan a la actividad y su intervención enriquezca la experiencia.
- Preguntas orientadoras: formulaciones abiertas que promuevan la reflexión crítica, el diálogo, la narrativa y la resignificación de aprendizajes, y que puedan ser insumos en la bitácora de viaje para la sistematización y el seguimiento del proceso.

Esta estructura no pretende limitar la creatividad docente, sino ofrecer un marco flexible y compartido que facilite la integración de las actividades en un repositorio común, en aras de propender por la trazabilidad del proceso y la construcción colectiva de conocimiento en torno a la orientación vocacional.

4.2.4.2.1. Conocer.

Tabla 20

Estrategias metodológicas sugeridas en la fase conocer

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	ALIADOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Mi película de vida vocacional				
Favorecer la reflexión personal y vocacional mediante la construcción simbólica de una narrativa audiovisual que integre experiencias, valores, intereses y proyecciones de vida.	Cada estudiante asume el papel de director(a), creando una película simbólica de su trayectoria personal. Identifica personajes clave, locaciones significativas y escenas decisivas. Esta narrativa audiovisual permite organizar experiencias, emociones y referentes en una estructura coherente y significativa. Al construir la “película”, el estudiante reflexiona sobre su identidad, prioridades y posibles futuros, integrando su historia de vida en un relato que le otorga sentido y propósito. Puede hacerlo a través de un guión visual o storyboard, una presentación audiovisual.	- Hojas, cartulina o cuaderno - Lápices, marcadores, colores - Opcional: dispositivos digitales (computador, tablet, celular) - Plantillas para storyboard o guión visual	-Familias -Estudiantes audiovisuales	¿Quién aparece en mi película y por qué? (personajes), ¿Qué decisiones me definirían?, ¿Qué escenas representan mis valores o intereses actuales?, ¿En qué locaciones grabarías?, ¿Qué título le pondrías a la película y por qué?
Deconstruyendo Un personaje				
Reconocer aprendizajes vocacionales y de vida a partir del análisis profundo de un personaje, identificando cualidades, emociones y decisiones que puedan inspirar la construcción del propio proyecto vital.	En esta actividad, los estudiantes podrán elegir un personaje que admiren o que estén revisando en su asignatura y se les convocará a crear una biografía no convencional que reconstruya rutinas, hábitos cotidianos, gustos o actividades diarias. El ejercicio puede plantearse en solo una etapa de la	- Hojas, cuadernos o cartulina - Lápices, marcadores, colores - Material audiovisual o biográfico del personaje	- Docentes - Familias (aportando visiones o referentes cercanos)	¿Qué cualidades, emociones o decisiones de ese personaje resuenan contigo?; Si pudieras hablar con esta persona en ese momento de su vida, ¿qué preguntas le harías?; ¿Qué puedes aprender de su forma de vivir, pensar o decidir que te sirva para construir tu

	vida, una dimensión: personal, económica, académica, etc. Este ejercicio permite comprender que detrás de cada figura hay una persona con procesos diarios, decisiones pequeñas y transformaciones personales. Así como permitir que los estudiantes construyan sentido vocacional al reconocer caminos posibles y coherentes con sus valores.			propio proyecto de vida?
¿Qué revelan mis redes?				
Analizar los referentes, intereses y narrativas presentes en el uso personal de redes sociales, estableciendo vínculos entre el mundo digital del estudiante y la construcción de su proyecto vocacional.	Esta actividad está diseñada para profundizar en los intereses, referentes y narrativas emergentes que los estudiantes expresan a través de sus redes sociales. Se propone desarrollarla con estudiantes de grados superiores, al pedirles que compartan capturas de pantalla de sus plataformas digitales e identifiquen patrones temáticos (influencers, contenidos frecuentes, estilos de vida, profesiones, valores expresados). Esta exploración servirá como puente entre el universo simbólico digital del estudiante y su proyecto vocacional en desarrollo.	- Dispositivos móviles o computadores - Acceso a redes sociales reflexivo	- Docentes - Influencers	¿Qué personas, intereses o temas aparecen más frecuentemente en tus redes sociales?, ¿Qué tipo de contenido consumes o compartes con mayor frecuencia y por qué te atrae?, ¿Qué valores, estilos de vida o profesiones son recurrentes en tu feed o en tu rol como consumidor o creador de contenido?, ¿Cómo se relacionan estas referencias digitales con tus intereses, proyectos o preguntas vocacionales actuales?, ¿Qué aprendizajes o emociones reconoces al revisar tu actividad en redes?, ¿De qué forma podrías vincular estos referentes digitales con futuras acciones o proyectos relacionados con tu proyecto de vida?

Nota. Elaboración propia.

4.2.4.2.2. Construir.

Tabla 21

Estrategias metodológicas sugeridas en la fase construir

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	ALIADOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Proyecto martiano				
Transformar intereses personales en acciones significativas para el bien común, desarrollando competencias vocacionales, pensamiento crítico y capacidad de agencia a través del diseño e implementación de proyectos en el entorno escolar.	Se convoca a los estudiantes a diseñar e implementar iniciativas reales vinculadas con los intereses identificados en la fase Conocer, que permitan generar propuestas de mejora, intervención. El énfasis pedagógico está en convertir motivaciones personales en acciones con una proyección colectiva que genere impactos positivos en su contexto, promoviendo reflexión, trabajo colaborativo y creatividad.	- Materiales según el proyecto (carteleros, insumos tecnológicos, recursos de aula)	- Representantes del sector productivo - Familias	¿Cuál fue el problema o necesidad real que identificamos en nuestro entorno escolar?; ¿Qué motivación personal o interés impulsó la elección de este proyecto?; ¿Qué dificultad surgió durante la ejecución y cómo la resolvimos?; ¿Qué estrategias creativas o colaborativas empleamos para avanzar en el proyecto?; ¿Qué aprendí sobre mis habilidades?
Un día como...				
Promover una comprensión vivencial de trayectorias vocacionales a través de la recreación de roles profesionales o personales de interés, fortaleciendo la empatía, la exploración de competencias y la reflexión sobre el proyecto de vida.	Mediante juegos de rol, esta actividad invita a los estudiantes a ponerse en los zapatos de profesionales, personajes o roles de su interés identificados previamente (por ejemplo: científico/a, artista, emprendedor/a). La consigna es recrear un día típico de esa persona, explorando su entorno laboral, interacciones diarias, decisiones y emociones para promover una	- Elementos de apoyo para la caracterización (ropa, accesorios, materiales de aula) - Espacio para la representación (aula, auditorio, patio)	- Docentes - Egresados	¿Qué rol elegiste representar y por qué te interesó?; ¿Qué descubriste sobre ese rol que no sabías o que te sorprendió?; ¿Qué emociones sentiste al actuar en ese rol?; ¿Algo te hizo sentir incómodo o entusiasmado?; ¿Qué habilidades o competencias observaste como fundamentales en ese rol (comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, resolución de problemas)?; ¿Qué desafíos o dificultades percibiste en esa

	comprensión vivencial de posibles trayectorias vocacionales.		jornada simulada?; ¿Te animaría a explorar más ese rol en la vida real o en tu proyecto de vida? ¿Por qué sí o por qué no?; ¿Qué acciones concretas podrías tomar para acercarte a esa experiencia en el entorno real?
Voces en Red			
Fomentar la exploración vocacional y la apropiación de aprendizajes mediante la creación de un medio de comunicación escolar (físico o digital), que conecte intereses personales, profesiones de referencia y el proyecto de vida con la vida académica.	Esta propuesta invita a los estudiantes a diseñar, producir o participar en un medio de comunicación escolar —físico o digital— como periódico, revista o emisora (podcast o radio escolar). En este espacio, compartirán contenidos relacionados con sus aprendizajes, profesiones de interés, trayectorias vocacionales y contextos académicos o laborales. La iniciativa fomentará la conexión entre el presente escolar y sus proyectos de vida.	- Computadores, celulares o grabadoras - Acceso a internet - Materiales impresos (para periódico o revista física) - Espacios de difusión (murales, redes escolares, emisora institucional) - Conferencistas	¿Qué formato seleccionamos (periódico, revista, podcast, emisora)? ¿Cuál fue la razón detrás de esta elección?; ¿Qué objetivos nos planteamos al crear este medio y qué temas queríamos abordar?; ¿Qué tipo de contenido elaboraste? (artículo, entrevista, crónica, reseña, cápsula de audio); ¿Qué desafíos enfrentaste en la producción (cómo escribir, estructurar, editar)? ¿Cómo los resolviste?; ¿Quiénes fueron los destinatarios de tus publicaciones o transmisiones? ¿Recibiste retroalimentación de estudiantes, docentes o familias? ¿Qué te dijeron?; ¿Aprendiste algo nuevo sobre profesiones, áreas vocacionales o sobre ti mismo?

Nota. Elaboración propia.

4.2.4.2.3. *Compartir.*

Tabla 22

Estrategias metodológicas sugeridas en la fase compartir

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	ALIADOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Compartiendo mi propósito				
Promover la expresión personal y la escucha activa en torno a los proyectos de vida, favoreciendo la reflexión individual y colectiva desde un espacio de respeto y atención plena.	Los estudiantes se reunirán en un formato circular para presentar cápsulas breves sobre su proyecto de vida, sus motivaciones o avances en algún proyecto en curso. Cada participante tiene su turno para hablar sin interrupciones, en un ambiente de escucha respetuosa y atención plena. Posteriormente, quienes escuchan brindarán retroalimentación o formulación de preguntas para profundizar la reflexión.	- Espacio amplio y dispuesto en formato circular - Elemento simbólico que pase de mano en mano	- Familias	¿Qué aspecto de tu proyecto de vida o aspiración quisiste compartir? ¿Por qué lo elegiste?; ¿Cómo te sentiste al expresarte en un entorno de escucha respetuosa, sin interrupciones?; ¿Qué motiva tu proyecto o propósito personal? ¿Cómo lo conectaste con tus intereses vocacionales?; ¿Qué aprendiste escuchando los propósitos de otras personas en el círculo? ¿Alguna idea te sorprendió o te inspiró?; ¿Qué comentarios recibiste de los demás (preguntas, sugerencias, impresiones)?; ¿Qué descubriste o que aspecto tuviste claridad al compartir tu propósito en voz alta?; ¿De qué forma esta experiencia refuerza tu proyecto de vida o te ayuda a replantearlo?
Feria de saberes				
Promover la socialización de aprendizajes, proyectos y producciones en un espacio comunitario, incentivando la creatividad en la presentación, el intercambio de	Esta actividad toma como base las actividades de muestra de procesos y su objetivo es que los estudiantes puedan socializar sus aprendizajes, producciones, proyectos ante	- Espacios físicos amplios (aulas, pasillos, patio o auditorio) - Mesas, carteleras o soportes para stands - Material audiovisual (computador, parlante, proyector)	- Familias	¿Qué proyecto, aprendizaje o producción elegiste compartir en la feria y por qué lo consideras relevante?; ¿Qué estrategias usaste para hacer tu stand o presentación atractiva e informativa?;

saberes y el reconocimiento del esfuerzo personal y colectivo.	compañeros, docentes y demás miembros de la comunidad educativa. En aras de fomentar la presentación creativa, el intercambio de conocimientos y el reconocimiento del esfuerzo individual y colectivo.	- Elementos decorativos y de apoyo a la exposición	¿Quiénes visitaron tu espacio (compañeros, familiares, otros grados)? ¿Qué comentarios o preguntas recibiste?; ¿Qué tipo de diálogo o retroalimentación te generó más reflexión?; ¿Qué descubriste sobre ti mismo (intereses, fortalezas, desafíos) al presentar tu trabajo a otros?; ¿De qué manera crees que tu proyecto aportó al aprendizaje colectivo o a la comunidad educativa?; ¿La experiencia fortaleció tu sentido de propósito o proyecto personal? ¿Cómo?
--	---	--	--

Padrinos y ahijados

Favorecer la construcción de vínculos solidarios, empáticos y significativos entre estudiantes de distintos grados.	Esta propuesta promueve el fortalecimiento del tejido comunitario dentro de la institución mediante una relación estructurada entre estudiantes de distintos niveles: los más mayores actúan como <i>padrinos</i> y los más pequeños como <i>ahijados</i> . El formato se basa en un modelo de mentoría entre pares donde enseñar y acompañar contribuye al aprendizaje recíproco. La relación puede ser continua, a lo largo del año o activarse en momentos clave del ciclo escolar, como el ingreso a un nuevo nivel, la graduación, evaluaciones u otros momentos. Los propósitos	- Espacios de encuentro (aulas, biblioteca, patio) - Materiales para actividades conjuntas (carteles, diarios compartidos, otros grados dinámicas lúdicas) - Posibilidad de encuentros periódicos guiados por docentes	¿Qué has aprendido de tu padrino o ahijado?; ¿Qué aprendiste de la experiencia?; ¿Si tuviese que acompañar o ser acompañado qué te gustaría cambiar?
---	---	--	--

pedagógicos son el favorecer la construcción de relaciones de cuidado, solidaridad y pertenencia dentro de la comunidad educativa; fomentar la comunicación asertiva y la empatía intergeneracional, al permitir que se escuchen y valoren los puntos de vista de estudiantes con distintas experiencias de vida escolar; desarrollar liderazgo, responsabilidad y habilidades socioemocionales, y ofrecer un acompañamiento emocional y académico a los ahijados.

Nota. Elaboración propia.

4.2.4.2.4. Conectar.

Tabla 23

Estrategias metodológicas sugeridas en la fase conectar

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	ALIADOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Mi autobiografía				
Promover en los estudiantes la autorreflexión y el reconocimiento de experiencias vitales significativas, integrando aprendizajes personales, familiares, escolares, emocionales y vocacionales en un relato propio que contribuya a la construcción de su proyecto de vida.	Esta actividad, busca que el estudiante redacte su autobiografía, explorando experiencias significativas de su vida: momentos disfrutados, desafíos superados, objetos o personas importantes, e incluso situaciones que prefería no revivir. Este proceso se puede realizar en etapas, vinculando cada sección a dimensiones	- Plantilla con títulos/preguntas sugeridos - Tiempo de escritura individual guiada	- Docentes	¿Qué descubrí de mí mismo?; ¿Cómo estos relatos aportan a mi proyecto de vida?; ¿Qué descubriste sobre tu manera de afrontar dificultades al escribir “Un desafío...”?; ¿Qué valores identificas al reflexionar sobre el objeto significativo que elegiste?; ¿Qué conexiones actuales reconoces entre tu historia y tus aspiraciones vocacionales?; ¿Qué

	específicas de su desarrollo (familiar, escolar, vocacional, emocional). En aras de que cada estudiante avance en la construcción de un relato propio y significativo, más allá de un simple registro cronológico. Ejemplo: “Mi infancia y mi primer encuentro con la lectura”; “Un objeto significativo y lo que me dice de mí”; “Un desafío que debí superar y cómo me transformó”.	parte te costó/fue más fácil escribir y por qué?
Mi trayectoria en asignaturas		
Fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su experiencia académica en distintas asignaturas, identificando fortalezas, intereses y dificultades, con el fin de diseñar estrategias y planes de acción que potencien sus aprendizajes y los vinculen a su proyecto vocacional.	Esta actividad convoca a los estudiantes a explorar su relación con las distintas asignaturas: aquellas que disfrutaron, en las que sobresalieron o aquellas que representaron retos. A través de un análisis reflexivo, se busca que puedan identificar patrones de interés y dificultades, y diseñar estrategias para potenciar sus aprendizajes, mejorar hábitos. Ejemplo: Identificar una asignatura que deseen fortalecer o explorar mejor y diseñar una estrategia concreta: estudiar con un compañero, buscar recursos externos, vincularlo con sus intereses vocacionales. Esta actividad promueve la conexión entre experiencia académica, narrativas - Boletines - Plantilla de tabla o mapa de asignaturas - Colores o símbolos para clasificar - Guía con ejemplos de estrategias y hábitos de estudio - Docentes	¿Qué asignaturas te motivaron más? ¿Por qué?; ¿En cuál te sentías más atento y comprometido?; ¿Qué dificultades persistieron?; ¿Qué aprendizajes o estrategias te ayudaron (o no) para superarlas?; ¿Cómo estos descubrimientos impactan tu forma de ver tu proyecto de vida?

personales y proyecto vocacional.
Se puede plantear realizar un mapa de asignaturas y en una tabla o gráfico, listar las asignaturas cursadas en los últimos años, calificarlas simbólicamente y categorizar de acuerdo con diferentes criterios: interés, facilidad, dificultad, entre otros. Así como diseñar rutas de acción personalizadas a partir de las reflexiones, es decir construir planes de acción individuales con metas de corto y mediano plazo para fortalecer competencias o hábitos identificados como áreas de crecimiento.

Entrevista a mis cuidadores

Reconocer la influencia de las experiencias y expectativas familiares en la construcción de la identidad vocacional de los estudiantes, a partir de la promoción de diálogos intergeneracionales.	Esta propuesta invita a los estudiantes a entrevistar a sus cuidadores (padres, madres u otras figuras significativas) sobre sus vivencias educativas y vocacionales, así como sus expectativas respecto al proyecto de vida de los jóvenes. El proceso puede realizarse mediante preguntas estructuradas o semiestructuradas, según los objetivos de la actividad. Posteriormente, se les convoca a reflexionar y registrar cómo esas narrativas familiares han influido en su	Guía de entrevista al proyecto de vida de (plantilla de preguntas sugeridas) - Familias - Grabadora de audio o notas	¿A qué cuidador entrevistaste y cómo se estableció el diálogo?; ¿Qué estilo de preguntas utilizaste (estructuradas, semiestructuradas)? ¿Por qué elegiste ese enfoque?; ¿Qué experiencias vocacionales o educativas describieron como significativas en su propia vida?; ¿En qué aspectos sus narrativas han influido directamente en tu visión de futuro (emocionalmente, en actitudes, en aspiraciones)?
---	---	---	---

propia visión de futuro, y si desean transformarlas; explorando de qué manera podrían contribuir a ese cambio desde el diálogo y el autoconocimiento. La actividad conecta experiencias generacionales con la construcción de identidad vocacional, considerando que el apoyo familiar, emocional, informativo y mediante modelos de carrera influye de forma significativa en la autoeficacia vocacional y en la capacidad de decisión de los estudiantes.

Nota. Elaboración propia.

4.2.5. Selección de instrumentos para su aplicación

Los instrumentos que se utilizarán para la aplicación de la metodología son:

- La bitácora de viaje, física o digital, es un instrumento personal en el que cada estudiante documenta de manera reflexiva y creativa su trayectoria en las cuatro fases CSV: *Conocer*, *Construir*, *Compartir* y *Conectar*. El propósito no se limita a consignar eventos, sino a generar una narrativa progresiva y con propósito que incluya:
 - Preguntas e incertidumbres surgidas durante el proceso exploratorio.
 - Hallazgos claves y decisiones tomadas.
 - Planeaciones, decisiones y registros de experiencias reales (visitas, roles, entrevistas, proyectos).
 - Motivaciones, aprendizajes, emociones y conexiones vocacionales.

Aunque la metodología ofrece un bosquejo general de estructura se enfatiza que cada estudiante puede personalizar su bitácora, exhibiendo tipografías, formato

narrativo, recursos visuales y organización temática que favorezcan su identidad, creatividad y autonomía vocacional. Pues allí también los estudiantes podrán encontrar información y sentido frente a su búsqueda vocacional y la construcción de sus proyectos de vida. (Véase Anexo F).

- Tablero vocacional (Véase Anexo G), es un instrumento institucional que permite visualizar y dar seguimiento integral al proceso de implementación de la metodología CSV por parte del equipo docente en articulación con las planeaciones de área y aula desde dos niveles complementarios:
 - Una herramienta de alineación pedagógica, que sirve para consolidar las planeaciones por áreas y aula, resaltar las fases CSV desarrolladas, y hacer visibles los actores invitados, las habilidades socioemocionales promovidas, las experiencias realizadas, entre otros aspectos. Todo ello articulado con el PEI, referentes curriculares, garantizando coherencia entre intenciones institucionales, estrategias educativas y proyectos de vida de los estudiantes. Así como en perspectiva con el whole school approach.
 - Un instrumento de información y retroalimentación para todos los actores de la comunidad educativa al estilo de los tableros de control, el Tablero Vocacional consolida indicadores por curso, área o fase, lo que permite al equipo directivo y de docentes monitorear en tiempo real el desarrollo del proceso, identificar vacíos, reconocer fortalecimientos, y tomar decisiones informadas de manera oportuna.

La herramienta del tablero vocacional se espera así que contribuya a facilitar, estandarizar y agilizar el proceso de elaboración de las planeaciones educativas y permita visualizar en tiempo real los aspectos más relevantes y el estado de cada planeación, junto con su vinculación a las competencias socioemocionales, a los campos de saberes y por supuesto la conexión con el proceso vocacional. Lo cual también podrá contribuir a fortalecer el trabajo en equipo y la comunicación entre los docentes de secundaria y media de la institución.

El archivo está compuesto por cinco hojas. La primera, denominada Inicio, funciona como un menú principal que incluye la descripción de cada una de las secciones de la herramienta, así como el panel de navegación para seleccionar la hoja que se desea activar. La segunda hoja corresponde al formulario de Planeación de Área, el cual actúa como un input que alimenta tanto la base de datos como el Dashboard. De manera similar, la tercera hoja corresponde al formulario de Planeación de Aula. Finalmente, las dos últimas hojas contienen la base de datos con la información almacenada y el tablero de control destinado al análisis. Figura 9.

Figura 9
Visualización del Tablero vocacional



Nota. Elaboración propia.

Es importante comprender que los formularios previamente mencionados manejan tres tipos de información diferenciados por color. En primer lugar, las celdas en

verde brillante corresponden a campos de respuesta abierta, donde el usuario debe ingresar información manualmente. En segundo lugar, las celdas en verde menta claro están destinadas a la selección de valores predefinidos mediante listas desplegables. Los referentes utilizados son los establecidos en diferentes lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y en el campo de habilidades socioemocionales las establecidas por la Secretaría de Educación Distrital. Finalmente, las casillas de confirmación devuelven valores booleanos (Verdadero/Falso) y, en su mayoría, se utilizan para verificar el número de respuestas que se desean adicionar por planeación. Se recomienda no ingresar datos en celdas que no cuenten con estos colores, a fin de asegurar que toda la información sea almacenada y procesada correctamente.

En cuanto al flujo de información, se encuentra diseñado para funcionar de manera independiente. No obstante, el primer paso que debe realizar el docente es verificar si, para cada periodo, ya existe una planeación de área correspondiente a su grado y asignatura. En caso de no existir, se recomienda reunirse con el equipo docente y diligenciar en conjunto el formulario de planeación de área. Posteriormente, cada docente podrá completar individualmente el formulario de planeación de aula. Finalmente, se debe validar que los datos hayan sido correctamente almacenados en la base de datos y revisar su impacto en el tablero de control.

El tablero vocacional cuenta con dos formularios principales. El primero de ellos es el formulario de planeación de área, el cual está diseñado para ser completado en equipo y contiene 9 campos a diligenciar. Estos inician con información general —área, asignatura, grado y periodo— y avanzan hacia aspectos específicos como competencias, factores, subfactores, conexión vocacional (donde los docentes del área podrán describir cómo se relaciona lo abordado en el área con el proceso vocacional), núcleos temáticos y referentes. El segundo de los formularios principales es el de planeación de aula, el cual está orientado al trabajo individual de cada docente y contempla 14 campos de información. En este caso, se debe registrar: nombre del docente, habilidades de la malla socioemocional, fase abordada de la metodología CSV, dimensiones del saber (saber, hacer, ser), tipologías de estrategias metodológicas, estrategias metodológicas, aliados, conexión con proyectos institucionales, indicadores de logro y evaluación.

Ambos formularios cuentan con dos botones principales. El botón Limpiar formulario borra de manera simultánea todos los campos diligenciados, dejando el formulario listo para un nuevo registro. Por su parte, el botón guardar planeación funciona como botón de guardado, ya que recopila la información ingresada y la almacena en la base de datos.

La información en la herramienta se presenta de dos formas: a través de tablas de base de datos y de gráficos dinámicos en el tablero de control. En el primer caso, se dispone de dos tablas separadas según las planeaciones de área y de aula. Los registros se ordenan de la más reciente a la más antigua, de modo que en las primeras filas siempre se encuentran las últimas planeaciones realizadas. Cada tabla permite aplicar filtros sobre aspectos clave de interés para el usuario; sin embargo, es importante señalar que las tablas no son interdependientes, por lo que los filtros aplicados en una de ellas no afectan a la otra. En cuanto al tablero de control, este está conformado por los siguientes elementos: Hora y fecha actuales. KPIs principales: número de planeaciones de área realizadas y por periodo, número de planeaciones de aula realizadas. Gráficos dinámicos: Un gráfico de pastel que muestra la distribución porcentual de planeaciones por área. Dos gráficos de barras que representan la frecuencia absoluta de las planeaciones de área por grado y por asignatura, ambos con sus respectivos filtros. Gráficos de radar: presentan las tendencias de las planeaciones según habilidades de la malla socioemocional, factores de competencias ciudadanas y la distribución de las fases de la metodología CSV promovidas. Un gráfico de barras sobre las tipologías de estrategias metodológicas utilizadas. Relaciones: se destacan los tres aliados, referentes y proyectos institucionales más presentes dentro de las planeaciones.

Cabe resaltar que, a diferencia de VBA en Excel de escritorio, donde es posible asociar la ejecución automática de código a eventos internos (por ejemplo, cuando cambia el valor de una celda), en Office Scripts esta funcionalidad no está disponible de manera nativa. Para suplir esta limitación, es necesario apoyarse en herramientas externas como Power Automate, que permiten programar flujos de trabajo y desencadenar la ejecución de scripts en función de eventos definidos, ampliando así las posibilidades de automatización en el entorno online.

Para una siguiente versión de la herramienta se recomienda implementar un sistema de bloqueo de celdas e información al usuario, por métodos externos a los formularios, con el fin de garantizar la integridad de los datos. Asimismo, sería conveniente integrar una metodología que permita ajustar planeaciones pasadas, ya que estas pueden contener errores que afectan tanto las estadísticas como los resultados visualizados en el tablero de control. Además, con el fin de mejorar la trazabilidad, la eficiencia y la coherencia de la información, se recomienda realizar procesos de estandarización en varios campos específicos. Ejemplo en los factores de evaluación. La estandarización de estos elementos aportará múltiples beneficios, entre ellos: facilitar el sistema de evaluación institucional, la comparación entre planeaciones, reducir errores de captura, agilizar el análisis estadístico y continuar propendiendo por la consolidación de un lenguaje común entre los docentes y directivos.

4.2.6. Recursos para su funcionamiento

En aras de lograr el adecuado funcionamiento de la metodología propuesta, es necesario considerar, además de los fundamentos planteados, diversos aspectos operativos y estratégicos que aseguren su implementación efectiva, sostenibilidad e impacto a largo plazo. Entre estas condiciones se destacan:

- i) **El compromiso institucional y el liderazgo pedagógico, expresado en el respaldo explícito del equipo directivo y de docentes en el reconocimiento de la orientación vocacional como una prioridad institucional.** Esto implica incluir la metodología CSV en el PEI, los planes de mejoramiento institucional y en la gestión escolar. Para ello, un paso clave es vincular a la propuesta a distintos actores de la comunidad educativa, con el fin de generar desde el inicio un sentido de pertenencia colectivo (Ramírez-Villacorta, M. Y. 2024; UNESCO. 2002; OCDE. 2004).
- ii) **La formación y sensibilización docente, tanto en los fundamentos conceptuales de la orientación vocacional, el enfoque socioemocional y el diseño de vida, como en herramientas prácticas para su aplicación pedagógica.** También se requiere generar espacios de reflexión, intercambio de

experiencias y construcción de una visión compartida que entienda la orientación como un proceso formativo integral (Martínez, M. M. 2014)

iii) **La definición de un sistema de seguimiento, evaluación y mejora**

continua, que contemple indicadores tanto cualitativos como cuantitativos para valorar el impacto de la implementación de la metodología, identificar logros, retos y oportunidades de ajuste, y sostener su evolución en el tiempo (Vargas, A. L. F. 2024; Universidad del Norte. 2014).

iv) **Definir un equipo de inducción**, que socialice a los nuevos integrantes de la comunidad educativa sus valores, principios, normas, proyectos institucionales, la metodología CSV, entre otros aspectos institucionales, facilitando su adaptación e integración al contexto escolar y fomentando el sentido de pertenencia (MEN. 2013).

v) **Continuar en el fortalecimiento de un clima institucional positivo**

mediante la implementación de los procesos establecidos en la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, promoviendo espacios de interacción pacíficos, respetuosos, empáticos y solidarios (Pérez-Guevara, D., y Puentes-Suárez, A. 2022).

4.3. Valoración de la pertinencia

Para validar la viabilidad de la metodología pedagógica innovadora para la orientación vocacional diseñada (CSV), se adoptó un diseño mixto de tipo convergente. Como parte del proceso, se realizó una presentación a los docentes de los resultados del proceso de investigación y las fases de la metodología: Conocer, Construir, Compartir y Conectar, su fundamentación teórica y los recursos que propone utilizar, entre ellos la *Bitácora de Viaje* y el *Tablero Vocacional*. Para lo cual se definió como pregunta de investigación: ¿Qué tan factible y pertinente resulta el uso de la metodología CSV en el Colegio José Martí para integrar el proceso vocacional, fortalecer las habilidades socioemocionales y la claridad vocacional en los proyectos de vida de sus estudiantes de educación secundaria?

Dentro del diseño en mención se aplicó la técnica de testeo de Design thinking, denominada evaluación del valor. La cual permitió valorar si los docentes, quienes

serían los principales dinamizadores de la estrategia consideran que la metodología es factible y pertinente. Para tal fin, a cada participante se le entregó una tabla con quince aspectos a valorar de acuerdo con una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 correspondía a totalmente en desacuerdo y 5 a totalmente de acuerdo. Así como la asignación de un campo cualitativo, en el que si así lo consideraban podían agregar comentarios, claridades frente a la valoración o sugerir mejoras. A continuación, se detallan los aspectos valorados y los resultados obtenidos:

Tabla 24
Resultados evaluación de valor

#	ASPECTO A VALORAR	MEDIA	MEDIANA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	OBSERVACIONES
1	La metodología CSV responde a las necesidades del contexto educativo martiano.	3.33	4	2	4	0.94	Es excelente, pero los estudiantes presentan de manera generalizada un desinterés por el conocimiento y una desvalorización del mundo académico como alternativa para sus proyectos de vida. Lo cual también ha impactado negativamente en la disposición del equipo docente.
2	Las fases de la metodología (Conocer, Construir, Compartir, Conectar) contribuyen al desarrollo progresivo de la claridad vocacional.	4.67	5	4	5	0.47	-
3	La metodología promueve la toma de decisiones informadas.	4.67	5	4	5	0.47	-
4	La metodología favorece la exploración y fortalecimiento de competencias/habilidades	4.67	5	4	5	0.47	Es clave para trabajar el proyecto de vida

	intra, inter y transpersonales.						de los estudiantes Sí, pero se requiere un trabajo mancomunado para sensibilizar a los jóvenes y favorecer confianza de compartir con otras vivencias personales, principalmente en grados inferiores.
5	Las actividades enmarcadas en la metodología ayudan a los estudiantes a identificar posibles áreas de estudio o campos ocupacionales.	4.33	4	4	5	0.47	
6	El uso de la metodología podría aumentar el compromiso del estudiante con su propio proyecto de vida.	4.33	4	4	5	0.47	-
7	Las cuatro fases se encuentran claramente estructuradas y corresponden a una intencionalidad clara.	4.67	5	4	5	0.47	-
8	El lenguaje y la presentación de la metodología son claros y comprensibles.	5	5	5	5	0	-
9	Como docente considero factible la aplicación de la metodología.	4.33	4	4	5	0.47	-
10	La metodología se adapta a diferentes áreas y niveles educativos.	4.33	4	4	5	0.47	-
11	El tiempo estimado para su aplicación es razonable en relación con la carga docente.	4	4	4	4	0	-
12	Considero que la metodología puede integrarse de manera sostenible en el PEI.	3.67	3	3	5	0.94	Sí, sin embargo deberá tenerse en cuenta la actualización del PEI que se está desarrollando en la institución.
13	Se prevé que la metodología genere interés y aceptación entre los estudiantes y sus familias.	4.33	5	3	5	0.94	Sí, pero se requiere una mayor sensibilización de los estudiantes y familias.
14	La bitácora de viaje de los estudiantes resulta	4.33	4	4	5	0.47	Genial la oportunidad de

fundamental para el proceso de búsqueda y construcción de sus proyectos de vida.	desarrollar la bitácora de viaje de manera digital, ya que responde a uno de los cambios que ofrece la tecnología. Muy positiva la fusión que se propone de los proyectos institucionales con la orientación vocacional				
El tablero vocacional facilita la integración de la orientación vocacional con diferentes asignaturas y proyectos institucionales.	4.67	5	4	5	0.47

Nota. Elaboración propia.

La media global de la valoración realizada fue de 4.37, lo que evidencia una valoración positiva y consistente por parte de los docentes frente a la metodología CSV. El ítem con mayor consenso y puntuación fue el número 8, con una media de 5, destacando la claridad en el lenguaje y la presentación de la propuesta. Le siguen cinco ítems con una media de 4.67 (2, 3, 4, 7 y 15), que valoran aspectos como la contribución de las fases propuestas a la orientación vocacional, el desarrollo de competencias, la estructura metodológica y la utilidad del tablero vocacional. Otros seis ítems obtuvieron una media de 4.33 (5, 6, 9, 10, 13 y 14), reflejando una percepción favorable en cuanto a su contribución para identificar áreas de estudio, el compromiso con el proyecto de vida,, su adaptabilidad a diferentes áreas y niveles, así como el interés que podrá generar en estudiantes y sus familias y la relevancia de la bitácora de viaje.

Por otro lado, el ítem número 12 obtuvo una media de 3.67, relacionado con la posibilidad de integrar la metodología de forma sostenible en el PEI, lo cual está influenciado por el proceso de actualización que actualmente atraviesa la institución. El ítem con menor valoración fue el número 1, con una media de 3.33, referido a si la metodología responde a las necesidades del contexto educativo martiano. Esta percepción según los docentes, no se debe a la valoración de la metodología, sino a las complejas dinámicas académicas y sociales en las que se encuentra la institución, por lo que consideran que antes de su implementación se requieren desarrollar y fortalecer procesos de sensibilización que promuevan en los estudiantes una mayor valoración del

aprendizaje, del conocimiento y del mundo académico. Por lo cual, dentro de los recursos para el funcionamiento, se resalta la importancia de organizar un proceso de inducción y fortalecimiento del clima institucional.

Adicionalmente, a partir de las observaciones recibidas se fortalecieron los procesos de descripción de las fases, con el propósito de generar una mayor sensibilización en los estudiantes y sus familias respecto al proceso vocacional, concebido como eje central del proceso educativo y la construcción de proyectos de vida con sentido.

En relación con el tablero vocacional, se recibieron retroalimentaciones de carácter operativo, orientadas a la clasificación de los aspectos correspondientes al plan de área y al plan de aula, así como a los elementos a evidenciar en el tablero de control y los filtros a implementar. Dichas observaciones fueron incorporadas en el diseño.

En conjunto, estos resultados permiten concluir que la metodología CSV se perfila como una estrategia viable, clara y adaptable al contexto del Colegio José Martí IED, con alto potencial para integrarse en el contexto escolar y enriquecer el quehacer docente, siempre que se atiendan los aspectos señalados.

CONCLUSIONES

La revisión de las bases contextuales y conceptuales analizadas en esta investigación permiten ratificar que la orientación vocacional debe entenderse como un proceso educativo y social que trasciende la selección ocupacional o la continuidad educativa, y que debe erigirse como una de las razones fundamentales de la escuela, al aportar decisivamente a la construcción de la identidad personal, vocacional y ética de sus estudiantes y, por ende, al desarrollo de habilidades para la vida y a la configuración de proyectos de vida con sentido.

Lo cual, se alinea con las recomendaciones de investigación aplicada de Román-Cao, Briones-Moreira y Díaz-Pérez (2024) y con las perspectivas de desarrollo social que subrayan la educación transformadora como medio para formar ciudadanos conscientes y resilientes (Martínez-Hernández & Barrera-Cabrera, 2021). Así como la perspectiva de la orientación vocacional con un enfoque ético y de responsabilidad hacia el entorno que plantea Jorgenson, K. (2023).

En relación con el objetivo general, se concluye que fue cumplido satisfactoriamente mediante el diseño de una propuesta pedagógica que logra articular fundamentos teóricos contemporáneos, enfoques humanistas y narrativos de la orientación vocacional, con principios de aprendizaje socioemocional y las dinámicas propias del contexto educativo y social del Colegio José Martí IED. La metodología resultante del proceso investigativo responde de manera coherente al propósito de crear una estrategia capaz de fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes de educación secundaria y media, al concebirllos como sujetos activos en la construcción de sentido, identidad y agencia sobre su presente y su futuro.

Respecto al primer objetivo específico, orientado a diagnosticar las prácticas pedagógicas relacionadas con la orientación vocacional, los resultados evidenciaron que dichas prácticas se desarrollan de manera limitada, ocasional, sin estructura y sin una articulación con el currículo, el PEI y los procesos formativos, lo que limita su impacto en la construcción de los proyectos de vida de sus estudiantes. Este diagnóstico permitió reconocer la apuesta institucional, la manera en que se estructuran los planes de área, la ausencia de los planes de aula y con ello la necesidad latente de una propuesta

metodológica de orientación vocacional estructurada, transversal y contextualizada, que busque integrarse con los procesos de planeación educativa.

En relación con el segundo objetivo específico, el análisis de las percepciones de la comunidad educativa (estudiantes y familias) permitió develar un amplio desconocimiento conceptual respecto a los procesos de orientación. Asimismo, se identificó una valoración heterogénea sobre el impacto en el fortalecimiento de las capacidades necesarias para la construcción de proyectos de vida, siendo esta más favorable por parte de las familias que por parte de los propios estudiantes.

A pesar de las limitaciones evidenciadas en el proceso de orientación a nivel institucional, los resultados permiten constatar que los estudiantes que han participado en actividades de orientación presentan diferencias significativas en el fortalecimiento de dichas capacidades, en comparación con aquellos que no han tenido acceso a estos espacios. Lo cual reveló oportunidades de los procesos existentes.

El cumplimiento del tercer objetivo específico, centrado en identificar las bases conceptuales y contextuales que sustentan la metodología, permitió consolidar la fundamentación teórica sobre la cual se construyó la metodología CSV. Esta integra el paradigma del diseño de vida de Savickas y la educación para la construcción de sentido, al promover un proceso de autoconstrucción narrativa en el cual la persona se convierte en autora de su propia historia, integrando valores, intereses y relaciones en un proyecto vital.

Asimismo, introduce la noción de adaptabilidad vocacional, que orienta la capacidad de los individuos para anticipar, explorar y afrontar transiciones en un mundo caracterizado por la incertidumbre, la competencia y la exigencia. En consonancia, los aportes de Ho, Tran, Nguyen y Nguyen (2023) y de Butabayeva, Ismagulova, Nogaibayeva, Nurlanbekovna y Zhussip (2024) refuerzan este enfoque al destacar la relevancia de los métodos narrativos y la construcción de proyectos de vida dentro de prácticas pedagógicas que amplíen las posibilidades de conexión con el entorno y la formación integral de los estudiantes.

A su vez, se identificaron y articularon bases conceptuales como el aprendizaje socioemocional, el enfoque de florecimiento humano y el Whole School Approach, que

promueven una orientación vocacional entendida como un proceso participativo, humano y ético.

A nivel contextual, se identificaron procesos institucionales como los centros de interés, proyectos institucionales y transversales, el servicio social estudiantil y la diversidad de formaciones del equipo docente, los cuales representan una oportunidad para articular de manera más sistémica e intencionada al proceso de orientación vocacional.

De igual forma, se reveló la necesidad de contar con estrategias de planeación educativa y de ampliar la vinculación con el entorno, los diferentes actores de la comunidad educativa y con escenarios prácticos. En este marco, cobran relevancia las estrategias generadas en la investigación, como el Tablero Vocacional y la Bitácora de Viaje, que buscan integrar la orientación vocacional de manera transversal a la vida escolar y los procesos de planeación curricular.

Pues, tal como señalan Velázquez-Sagahón, Velasco y Zúñiga-Arciniega (2022) y Cruz-Eraso y González-Serrano (2022), la orientación vocacional debe concebirse como un eje transversal del quehacer educativo y en sintonía con Cedefop (2021), ello tiene el potencial para contribuir a facilitar las transiciones educativas, fortalecer la construcción de ciudadanía, promover el bienestar y, sobre todo, generar conciencia en los proyectos de vida y en las implicaciones que conlleva su trasegar.

En cuanto al cuarto objetivo específico, se logró la estructuración de la metodología pedagógica innovadora denominada *Camino con Sentido Vocacional*. A partir de la integración de los hallazgos obtenidos en el diagnóstico institucional y en el análisis de las percepciones de la comunidad educativa, junto con los referentes teóricos, conceptuales y normativos revisados. Ofreciendo un marco estructurado para fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes de secundaria del Colegio José Martí IED.

Por su parte, el quinto objetivo específico, concerniente a la valoración de la pertinencia y factibilidad de la implementación de la metodología diseñada, por parte de la retroalimentación de los docentes, se concluyó que la propuesta resulta factible y pertinente en el contexto institucional del Colegio José Martí IED. Su diseño flexible, su coherencia con los lineamientos curriculares y de política educativa, y su enfoque de corresponsabilidad de la comunidad educativa facilitan su incorporación progresiva en

los procesos pedagógicos institucionales. Asimismo, la metodología demuestra capacidad de articulación con las dinámicas escolares y comunitarias, una condición fundamental para la viabilidad de las propuestas de orientación, tal como señalan Daniel-García et al. (2024), Cuásquer-Viveros (2024) y Lucas-Bermúdez y García-Murillo (2024).

De esta manera, en el desarrollo de la investigación se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis de trabajo, al evidenciar que se presentaban diferencias estadísticamente significativas en la percepción del fortalecimiento de las capacidades necesarias para la construcción de proyectos de vida entre los estudiantes que participaban en los procesos actuales de orientación vocacional del Colegio José Martí IED y aquellos que no lo hacían. Por lo que la propuesta pedagógica planteada de carácter metodológico, no solo responde a las necesidades detectadas en el contexto del Colegio José Martí IED, sino que también reconoce y potencia las fortalezas de estrategias institucionales con alto potencial para facilitar los procesos de orientación vocacional. En consecuencia, la metodología resultante se configura como una estrategia articuladora, que logra consolidar un marco coherente para el fortalecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes.

Por lo tanto, en los aportes de cada capítulo y etapa del proceso investigativo se contribuyeron a la comprensión del problema, al análisis crítico del contexto, a la fundamentación teórica y al diseño de una propuesta metodológica coherente con las necesidades identificadas. El procedimiento seguido permitió transitar desde el diagnóstico y la descripción hasta la formulación de una respuesta pedagógica contextualizada y su respectiva valoración de pertinencia y factibilidad, evidenciando la coherencia interna de la investigación y el cumplimiento de sus objetivos.

En conclusión, la metodología CSV se consolida como una propuesta que invita a repensar la orientación vocacional como un proceso educativo transversal, humano y transformador, capaz de fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes y de resignificar el papel de la escuela como espacio de construcción de sentido, identidad y compromiso social. Dicho posicionamiento se fortalece cuando se reconoce que la educación para la construcción de sentido, tal como señala Anderson (2024), no es un añadido sino un vehículo central para la formación de sujetos capaces de encontrar

relevancia y propósito en sus aprendizajes dentro de sus contextos escolares e implican la interiorización de valores como la responsabilidad, la justicia, el respeto y la solidaridad, fundamentales para su identidad y para la vida en comunidad.

Así pues, su aporte radica en ofrecer un marco pedagógico que integra la dimensión vocacional, socioemocional y ética, orientado al florecimiento humano y a la formación de ciudadanos capaces de diseñar y asumir proyectos vitales significativos.

RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos en el desarrollo de la investigación, se formulan las siguientes recomendaciones con el propósito de orientar su implementación, consolidación y proyección en el contexto educativo institucional. Estas se estructuran desde una perspectiva metodológica, académica y práctica, teniendo en cuenta la multidimensionalidad que se requiere para promover la orientación vocacional como un proceso pedagógico transversal, humano y vivencial.

Desde el punto de vista metodológico, se recomienda implementar la metodología CSV de manera participativa, garantizando su coherencia con los procesos de planeación institucional. Se resalta la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico compartido, entendiendo la orientación vocacional como una responsabilidad colectiva que convoque a distintos actores de la comunidad educativa y de la sociedad. Asimismo, resulta indispensable asegurar condiciones institucionales básicas, como tiempos pedagógicos, recursos humanos y materiales que permitan el desarrollo sostenido de la metodología. Antes de su puesta en marcha, es pertinente adelantar procesos de socialización y concertación orientados a alinear expectativas, marcos conceptuales, roles y responsabilidades de los diferentes actores implicados. Finalmente, se sugiere asumir la orientación vocacional como un proceso dinámico y humano, que trasciende la proyección ocupacional o académica y en cambio, se orienta a formar para la vida.

Desde el punto de vista académico, se recomienda propiciar espacios de formación docente continua relacionados con enfoques contemporáneos de orientación vocacional, aprendizaje socioemocional, diseño de vida y construcción de sentido, entre otras perspectivas que enriquezcan la formación y favorezcan la construcción de identidad y el desarrollo pleno de los estudiantes. Se sugiere desarrollar investigaciones institucionales que permitan evaluar el impacto de la metodología CSV en el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes para configurar sus proyectos de vida, aportando evidencia que retroalimente la práctica pedagógica y contribuya al campo académico de la orientación vocacional en la escuela. Como parte de dicho proceso, se recomienda promover la documentación sistemática de las experiencias derivadas de la implementación de CSV, que puedan posteriormente también servir de insumo para explorar su adaptación a otros contextos educativos.

En el plano práctico, se recomienda que la implementación de la metodología CSV haga un especial reconocimiento del presente vital de los estudiantes, favoreciendo espacios pedagógicos que vinculen sus experiencias escolares con su vida cotidiana, intereses, emociones y contextos. Dado que este enfoque posibilitará una toma de decisiones más consciente y coherente, evitando reducir la orientación vocacional a una proyección exclusiva hacia el futuro y promoviendo, en cambio, un acompañamiento integral que fortalezca a los estudiantes en la construcción de proyectos de vida significativos para sí mismos y los otros, tanto en el ahora como en su futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Abakan, R., Ozrecberoglu, N., Isiktas, S., y Gunduz, S. (2021). Analysing the guiding roles of inspectors: Perspectives of school administrators. *Asian Journal of University Education*, 17(3), 1–15. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.14523>
- Cruz-Eraso, A.-F., y González-Serrano, C. (2022). Adaptive model of classification of professions in vocational guidance systems. *Revista Facultad de Ingeniería*, 31(61). <https://doi.org/10.19053/01211129.v31.n61.2022.14841>
- Agasisti, T., y Maragkou, K. (2022). Socio-economic gaps in educational aspirations: do experiences and attitudes matter? *Education Economics*, 31(4), 471–487. <https://doi.org/10.1080/09645292.2022.2082385>
- Alghamdi, R. A., y Hegazy, S. H. H. (2022). The effectiveness of a vocational guidance program to improve vocational awareness toward handicrafts and their impact on the attitude toward life among female breadwinners in charitable associations in Najran. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(3), 69–78. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1362625.pdf>
- Avalo-Rodríguez, Y. J., Infante-Ricardo, A. I., y Cervantes-Hinojosa, N. (2023). Procedures for the vocational formation and vocational guidance in junior high school. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(1), 25–31.
- Ayçiçek, B. (2020). Investigation of the students' opinions on vocational guidance services conducted at high schools. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(3), 827–842. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/919>
- Anderson, D. J. (2024). Meaning at the margins: The case for meaning education in K-12 schooling. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 44(1), 42–55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1439826.pdf>
- Antelm-Lanzat, A. M., Gil, A. J., Cacheiro-González, M. L., Pérez-Navío, E., y Fonseca-Pedrero, E. (2020). Learning styles and vocational guidance in secondary education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 1–15. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.001>
- Arduino, E. E. (2023). Florecimiento humano y fructificación social: virtudes y evolución. *Revista Fe Y Libertad*, 6(1), 15–31. <https://doi.org/10.55614/27093824.v6i1.163>

- Artunduaga, P. S., Poveda, R. G., y Revollo, P. C. (2012). *Estado del arte de la investigación en orientación vocacional y profesional en Bogotá desde 1990-2002* [Tesis de pregrado, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional Unisabana. <http://hdl.handle.net/10818/4421>
- Banagiri, R., Kumar, A., y Pandey, A. (2021). Use of ICT in teaching vocational subjects. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 17(4), 148–158.
- Banco Mundial. (2021). *Índice de Gini – Colombia*.
<https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=CO>
- Barboza Arrieta, Carmen., y Ureña Salazar, Viria. (2015). Aportes de la orientación vocacional en el contexto laboral. *Actualidades investigativas en educación*, 15(1), 926-947. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17629>
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B*, 16(2), 296–298.
- Barrera-Guzmán, M. L., y Flores-Galaz, M. M. (2020). Predictores psicosociales de salud mental positiva en jóvenes. *Acta de Investigación Psicológica*, 10(3), 80–92. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.3.360>
- Benítez, N., Álvarez-Pérez, P., y López-Aguilar, D. (2021). *Aprendizaje servicio y desarrollo de competencias para el empleo: Un proyecto de orientación sociolaboral para colectivos desfavorecidos*. Octaedro. ISBN: 978-84-09-33243-4
- Bernal-Martínez de Soria, A., y Naval, C. (2023). El florecimiento como fin de la educación del carácter. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 17–32.
<https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-01>
- Berra-Bortolotti, M. J., y Dueñas-Fernández, R. (2020). Las técnicas narrativas en la orientación vocacional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 16(39), 1–19. <https://doi.org/10.31206/rmdo312020>
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. 136–162. Sage Publications.

- Butabayeva, L. A., Ismagulova, S. K., Nogaibayeva, G. A., Nurlanbekovna, U. A., y Zhussip, A. K. (2024). Providing an inclusive career guidance for students with special educational needs in Kazakhstani schools. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 18(1), 179–189. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11058426>
- Burgarelli-Bolaños, R. M., Rivera-Rodríguez, J. A., y Fallas-Vargas, M. A. (2017). El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: Un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.1>
- Cabeza, K. (2021). Necesidades de orientación vocacional en educación media: Una propuesta a través de las tecnologías. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 6(2), 1–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512902>
- Carrasco, E., Zúñiga, C., y Asún, R. (2021). Diseño y validación inicial del test de intereses profesionales para la orientación vocacional (TIPOV) en estudiantes secundarios de Chile. *Psykhé*, 30(1), 1–13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2018.22221>
- Caro-Navarrete, C., Maureira-Cruz, Y., y Céspedes-Cárdenas, P. (2021). Evaluación de una estrategia de acompañamiento a la orientación vocacional en estudiantes secundarios de las regiones de Ñuble y Biobío. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 254–268. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.015>
- Carpintero, H. (2023). A pioneer project of a school psychotechnic center (1920). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 39(1), 1–5. <https://doi.org/10.5093/jwop2023a4>
- Carvajal, G. (2019). *Creando talentos: Respuesta a una escuela inoperante*. Tiresias Internacional S.A
- Casas, A. (2022). Cuarenta años de educación en Colombia: Posiciones, afinidades, tensiones y retos para la educación actual. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 13(1), 70–96. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7631/8127>
- Castaño-Acosta, S., Tobón-Vásquez, G., Delgado-Reyes, A. C., y Aguirre-Aldana, L. (2023). Instrumentos utilizados en orientación vocacional-profesional: Una

- revisión sistemática de tema. *Pensando Psicología*, 19(1), 1–22.
<https://doi.org/10.16925/2382-3984.2023.01.01>
- Castellanos-R., R., Baute-R., M., y Chang-R., J. (2020). Orígenes, desarrollo histórico y tendencias de la orientación profesional. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 269–278. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500269&lng=es&tlng=es
- Cedefop. (2021). *Spotlight on VET – 2020 compilation: Vocational education and training systems in Europe*. Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2801/667443>
- Chen, C. P., y Doherty, H. (2023). Enhancing the career development of rural youth. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23, 97–109.
<https://doi.org/10.1007/s10775-021-09507-x>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Colás, P., y Hernández, G. (2022). El acceso del profesorado de música a la docencia en educación secundaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 1–20.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/17005/24156>
- Costello, A. B., y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1–9.
- Cuásquer-Viveros, M. (2024). Orientación vocacional y proyecto de vida a través de estrategias STEAM. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9682–9710. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12111
- Cumming, G. y Finch, S. (2005). *Inference by eye: Confidence intervals and how to read pictures of data*. *American Psychologist*, 60(2), 170–180.
- Daniel-García, M. de los Ángeles, Linares-Sosa, H., González-Sánchez, A., Junco-Pieda, N., Hernández-Martínez, A., y Daniel-García, D. (2024). Programa de orientación vocacional hacia la carrera de enfermería para estudiantes de la

enseñanza media. *Edumecentro*, 16(2), 1–15.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10065841.pdf>

De Jesús-Reyes-Pérez, O. (2023). La obligatoriedad de la educación superior en México en el contexto internacional y sus implicaciones en la orientación vocacional.

Revista Mexicana de Orientación Educativa, 20(45), 1–20.

<https://doi.org/10.31206/rmdo532023>

De la Cruz-Portilla, A. C. (2020). Influencia de la inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral: Revisión de estudios. *Revista UNIMAR*, 38(2), 63–92.

<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art3>

Delgado-H., M., García-H., J., Téllez-L., A., y Zamarripa-R., J. (2021). Teoría de la autodeterminación: Una perspectiva teórica para el estudio del trabajo social.

Realidades: Revista de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, 11(2), 1–15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8408523>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*.

Santillana/UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Di Doménico, C., y Vilanova, A. (2000). Vocational guidance: Origin, evolution and current state. *Orientación y Sociedad*, 2, 47–58.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932000000100003&lng=es&tlng=en

Espinal Calizaya, K. M. (2022). *Estrategias de orientación vocacional para la elaboración del plan de vida de estudiantes de educación secundaria* [Trabajo académico de segunda especialidad, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional URP.

<https://repositorio.urp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/d8126deb-3f6d-41c6-b25b-36252f924bd0/content>

Erazo-G., X., y Rosero-M., E. (2021). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 591–606. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.198>

- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299.
- Farfán-M., E. (2020). La vocación: Un concepto religioso instalado en la formación profesional. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(13), 53–73. <http://www.ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/132/129>
- Fernández Nistal, M. T., Mora-Soto, J. K., y Ponce-Zaragoza, F. A. (2024). Congruencia entre intereses y aspiraciones ocupacionales: su relación con personalidad y autoeficacia en una muestra de estudiantes de bachillerato mexicanos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 22(62), 103-126. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i62.9122>
- Fonseca-J., F. (2017). *Factores a considerar en el desarrollo de procesos de orientación vocacional en los niveles de educación básica y media en colegios de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11349/6961>
- Fornell, C., y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Furman, H. (2021). Propósito, satisfacción y proyecto de vida: Una relación dialéctica. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 25(1), 1–20.
- Gallardo, K., Lozano, A., y Elizondo, J. (2019). *Innovación educativa: Tendencias globales de investigación e implicaciones prácticas*. Octaedro.
- García-Mora, M., y Torre-Sierra, A. (2022). Género y desarrollo de carrera: El modelo teórico de Linda S. Gottfredson. En *VIII Congreso de Investigación y Género. Reflexiones sobre investigación para avanzar en igualdad* (pp. 1–12). Universidad de Sevilla. <https://acortar.link/Xv0x4A>
- Gericke, E. (2022). Vocational guidance in general and vocational education schools in Germany: The relevance of informed choice for successful vocational education and the legacy of Aloys Fischer. *Journal of Philosophy of Education*, 56(3), 467–478. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12654>

- Goncharenko, O. N., y Semenkova, S. N. (2021). Model of educational work on career guidance in the system of secondary vocational education. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE3), e1195.
<https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1195>
- González, L. (2020). Innovar enseñando: La educación del futuro. Las TICs como factor motivador en la enseñanza. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 21, 11–23. <https://idus.us.es/handle/11441/136630>
- González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1–5.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 40, 807–816. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2267979>
- Gutiérrez, C., Galindo, L., y Vargas, L. (2020). *Historia de la orientación en Colombia 1960–1979: La relación orientación educativa y desarrollo económico* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional.
<https://acortar.link/r1NBPv>
- Gutiérrez-A., D., Vélez-Díaz, J., y López-M., J. (2020). *Indicadores de deserción universitaria y factores asociados*. Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
<https://doi.org/10.22490/27452115.4738>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2022). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (3rd ed.). Sage.
- Hatunoglu, B. Y. (2021). The impressions of school managers on psychological counseling and guidance services: A descriptive study. *African Educational Research Journal*, 9(1), 160–167. <https://doi.org/10.30918/AERJ.91.21.021>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill Education. ISBN: 978-1-4562-6096-5

- Ho, V.-T., Tran, H.-H., Nguyen, V.-D., y Nguyen, V.-T. (2023). Investigating and implementing a student vocational education model for educational innovation. *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(2), 194–200. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2023.102.194.200>
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Hurtado-Tobón, L. H., García-González, M. D., y Méndez-Parra, R. M. (2022). Orientación vocacional a los estudiantes de grado 11 en el Departamento del Quindío: una contribución a la disminución de la deserción en la población universitaria. *Revista De Investigaciones Universidad Del Quindío*, 34(S4), 6–11. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol34nS4.1060>
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2021). *Inventario de mentalidad de crecimiento en la República Dominicana y oportunidades de desarrollo de una agenda de investigación: Evidencia obtenida con la Evaluación Diagnóstica 2019*. <https://ideice.gob.do/pdf/publications/20220111104605.pdf>
- Jørgensen, C. H., Hautz, H., & Li, J. (2021). The role of vocational education and training in the integration of refugees in Austria, Denmark and Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(3), 276–299. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.3.2>
- Jørgensen, C. H., Hautz, H., y Li, J. (2021). The role of vocational education and training in the integration of refugees in Austria, Denmark and Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(3), 276–299. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.3.2>
- Jorgenson, K. (2023). Ecology of vocation: Recasting calling in a new planetary era. *Lutheran Quarterly*, 37(2), 242–215. <https://doi.org/10.1353/lut.2023.0045>
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141–151.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.

- Kim, B., Jung, S., Jang, S., Lee, B., Rhee, E., Cho, S., y Lee, S. (2014). Construction and initial validation of the Planned Happenstance Career Inventory. *The Career Development Quarterly*, 62(3), 56–72. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00082.x>
- Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.). Guilford Press.
- Kouni, Z., y Koutsoukos, M. (2021). Adolescents' perceptions of exploring professional interests and preferences using a psychometric tool. *European Journal of Educational Sciences*, 8(1), 1–15. <https://doi.org/10.19044/ejes.v8no1a33>
- Khrypko, S., Yang, Q., Stoliarchuk, O., Prorok, N., Spudka, I., Kalishchuk, S., Lobanchuk, O., y Mishchenko-Driuchylo, V. (2023). Vocation: Theory and practice. *WISDOM*, 26(2), 48–59. <https://doi.org/10.24234/wisdom.v26i2.1004>
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., y Jones, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist*, 6(1), 71–81. <https://doi.org/10.1177/001100007600600117>
- Kruskal, W. H., y Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47(260), 583–621.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595–604. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- López-Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311–322.
- Lucas-Bermúdez, J., y García-Murillo, G. (2024). Estrategia de orientación vocacional para la motivación hacia el estudio de profesiones de perfil técnico en los hijos de familias disfuncionales del bachillerato. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(3), 121–136. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2336>
- Madeline, N., Eleftheria, I., y Barbara, J. (2020). *Career guidance in schools: Research with schools and providers of career guidance services in Cambridgeshire and Peterborough*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR4491.html

- Mann, H. B., y Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), 50–60.
- Martínez-Hernández, L. R., y Barrera-Cabrera, I. (2021). Sistema de actividades extraclases para contribuir al proceso de orientación profesional pedagógica en el preuniversitario. *Mendive: Revista de Educación*, 19(1), 227–245.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000100227&lng=es&tlng=es
- Martínez, M. M. (2014). *Guía de orientación profesional coordinada: El profesor aliado de la orientación*. Fundación Bertelsmann.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/74._OPC_Guia_completa.pdf
- Mayorga-Henao, J., y Ortiz-Veliz, J. (2020). Segregación e inequidad en el acceso a servicios de educación, cultura y recreación en Bogotá, Colombia. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 29(1), 171–189.
<https://doi.org/10.15446/rcdg.v29n1.73395>
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universitat Oberta de Catalunya.
<https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario/cuestionario.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Ley General de Educación*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Deserción estudiantil: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*.
https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Rutas de vida: Manual de acompañamiento en orientación socio ocupacional*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-342444_Manual_rutas_de_vida.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). *Orientaciones curriculares*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/411706:Orientaciones-Curriculares>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Orientaciones para el fomento de la innovación educativa como estrategia de desarrollo escolar: Nota técnica*. Oficina de Innovación Educativa.
https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/OrientacionesInnovacion_v2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (s.f.). *Buscando carrera*.
<https://sniesrys.mineducacion.gov.co/buscandocarrerav2/buscaPrograma?nivel=01>
- Miranda, M., Maldonado, P. S. y González, M. X. (2023). Desfragmentación social y transmisión intergeneracional de desigualdades educativas en jóvenes colombianos. *Pensamiento Americano*, 16(31), 1–18.
<https://doi.org/10.21803/penamer.16.31.582>
- Morales Carrero, J. A. (2024). Martha Nussbaum y Amartya Sen. Un diálogo en torno al desarrollo humano, las libertades individuales y la capacidad de agencia. *Integración*, 08(2), 57-63. <https://doi.org/10.36881/ri.v8i2.957>
- Narváez, J. L., y Gómez, E. (2023). Factores asociados con la deserción escolar en una institución educativa pública en Cartagena (Colombia). *Panorama Económico*, 31(3), 267–288. <https://doi.org/10.32997/pe-2023-4707>
- Nauta, M. M. (2010). The development, evolution, and status of Holland’s theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11–22.
<https://doi.org/10.1037/a0018213>
- Navarro-Bulgarelli, M. (2022). La teoría de construcción de carrera y diseño de vida, las críticas que se le hacen y su posible aplicación para la orientación vocacional de

- grupos en América Latina, complementándola con la pedagogía crítica de Freire. *Revista Costarricense de Orientación*, 1(1), 1–17.
<https://doi.org/10.54413/rco.v1i1.17>
- Noh, H., y Lee, B. (2017). Factores de riesgo de NINIS (sin empleo, educación o formación) en Corea del Sur: Un estudio empírico con datos de panel. *Revista Asia Pacífico de Trabajo Social y Desarrollo*, 27(1), 28–38.
- Octavio, N. C., Abouhamad, E., y Borges, V. (2020). Reasons for which the people of the Metropolitan University (Caracas-Venezuela) study initial education (May, 2018). *Revista de Comunicación de la SEECI*, 51, 147–167.
<https://doi.org/10.15198/seeci.2020.51.147-168>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264105669-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). *OECD survey on social and emotional skills 2023: Technical report*. OECD Publishing.
<https://www.redage.org/publicaciones/oecd-survey-social-and-emotional-skills-2023-technical-report>
- Palacios, N. M., Toribio, L. A., y Deroncele, A. A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: Una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134–145.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000500134&lng=es&tlng=es
- Panduro, J. A. (2021). Intereses vocacionales y aptitudes cognitivas para el aprendizaje en escolares adolescentes. *Educación*, 27(2), 109–124.
<https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2428>
- Parra, L., y Agudelo, A. (2022). *Innovación educativa: Reflexiones y desafíos de las prácticas con uso de TIC*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. ISBN: 978-628-7622-00-5

- Paucar, J. (2022). Diseño de un instrumento de orientación vocacional para estudiantes de educación tecnológica. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 1–15.
<https://doi.org/10.23857/pc.v7i6>
- Pérez-Guevara, D., y Puentes-Suárez, A. (2022). *Clima escolar: Conceptualización y variables*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
<https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/10116>
- Perpere, M. (2021). El carácter utópico de la felicidad: Una lectura desde Ortega y Gasset. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 48, 491–505.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13872/1/car%C3%A1cter-ut%C3%B3pico-felicidad.pdf>
- Pioneer Institute. (2022). *Replicating the Massachusetts model of vocational-technical education*. Pioneer Institute. ISBN: 0985208678
- Pogré, A., Gatica, A., y Krichesky, G. (2020). *Los inicios de la vida universitaria II: Aportes de la investigación*. Teseo. ISBN: 978-987-723-259-2
- Ramírez-Villacorta, M. Y. (2024). Liderazgo pedagógico mejora la calidad educativa en docentes desde una institución educativa privada. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e618.
<https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1806>
- Ramos-Ramos, K., Fundora-Simón, R. A., y Farradas-López, O. (2024). Ciencia, tecnología y sociedad: Estudio necesario en la participación de factores sociales en la OPVP. *Revista Cubana de Educación Superior*, 43(1), 59–75.
- Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional: Las tensiones vigentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 47–54.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272013000200006&lng=pt&tlng=es
- Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós.
- Razali, N. M., Y Wah, Y. B. (2011). *Power comparisons of Shapiro–Wilk, Kolmogorov–Smirnov, Lilliefors and Anderson–Darling tests*. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21–33.
- Rincón-Ussa, L. J., Fandiño-Parra, Y. J., y Cortés-Ibañez, A. M. (2020). Educational innovation through ICT-mediated teaching strategies in the initial teacher

- education of English language teachers. *GIST: Education and Learning Research Journal*, 21, 91–117. <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/831/770>
- Rizo Maradiaga, J. del S. (2015). *Técnicas de investigación documental*. UNAN-FAREM Matagalpa.
- Rodríguez-Morales, A. (2023). Educación socioemocional para el florecimiento humano. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 1–15. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.2.63>
- Rojas-Bernal, L. Á., Castaño-Pérez, G. A., y Restrepo-Bernal, D. P. (2018). Salud mental en Colombia: Un análisis crítico. *CES Medicina*, 32(2), 129–140. <https://doi.org/10.21615/cesmedicina.32.2.6>
- Román-Cao, E., Briones-Moreira, S., y Díaz-Pérez, E. (2024). Estrategia educativa de orientación vocacional y profesional para estudiantes de décimo año. *Educación y Humanismo*, 26(47), 96–117. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6529>
- Romero, E., Martínez, L., y Almagro-Iene, D. E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de educación infantil: Una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108–126. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040709>
- Rosas, J., y Mosquera, E. (2022). *Proyecto de vida: Estrategia para prevenir la deserción escolar en el contexto rural* [Tesis de pregrado, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional CUC. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/b16f9dc8-e4fb-469d-be00-f71f27c69be0/content>
- Sabogal, M. (2021). *Condiciones para el éxito de la innovación educativa mediada con tecnologías digitales en educación superior: Aprendizajes del caso de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Uniandes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/977117ee-9106-44aa-bc9e-56a0826300cc/content>
- Sánchez-G., M. F., y Suárez, M. (2018). *Orientación para la construcción del proyecto profesional*. UNED.

- Sánchez, A., Revilla, D., Alayza, M., Sime, L., Trelles-de-Peña, L. y Tafur, R. (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. ISBN: 978-612-48288-0-5
- Savickas, M. L. (2012).
nussbnuLife design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L. (2015). Life Design Counseling Manual.
<https://www.careerconstructionnetwork.org/uploads/1/1/2/3/112370035/lifedesign.pdf>
- Shapiro, S. S., Y Wilk, M. B. (1965). *An analysis of variance test for normality (complete samples)*. *Biometrika*, 52(3–4), 591–611
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (s.f.). *Yo puedo ser*.
<https://yopuedoser.educacionbogota.edu.co/>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2020). *Plan sectorial de educación: La educación en primer lugar*.
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/Plan%20Sectorial%202020-2024%20VF.pdf
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2024). *Yo puedo ser. Plan sectorial de educación: Una educación que te responde*.
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2025-09/plan_sectorial_SED_2024-2027_04-09.pdf
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2025). *Malla de aprendizajes en habilidades socioemocionales*.
<https://oce.educacionbogota.edu.co/repositorio/malla-de-aprendizajes-en-habilidades-socioemocionales>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Siegel, S., y Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd ed.). McGraw-Hill.

- Soares, J., Taveira, M. C., Cardoso, P., y Silva, D. (2022). The student career construction inventory: Validation with Portuguese university students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 24, 223–239. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09553-z>
- Soboleva, E. V., Chirkina, S. E., Kalugina, O. A., Shvetsov, M. Y., Kazinets, V. A., y Pokaninova, E. B. (2020). Didactic potential of using mobile technologies in the development of mathematical thinking. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(12), 1–12. <https://doi.org/10.29333/ejmste/118214>
- Soto-Bañuelos, E., y Capetillo-Medrano, C. B. (2020). Ética y orientación profesional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 16(38), 1–14. <https://doi.org/10.31206/rmdo192020>
- Suhailah, S. A., Chia-Chun, T., y Yen-Abdullah, M. (2023). The influence of innovative characteristics, work readiness, and vocational self-concept on employability of vocational college students. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 10(3), 288–317. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.10.3.1>
- Süleyman, D., Çobanoğlu, A. D., y Neşe, G. (2023). Application of the professional maturity scale as a computerized adaptive testing. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(3), 580–593. <https://doi.org/10.21449/ijate.1262199>
- Sultana, R. G. (2022). Four ‘dirty words’ in career guidance: From common sense to good sense. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 24, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09550-2>
- Suryadi, B., Sawitri, D. R., Hayat, B., y Putra, M. D. K. (2020). The influence of adolescent-parent career congruence and counselor roles in vocational guidance on the career orientation of students. *International Journal of Instruction*, 13(2), 45–60. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1324a>
- Sutiman-Sofyan, H., Mutohhari, F. S., y Nurtanto, M. (2022). Students’ career decision-making during online learning: The mediating roles of self-efficacy in vocational

- education. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1669–1682.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1669>
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.). Pearson
- Tarabini, A., y Jacovkis, J. (2021). The politics of educational transitions: Evidence from Catalonia. *European Educational Research Journal*, 20(2), 212–227.
<https://doi.org/10.1177/1474904120976042>
- Tecnológico de Monterrey. (2023). *Promoción de florecimiento humano*.
<https://tec.mx/sites/default/files/repositorio/sentido-humano/florecimiento-humano/Informe2023FlorecimientoHumano.pdf>
- Thomson, P., y Hall, C. (2022). Cultural capitals matter, differentially: A Bourdieusian reading of perspectives from senior secondary students in England. *British Journal of Sociology of Education*, 43(6), 860–877.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2083582>
- Torres-Silva, L., y Díaz-Ferrer, J. (2021). Inteligencias múltiples en el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo efectivo. *IPSA Scientia: Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 64–80. <https://doi.org/10.25214/27114406.1083>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO Publishing. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO Publishing.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2018). Training tools for curriculum development: a resource pack for global citizenship education (GCED).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366288>
- UNESCO. (2023). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america>

- Universidad del Norte. (2014). *Modelo de orientación vocacional para instituciones educativas en Colombia*. Universidad del Norte. ISBN: 978-958-741-455-4
- Valverde, J. de, Thornhill-Miller, B., Patillon, T.-V., y Lubart, T. (2020). Creativity: A key concept in guidance and career counselling. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 61–72. <https://doi.org/10.1177/1477971420903736>
- Vargas, A. L. F. (2024). Evaluación y mejora continua: Procesos para la calidad en la educación. *Revista Educación y Liderazgo*, 8(2), 1–15. <https://doi.org/10.61285/r.e.l.-uisil.v8i02.156>
- Velázquez-Sagahón, F., Velasco, L., y Zúñiga-Arciniega, L. (2022). Nuevo modelo de vocacionamiento: Un puente entre pertinencia educativa y empleabilidad en el estado de Guanajuato. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 19(43), 1–30. <https://doi.org/10.31206/rmdo482022>
- Vernucci, S., y Zamorca, E. (2019). *La ciencia de enseñar: Aportes desde la psicología cognitiva a la educación*. Universidad Nacional de Mar del Plata. ISBN 978-987-544-936-7
- Yalandá., L y Trujillo, A. (2021). La importancia de la orientación vocacional en la formación escolar. *Fedumar: Pedagogía y Educación*. 8(1).1–15. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/2722/3010>
- Yevilao-Alarcón, A. E. (2020). Autoeficacia: Un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, 2(2), 91–102. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4124>

ANEXOS

Anexo A. Guía de análisis documental.

Ficha No.			
Nombre del documento			
Fecha de publicación			
Autor(es)			
Tipo de investigación			
URL			
Palabras clave			
Resumen			
Aportes que pueden ser útiles a la investigación			
Fuentes utilizadas en la investigación y con potencial para ser consultadas en el proceso investigativo			
Observaciones críticas			
Nivel de pertinencia			

Nota. Elaboración propia.

Anexo B. Cuestionario de preguntas abiertas dirigido a docentes del Colegio José Martí IED.

¿Cuál es su rol en la institución?

¿Qué podrías indicarme acerca del programa de orientación vocacional de la institución?

¿Cómo se relaciona el programa de orientación del colegio desde el Proyecto Educativo Institucional, los planes de aula/área?

¿Se integran las actividades de orientación vocacional con el currículo, de qué manera?

¿En qué grados se realiza?

¿Qué tipo de actividades se desarrollan? Por ejemplo: Talleres formativos (sobre autoconocimiento, toma de decisiones, exploración de carreras, etc.); encuentros con familias (charlas, espacios de reflexión y apoyo para la elección vocacional); Charlas con empresarios o representantes del sector productivo; asesorías individuales; Ferias académicas y laborales (visitas a universidades, institutos, ferias del empleo); Experiencias prácticas o pasantías (visitas a empresas, simulaciones de trabajo, voluntariados); aplicación e interpretación de test vocacionales; testimonios; Otro (Cuál)

¿Qué tan útil considera que es este programa para los estudiantes?

¿Qué tipos de actividades o recursos adicionales cree que serían útiles para enriquecer la orientación vocacional en la institución?

¿Qué otros programas en la institución consideran que contribuyen o podrían contribuir al proceso de orientación vocacional?

¿Quiénes y cómo participan en su formulación? (Estudiantes, familias, egresados, docentes, directivos, especialistas)

¿Ha tenido la oportunidad de colaborar en el diseño o realización de actividades o talleres relacionados con la orientación vocacional/ocupacional del colegio? ¿Podría describir su experiencia? Desde su perspectiva, ¿qué tanto participan los estudiantes/representantes del sector productivo/familias/egresados en los procesos de orientación vocacional/profesional del colegio?

¿Cada cuánto se actualiza?

¿Le gustaría tener una mayor participación en el programa de orientación vocacional? ¿De qué manera?

¿Cuáles considera que son las mayores fortalezas y oportunidades de mejora del programa de orientación vocacional?

¿Evalúan su impacto?, ¿cómo?

¿Ha observado cambios en los estudiantes que hayan participado activamente en el programa de orientación?, ¿cuáles?

¿Considera que los estudiantes están mejor preparados en saberes para la vida (toma de decisiones, habilidades socioemocionales, hábitos positivos, oferta académica y laboral, etc) gracias a este programa?

¿Qué expectativas tiene en relación con la orientación vocacional dentro de la institución? ¿Cuáles cree que son las metas principales que deberían alcanzarse?

Anexo C. Sección A. Cuestionario de preguntas cerradas dirigido a estudiantes.

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA					
¿Cuál es su edad?	11	12	13	14	15	16...
Sexo	Mujer	Hombre				
Grado en el que se encuentra	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno	Décimo	Once
¿Está realizando el programa de doble titulación?	Sí	No	¿Cuál?	Serigrafía	Diseño de software	Instalaciones eléctricas y residenciales
¿Asiste a alguna actividad extracurricular?	Sí	No	¿Cuál?			
¿Ha realizado algún curso o formación sobre un tema de su interés. Ejemplo en plataformas tipo Coursera, edX, Khan Academy u otras?	No, no conozco dicho tipo de formaciones	No, nunca he explorado este tipo de formación	No, pero me gustaría hacerlo	Sí me inscribí, pero no lo finalicé	Sí, he realizado uno o más cursos presenciales o en línea sobre temas de mi interés	
¿Ha escuchado previamente y conoce a qué se refieren algunos de los siguientes términos?	Orientación vocacional	Orientación ocupacional	Orientación socio ocupacional	Orientación profesional	No he escuchado ninguno de los anteriores términos	
¿Existe un programa de orientación vocacional en el colegio?	Sí, lo conozco	No	No sé			
¿En cuáles de los siguientes grados conoce que se realizan	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno	Décimo	Once
	Todos	Ninguno	No sé			

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA					
procesos de orientación vocacional en el colegio? ¿Ha participado como beneficiario en el programa de orientación vocacional del colegio?	Sí	No	¿Cómo?			
¿Ha participado en el diseño del programa de orientación vocacional del colegio?	Sí	No				
¿Con qué frecuencia ha participado de los procesos de orientación vocacional?	Semanal	Mensual	Trimestral	Semestral	Anual	Ninguna
¿Considera que el tiempo destinado a la orientación vocacional en el colegio fue suficiente?	Sí	No				
¿Quién(es) generalmente desarrollan en el colegio los procesos de orientación vocacional?	Docentes de área	Docente orientador	Entidades externas (SED, MEN, Universidades)	Otro (Cuál)	No sé	
¿Ha realizado algún curso o formación sobre un tema de su interés. Ejemplo en plataformas tipo Coursera, edX, Khan Academy u otras?	Sí, he realizado uno o más cursos en línea sobre temas de mi interés.	Sí, pero no lo finalicé.	No, pero me gustaría hacerlo.	No, nunca he explorado este tipo de formación.	No, no conozco dicho tipo de formaciones	
¿Qué tanto su familia participa en	Nada	Poco	Moderado	Bastante	Mucho	

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA				
los procesos de orientación vocacional? ¿Qué tanto conoce que representantes del sector productivo participan en los procesos de orientación vocacional del colegio?	Nada	Poco	Moderado	Bastante	Mucho
¿Ha utilizado herramientas, recursos, test, entre otros para realizar los procesos de orientación vocacional?	Nada	Poco	Moderado	Bastante	Mucho
¿Qué tan relevantes considera que son los procesos de orientación vocacional del colegio?	Nada	Poco	Moderado	Bastante	Mucho
¿Qué tan satisfecho se encuentra con los procesos de orientación vocacional del colegio?	Nada	Poco	Moderado	Bastante	Mucho
¿El proceso de orientación vocacional ha fortalecido su capacidad para...?	Nada Poco Moderado Bastante Mucho Tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional. Identificar sus intereses, habilidades y valores personales. Planificar y estructurar su proyecto de vida con objetivos a corto, mediano y largo plazo. Explorar y evaluar diferentes opciones académicas y laborales. Desarrollar estrategias para gestionar el tiempo y desarrollar hábitos de estudio. Adaptarse a los cambios y ser flexible en su proceso de elección vocacional. Buscar activamente oportunidades de formación, empleo o emprendimiento. Gestionar recursos educativos y financieros (becas, créditos, programas de apoyo, etc.). Asumir la responsabilidad social y el impacto de tu vocación en la sociedad. Empezar o desarrollar un proyecto propio. Reconocer, entender, nombrar, expresar y regular emociones. Fortalecer sus habilidades socioemocionales (Empatía, trabajo en equipo, comunicación asertiva, resolución de conflictos, etc.).				

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA
	Fortalecer su autoeficacia (Confianza en la propia capacidad para alcanzar objetivos y superar desafíos).
	Mejorar su rendimiento académico (Autodisciplina, organización, estrategias de aprendizaje).
	Afrontar con éxito tareas y situaciones desafiantes en la vida.

Sección B. Cuestionario de preguntas cerradas dirigido a acudientes.

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA					
Grado en el que se encuentra su hijo/a	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno	Décimo	Once
¿Su hijo/a está realizando el programa de doble titulación?	Sí	No	¿Cuál?	Serigrafía	Diseño de software	Instalaciones eléctricas y residenciales
¿Su hijo/a asiste a alguna actividad extracurricular?	Sí	No	¿Cuál?			
¿Ha escuchado previamente y conoce a qué se refieren algunos de los siguientes términos?	Orientación vocacional	Orientación ocupacional	Orientación socio ocupacional	Orientación profesional	No he escuchado ninguno	
¿Sabe si en el colegio existe un programa de orientación vocacional para los estudiantes?	Sí, lo conozco	No	No sé			
¿En qué grados sabe que se llevan a cabo procesos de orientación vocacional en el colegio?	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno	Décimo	Once
¿Ha participado como representante de familias en el diseño del programa de	Todos	No sé	Ninguno			
	Sí	No	¿Cómo ha participado como representante de familias en el diseño del programa de orientación del colegio??			

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA					
orientación del colegio?						
¿En qué tipo de actividades del programa de orientación vocacional ha participado su hijo/a?	Talleres formativos (sobre autoconocimiento, toma de decisiones, exploración de carreras, etc.)	Encuentros con familias (charlas, espacios de reflexión y apoyo para la elección vocacional)	Charlas con empresarios o representantes del sector productivo	Asesorías individuales	Ferias académicas y laborales (visitas a universidades, institutos, ferias del empleo)	Experiencias prácticas o pasantías (visitas a empresas, simulaciones de trabajo, voluntariados)
	Aplicación e interpretación de test vocacionales	Testimonios	Otro (Cuál)	No sé	Ninguno	
¿Qué tanto ha participado usted en los procesos de orientación vocacional del colegio?	Nada	Poco	De manera moderada	Bastante	Mucho	
¿Qué tan relevante considera que son los procesos de orientación vocacional para su hijo/a?"	Nada	Poco	De manera moderada	Bastante	Mucho	
¿Qué tan satisfecho/a se encuentra con los procesos de orientación vocacional que ofrece el colegio?	Nada	Poco	De manera moderada	Bastante	Mucho	
	Nada	Poco	Moderado	Bastante	Mucho	
¿Considera que el proceso de orientación vocacional ha fortalecido en su hijo/a las siguientes capacidades...	Tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional. Identificar sus intereses, habilidades y valores personales. Planificar y estructurar su proyecto de vida con objetivos a corto, mediano y largo plazo. Explorar y evaluar diferentes opciones académicas y laborales. Desarrollar estrategias para gestionar el tiempo y desarrollar hábitos de estudio Adaptarse a los cambios y ser flexible en su proceso de elección vocacional. Buscar activamente oportunidades de formación, empleo o emprendimiento. Gestionar recursos educativos y financieros (becas, créditos, programas de apoyo, etc.).					

PREGUNTA**OPCIONES DE RESPUESTA**

Asumir la responsabilidad social y el impacto de su vocación en la sociedad.

Emprender o desarrollar un proyecto propio.

Reconocer, entender, nombrar, expresar y regular emociones.

Fortalecer sus habilidades socioemocionales (Empatía, trabajo en equipo, comunicación asertiva, resolución de conflictos, etc.).

Fortalecer su autoeficacia (Confianza en la propia capacidad para alcanzar objetivos y superar desafíos).

Mejorar su rendimiento académico (Autodisciplina, organización, estrategias de aprendizaje).

Afrontar con éxito tareas y situaciones desafiantes en la vida

Nota. Elaboración propia.

Anexo D. Juicio de expertos para la validez de contenido del instrumento aplicado a docentes, estudiantes y acudientes, realizado por los doctores Feliberto Martins y Ana María Zamora.

1. Identificación del Experto Validador

Nombre y Apellido:	Feliberto Martins
Institución donde trabaja:	UIIX
Título de Pregrado:	Profesor área Matemática
Título de Postgrado:	Doctor en Ciencias de la Educación con Estudios Postdoctorales en Ciencias de la Educación
Institución donde lo obtuvo:	UBA Venezuela
Trabajos Publicados:	45

2. Título de la investigación

**Metodología pedagógica innovadora para la Orientación Vocacional:
Fortaleciendo los proyectos de vida de estudiantes de secundaria en el Colegio
José Martí IED.**

3. Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Diseñar una metodología pedagógica innovadora de orientación vocacional para contribuir al fortalecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes de secundaria del Colegio José Martí IED.

Específicos

- ✓ Comprender las prácticas de aula implementadas en la Institución Educativa con los estudiantes de básica secundaria y media, relacionadas con la orientación vocacional.
- ✓ Analizar elementos de percepción sobre la efectividad de los procesos de orientación vocacional en la Institución Educativa y su contribución al fortalecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes de básica secundaria y media.
- ✓ Develar las bases conceptuales y contextuales que fundamenten el diseño de la metodología pedagógica innovadora en orientación vocacional.

Observación:

4. Considera que el instrumento diseñado es:

- Suficientemente válido
- Medianamente válido
- No válido

Observación:

Bastante bien el diseño de los instrumentos. Cuando es cerrado, no usar ni "y" ni "o" por ejemplo la pregunta 5 del estudiante, ahí se está preguntando dos cosas.



Firma _____

Nombre y Apellidos__Feliberto Martins _____

C.I.____7994076 _____

Fecha ____08__/_03__/_2025__

Anexar hoja de vida del experto validador del instrumento, que evidencie el grado doctoral y experiencia en el área del objeto de estudio del trabajado en la investigación.

1. Identificación del Experto Validador

Nombre y Apellido:	Ana María Zamora
Institución donde trabaja:	Fundación Escuela Nueva
Título de Pregrado:	Bióloga
Título de Postgrado:	Dra en Antropología
Institución donde lo obtuvo:	Universidad de Los Andes, Colombia
Trabajos Publicados:	Zamora, A. M. (2019). Evaluación cualitativa de la incidencia política nacional del Programa Nacional de Educación para la Paz - Educapaz. Informe de evaluación del programa. Centro de Evaluación Educativa de la Universidad de Los Andes. https://monitorevaluacioneinvestigacion.educapaz.co/wp-content/uploads/2023/12/Evaluacion-Cualitativa-de-Incidencia-1.pdf Zamora, A.M, (2023). Resultados de evaluaciones Escuela Nueva Activa a nivel nacional 2018-2023. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2024/02/Resultados_Evaluaciones_FEN.pdf

2. Juicio del Experto

1. En líneas generales, considera que las preposiciones se corresponden con el contexto problemático de la investigación:

• Suficiente • Medianamente suficiente • Insuficiente

x

Observación:

Los reactivos funcionan para responder la pregunta de investigación. Se debe revisar la forma en que se analizan los datos, debido a la cantidad de encuestas que se realizarán.

2. Considera que los reactivos del instrumento recopilan la información requerida para la investigación de manera:

• Suficiente • Medianamente suficiente • Insuficiente

x

Observación:

Es importante hacer una validación del instrumento previamente a su uso, de manera que se pueda ajustar si se llegase a necesitar.

3. El instrumento diseñado responde a los indicadores o subcategorías previas:
- Suficiente
 - Medianamente suficiente
 - Insuficiente
- x

Observación:

Las categorías de investigación son claras. En el proceso se hará necesario poder vincular las categorías entre sí. Esto puede hacerse en el análisis con correlaciones.

Es Clave usar primero el instrumento cualitativo, de manera que si surgen categorías emergentes de análisis en su uso, las mismas se puedan introducir en el cuestionario.

4. Considera que el instrumento diseñado es:
- Suficiente
 - Medianamente suficiente
 - Insuficiente
- x

Observación:

Mis sugerencias tienen que ver con algunos ajustes que se podrán hacer después de una aplicación piloto, y teniendo en cuenta lo que surja de las entrevistas. En cuanto a lo cualitativo es importante que las preguntas sean guiadas hacia la experiencia propia del entrevistado, es decir que sean concretas, y no se usen como confirmación de los cuestionarios y las categorías previas planteadas en la investigación, sino más bien como un proceso que permite que surjan nuevas categorías de análisis del problema de investigación, y las mismas puedan ser usadas en los aspectos más cuantitativos.

Ana Zamora

— Ana María Zamora —

C.C. __35.479.390__

Fecha 1/abril/2025_

Anexar hoja de vida del experto validador del instrumento, que evidencie el grado doctoral y experiencia en el área del objeto de estudio del trabajado en la investigación.

Anexo E. Sección C. Consentimiento informado docentes y acudientes

Sección 1 de 5

Consentimiento informado - Investigación en orientación vocacional

Usted ha sido invitado(a) a participar en un estudio que busca diseñar una metodología para la orientación vocacional de estudiantes de secundaria del Colegio José Martí IED. Esta investigación es conducida por el Departamento de Orientación Escolar. Su participación es fundamental para comprender mejor las experiencias, necesidades y expectativas en este ámbito, contribuyendo así al desarrollo de estrategias más efectivas y contextualizadas.

Gracias por su tiempo y colaboración. Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas, sino que su perspectiva y experiencia son valiosas para el estudio.

Riesgos e Incomodidades

Se informa que en este estudio no se aplican procedimientos que supongan daño o riesgo para la salud del participante o para otras personas. De acuerdo a la Resolución N° 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, esta investigación estaría clasificada como *"Investigación sin riesgo"*, en tanto que *"Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta"* (P. 3).

Confidencialidad

Cualquier información personal que haga parte de los resultados de la investigación será mantenida de manera confidencial en cumplimiento de las disposiciones legales de la ley 1581 de 2012 sobre la protección de datos personales (Ley de Habeas Data) y del decreto 1377 de 2013. L

Participación voluntaria

La participación en este estudio es voluntaria. Cada persona tiene la libertad de retirar su consentimiento de participación en esta investigación en cualquier momento y, en tal caso, no habrá ninguna repercusión.

Sección D. Autorización solicitada mediante el consentimiento de los acudientes para la participación de sus hijas e hijos.

Consentimiento informado - Familias

* Indica que la pregunta es obligatoria

Acudientes II

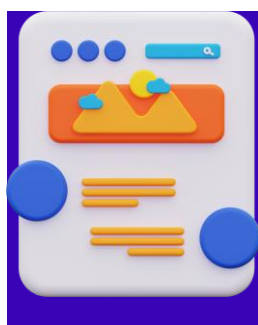
Por favor indique si acepta la participación voluntaria de su hijo/a y autoriza el uso de la información aquí registrada para el desarrollo de la investigación. *

- ☐ Sí
- ☐ No

Por favor indique si acepta su participación voluntaria y autoriza el uso de la información aquí registrada para el desarrollo de la investigación. *

- ☐ Sí
- ☐ No

Anexo F. Bitácora de viaje¹.



Portada

El objetivo de esta bitácora es invitarte a definir y personalizar el espacio donde registrarás tu recorrido en las fases de la metodología *Camino con Sentido Vocacional*: Conocer, Construir, Compartir y Conectar.

Puedes elaborarla en formato físico o digital según tu preferencia. La idea es que sea un espacio propio de creatividad y reflexión donde puedas documentar libremente tus experiencias, inquietudes y aprendizajes en tu proceso de construcción vocacional.

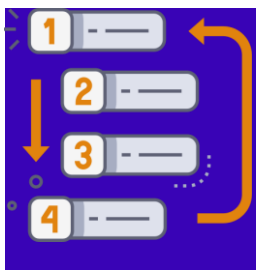
A continuación, algunas sugerencias para los elementos que podrías incluir en la portada o página frontal de la bitácora:

- Título de la bitácora
- Tu nombre
- Fecha de inicio del proceso
- Frase breve de propósito o visión personal vocacional

Puedes utilizar imágenes, fotografías, dibujos, frases, tanto en esta sección, como en todas las demás. Esto es para ti, así que tú decides las formas, colores, contenidos, solo te pedimos que lo que elijas y registres lo hagas con sinceridad, conciencia y corazón,

¹ Documento complementario disponible en formato digital. El archivo puede consultarse mediante el [enlace](#) proporcionado por la autora.

como mencionaba un autor que expresaba: “Todos nosotros tenemos las llaves de las cerraduras que creemos debemos abrir para convertir nuestros sueños en realidades. Nadie hará por nosotros lo que nosotros no hagamos por nosotros mismos. Empecemos ahora, trabajando nuestro interior ya mismo; mañana puede ser tarde, pues corremos el riesgo de disfrazar de seguridad el temor de asumir el riesgo de ponerle corazón a nuestro camino”.



Índice de contenidos

En esta sección podrás clasificar y navegar por los registros que realices durante tu trayectoria CSV: entradas por fases, fragmentos inspiradores, preguntas, ideas de acción, habilidades u otros elementos que decidas incluir. Funciona como un directorio personal para que encuentres rápidamente temas, textos, materiales o experiencias clave y te invite a regresar sobre ellos con sentido y claridad.



Conocer

Aquí registrarás lo que irás descubriendo sobre tus intereses, valores y referentes.

Escribe emociones, preguntas, eventos significativos e ideas iniciales que te ayuden a diseñar tu proyecto de vida de forma consciente.

Te comparto algunas ideas de lo que podrás registrar:

- Intereses personales, actividades, temas o cuestiones que te llaman la atención (arte, tecnología, historia, deportes, medio ambiente, videojuegos, etc.).
- Valores y orientaciones éticas, lo que consideras importante (solidaridad, justicia, creatividad, familia, autonomía, innovación, etc.) y cómo eso se manifiesta en tus intereses.

- Referentes significativos, personajes, comunidades, historias o modelos que admiras o que te inspiran.
- Preguntas, frases.
- Eventos o experiencias significativas.
- Emociones y sensaciones personales, lo que sientes al explorar un tema, al imaginar un proyecto o al compartir una historia con alguien. Acá podrás utilizar el medidor de emociones u otra herramienta que permita identificar cómo te sentiste. Esto podrás agregarlo en cada fase, etapa que registres.



Construir

Este espacio está pensado para registrar tu proceso de llevar a la realidad aquello que descubriste durante *Conocer*. Aquí podrás consignar cada paso del proyecto: tareas realizadas, decisiones, dificultades encontradas, aprendizajes, ajustes y mucho más.

Te comparto algunas ideas de lo que podrás registrar:

- Título del proyecto/practica/voluntariado
- Objetivo
- En el marco de que asignatura(s) / centro de interés / proyecto transversal lo realizaste
- Planeación: tiempos, beneficiarios, lugar, recursos, actividades, etc.
- Emociones
- Aprendizajes claves
- Impacto logrado



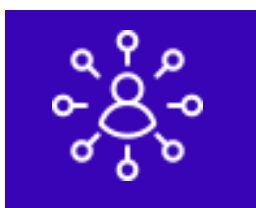
Compartir

En esta sección podrás registrar las experiencias en las que explicaste, enseñaste o compartiste tus proyectos o aprendizajes frente a otras personas. Describe el objetivo, el

tipo de presentación que realizaste, las reacciones, tus reflexiones y qué descubriste sobre ti al enseñar o compartir con otros.

Te comparto algunas ideas de lo que podrás registrar:

- Tema que decidiste compartir
- Formato de expresión
- ¿A quién te dirigiste?
- Recursos usados en el diseño: guion, diapositivas, guías, prototipos, juegos, materiales visuales o grabaciones
- Experiencia durante la exposición
- Emociones
- Aspectos de mayor y menor agrado
- Aprendizajes, ideas, frases que se quedaron contigo



Conectar

Esta fase te invita a reflexionar profundamente sobre lo vivido en el proceso CSV, con el propósito de integrar esas experiencias en una narrativa con sentido personal. Aquí no solo se revisa “qué pasó”, sino se articula *qué has aprendido de ti y qué relato(s) han emergido, encontrado sentido, conectado con tu historia* para orientar tus acciones presentes y futuros pasos.

Te comparto algunas ideas de lo que podrás registrar:

- Cambios de mirada, ejemplo: “Pensaba que las matemáticas me costaban, pero ahora me gusta entender su lógica en contextos reales”
 - Síntesis de aprendizaje: “He descubierto que me siento vivo cuando trabajo en equipo resolviendo un reto concreto”
 - Patrones narrativos internos: “Hay una conexión entre mi interés por el arte con mi deseo de entender emociones ajenas”
 - Planes y ajustes conscientes: “Quiero ser mentor en el proyecto. Voy a proponer un taller basado en mis aprendizajes, a estudiar”
-

Tal como señala Viktor Frankl: “*La pregunta no es qué esperar de la vida, sino qué espera la vida de nosotros*”. En este mismo sentido, recuerda que la orientación vocacional no se reduce a responder “*qué quiero ser*”, sino a acompañar una de las pregunta más profundas: *¿cómo quiero vivir?*

Anexo G. Tablero vocacional.

Se trata de una matriz elaborada en una hoja de cálculo de Excel para la Web de Microsoft, vinculada al repositorio institucional. Está compuesta por cinco secciones: Inicio, Plan de área, Plan de aula, Planeaciones y Tablero de control (Dashboard), diseñadas para facilitar la elaboración, navegación y articulación de los procesos de planeación pedagógica con la orientación vocacional. Su propósito es ofrecer una herramienta práctica y organizada que integre diversos autores y proyectos al proceso educativo.

Cabe señalar que las planeaciones incluidas corresponden únicamente a un ejemplo ilustrativo de cómo podría diligenciarse y visualizarse la matriz, y no representan la planeación oficial de la institución.

La matriz completa se presenta como archivo complementario en formato digital y puede consultarse en el repositorio institucional o mediante el [enlace](#) proporcionado por la autora.