

UNIVERSIDAD DON BOSCO
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES



PROYECTO DE GRADUACIÓN

“DIPLOMADO EN MENTORÍA INTEGRAL POR COMPETENCIAS PARA LA
CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA EN ADOLESCENTES Y JÓVENES”.

PARA OPTAR AL GRADO DE:

MAESTRÍA EN GESTIÓN DEL CURRÍCULUM DIDÁCTICA Y
EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

AUTORES:

SANDRA ELIZABETH CRUZ HENRÍQUEZ

ANA BEATRIZ MARTÍNEZ CASTRO

EMMA ROSA REYES PERDOMO DE SANTOS

ASESOR/A:

DRA. LORENA PÉREZ-PENUP

ANTIGUO CUSCATLÁN, EL SALVADOR, C.A.

ENERO DE 2026

Rector Universidad Don Bosco

Dr. Mario Rafael Olmos

Secretaria General

Inga. Yesenia Xiomara Martínez Oviedo

Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades

Dr. Milton Ascencio Velásquez

Directora de la Maestría

M. A. Karla Celina Rivera

Asesora del proyecto de graduación

Dra. Lorena Pérez-Penup.

Lector/a del proyecto de graduación

Mg. Carmen Leticia Pérez

Agradecimientos

Doy gracias a Dios Todopoderoso por concederme la oportunidad de culminar esta experiencia.

Dedico este logro a mi familia, en especial a mis padres, mi guía amorosa de siempre. A mis hermanos y parientes, gracias por ese amor incondicional que es mi motor para enfrentar desafíos y buscar siempre mi mejor versión.

A mis compañeros de maestría, gracias por la constancia y el compañerismo. Gracias, Emma, por tu determinación y por ser una gran aliada en equipo para alcanzar esta meta.

A la Universidad Don Bosco y a su cuerpo docente, por ser un espacio de crecimiento y humanismo donde encontré inspiración y guía experta.

Un agradecimiento muy especial a la Dra. Lorena Pérez-Penup. Gracias por su mentoría, su tiempo y esa cálida sabiduría que nos impulsó hacia la excelencia.

A la Universidad Tecnológica de El Salvador, por el apoyo brindado en mi formación.

Y finalmente, a mis colegas de la Escuela de Psicología: gracias por estar ahí, por escucharme y animarme en cada paso de este camino.

Ana Beatriz Martínez Castro

Agradecimientos

Doy gracias a Dios Todopoderoso por darme la vida, salud y energía para concluir esta Maestría.

A mi padre José Francisco Reyes Dheming, porque estoy segura de que desde el Cielo se alegrará por este triunfo.

A Raúl mi esposo, mi madre Rosa Angélica de Reyes y mis hijos Angélica, Rocío, Marcelita y José Rafael por animarme, comprenderme y apoyarme incondicionalmente en este esfuerzo.

A mis hermanos, sobrinos, tíos, amigos y compañeros de trabajo porque sé que comparten conmigo la satisfacción de este logro alcanzado.

A la Dra. Lorena Pérez-Penup, a la Maestra Karla Celina Rivera y a la Maestra Sandra Durán por creer en mi potencial y compartir sus conocimientos.

Finalmente agradezco a mis compañeras de grupo Beatriz y Sandra con quienes pudimos crecer juntas. Gracias Beatriz por compartir sus conocimientos y empujarme a seguir cuando ya estábamos exhaustas...

Emma Rosa Reyes Perdomo de Santos

Agradecimientos

A Dios, por sostenerme en cada etapa de este proceso, darme sabiduría para tomar decisiones y fortaleza para continuar aun cuando el camino se volvió exigente.

A mis padres, por su amor incondicional, su ejemplo, sus oraciones y por enseñarme, con su vida, el valor del esfuerzo y la perseverancia. Gracias por creer en mí, incluso en los días en que yo dudé.

A mis hermanos, por su compañía, su ánimo constante y por recordarme siempre de dónde vengo y hacia dónde puedo llegar.

A mis amigos y amigas, por la paciencia, el apoyo emocional y las palabras oportunas que me devolvieron calma, enfoque y motivación en los momentos de mayor carga. Su presencia hizo más llevadero este recorrido.

De manera especial, a mis compañeras de la universidad, por el trabajo en equipo, la solidaridad académica y humana, el intercambio de ideas y el respaldo mutuo. Gracias por caminar a mi lado, compartir aprendizajes y convertir este proceso en una experiencia de crecimiento colectivo.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra forma, contribuyeron con su tiempo, consejos y acompañamiento para que este logro fuera posible.

Sandra Cruz

Tabla de contenido

Resumen.....	VIII
Introducción	1
Problemática del Proyecto	1
Antecedentes	4
Propuesta de Solución.....	5
Estructura del Documento.....	6
Introducción	6
Capítulo 1. Formulación del Proyecto	7
Capítulo 2. Fundamentación Teórica.....	7
Capítulo 3. Metodología	8
Capítulo 4. Propuesta de Solución	8
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones	8
Capítulo 1. Formulación del Proyecto	9
1.1 Valor Pedagógico e Innovador del Proyecto	9
1.2 Relevancia Social.....	10
1.3 Objetivos del Proyecto.....	11
1.3.1 Objetivo General.....	11
1.3.2 Objetivos Específicos.....	11
1.4 Descripción del Producto.....	11
Capítulo 2. Fundamentación Teórica.....	12
2.1 El concepto de proyecto de vida	12

2.2 Proyecto de vida y teorías del desarrollo	14
2.3 La importancia del proyecto de vida en la adolescencia y juventud.....	15
2.4 Enfoque por competencias	17
2.5 Estado de la cuestión.....	18
Capítulo 3. Metodología	23
3.1 Alcance y cobertura	23
3.2 Actividades previas que sustentan la propuesta.....	23
3.2.1 Enfoque, alcance y diseño metodológico.....	23
3.2.2 Universo y Muestra.....	24
3.2.3 Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos.....	24
3.2.4 Análisis de Datos	26
3.3. Decisiones tomadas a partir de los hallazgos.....	27
3.4. Actividades curriculares realizadas para el desarrollo del proyecto.....	40
3.4.1 Fundamentación de la propuesta de solución	40
3.4.2 Perfil de egreso	41
3.4.3 Organización y estructura de la propuesta curricular	42
Capítulo 4. Propuesta de solución.....	44
4.1 Generalidades del Diplomado.....	44
4.2 Declaración del Perfil de Egreso.....	44
4.3. Declaración de Competencia	45
4.4. Indicadores de Logro	45
4.5 Metodología del Diplomado	46
4.6 Fichas de los módulos.....	47

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones	64
5.1 Conclusiones	64
5.2. Recomendaciones	65
Referencias.....	67
Anexos	72
Anexo 1: Consentimiento informado.....	72
Anexo 2: Cuestionario de competencias metodológico-didácticas y herramientas socioemocionales en docentes.	74
Anexo 3: Cuestionario de autoevaluación y acompañamiento en proyectos de vida.	80

Resumen

El Diplomado en Mentoría Integral por Competencias para la Construcción del Proyecto de Vida en Adolescentes y Jóvenes surge como respuesta a una investigación diagnóstica realizada con docentes de tercer ciclo de Educación Media del Colegio Villanueva, ubicado en el Departamento de La Libertad, El Salvador. Esta propuesta curricular se diseña en estrecha correspondencia con la misión institucional de la entidad, la cual brinda atención pedagógica desde séptimo grado hasta último año de bachillerato a una población femenina caracterizada por condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. Como parte de la misión institucional, el colegio brinda atención personalizada a través de preceptoras. Utilizando un enfoque cuantitativo y descriptivo, se evaluaron a 13 preceptoras mediante encuestas de competencias y autoevaluaciones. Los resultados revelaron una sólida comprensión teórica del concepto de “Proyecto de Vida”, pero evidenciaron carencias significativas en la aplicación de metodologías didácticas y en habilidades socioemocionales críticas, como la escucha activa y la empatía. El programa se articula de forma progresiva para transformar la figura de la preceptora en una mentora integral, desarrollando la competencia necesaria para que las participantes puedan acompañar de forma integral y sistemática el proceso de construcción de proyectos de vida. El perfil garantiza que la mentora posea herramientas metodológicas y socioemocionales para guiar el acompañamiento de jóvenes estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad hacia metas estratégicas a corto, mediano y largo plazo, considerando su contexto sociocultural y realidad personal.

Adolescencia, competencias para la vida, estudiante de secundaria, participación del profesor, proyecto de vida, relación alumno-profesor.

Palabras clave: adolescencia, competencias para la vida, mentoría, proyecto de vida.

Introducción

Problemática del Proyecto

Desarrollar un proyecto de vida es una tarea que cobra protagonismo a medida que se acerca la persona a la adultez, es decir, durante la transición de la adolescencia a la adultez emergente. La construcción del proyecto de vida en la adolescencia toma aún más relevancia en contextos de exclusión social, donde diversos factores impiden que los jóvenes proyecten su vida a corto, mediano o largo plazo. Las limitaciones a las que se enfrentan los jóvenes en riesgo social hacen más urgente que reciban orientación especializada para establecer una hoja de ruta clara, realista y con el detalle de los pasos que deben seguir para salir de la situación de precariedad en la que se encuentran.

Garcés-Delgado et al. (2020) analizan el proceso de configuración de los proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. Los autores afirman que en estos ambientes los factores que condicionan la construcción del proyecto vital son diversos: escasa madurez, falta de identidad, personalidad conflictiva, entorno sociofamiliar problemático, fracaso escolar, etc. Dicho planteamiento coincide con lo referido por Díaz-Garay y Narváez-Escorcía (2020), quienes afirman que el no tener claridad respecto a cómo se debe proyectar la vida les imposibilita a los jóvenes en riesgo social, ver la articulación entre las metas académicas o profesionales y las personales. Según estos autores, los elementos que parecen afectar con mayor fuerza a los jóvenes en la construcción de su proyecto de vida son: su autovaloración y la falta de autonomía y determinación hacia su propio crecimiento personal y social. Esto unido a la falta de orientación y apoyo externo especializado.

Los jóvenes en riesgo social carecen de la madurez de diseñar su proyecto de vida y es aquí donde los docentes juegan un papel fundamental para orientarlos y acompañarlos, por lo que es indispensable que estén idóneamente capacitados en la formulación de planes que incluyan todas las áreas de la vida: física, social, emocional, espiritual, laboral, etc., de forma autónoma y responsable. Al orientar la construcción de un proyecto de vida, idealmente los docentes guían en el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo. No obstante, puede suceder que la inmediatez de las realidades que afrontan los jóvenes opaque la relevancia de ver más allá del corto plazo, relegando las metas a mediano y largo plazo a un lugar casi olvidado ya que las familias de las y los adolescentes son incapaces de sostener el proceso de elección de un proyecto o una carrera universitaria porque no pasaron por la experiencia de estudios postsecundarios; por lo tanto, no se les puede asignar la responsabilidad de orientar vocacionalmente a las y los adolescentes que, de ingresar a la universidad, serían estudiantes de primera generación.

El presente proyecto de aplicación se realizó en el Colegio Villanueva, el cual se caracteriza por ser una institución educativa que busca cumplir una labor social como iniciativa de la Asociación para la Promoción Humana (APROHU). Dicha función social consiste en la gestión de fondos a través de un Patronato para becar a jóvenes mujeres en riesgo social provenientes de escuelas públicas del Departamento de La Libertad y zonas aledañas para que estudien tercer ciclo y bachillerato. El objetivo de esta iniciativa es ofrecer a las estudiantes un espacio de primer nivel para que desarrollen su talento, potencial humano e intelectual. Para ello, la APROHU ha establecido un acuerdo con el Colegio La Floresta, por el cual el Colegio Villanueva puede funcionar en el horario vespertino utilizando el 100% de sus instalaciones. Esto incluye aulas totalmente equipadas con dispositivos multimedia, salones para maestros, laboratorios, canchas, jardines, etc.

En lo que respecta a la oferta formativa, el Colegio Villanueva adopta un modelo curricular enfocado en la educación integral de forma personalizada. Este modelo holístico incluye la formación académica, socioemocional, espiritual y de valores, enfatizando la cultura de trabajo bien hecho y la solidaridad. La educación personalizada es ofrecida a través del acompañamiento que cada joven recibe de una “preceptora”, la cual es una docente asignada desde que ingresa al Colegio hasta que finaliza sus estudios. La preceptora es una maestra cualificada para realizar este acompañamiento con la finalidad de escuchar, orientar y sugerir posibles soluciones a las problemáticas personales, familiares, sociales, académicas, económicas, etc., a las que se enfrentan.

En una aproximación inicial sobre las necesidades de apoyo para el Colegio Villanueva, se detectó que la principal problemática que enfrentan las preceptoras en el proceso de acompañamiento es que estas carecen de metas a mediano y largo plazo. La mayoría de las estudiantes ingresan con la mirada puesta en terminar el bachillerato, porque son la primera generación en su familia en finalizarlo. Sin embargo, al investigar más a fondo sobre cómo las preceptoras enfrentan esta situación, quedó en evidencia que existe una limitada capacidad para estimular a las alumnas en la formulación de propósitos claros a mediano y largo plazo y en el uso de estrategias concretas para la construcción del proyecto vital. Esta carencia metodológica podría tener implicaciones directas sobre la calidad del acompañamiento que reciben las jóvenes, especialmente al considerar que provienen de contextos vulnerables donde el rol de guía del docente cobra una relevancia aún mayor. Si los docentes no están estimulando activamente esa visión prospectiva, el proyecto de vida corre el riesgo de transformarse en un discurso vacío, desconectado de las aspiraciones reales del estudiantado. Por ello, es urgente atender la dimensión

proyectiva del proyecto de vida desde enfoques pedagógicos creativos, motivadores y anclados a los contextos reales del estudiantado.

Antecedentes

Para el Colegio Villanueva, el proyecto de vida es un eje fundamental de la formación de las estudiantes, por ello desde sus inicios cuenta con un programa bien estructurado de capacitación de las preceptoras que se ha adaptado año con año de acuerdo con las necesidades de las alumnas. En este proceso formativo se estimula a las docentes a realizar las preceptorías de acuerdo con los valores morales que guían la labor del Colegio. El enfoque primordial de estas capacitaciones se centra en las buenas prácticas de las tutorías, dejando en el enfoque de formulación del proyecto de vida en un plano secundario. En la actualidad el proceso formativo de las preceptoras es el siguiente:

1. En los meses de noviembre y junio se llevan a cabo reuniones generales de preceptoras con el fin de reforzar el método y desarrollar habilidades que les permitan efectuar las preceptorías según las directrices del Colegio.
2. En el 2024 recibieron una capacitación en línea sobre buenas prácticas docentes con la Fundación Parentes de España, donde se incluyó una sesión sobre cómo realizar tutorías efectivas.
3. Como parte del programa de Formación del Carácter “The Mark”, creado en España, que se imparte a todo el estudiantado, las preceptoras reciben unas sesiones sobre el seguimiento personalizado de las alumnas.
4. Formación semanal continua de formadoras sobre valores y desarrollo personal.

Ciertamente, queda en evidencia el compromiso firme del Colegio Villanueva en la capacitación constante de las docentes, las cuales participan de programas de actualización de

forma continua en función de los estándares de valores de la institución, así como una alta conciencia y comprensión del concepto de proyecto de vida y su relevancia en el desarrollo integral de las estudiantes por parte de las preceptoras. Sin embargo, a pesar de todos estos esfuerzos se comprobó mediante la investigación diagnóstica que fundamenta este proyecto, que aún se pueden fortalecer las competencias metodológicas-didácticas para estructurar e impulsar eficazmente los proyectos de vida de las estudiantes en función de establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo.

Por lo tanto, cobra relevancia la necesidad de reforzar el programa de preceptorías en las áreas de competencias metodológicas-didácticas enfocadas en la formulación de proyectos de vida con el propósito de ofrecer soluciones integrales en el futuro de las estudiantes que cursan tercer ciclo y bachillerato.

Propuesta de Solución

Considerando la investigación realizada con las docentes del Colegio Villanueva se propone el diseño curricular del *Diplomado en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes*, a partir de lo argumentado en la problemática y de lo expuesto en los antecedentes sobre la formación. El *Diplomado en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes*, es un programa de formación especializada dirigido a docentes-preceptoras del Colegio Villanueva, diseñado para fortalecer sus competencias metodológico-didácticas, socioemocionales y organizativas, con el fin de guiar de manera efectiva a las estudiantes con metas a corto, mediano y largo plazo para el diseño de su proyecto de vida.

Este programa integra fundamentos teóricos, metodologías activas y herramientas prácticas que permiten a las preceptoras planificar, implementar y evaluar procesos de acompañamiento

personalizados, asegurando un seguimiento sistemático y una proyección realista de las metas de las alumnas. A lo largo del diplomado, las participantes desarrollarán habilidades para la escucha activa, el diseño de itinerarios formativos, la integración de estrategias socioemocionales, el uso de formatos institucionales y la vinculación con redes de apoyo externas.

El enfoque del diplomado es innovador porque incorpora la sistematización de procesos como una práctica constante, garantizando la mejora continua y la uniformidad en el acompañamiento. Además, promueve la articulación del proyecto de vida como eje transversal del currículo, fomentando en las estudiantes el autoconocimiento, la resiliencia, el pensamiento crítico y la toma de decisiones responsables.

Al finalizar, las egresadas estarán capacitadas para desempeñar un rol activo y transformador en la vida de sus estudiantes, impulsando no solo su desarrollo académico, sino también su proyección personal, social y profesional, contribuyendo así a la generación de oportunidades que rompan ciclos de pobreza y desigualdad.

Estructura del Documento

El presente informe se encuentra organizado en capítulos que siguen un orden lógico y progresivo, permitiendo comprender el origen, desarrollo y proyección de la propuesta de aplicación. Cada apartado ha sido elaborado con el objetivo de ofrecer una visión integral y fundamentada del diseño curricular del *Diplomado en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes*, desde su concepción hasta su estructura final.

Introducción

En las primeras páginas se presenta el contexto general: dónde y por qué nace la idea del diplomado. Aquí se explica la situación actual, se describe la problemática que enfrentan las

estudiantes y se conecta con los antecedentes que la institución ya ha trabajado en esta línea. Además, se presenta la propuesta de solución y se adelanta, de forma breve, cómo está estructurado el documento. La intención es que el lector tenga un mapa claro de lo que encontrará y pueda ir relacionando cada capítulo con la meta final del proyecto.

Capítulo 1. Formulación del Proyecto

Este capítulo es la parte inicial del informe. Aquí se presenta por qué el diplomado tiene sentido y qué lo hace distinto. Se analiza su valor pedagógico, lo que lo convierte en una propuesta innovadora dentro de la institución, y se desarrolla su relevancia social, explicando de qué manera impactará en las estudiantes y en su comunidad. También se detallan los objetivos generales y específicos, que son el camino a seguir de todo el proyecto, y se describe el producto final junto con los procesos que le darán vida. Al final de este capítulo, el lector tendrá una idea sobre qué se quiere lograr y cómo se planea hacerlo.

Capítulo 2. Fundamentación Teórica

Este capítulo es para sustentar la propuesta con bases sólidas. No se trata solo de teoría por teoría, sino de conectar los enfoques, modelos y conceptos clave con la realidad que vive la institución. Se abordan temas como el proyecto de vida, el rol del docente en el acompañamiento, el desarrollo socioemocional y las metodologías activas que permiten trabajar estos aspectos de manera efectiva. Además, se incorporan hallazgos y experiencias de investigaciones previas que respaldan por qué este diplomado puede marcar la diferencia. Este capítulo ayuda a que el lector entienda que la propuesta no es improvisada, sino que se apoya en un marco conceptual bien trabajado.

Capítulo 3. Metodología

En este apartado se explica la forma en la que se construyó la propuesta, desde el punto de inicio hasta llegar a su versión final. Se presenta el enfoque metodológico elegido y se justifica por qué es el más adecuado para este tipo de intervención y su selección para ser aplicado. Se describen las actividades previas diagnósticos, entrevistas, revisión de documentos que sirvieron para tener un panorama claro de la situación. También se detallan las decisiones tomadas a partir de esos hallazgos y las acciones que dieron la ruta al diseño curricular. En resumen, este capítulo muestra que el trabajo no es producto del azar, sino de un proceso intencional y fundamentado de acuerdo a todo lo anterior.

Capítulo 4. Propuesta de Solución

Este es el capítulo donde las ideas, planteamientos y propuestas, se convierten en una propuesta concreta. Se presenta el diseño curricular del diplomado, su perfil de egreso, las competencias que desarrollará, los módulos y las unidades de aprendizaje. También se incluyen los contenidos clave, las metodologías de trabajo, los productos esperados y las formas de evaluación.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

En este cierre se retoman las ideas centrales y los aprendizajes que deja la formulación de la propuesta antes presentada. Las conclusiones responden directamente a los objetivos planteados, confirmando su pertinencia y viabilidad incluso en la propuesta. Las recomendaciones, por su parte, ofrecen sugerencias para que el diplomado se implemente de manera efectiva, considerando tanto los retos como las oportunidades detectadas. También se dejan abiertas posibles líneas de trabajo futuro, porque un proyecto como este siempre puede crecer y adaptarse.

Capítulo 1. Formulación del Proyecto

1.1 Valor Pedagógico e Innovador del Proyecto

Este diplomado introduce un modelo de acompañamiento integral docente-estudiante que combina:

- **Personalización del aprendizaje:** Cada preceptora diseña planes adaptados a las necesidades y potencialidades de cada estudiante.
- **Integración socioemocional:** Desarrollo de habilidades como la autoestima, resiliencia, comunicación asertiva y pensamiento crítico.
- **Metodologías activas:** Aplicación de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), estudio de casos y aprendizaje-servicio, fomentando la participación y reflexión de las estudiantes.
- **Estandarización de procesos:** Uso de formatos institucionales para dar uniformidad y seguimiento a los acompañamientos.
- **Sistematización continua:** Análisis y documentación de resultados para retroalimentar el currículo y mejorar las prácticas.

La combinación propuesta aporta pedagógicamente a la visión del colegio, pues se vuelve innovadora ya que las preceptoras recibirán herramientas emergentes para un proceso de formación estructurado, basado en las necesidades específicas y apegadas a la realidad de la atención que brinda. De esta manera, el diseño curricular se basa en teoría, práctica, diseño y evaluación lo cual permite que sea integral y completo para brindar una atención personalizada y de calidad con base en la ética, tomando en cuenta que debe ser evaluado constantemente para valorar lo que se está haciendo, medir los avances que se tienen en las adolescentes y tomar decisiones necesarias que permitan una mejora continua.

1.2 Relevancia Social

El *Diplomado en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes* posee una profunda relevancia social al abordar una problemática crítica en el desarrollo de adolescentes y jóvenes: la falta de una visión clara para su futuro. Este programa de formación no es solo una capacitación teórica y técnica, sino una herramienta para la transformación del acompañamiento de jóvenes mujeres en contextos de vulnerabilidad. Al enfocar el diseño curricular en la construcción del proyecto de vida, el diplomado capacita a las educadoras para guiar a las jóvenes en la definición de metas a mediano y largo plazo. Esta orientación estratégica tiene efectos directos y tangibles. Por un lado, se convierte en un factor para favorecer la permanencia escolar y prevenir la deserción, ya que una joven con un propósito claro ve la educación no como una obligación, sino como un puente hacia su futuro deseado.

Asimismo, el diplomado tiene el potencial de ayudar a romper los ciclos de pobreza que limitan a muchas familias. Al proporcionar a las jóvenes herramientas para explorar oportunidades académicas y laborales, se les empodera para tomar decisiones informadas que trascienden su entorno inmediato. Esto es particularmente significativo para las adolescentes en entornos de desigualdad de género, quienes a menudo enfrentan barreras invisibles. La mentoría se convierte en un espacio seguro para que identifiquen su potencial, desarrollen su autonomía y aspiren a roles de liderazgo, superando las expectativas sociales restrictivas.

Finalmente, al formar docentes que actúan como mentoras, el diplomado fortalece el papel de la escuela como un agente de cambio y desarrollo social. La escuela deja de ser solo un centro de aprendizaje académico para convertirse en un ecosistema de apoyo que nutre el crecimiento personal, social y profesional de sus estudiantes. De esta manera, el diplomado no solo impacta a un grupo de personas, sino que fortalece el tejido social de comunidades enteras.

1.3 Objetivos del Proyecto

1.3.1 Objetivo General

Diseñar una propuesta curricular que fortalezca las competencias metodológico-didácticas y socioemocionales de las docentes-preceptoras mediante un diplomado especializado, para guiar eficazmente la construcción del proyecto de vida de las estudiantes.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Formular el perfil de egreso (declaración y promesa formativa, competencias, indicadores de logro y ámbitos de desempeño).
2. Definir módulos que cumplan con las competencias que se deben desarrollar en el diseño curricular del diplomado.
3. Establecer criterios y herramientas curriculares para la evaluación y seguimiento de las preceptoras en el proceso.

1.4 Descripción del Producto

El diplomado estará dirigido a las preceptoras para: que puedan fortalecer las guías metodológicas institucionales, que estén capacitadas y puedan apoyar a las estudiantes en el diseño y seguimiento del proyecto de vida, especialmente en la formulación de metas a mediano y largo plazo a través de los siguientes productos:

Los módulos que componen el diplomado son:

1. Desarrollo psicosocial adolescente y su relación con la mentoría de proyectos de vida.
2. De la preceptoría a la Mentoría
3. Diseño y seguimiento del proyecto de vida.

Capítulo 2. Fundamentación Teórica

Con la intención de proponer el *Diplomado en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes*, en el siguiente apartado se expone la fundamentación teórica la cual desarrolla el concepto de proyecto de vida y sus diferentes elementos constitutivos, proyecto de vida y teorías del desarrollo, la importancia del proyecto de vida en la adolescencia y juventud y el enfoque por competencias desde el cual se integra una propuesta para acompañar el proceso de preceptorías.

2.1 El concepto de proyecto de vida

La palabra “proyecto” implica una serie de tareas que se desarrollan con una lógica determinada para alcanzar un objetivo: una dirección. Así, el “proyecto de vida” es la ruta que la persona define para su propia existencia a través de imaginar acciones futuras con el propósito de alcanzar lo que ella misma establezca como sus metas (Araneda Carrasco et al., 2017). Este concepto aparece a mediados del siglo XX - en el auge del estado de bienestar - asociado a la adolescencia, como independencia económica lograda con un empleo o profesión y la formación de la propia familia. Sin embargo, se encuentra implícito en filosofías antiguas que lo consideran parte de los conceptos de bienestar y felicidad que en principio son motivaciones básicas del ser humano.

El filósofo Heidegger, considera que el proyecto de vida se define desde el pasado y el presente con enfoque hacia el futuro, con el fin de proponer las metas y acciones que le permitan al ser humano alcanzar la autogestión y valorar las relaciones interpersonales y las circunstancias a fin de conocerlas, aceptarlas, subordinarlas, manejarlas y tomar decisiones según la conveniencia del sujeto. D’Angelo (1999) va más allá y conceptualiza el proyecto de vida como:

Un sistema principal de la persona en su dimensionalidad esencial de vida, un modelo ideal-real complejo de la dirección perspectiva de su vida, de lo que espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y las posibilidades internas y externas de lograrlo; define su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. (p. 32).

En otras palabras, el autor describe el proyecto de vida como una estructura central que define a una persona en su esencia vital. Se trata de un modelo ideal-real complejo que guía la perspectiva de su vida, moldeando sus esperanzas y aspiraciones. Este modelo se materializa en sus disposiciones y posibilidades reales, tanto internas como externas, para alcanzar sus metas. En esencia, define su relación con el mundo y consigo misma, estableciendo su propósito como individuo dentro de un contexto social específico.

En este sentido, Alarcón et al. (2018) considera al sujeto como un ente histórico-contextual, al incorporar aspectos sociales, acciones y relaciones, tanto materiales como espirituales, de existencia, con la sociedad que lo transforman y dinamizan (al sujeto). Con esta visión de proyecto de vida, puede afirmarse que todo ser humano realiza un proyecto de vida de forma implícita o explícita al darle sentido a los elementos básicos que integran su existencia: aspectos vocaciones, laborales, económicos, sociales, afectivos y de proyección vital, enunciado metas que le permiten el logro del bienestar y la satisfacción.

El proyecto de vida es un constructo psicológico que comienza con un modelo mental elaborado por el individuo. Este modelo se convierte en una estructura motivacional compleja que influye en el funcionamiento psicológico, actuando incluso como motivación intrínseca.

Según Rojas (2018), cada persona formula sus metas de vida basándose en sus necesidades, características personales y las expectativas sociales de su entorno. Este proceso abarca diversas

dimensiones de la vida humana: personal, emocional, espiritual, sociopolítica, cultural, recreativa, profesional y familiar.

Este autor también considera el proyecto de vida como un plan dinámico que se va actualizando a lo largo de la vida de una persona. Se adapta a los cambios internos del individuo, a las modificaciones del entorno y a la evolución del proyecto en sí mismo. Es crucial entender que este proceso siempre implica un conflicto existencial. Al tomar ciertas decisiones, inevitablemente se descartan otras, lo que conlleva un riesgo inherente. Además, todo proyecto de vida se enfrenta a la incertidumbre del futuro, es decir, a aspectos que no se pueden prever. Ante esta situación, la persona debe elegir entre aceptar los cambios o caer en la frustración.

En resumen, el riesgo es un componente esencial de cualquier proyecto de vida, ya que el individuo no puede controlar todas las variables que determinarán si sus expectativas se cumplen o no.

2.2 Proyecto de vida y teorías del desarrollo

En las diferentes teorías del desarrollo evolutivo se puede observar que el alcance de los objetivos propuestos es parte del ser humano. Así, Freud (1920), por ejemplo, en las etapas del desarrollo evolutivo del hombre en lo psicosexual demuestra que parte de la madurez es satisfacer la capacidad de amar y trabajar. Piaget (1972) precia que en la adolescencia los jóvenes viven un momento al que se le llama “Etapa de operaciones formales” que inicia entre las edades de 11 a 12 años. Esto significa que empiezan a pensar de forma abstracta, a imaginar diferentes alternativas y a formular hipótesis sobre lo que podría pasar y lo que no.

Por otra parte, Erikson (1968), en su teoría del Desarrollo Psicosocial, define que para la superación de los conflictos de cada etapa vital se relacionan con el proyecto de vida. Asimismo, Maslow con la pirámide de Jerarquía de necesidades (Maslow, A. H. (1943). A theory of human

motivation), demuestra cómo existen acciones que se ordenan a satisfacer necesidades hasta llegar a la autorrealización a través del logro de metas y objetivos que le permitan trascender.

Según autores como Ryff y Keyes (1995) y Viktor Frankl (2015), el sentido o propósito de vida es esencial para el bienestar y la plenitud del ser humano. Ryff lo describe como la necesidad de que las metas y objetivos de una persona guíen sus decisiones, emociones y acciones, dándole así un significado a su existencia. Por su parte, Frankl ve la búsqueda de este sentido como el motor que impulsa a las personas a encontrar la realización personal.

Rojas (2018) destaca la importancia del proyecto de vida en la adolescencia, una etapa crucial en la que los conflictos son más intensos. Es en este período cuando comienza a estructurarse este proyecto, el cual debe ser continuamente monitoreado y ajustado en función de los cambios del entorno. A pesar de estas modificaciones, la estructura central del proyecto se mantiene como un eje motivacional durante la edad adulta.

En conclusión, se puede comprobar cómo a lo largo del tiempo las diferentes perspectivas como la psicoanalítica, humanista, existencialista, cognitivista, constructivista e interaccionista tienen como denominador común que en la persona hay fuerzas internas que lo impulsan a organizar sus planes y metas como parte de su desarrollo.

2.3 La importancia del proyecto de vida en la adolescencia y juventud

En la etapa de la adolescencia, el proyecto de vida adquiere relevancia ya que forma parte del desarrollo humano y social. Erikson (1968) lo explicó con claridad durante esta fase en la que los adolescentes se enfrentan a la construcción de su identidad. También buscan definirse a través de interrogantes que les permite entender quiénes son y qué lugar ocupan en el mundo, por esta razón, cuando esa identidad no se consolida, aparece la confusión de roles, una confusión que dificulta la toma de decisiones. Tomar decisiones en este contexto no es fácil. Con frecuencia

surgen muchas dudas, miedos, incluso momentos de ansiedad, pero cuando los adolescentes logran conectar con un propósito auténtico, las metas dejan de ser simples objetivos y se transforman en algo con sentido, algo que realmente importa.

Ahora bien, tener la capacidad de imaginar un proyecto de vida no basta si no se cree en la posibilidad de hacerlo realidad. Bandura (1997) lo expresa de forma clara y directa cuando habla sobre la autoeficacia, el tener seguridad de que uno puede lograr lo que se propone es clave para enfrentar los retos que surgen inesperadamente. Cabe destacar que, cuando un adolescente confía en sí mismo, se produce una transformación significativa. Flores Sánchez (2022) confirma en su investigación que estudiantes de secundaria que se sentían capaces mostraban una visión más clara de su futuro y una perseverancia admirable para alcanzar sus metas. No se trata solo de tener habilidades cognitivas, sino de ser sincero consigo mismo que se puede lograr lo que se propone.

Además, algunos estudios más recientes presentan algunas particularidades que enriquecen esta investigación. Araújo et al. (2021) en su investigación encontraron que los programas enfocados en ciencia y tecnología no solo enseñan contenidos, sino que ofrecen a los adolescentes una experiencia con la que conectan sus intereses con propósitos reales. Es como si, al experimentar y crear, descubrieran que sus metas pueden tener raíces firmes y sentido profundo. Por otra parte, Faria (2020) analizó el caso de jóvenes angoleños en Portugal y mostró cómo el proyecto de vida puede convertirse en un puente entre lo cultural y lo social. En otras palabras, no solo ayuda a definir metas personales, sino que también permite adaptarse con mayor sensibilidad a nuevos contextos ya que experimentar da sentido lógico a sus metas y deja de ser abstracto

En fin, el enfoque conceptual que brinda Barbosa-Martínez et al. (2016) indica que el proyecto de vida es un entramado complejo, donde se toma en cuenta lo cognitivo, lo emocional y lo motivacional. Con esto se destaca que no basta con escribir metas en un papel, esas metas

deben tener sentido y estar apegadas a la realidad de cada joven. Para lograrlo se debe dar un seguimiento por parte de las instituciones educativas ya que eso es fundamental. No como guías rígidos, sino como aliados que los acompañan, ofreciendo espacios seguros para pensar, sentir y decidir.

2.4 Enfoque por competencias

En la presente investigación se busca definir de forma general las competencias metodológico-didácticas que son necesarias para que la preceptora desarrolle eficazmente su labor como orientadora en el diseño del proyecto de vida y en la mejora de las competencias, conductas, habilidades y actitudes de las estudiantes. Diversos autores afirman que el mentoreo educativo puede tener un impacto significativo para desarrollar competencias en el entorno académico y social de los alumnos y que, por su parte, el mentor debe tener habilidades y competencias específicas para desempeñar su rol, como la voluntad de escucha activa, la empatía, la comunicación efectiva y el liderazgo transformacional. Además, el mentor necesita una actitud de aprendizaje continuo y estar comprometidos con su propio desarrollo profesional.

Mañez et al. (2010) definen que entre las competencias aptitudinales que debe poseer el docente que realiza labores de mentoreo, destaca la capacidad de visión a mediano y largo plazo, así como las competencias de personalidad que definen su carácter y forma de ser, las competencias relacionales, el dominio que demuestra en ambientes sociales, especialmente la inteligencia emocional. Finalmente, integra como competencias técnicas la capacidad de observación de las cualidades del estudiante, de su contexto vital y de los mapas de posibilidades que puedan existir para su desarrollo, resaltando también como competencia técnica la escucha activa y el lenguaje no verbal.

Por otra parte, para definir las competencias en el entorno académico y social de las estudiantes en el proceso de creación del proyecto de vida se considera en el presente estudio lo propuesto por Delors (1994) sobre los cuatro pilares de la educación. En consonancia con este autor, la preceptoría para construir el proyecto de vida podría ayudar a las alumnas a fortalecer dichos pilares: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a convivir, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. En este sentido, el proyecto de vida puede proporcionar a las estudiantes una visión amplia del mundo, de ellas mismas y de los demás, desarrollando una capacidad de enfoque que les permitirá alcanzar metas nunca antes esperadas, así como mejorando las relaciones interpersonales, el estado de ánimo, la comunicación y el control emocional.

En conclusión, si se tienen claras las competencias metodológico-didácticas a desarrollar en la estructuración del proyecto de vida, tanto de la figura del preceptor como de la estudiante se podría potenciar la realización personal en cuanto esta progrese en el logro de las metas propuestas.

2.5 Estado de la cuestión

En la consecución de un plan de vida para los adolescentes intervienen diversos elementos, todos importantes, padres, escuela y los propios adolescentes, su comunidad, el modelo educativo y otros. Asimismo, no se puede ignorar el peso que tienen los elementos socioculturales. De acuerdo con Díaz Garay (2020), las expectativas sociales, los referentes comunitarios y las normas culturales influyen significativamente en la forma en que los adolescentes, y en particular las niñas, construyen su visión de futuro. En muchas comunidades, las adolescentes enfrentan presiones que van desde estereotipos de género hasta limitaciones económicas estructurales, lo que puede

restringir sus aspiraciones o incluso invalidar sus deseos más genuinos. En este contexto, la escuela emerge como un espacio clave para contrarrestar esas limitaciones, ofreciendo un entorno donde se pueden cuestionar estereotipos, ampliar horizontes y cultivar proyectos personales.

Pease Dreibelbis et al. (2021) estudian los aspectos del mundo intrapsíquico de las y los adolescentes, la identidad psicosocial, el bienestar subjetivo, la sexualidad y su proyecto de vida de adolescentes peruanos. Entre los resultados sobresalientes, los investigadores destacan que falta trabajar en el área de tutoría nociones sobre “estar de acuerdo” y “discrepar”. Es crucial cuestionar nociones autoritarias que impidan forjar ideas críticas respecto a las autoridades a las que se ama o teme. La escuela debe dejar de promover y acoger respuestas automatizadas de asistir a la universidad como elecciones vocacionales. Estas respuestas deben cuestionarse, acompañarse y trabajarse en el contexto del trabajo del proyecto de vida. Resulta necesario revisar la estrategia de trabajo del proyecto de vida desde los primeros años de secundaria, de modo que no se postergue el tema para el final de la misma, para los investigadores el trabajo de proyecto de vida debe articularse con la exploración de identidad y abarcar al menos las dimensiones de pares, pareja, enamoramiento y ocupación futura. Las familias de las y los adolescentes son incapaces de sostener el proceso de elección de una ocupación futura porque no pasaron por la experiencia de estudios postsecundarios; por lo tanto, no se les puede asignar la responsabilidad de orientar vocacionalmente a las y los adolescentes que, de ingresar a la universidad, serían estudiantes de primera generación.

Fonseca-Grandón et al. (2022) contribuyen a la discusión, a partir de la concepción del currículum universitario como generador de resultados y cómo sus diversas reformas en una universidad chilena impactan las decisiones de permanencia o abandono de los estudios superiores, permitiendo identificar incluso tipologías estudiantiles asociadas a esta problemática, enmarcada

en lo que el estudiante considera como un aspecto relacionado a su proyecto de vida. Entre las tipologías presentadas por Fonseca-Grandón et al. (2022), se encuentran estudiantes efectivos, estudiantes con proyecto, estudiantes sin proyectos y estudiantes frustrados. Entre los principales hallazgos destaca el grupo que permanece en sus estudios universitarios presentó indicios de tener un proyecto de vida claro a futuro y sintió que la universidad pudo contribuir a ello, razón por la cual estos estudiantes fueron superando los escollos, adaptándose a la institución. Esto no ocurrió tan evidente para el grupo que abandona, el cual pareció transitar por la universidad por el simple cumplimiento de un rol social, carente de articulación con un proyecto de vida.

En el ámbito educativo, estas necesidades se ven mediadas por el tipo de interacción que el estudiante establece con los docentes, quienes más allá de su rol transmisor de contenidos, representan figuras clave en el acompañamiento emocional, la orientación vocacional y el desarrollo de la autoestima. La investigación de Díaz Garay y Narváez Escorcía (2019) subraya cómo factores como la motivación, la inteligencia emocional y la autoestima inciden directamente en la capacidad de los jóvenes para diseñar y sostener un proyecto de vida exitoso. Estos factores, si bien podrían pasar desapercibidos en la gestión curricular tradicional, resultan determinantes en contextos educativos donde las oportunidades son limitadas y el apoyo familiar puede ser inestable. Roncancio González (2016) confirma que la labor educativa no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino debe ampliarse a guiar a los estudiantes en la elaboración de su proyecto profesional, ofreciéndoles herramientas que les permitan construir un perfil ético profesional con responsabilidad social, integridad y coherencia entre valores, para que en el futuro tomen decisiones asertivas que les permitan vivir en plenitud.

El rol del docente en este proceso es fundamental. La figura docente puede representar para muchos adolescentes la primera persona adulta que les habla de su potencial, que les pregunta por

sus metas o que valida sus capacidades. Como afirma Bandura (1997) la autoeficacia es una condición esencial para la acción, y esta se fortalece a través de experiencias de éxito, pero también gracias al reconocimiento social de personas significativas. Cuando los docentes creen en sus estudiantes y los animan a proyectarse, están sembrando confianza y sentido de posibilidad.

No obstante, en la práctica cotidiana este acompañamiento no siempre se realiza de manera sistemática. La orientación al proyecto de vida suele quedar relegada a actividades aisladas o depender exclusivamente de iniciativas personales de algunos docentes. A nivel institucional, la falta de formación específica y la sobrecarga laboral limitan la capacidad de ofrecer un acompañamiento integral. Por ello, resulta importante reconocer, sistematizar y fortalecer las buenas prácticas existentes, así como diseñar estrategias pedagógicas que permitan integrar el proyecto de vida como parte del proceso formativo. En el estudio realizado por Figueroa et al. (2017) quedó reflejado que en la práctica docente la construcción del Proyecto de Vida no es una tarea a la que se asigne importancia significativa. Los estudiantes consideraron que los docentes no valoran el proyecto de vida como una herramienta que les puede aclarar el futuro para su desarrollo integral, debido en primer lugar al escaso conocimiento que tienen sobre cómo elaborarlo.

Por otra parte, Castillo et al. (2022) en el estudio sobre el apoyo de docentes y tutores en la formulación del proyecto de vida, hacen énfasis en la escasa oportunidad de conversación que se le otorga al tema con los adolescentes, esto supone que no se enfoca de forma programática o estructurada. El estudio también enfatiza que los docentes recibieron poca formación sobre el tema en su etapa escolar. Una de las soluciones es presentada por D'Angelo (1999), quien propone el Modelo de Desarrollo Profesional Creador (DPC), el cual se fundamenta en enfoques contemporáneos reflexivo-creativos, histórico-culturales y humanistas, con el propósito de formar

personas capaces de responder de manera creativa y reflexiva a las situaciones problemáticas que se presentan en la estructuración del proyecto de vida profesional. Este modelo promueve una visión integral del individuo como sujeto autodirigido, con capacidad de autorreflexión, autodeterminación y con una clara orientación ética y social hacia su desarrollo personal y profesional.

D'Angelo (1999) concibe el proyecto de vida como un subsistema psicológico central que articula metas vitales, valores, planes y acciones orientadas al autodesarrollo, y que se expresa mediante la autodirección personal. Desde esta perspectiva, el Desarrollo Profesional Creador se entiende como una proyección vital que integra la formación de competencias humanas y profesionales con una disposición proactiva, reflexiva y transformadora de la realidad.

A partir del recorrido teórico y del análisis del estado de la cuestión, se hace evidente que la construcción del proyecto de vida en la adolescencia y juventud no es un acto espontáneo, sino una estructuración multidimensional que requiere de un andamiaje pedagógico intencionado y competente. La literatura revisada confirma la existencia de una brecha significativa entre la importancia del proyecto de vida para el desarrollo de la identidad y la falta de sistematización metodológica en las instituciones educativas, donde el acompañamiento a menudo carece de herramientas técnicas y depende de la intuición docente. En consecuencia, esta fundamentación teórica valida la pertinencia y urgencia de implementar el *Diplomado en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes*, estableciendo que sólo mediante la formación de competencias específicas en los mentores bajo una visión humanista y situada en la realidad de las estudiantes, se logrará trascender la orientación vocacional tradicional hacia una verdadera educación para el sentido de vida, la resiliencia y la autodeterminación de los jóvenes.

Capítulo 3. Metodología

3.1 Alcance y cobertura

El estudio se delimitó al Colegio Villanueva, centrando el análisis en el nivel de tercer ciclo y con las docentes que brindan acompañamiento formativo del proyecto de vida desde la preceptoría. La cobertura se circunscribe a este contexto institucional y a un levantamiento de información realizado en un único momento, por lo que los resultados describen la situación observada en dicho periodo y no pretenden generalizarse a otras instituciones, salvo en contextos con características educativas o sociales similares.

3.2 Actividades previas que sustentan la propuesta

A continuación, se presentan los componentes de la ruta metodológica que llevó a la toma de decisiones para el diseño del *diplomado: Mentoría y Acompañamiento para la Construcción del Proyecto de Vida en Adolescentes y Jóvenes*.

3.2.1 Enfoque, alcance y diseño metodológico

La investigación que antecede al proyecto del diplomado: en *Mentoría y Acompañamiento para la Construcción del Proyecto de Vida en Adolescentes y Jóvenes*, se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo (Vega-Malagón et al., 2014) con un diseño no experimental de tipo transaccional. Este tipo de estudio permite observar los fenómenos en su contexto natural, sin manipulación de variables, y recolectar los datos en un único momento del tiempo (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018). El objetivo fue identificar y describir las prácticas y percepciones docentes vinculadas al acompañamiento del proyecto de vida de las estudiantes, en un contexto educativo urbano y de escasos recursos.

El alcance fue exploratorio-descriptivo. Desde una perspectiva exploratoria, se buscó visibilizar un fenómeno poco abordado empíricamente: el rol docente en la orientación al proyecto

de vida en adolescentes de tercer ciclo en instituciones académicas. La fase descriptiva, por su parte, permitió caracterizar las estrategias utilizadas por los docentes y las condiciones en que estas se desarrollan, reconociendo tanto fortalezas como limitaciones del contexto educativo.

3.2.2 Universo y Muestra

El universo de estudio estuvo conformado por 13 docentes de tercer ciclo del Colegio Villanueva. La selección de participantes se realizó mediante muestreo intencional (Hernández González, 2021), considerando como criterio principal a las docentes que ejercen la labor de preceptoría, por su vínculo directo y sistemático con los grupos de las estudiantes, desempeñando funciones análogas a las de una mentora. Con el propósito de incorporar una visión más integral del fenómeno, se incluyeron docentes de diversas asignaturas. La participación fue voluntaria y se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información.

3.2.3 Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos principales: una encuesta de opinión y una autoevaluación. El primero de los instrumentos es el Cuestionario de competencias metodológico-didácticas de docentes, dicho instrumento mide tres dimensiones: Saberes docentes en la orientación de proyecto de vida (6 ítems), Implementación de las estrategias metodológico-didácticas (7 ítems) y Competencias emocionales (14 ítems). La encuesta fue aplicada a las docentes y permitió conocer sus percepciones, estrategias, nivel de formación y obstáculos percibidos en relación con el acompañamiento del proyecto de vida. El instrumento fue diseñado con base en la literatura existente (Díaz Garay & Narváez Escorcia, 2019; Gómez, 2006) y validado por expertos en educación y formulación y acompañamiento de proyectos de vida.

Por su parte, la autoevaluación la realizaron las mismas docentes. Este instrumento incluyó 22 interrogantes, que exploran cinco dimensiones: Habilidades socioemocionales (4 ítems),

Estrategias metodológico-didácticas (5 ítems), Aspectos académicos (5 ítems), Formación de carácter y virtudes (6 ítems) y Cierre de la sesión (2 ítems).

Para asegurar la validez del contenido del cuestionario, se recurrió a un panel de jueces expertos que evaluaron la pertinencia y relevancia de cada ítem. Posteriormente, se calculó el Índice de Validez de Contenido (IVC) de 0.81 y el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.96, lo cual indica una alta consistencia interna y confiabilidad del instrumento, siguiendo las recomendaciones de Hernández Sampieri & Mendoza (2018).

Los instrumentos fueron digitalizados y distribuidos a las participantes a través de un enlace URL único enviado por correo electrónico institucional y por WhatsApp. Antes de la distribución, se obtuvo la autorización de la Dirección de la institución y se contactó directamente con cada docente para explicarles los objetivos del estudio y solicitar su participación voluntaria, se explicó el consentimiento informado a cada participante y se ofreció la oportunidad de aclarar dudas sobre el acceso a los instrumentos y al consentimiento informado.

La información que se recopiló fue fundamental para conocer cómo las docentes implementan el proyecto de vida en niñas del tercer ciclo, lo cual es clave para fortalecer su desarrollo personal, académico y vocacional. Esta evaluación permitió identificar si las estrategias utilizadas promueven la autoestima, la toma de decisiones y la construcción de metas con enfoque de género. Además, brinda insumos para mejorar la práctica docente, personalizar el acompañamiento y asegurar un impacto positivo en la formación integral de las estudiantes.

El análisis de los datos fue de tipo estadístico-descriptivo. Se utilizaron frecuencias y porcentajes para identificar patrones comunes y divergencias entre lo que los docentes declaran sobre su práctica de apoyo a la conformación del proyecto de vida de las estudiantes. La información obtenida se organizó en matrices temáticas, lo que permitió contrastar los distintos

aspectos del fenómeno y relacionarlos con los constructos teóricos trabajados en el marco conceptual.

En cuanto a las consideraciones éticas, el estudio cumplió con los principios de voluntariedad, anonimato y consentimiento informado. Los participantes fueron debidamente informados sobre los objetivos de la investigación y su participación fue completamente libre. No se registraron nombres ni datos personales que pudieran comprometer la identidad de los docentes ni de las instituciones involucradas.

Esta metodología, aunque contextualizada en una institución específica, ofrece insumos valiosos para reflexionar sobre el rol del docente en el acompañamiento del proyecto de vida de forma integral y con un enfoque ético y social. Los datos recogidos pueden servir como base para futuras investigaciones e intervenciones educativas que busquen fortalecer la dimensión personal y emocional de la educación en contextos similares.

3.2.4 Análisis de Datos

El análisis de los datos fue de tipo estadístico-descriptivo. Se utilizaron frecuencias y porcentajes para identificar patrones comunes y divergencias entre lo que los docentes declaran sobre su práctica de apoyo a la conformación del proyecto de vida. La información fue organizada en matrices temáticas, permitiendo contrastar los distintos aspectos del fenómeno con los constructos teóricos del marco conceptual.

En cuanto a las consideraciones éticas, el estudio cumplió con los principios de voluntariedad, anonimato y consentimiento informado. Las participantes fueron informadas sobre los objetivos del estudio y su participación fue completamente libre. No se registraron nombres ni datos personales que pudieran comprometer la identidad de las docentes ni de la institución.

3.3. Decisiones tomadas a partir de los hallazgos

En esta investigación se identificaron áreas de mejora en las competencias metodológico-didácticas de los docentes. La Tabla 1 muestra los resultados de la encuesta aplicada a trece docentes para evaluar sus conocimientos y habilidades en la orientación del proyecto de vida de los estudiantes. En la escala Likert de 4 puntos, el promedio general para esta sección del cuestionario fue de 3.9 con valores que oscilan entre 3.6 y 4.0, lo que sugiere una alta valoración general de sus competencias en este ámbito.

Tabla 1

Promedios saberes docentes para la orientación en el diseño de proyectos de vida

Pregunta	Promedio
Realizo un autodiagnóstico de necesidades de aprendizaje en relación con el proyecto de vida.	3.7
Comprendo que el proyecto de vida es un proceso que ayuda a estructurar las expectativas en la vida, así como a elegir las estrategias que permitirán el logro de los objetivos vitales en diferentes contextos.	4.0
Considero que la ausencia o debilidad de un proyecto de vida suele desencadenar problemáticas en la vida de los adolescentes.	4.0
Reconozco que construir un proyecto de vida en jóvenes en riesgo social es una oportunidad para movilizar sus recursos, apoyos, posibilidades y expectativas personales.	4.0

Creo que el proyecto de vida no sólo incluye la toma de decisiones trascendentales de la vida del estudiante, sino también de la identificación de sus fortalezas y debilidades.	4.0
Comprendo que los adolescentes están expuestos a situaciones que les generan actitudes de rechazo, frustración, estrés, ansiedad y grandes incertidumbres a la hora de tomar decisiones en el diseño de un proyecto vital adaptado a sus necesidades.	3.8
Adapto mis estrategias metodológicas a los retos que enfrentan mis estudiantes en sus ámbitos familiares y sociales.	3.6

Según los datos de la Tabla 1, se observa que las docentes en general tienen una alta conciencia y comprensión del proyecto de vida. A continuación, se detallan los resultados más relevantes en relación con los saberes docentes. Al evaluar ítems como la Comprensión y el impacto del Proyecto de Vida, se obtienen medias perfectas en 4 ítems ($M = 4.0$) esto indica que las docentes tienen una sólida base teórica sobre la importancia de este proceso y su impacto en las estudiantes, especialmente de aquellas en riesgo social. Adaptación de estrategias metodológicas: La media ($M = 3.6$) sugiere que las docentes tienden a adaptar sus estrategias metodológicas a los retos que enfrentan sus estudiantes en los ámbitos sociales y familiares. En general, los resultados sugieren que las docentes demuestran una alta conciencia y comprensión del proyecto de vida y su relevancia para el desarrollo de los estudiantes. Además, muestran una disposición a adaptar sus estrategias para abordar los desafíos específicos que enfrentan sus estudiantes.

La evaluación de la implementación de las estrategias metodológico-didácticas se realizó mediante una sección específica del cuestionario compuesta por 12 ítems. El promedio general

obtenido en esta sección fue de 3.3. La Tabla 2, que se presenta a continuación, detalla los resultados para cada una de las áreas valoradas.

Tabla 2

Implementación de las estrategias metodológico-didácticas

Pregunta	Promedio
Adapto mis estrategias metodológicas a los retos que enfrentan mis estudiantes en sus ámbitos familiares y sociales.	3.5
Conozco métodos y estrategias didácticas para ser aplicadas en actividades relacionadas con el diseño del proyecto de vida.	3
Empleo estrategias metodológicas variadas para mantener el interés y la motivación del estudiante al desarrollar el proyecto de vida.	3.5
Selecciono las estrategias más adecuadas para el diseño de una actividad de proyecto de vida.	3.3
Diseño actividades de proyecto de vida que implemento, administro y evalúo de acuerdo con criterios previamente establecidos.	3.2
Fomento en los estudiantes la interacción entre el aprendizaje de contenidos con las habilidades sociales como base de la formulación del proyecto de vida.	3.3
Promuevo un ambiente propicio para que los estudiantes adquieran competencias de autoconocimiento y conocimiento de su entorno en la proyección de su vida a futuro.	3.5
Gestiono la interacción de las diversas instancias de la comunidad educativa para incidir en la elaboración de los proyectos de vida de los estudiantes.	3.2

Promuevo el pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de estrategias metodológicas, en la consecución del proyecto de vida de los estudiantes.	3.5
Diseño actividades que integran herramientas tecnológicas para potenciar los resultados de aprendizaje sobre el proyecto de vida.	3.2
Implemento un proceso de formación integral que favorezca el planteamiento del proyecto de vida en los aspectos sociales, emocionales, mentales y morales, de tal forma que puedan incidir positivamente en los contextos de mis estudiantes.	3.5
Impulso a los jóvenes a elaborar su proyecto de vida considerando las perspectivas inter e intrapersonales que comprende su personalidad, aptitudes, sentimientos, temperamento, intereses, motivaciones, cualidades y debilidades.	3.6

La Tabla 2 muestra los promedios de las respuestas a las preguntas relacionadas con la implementación de estrategias metodológico-didácticas por parte de un grupo de docentes, los promedios varían entre 3.0 y 3.6. El promedio más alto de la tabla, indicando una fuerte capacidad de las docentes para impulsar a las jóvenes a elaborar su proyecto de vida considerando dimensiones interpersonales e intrapersonales. Por el contrario, el promedio más bajo de la tabla, indica que, aunque las docentes tienen conocimiento de métodos y estrategias didácticas para el diseño de proyectos de vida, este conocimiento es percibido como el área con mayor margen de mejora en comparación con otras áreas evaluadas.

De manera complementaria, se solicitó a las docentes que completaran una autoevaluación en la aplicación de estrategias metodológico-didácticas. La Tabla 3 muestra los promedios que

varían entre 2.3 y 2.8, lo que sugiere un nivel de percepción de estas estrategias como moderadas a incipiente.

Tabla 3

Estrategias metodológico-didácticas

Pregunta	Promedio
Revisé los propósitos establecidos en sesiones anteriores	2.7
Ayudé al estudiante a identificar logros y áreas de mejora.	2.6
Orienté al estudiante en la formulación de nuevos propósitos claros y alcanzables.	2.8
Estimulé al estudiante a pensar en metas a mediano y largo plazo.	2.3
Brindé al estudiante estrategias que le faciliten la construcción del proyecto vital en las diferentes facetas de la vida.	2.6

El promedio más alto de la en la aplicación de estrategias metodológico-didácticas (M= 2.8), muestra que la orientación en el establecimiento de metas realistas es la práctica más consistentemente aplicada entre las docentes. A pesar de ser la más alta, un 2.8 aún sugiere que hay espacio para mejorar la efectividad y la claridad en esta guía. Por el contrario, el promedio más bajo de la tabla (M= 2.3), resalta que la estimulación del pensamiento a futuro es la práctica menos desarrollada. Esto es un punto crítico, ya que el proyecto de vida se basa fundamentalmente en la proyección futura. El bajo promedio indica una oportunidad clara para integrar más actividades y enfoques que promueven esta visión a futuro en los estudiantes.

Al comparar estos datos con los hallazgos de la variable formación de carácter, se observa coherencia notable. La necesidad de fortalecer la estimulación del pensamiento a futuro en la

orientación de proyectos de vida es congruente con la identificación previa de la necesidad de fomentar la autonomía, proactividad y responsabilidad en los estudiantes.

Las competencias emocionales son un pilar fundamental en la relación docente estudiante y al consultar sobre estas competencias sobresale la facilidad de relación con los estudiantes, a continuación, se presentan los resultados. La tabla 4 presenta los promedios de las respuestas relacionadas con las competencias emocionales de un grupo de docentes en relación con su rol en la orientación de proyectos de vida de los estudiantes.

Tabla 4

Competencias emocionales

Pregunta	Promedio
Me conozco bien, soy consciente de mis virtudes y mis defectos al trabajar los proyectos de vida con mis estudiantes.	3.6
Mantengo una actitud de horizontalidad, abierta al diálogo y dispuesto a aprender de los encuentros y vivencias con los estudiantes en la formulación de sus proyectos vitales.	3.5
Tengo empatía y suelo percibir cómo se sienten los estudiantes al elaborar sus proyectos de vida.	3.5
Gestiono bien mis emociones y estados de ánimo al interactuar con mis estudiantes en la elaboración de los proyectos de vida.	3.5
Soy capaz de situar al margen mis sentimientos para que no interfieran en la elaboración de los proyectos de vida de mis estudiantes.	3.5

Acepto con facilidad las críticas o elogios que otros miembros de la comunidad educativa me hacen ante los planteamientos de los proyectos de vida de los estudiantes.	3.3
Tengo mucha facilidad para relacionarme con todo tipo de personas que puedan apoyar en el fortalecimiento de los proyectos de vida de cada estudiante, aunque piensen diferente a mí.	3.7
Si me equivoco suelo pedir disculpas, cuando trabajo con los estudiantes.	3.6
Estoy abierto a participar en dinámicas de reflexión con la comunidad educativa acerca de las responsabilidades que implica el rol del maestro en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.	3.6
Estoy satisfecho con mi vida.	4

Los promedios oscilan entre 3.3 y 4.0, lo que indica un nivel generalmente alto de autopercepción en estas competencias.

El promedio más bajo de la tabla 3.3 alude a la aceptación de las críticas o elogios que otros miembros de la comunidad educativa hacen ante los planteamientos de los proyectos de vida de los estudiantes, las docentes generalmente aceptan la retroalimentación de la comunidad educativa, esta es el área donde se percibe un margen ligeramente mayor para mejorar la receptividad a las opiniones externas, tanto positivas como negativas. La media de 4.0 indica una percepción de alta satisfacción personal con su propia vida, esto sugiere un bienestar personal de las docentes que puede influir positivamente en la capacidad para guiar y motivar a los estudiantes.

La tabla 5 presenta los promedios de las respuestas a cuatro cuestiones clave relacionadas con las habilidades socioemocionales aplicadas en la interacción con estudiantes.

Tabla 5*Habilidades socioemocionales*

Pregunta	Promedio
Generé un ambiente de confianza y apertura para el diálogo.	2.9
Escuché activamente las inquietudes y preocupaciones del estudiante.	2.8
Mostré empatía y respeto en sus interacciones.	3
Fomenté el diálogo bidireccional con el estudiante.	2.9

El análisis muestra que las docentes consideran que poseen un buen nivel de habilidades socioemocionales, acentúa particularmente la capacidad para mostrar empatía y respeto en sus interacciones con las estudiantes. También se perciben efectivas en generar ambientes de confianza y fomentar el diálogo bidireccional. No obstante, la escucha activa de las inquietudes y preocupaciones de las estudiantes aparece como un área con la puntuación más baja, lo que sugiere que podría ser un punto para trabajar con las docentes.

El instrumento de Autoevaluación acompañamiento en proyectos de vida consta de cinco variables en estudio, a continuación, se presentan los hallazgos de la autovaloración. La Tabla 6 presenta los promedios obtenidos en la variable habilidades socioemocionales de las preceptoras al abordar proyecto de vida.

Los resultados indica un desempeño consistentemente alto y positivo, en estas áreas, las preceptoras alcanzan el puntaje máximo de manera casi uniforme destacando que generan confianza, apertura al diálogo y empatía con las estudiantes.

Tabla 6

Habilidades socioemocionales de las preceptoras al abordar proyecto de vida

Pregunta	Promedio
Genera un ambiente de confianza y apertura para el diálogo.	3
Escucha activamente las inquietudes y preocupaciones del estudiante.	2.7
Demuestra empatía y respeto en sus interacciones.	3
Fomenta el diálogo bidireccional con el estudiante.	2.7

Con relación a la escucha activa de inquietudes y preocupaciones, así como el diálogo bidireccional (2.7) aunque es un puntaje alto, está ligeramente por debajo del máximo. Esto sugiere que, si bien el desempeño en estas áreas es bueno, representa una oportunidad de mejora.

Tabla 7

Estrategias metodológicas didácticas para la orientación de proyecto de vida.

Preguntas	Promedio
Revisa los propósitos establecidos en sesiones anteriores.	2.8
Ayuda al estudiante a identificar logros y áreas de mejora.	2.6
Orienta al estudiante en la formulación de nuevos propósitos claros y alcanzables.	2.7
Estimula al estudiante a pensar en metas a mediano y largo plazo.	3
Brinda al estudiante estrategias que le faciliten la construcción del proyecto vital en las diferentes facetas de la vida.	1.7

El análisis de los promedios revela cómo se desempeñaron las diferentes estrategias metodológicas didácticas, destaca con un promedio perfecto (3.0) la estimulación del pensamiento a mediano y largo plazo de las estudiantes ha sido la estrategia más efectiva, mientras que el brindar

a las estudiantes estrategias que faciliten la construcción del proyecto de vida en las diferentes facetas requiere una revisión y mejora urgente.

Tabla 8

Aspectos académicos

Pregunta	Promedio
Ofrece al estudiante estrategias que le permitan identificar sus fortalezas y debilidades académicas.	2.7
Discute los resultados académicos y áreas que requieren mayor esfuerzo.	2.5
Brinda al estudiante diversas opciones de salidas académicas después de terminar el bachillerato.	2.5
Clarifica al estudiante que su rendimiento académico tiene impacto en sus logros futuros.	2.7
Ayuda al estudiante a organizar un horario adecuado de estudio.	2.3

Los resultados indican un desempeño generalmente bueno, pero con margen de mejora en todos los ítems, uno de los promedios visiblemente más altos (2.7) ofrecí al estudiante estrategias que le permitan identificar sus fortalezas y debilidades académicas, es el área mejor evaluado dentro de los aspectos académicos, por el contrario, la ayuda directa y personalizada al estudiante (2.3) es el aspecto que más necesita ser fortalecido para elevar el promedio general.

Los datos presentados evalúan la formación del carácter y las virtudes, destaca como fortaleza con un promedio de 2.9 el fomento en el uso equilibrado de la tecnología y el tiempo libre para que las estudiantes se enfoquen en diseñar el proyecto de vida.

Tabla 9

Formación del carácter y virtudes

Preguntas	Promedio
Motiva a los estudiantes a descubrir su personalidad, temperamento, y sentimientos.	2.7
Anima a los estudiantes a ser autónomos, proactivos y responsables en el diseño de su proyecto de vida.	2.7
Implementa estrategias para que los estudiantes descubran sus aptitudes, motivaciones e intereses.	2.4
Motiva al estudiante a gestionar valores como el autodomínio, la responsabilidad y el orden como ejes de la formulación de su proyecto de vida.	2.8
Fomenta un uso equilibrado de la tecnología y el tiempo libre para que se enfoque en diseñar el proyecto de vida.	2.9
Aborda el manejo de emociones y toma de decisiones en situaciones difíciles en vista de los problemas que enfrentará en el futuro.	2.3

Esto indica un desempeño excepcionalmente bueno y consistente de los docentes, por el contrario, los resultados significativamente menores como el abordar el manejo de emociones y toma de decisiones en situaciones difíciles en vista de los problemas que enfrentará en el futuro con un promedio de 2.3 es crucial revisar las estrategias de implementación de métodos y la forma de abordar el material para la formación del carácter.

Al valorar los promedios obtenidos ambos superan el 2.0, lo que indica un desempeño generalmente positivo en la forma en que se concluyen las sesiones. La acción de resumir los acuerdos (2.7) es percibida ligeramente más efectiva que la de realizar el cierre de la sesión (2.5).

Tabla 10*Cierre de la sesión*

Pregunta	Promedio
Resume los acuerdos alcanzados durante la sesión y establece seguimiento	2.7
Hace un cierre organizado de las ideas recogidas para la formulación del proyecto de vida.	2.5

Los resultados muestran que la fase de cierre de la sesión es, en general, bien manejada. Sin embargo, para alcanzar la excelencia, se podría trabajar en la consistencia y asegurarse de que cada sesión se cierre de manera efectiva y se resuman los acuerdos de manera clara y concisa en todas las oportunidades.

A partir del diagnóstico realizado con las preceptoras del Colegio Villanueva, se detectó la necesidad de fortalecer sus habilidades para acompañar a las estudiantes en la construcción de su proyecto de vida. La solución propuesta es el diseño e implementación de un *Diplomado en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes*, enfocado en el desarrollo de competencias clave.

Este programa busca equipar a las docentes con los recursos pedagógicos, didácticos y socioemocionales necesarios para brindar una guía cálida, integral y profesional. El objetivo principal no es solo transferir conocimientos, sino potenciar la práctica docente para que puedan guiar de manera efectiva a adolescentes y jóvenes. Las preceptoras adquirirán las herramientas para ayudar a las estudiantes a identificar sus metas personales, académicas y sociales, siempre desde un enfoque humanista, ético y contextualizado.

Para lograr esto, se proponen las siguientes acciones:

- a. **Fundamentos teóricos y metodológicos:**

Se evidenció en los hallazgos que las preceptoras poseen un alto nivel de dominio en la importancia del plan de vida, sin embargo, persiste una brecha significativa en la dimensión *estrategias metodológico-didácticas*. Se identificó la necesidad imperante de fortalecer las competencias docentes en áreas críticas: ***saberes docentes para la orientación en el diseño de proyectos de vida***, estimulación del pensamiento prospectivo y la gestión emocional vinculada a la toma de decisiones en contextos de vulnerabilidad o crisis.

Bajo esta premisa, la intervención se fundamenta en un marco multidisciplinar que integra el enfoque sistémico y la psicología humanista, permitiendo una comprensión integral de las etapas de la adolescencia y sus contextos. Para ello, se implementarán metodologías activas que transformen el conocimiento teórico en herramientas pragmáticas, garantizando que las docentes actúen como mentoras efectivas del desarrollo vital del estudiante.

b. Fortalecimiento del rol del preceptor-mentor:

También, se demostró que es necesario fortalecer las competencias emocionales de las preceptoras, en virtud de ello se potenciarán habilidades cruciales como la comunicación, la escucha activa y la gestión socioemocional. Las docentes identificarán las competencias de un mentor, integrando principios éticos en su práctica.

c. Herramientas para la planificación y diseño de proyectos de vida:

Otro de los hallazgos fue la escasa variedad de estrategias metodológicas didácticas para la orientación de proyecto de vida en las diferentes facetas de la vida. Para mitigar esta debilidad, el diplomado se orienta a diversificar el repertorio metodológico de las docentes, por tanto, se enseñará a utilizar metodologías como SMART para establecer metas claras.

Además, se estandarizarán formatos de seguimiento para facilitar diagnósticos personalizados de las estudiantes a mediano y largo plazo.

d. Sistematización y evaluación:

Finalmente, los resultados identificaron la necesidad de optimizar la etapa de cierre de las sesiones de mentoría. Se determinó que una síntesis estructurada de las ideas clave es fundamental para la formulación efectiva del proyecto de vida. En consecuencia, se fortalecerán las competencias docentes para la sistematización y evaluación del acompañamiento, mediante el diseño de indicadores de logro y el uso de registros personalizados. Estas herramientas garantizarán un seguimiento longitudinal riguroso, adaptado a las particularidades y al contexto de cada estudiante.

3.4. Actividades curriculares realizadas para el desarrollo del proyecto.

3.4.1 Fundamentación de la propuesta de solución

El Diplomado en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes. se fundamenta en estudios realizados previamente a nivel latinoamericano, los cuales destacan la importancia de acompañar a los adolescentes en sus proyectos de vida, desde la escuela, a partir de esta perspectiva la figura de un mentor se torna transcendental y es imperante la capacitación y el acompañamiento docente, junto con una adecuación curricular, para mejorar la calidad de los proyectos de vida para los jóvenes.

Aunque la figura de los docentes es determinante para guiar a los adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad hacia la construcción de sus metas vitales, la ejecución práctica de este acompañamiento representa, con frecuencia, una dificultad significativa para los docentes que tienen funciones de acompañar a los estudiantes desde la preceptoría. Autores como García-Yepes (2020) identificó que, en entornos de riesgo social, los docentes carecen de la formación necesaria

y del conocimiento profundo de la realidad local. Estas limitaciones dificultan la promoción de proyectos de vida que logren articular la escuela con la comunidad y responder efectivamente a las demandas del entorno de cada joven y adolescente.

En consonancia con dichos estudios y los resultados obtenidos en la fase diagnóstica del presente proyecto, se proponen acciones concretas para fortalecer las competencias de las docentes del Colegio Villanueva para incluir en su programa de acompañamiento a adolescentes y jóvenes que promuevan que las alumnas exploren su potencial, actúen independientemente y se comprometan éticamente con su futuro.

3.4.2 Perfil de egreso

El perfil de egreso se formula con base en los hallazgos obtenidos en todo el proceso de la investigación, se identifica que las preceptoras del Colegio Villanueva necesitan fortalecer el área pedagógica con un proceso de formación continuo e integral que les permita dentro de su rol como preceptoras-mentoras en la construcción del proyecto de vida de las adolescentes estudiantes, fortalecer tres principales áreas para brindar una mejor atención:

1. El conocimiento teórico sobre las diferentes etapas del desarrollo y el proyecto de vida en sus diferentes partes,
2. La aplicación de metodologías didácticas y pedagógicas adecuadas para orientar en el diseño de proyecto de vida y
3. La sistematización de los procesos de seguimiento y evaluación constante.

Como señalan Erikson (1968) y Piaget (1972), el proyecto de vida se construye en etapas críticas del desarrollo, en las que el adolescente y joven tiene el proceso de transición entre crear su identidad y la capacidad de pensar de manera abstracta y proyectiva. En este sentido, brindar a las preceptoras las herramientas claras y estructuradas para acompañar dicho proceso se vuelve un

elemento esencial para evitar que las estudiantes enfrenten en esta etapa confusión de roles o falta de orientación e información. Las preceptoras que finalicen el diplomado tendrán las competencias necesarias para acompañar a las estudiantes en el diseño, planificación y seguimiento de su proyecto de vida, partiendo de un enfoque integral, humanista, ético y pedagógico que ayudará a identificar en las adolescentes y jóvenes sus metas personales, académicas y sociales de acuerdo a su contexto.

3.4.3 Organización y estructura de la propuesta curricular

La estructura responde a las decisiones tomadas a partir de los hallazgos de la investigación, lo cual asegura que los módulos del diplomado no son arbitrarios, sino consecuencia directa de las necesidades identificadas para el colegio Villanueva. Los módulos propuestos son los siguientes:

Módulo 1: Desarrollo psicosocial adolescente y su relación con la mentoría de proyectos de vida.

Módulo 2: De la preceptoría a la mentoría

Módulo 3: Diseño y seguimiento del proyecto de vida

La metodología de evaluación del curso se fundamenta en un enfoque formativo, cualitativo y aplicado, orientado a la integración progresiva de saberes teóricos, habilidades socioemocionales y competencias de acompañamiento. La evaluación se organiza mediante evidencias auténticas como informes analíticos de caso, esquemas comparativos, hojas de ruta socioemocionales y un dossier integral de acompañamiento, que permiten valorar la comprensión conceptual, la capacidad de análisis crítico, la autorreflexión y la transferencia del aprendizaje a contextos reales o simulados de mentoría. El uso sistemático de rúbricas analíticas y de desempeño

asegura criterios claros, coherencia interna y retroalimentación significativa, promoviendo la mejora continua y la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

Capítulo 4. Propuesta de solución

4.1 Generalidades del Diplomado

Nombre del diplomado	<i>Diplomado en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes.</i>
Duración del diplomado	120 horas (15 semanas)
Duración de cada módulo	Módulo I 30 h, Módulo II 50 h, Módulo III 40 h
Horas teóricas semanales	2 horas
Horas prácticas semanales	3 horas
Trabajo autónomo	3 horas
Duración de la hora clase	60 minutos
Secuencia modular	Módulo 1: Desarrollo psicosocial adolescente y su relación con la mentoría de proyectos de vida. Módulo 2: De la preceptoría a la mentoría. Módulo 3: Diseño y seguimiento del proyecto de vida.

4.2 Declaración del Perfil de Egreso

La graduada del *Diplomado en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes* es la profesional gestora de procesos de acompañamiento empático, estratégico y sistemático para la construcción de proyectos de vida. Las egresadas de este diplomado serán capaces de brindar un acompañamiento adecuado a las estudiantes en el diseño, planificación y seguimiento de sus proyectos de vida desde un enfoque humanista, basado en principios éticos y pedagógicos; su formación en las diferentes etapas del desarrollo humano, el fortalecimiento de sus habilidades de comunicación efectiva y la implementación de estrategias de orientación vocacional, garantizan que su acompañamiento

guiará a las jóvenes en un proceso que parte del autoconocimiento y concluye con metas concretas, realistas y alcanzables.

Se espera que la graduada del *Diplomado en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes*, modele la vivencia de valores, principios y habilidades socioemocionales que le permitan establecer una relación de confianza considerando el contexto social, económico y familiar de la estudiante, para guiarla en la autorreflexión sobre su identidad, propósito de vida, fortalezas, valores, intereses, áreas de mejora, oportunidades y redes de apoyo que faciliten el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo.

4.3. Declaración de Competencia

Acompaña de forma integral y sistemática el proceso de construcción de proyectos de vida de las estudiantes adolescentes, aplicando el modelo de mentoría, para potenciar su desarrollo personal, académico y profesional desde un fundamento ético sólido.

4.4. Indicadores de Logro

IL1. Analiza el desarrollo psicosocial de la etapa de la adolescencia vinculándolo con la mentoría para favorecer la identidad, la autonomía y el liderazgo personal de las estudiantes.

IL2. Transforma su rol de preceptora a mentora, diferenciando funciones y competencias del rol de mentora en el acompañamiento de proyectos de vida.

IL3. Modela valores éticos y habilidades socioemocionales propias de una mentora a través de su relación y acompañamiento con las estudiantes.

IL4. Acompaña de forma significativa a la estudiante en la articulación de sus aspiraciones personales y la identificación de sus habilidades y valores a través de herramientas de planificación en la concreción de metas estratégicas a corto, mediano y largo plazo, evidenciando consideraciones especiales de acuerdo con la realidad de la estudiante.

IL5. Registra y monitorea sistemáticamente el proceso de mentoría siguiendo el progreso en la consecución de las metas y apoyando oportuna y eficazmente en la toma de decisiones significativas.

IL6. Articula recursos institucionales, académicos, profesionales, familiares y otras redes de apoyo como servicios de atención a la juventud brindados por organizaciones no gubernamentales, orientando a las estudiantes en la consecución del proyecto de vida.

4.5 Metodología del Diplomado

El diplomado se desarrolla desde un enfoque por competencias. Por lo que, no se limita a transmitir contenidos, sino que busca que las preceptoras piensen, sientan y actúen como mentoras en el acompañamiento del diseño de proyectos de vida. En congruencia, la metodología combina momentos de estudio guiado del desarrollo psicosocial adolescente con espacios de aplicación directa a la realidad de las estudiantes que acompañan. Cada módulo parte de experiencias cercanas a su práctica diaria en el colegio, como el análisis de casos, la lectura de contextos y la reflexión sobre el propio rol, para luego construir marcos conceptuales que les ayuden a comprender mejor lo que viven en el aula con las estudiantes.

El trabajo se organiza en tres módulos que son el núcleo metodológico que se vinculan entre sí. En el **Módulo 1**, las preceptoras elaboran estudios de caso de adolescentes reales o

ficticias, para identificar identidad, autonomía, vínculos socioafectivos y toma de decisiones, y reconocer cómo todo ello se relaciona con el proyecto de vida de las estudiantes.

En el **Módulo 2**, se realiza la transición de preceptoras a mentoras a través de un esquema comparativo que permite evidenciar el conocimiento de los fundamentos, modelos y roles de la mentoría, contrastándolos con las limitaciones del modelo de preceptoría. Adicionalmente, elaboran un autoanálisis de valores y habilidades socioemocionales que les permite hacer una hoja de ruta del planteamiento personal sobre la vivencia de valores y habilidades socioemocionales que a nivel personal considera debe fortalecer para modelarlos con sus estudiantes.

En el **Módulo 3**, la metodología se centra en el diseño y seguimiento del proyecto de vida con productos integradores como el portafolio de herramientas, la hoja de ruta personalizada, las bitácoras de mentoría, los tableros visuales de seguimiento y el mapa de redes de apoyo.

A lo largo del proceso se favorece el aprendizaje activo, colaborativo, práctico y reflexivo. Las preceptoras trabajan en pequeños grupos, contrastan experiencias, practican estrategias de comunicación y mentoría, y reciben retroalimentación entre pares y de la persona facilitadora. Se promueve de manera intencional el desarrollo equilibrado del saber conocer, a través del análisis teórico aplicado; del saber hacer, mediante la planificación, el registro y la toma de decisiones en casos concretos y del saber ser, a partir de la revisión de creencias, actitudes y valores que sostienen una relación de mentoría ética, cercana y respetuosa con las estudiantes.

4.6 Fichas de los módulos

Ficha Módulo 1	
Nombre del módulo	Desarrollo psicosocial adolescente y su relación con la mentoría de proyectos de vida.

Duración del módulo	30 horas (3 semanas)
Horas por módulo	Horas teóricas semanales 3 horas
	Horas prácticas semanales 3 horas
	Trabajo autónomo 4 horas
Competencia	
Acompaña de forma integral y sistemática el proceso de construcción de proyectos de vida de las estudiantes adolescentes, aplicando el modelo de mentoría, para potenciar su desarrollo personal, académico y profesional desde un fundamento ético sólido.	
Descripción del módulo	
El Módulo 1 se centra en la comprensión profunda del desarrollo psicosocial del adolescente y el joven, a través del estudio de los modelos y teorías evolutivas clave, las cuales incluyen las perspectivas cognitivas de teóricos como Piaget e Inhelder, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y la teoría psicosocial de Erikson, los cuales conforman un marco conceptual sólido para que las participantes interpreten las complejidades de esta etapa. En el Módulo 1 se exploran las manifestaciones de la identidad y la crisis normativa, la evolución del pensamiento abstracto, el desarrollo de la moralidad, la regulación emocional, la dinámica de los grupos de pares y la influencia de la familia y el contexto cultural. Se hace especial énfasis en las necesidades, desafíos y riesgos psicosociales que enfrentan los jóvenes al transitar hacia la adultez.	
Indicador de logro	

IL1: Analiza el desarrollo psicosocial de la etapa de la adolescencia vinculándolo con la mentoría para favorecer la identidad, la autonomía y el liderazgo personal de las estudiantes.

Unidades de aprendizaje

Unidad 1: Fundamentos teóricos del desarrollo adolescente

1.1. La adolescencia como etapa evolutiva: definición, límites cronológicos y caracterización de las subetapas (temprana, media y tardía).

1.2. Marcos Teóricos Clave:

- Teoría Psicosocial de Erikson: énfasis en la crisis de identidad vs. confusión de roles.
- Desarrollo cognitivo, Piaget e Inhelder: el pensamiento de las operaciones formales y el razonamiento abstracto.
- Teoría del desarrollo Moral de Kohlberg: implicaciones para la toma de decisiones y los dilemas éticos.

Unidad 2: Desarrollo de la Identidad y del pensamiento

2.1. Construcción de la identidad: exploración de la identidad según Marcia (logro, difusión, moratoria y exclusión) y su relevancia para el proyecto de vida.

2.2. El Pensamiento formal y sus implicaciones: egocentrismo adolescente, audiencia imaginaria y fábula personal.

2.3. Autoconcepto y autoestima: factores que influyen en la valoración personal y estrategias para fortalecer la imagen positiva del adolescente.

2.4. Orientación de valores y creencias: cómo los sistemas de valores emergentes moldean las metas futuras.

Unidad 3: Desarrollo emocional y social

3.1. Regulación emocional: identificación, expresión y manejo de emociones intensas.

Desarrollo de la inteligencia emocional.

3.2. El Rol de los pares y las relaciones: influencia del grupo de pares, amistades y relaciones románticas.

3.3. Dinámica familiar y autonomía: el proceso de individuación, negociación de límites y el apoyo parental en la búsqueda de la independencia.

3.4. Riesgos Psicosociales: identificación de indicadores de riesgo (uso de sustancias, conductas autodestructivas, bullying, etc.) y estrategias de prevención.

Estrategias de evaluación

Evidencia	Descripción	Criterios de evaluación	Instrumento
Informe analítico de caso	Documento donde la mentora aplica los conceptos de Erikson como el de la crisis de identidad, Piaget (operaciones formales) y Kohlberg (dilemas morales) para analizar el	• Demuestra comprensión precisa de los límites cronológicos • Demuestra comprensión precisa de las características de las subetapas adolescentes.	Rúbrica de análisis de caso.

	comportamiento y las decisiones de dos personas adolescentes de un caso ficticio. El Informe analítico de caso se incorpora al Portafolio de Mentoría y Plan de Proyecto de vida.	• Aplica correctamente los tres marcos teóricos clave (Erikson, Piaget, Kohlberg) para explicar el desarrollo psicosocial y cognitivo del adolescente.	
Fuentes de Información y Material de Apoyo			
Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). <i>Desarrollo Humano</i> (13ª ed.). McGraw-Hill Education. Sprouts español. (2021, 8 de abril). <i>Las 6 etapas del desarrollo moral de Kohlberg</i> [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=eWoP3OHqzF8 Sprouts español. (2020, 8 de octubre). <i>La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget</i> [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=yYFhPO5pArc Sprouts español. (2021, 4 de marzo). <i>8 etapas del desarrollo de Erik Erikson</i> [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=C8TBqpu4T2I			

Ficha Módulo 2	
Nombre del módulo	De la preceptoría a la mentoría.
Duración del módulo	50 horas (semanas)
Horas por módulo	Horas teóricas semanales 2 horas
	Horas prácticas semanales 3 horas
	Trabajo autónomo 3 horas
Competencia	
Acompaña de forma integral y sistemática el proceso de construcción de proyectos de vida de las estudiantes adolescentes, aplicando el modelo de mentoría, para potenciar su desarrollo personal, académico y profesional desde un fundamento ético sólido.	
Descripción del módulo	
En el Módulo 2, se orienta hacia la transición de preceptoras a mentoras a través de la conceptualización, la diferenciación y el cambio de criterio necesario para pasar de un modelo directivo a uno facilitador. Este módulo busca fortalecer las habilidades blandas esenciales para que la transición al rol de mentora genere el vínculo emocional, la interacción efectiva, el clima de seguridad y confianza que fomenten una relación con resultados transformadores en la vida de la estudiante. Seguidamente, ofrece técnicas de autoconocimiento que buscan fortalecer los conceptos éticos y antropológicos clave donde ellas mismas contrastan su rol tradicional con el rol de acompañamiento formativo y se realiza el proceso de reaprender y redefinir su práctica cotidiana para modelarlos en su vida cotidiana como ejemplo a seguir ante las estudiantes.	

Indicador de logro
IL2. Transforma su rol de preceptora a mentora, diferenciando funciones y competencias del rol de mentora en el acompañamiento de proyectos de vida. IL3. Modela valores éticos y habilidades socioemocionales propias de una mentora a través de su relación y acompañamiento con las estudiantes.
Unidades de aprendizaje
Unidad 1: Cambio de paradigma: de la Preceptoría a la Mentoría 1.1. Necesidad de la mentoría: Importancia del rol del mentor en la vida de las jóvenes. 1.2. Diferencias críticas: Preceptoría (Directiva) vs. Mentoría (Facilitadora). 1.3. Tipos de mentoría y modelos clave (Desarrollo, Coaching-Mentoría, etc.). Unidad 2: Herramientas y habilidades de la mentoría 2.1. Comunicación Efectiva 2.2. Escucha activa y rapport (Confianza). 2.2. El Poder de las preguntas: De la instrucción a la reflexión guiada. Unidad 3: Fortalecimiento de principios y valores éticos para la construcción de proyecto

de vida			
3.1. La verdad: virtud esencial. 3.2. Los valores: características y clasificación. 3.3. La persona y su trascendencia. La importancia del ser. 3.4. La libertad del ser humano. 3.5. Los cinco elementos de la persona íntegra. 3.6. Reconocimiento del valor personal.			
Estrategias de evaluación			
Evidencia	Descripción	Criterios de evaluación	Instrumento
Esquema comparativo del rol de preceptora y el rol de mentora.	El esquema comparativo permite evidenciar el conocimiento de los fundamentos, modelos y roles de la mentoría, contrastándolos con las limitaciones del modelo de preceptoría.	• Distingue con precisión las funciones, responsabilidades y límites del rol de preceptora y del rol de mentora. • Identifica competencias clave de la mentora (escucha,	Rúbrica para la evaluación del esquema comparativo.

		acompañamiento y vínculo de confianza).	
Hoja de ruta	La Hoja de ruta es un planteamiento personal de la vivencia de valores y habilidades socioemocionales que a nivel personal considera debe fortalecer la mentora para modelarlos con sus estudiantes.	• Crea una Hoja de ruta para un periodo de 6 meses sobre la aplicación de valores y habilidades socioemocionales. • Realiza una autocrítica fundamentada que conecta sus emociones personales con su impacto en la sesión de mentoría. • Explica explícitamente cómo el fortalecimiento de	Rúbrica de desempeño para la Hoja de Ruta Socioemocional.

		su habilidad socioemocional influirá en el aprendizaje de sus estudiantes y qué comportamientos específicos verán ellos en ella durante la jornada escolar y específicamente en la sesión de mentoreo. • La mentora identifica con precisión habilidades socioemocionales específicas (ej. autorregulación, escucha activa) basándose en	
--	--	---	--

		situaciones reales de su práctica de acompañamiento, reconociendo fortalezas y áreas de mejora.	
Fuentes de información y material de apoyo			
Aguiló, A. (2004). <i>Educación los sentimientos</i>. Ediciones Palabra. Alarcón, L., Hernández M., Ponce R. (2018). <i>De la tutoría a la mentoría: Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente</i>. Universidad Nacional Autónoma de México. Burgos, J. (2010). <i>Antropología breve</i>. Ediciones Palabra. Castillo, G. (2006). <i>Tus hijos adolescentes</i>. Ediciones Palabra. Covey, S. (2006). <i>The 6 most important decisions you'll ever make</i>. Fireside. Covey, S. (2008). <i>Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva</i>. Paidós Plural. Debeljuh, G. (2011). <i>Sexualidad ¡Hablemos!</i>. Ediciones Logos. Domínguez, X. (2018). <i>Más allá de tus heridas</i>. Ediciones Khaf Esparza, M. (2009). <i>Amor y autoestima</i>. Rialp. Flynn, J. & Stack, M. (2005). <i>The role of the preceptor: A guide for nurse educators, clinicians, and managers</i>. Springer Publishing Company. Frankl, V. (2015). <i>El hombre en busca de sentido</i>. Herder. García, J. (2024). <i>Antropología Filosófica</i>, Eunsá. Hildebrand, D. (1997). <i>Ética</i>. Encuentro.			

Rhodes, J. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Harvard University Press.

Wojtyła, K. (2017). *Persona y acción*. Biblioteca de Autores Cristianos.

Ficha Módulo 3	
Nombre del módulo	Diseño y seguimiento del proyecto de vida
Duración del módulo	40 horas (5 semanas)
Horas por módulo	Horas teóricas semanales: 2 horas
	Horas prácticas semanales: 3 horas
	Trabajo autónomo: 3 horas
Competencia	
Acompaña de forma integral y sistemática el proceso de construcción de proyectos de vida de las estudiantes adolescentes, aplicando el modelo de mentoría, para potenciar su desarrollo personal, académico y profesional desde un fundamento ético sólido.	
Descripción del módulo	
En el Módulo 3, la metodología se centra en el diseño y seguimiento del proyecto de vida con productos integradores como el portafolio de herramientas, la Hoja de Ruta personalizada, las bitácoras de mentoría, los tableros visuales de seguimiento y el mapa de redes de apoyo. Este módulo se centra en el acompañamiento para la toma de decisiones y acciones concretas. Las participantes aprenden a construir con la estudiante una hoja de ruta realista y apegada a su contexto, que conecte identidad, valores, intereses y capacidades con metas académicas y proyecciones personales. Se trabaja el uso estratégico de las herramientas de planificación, la priorización, la gestión del tiempo y el seguimiento continuo, con espacios para ajustar el plan cuando la realidad cambia. La mentoría se entiende como presencia y estrategia a la vez, una forma de sostener el avance de las estudiantes sin imponer, cuidando la confidencialidad y activando redes de apoyo para ampliar oportunidades y proteger su bienestar.	
Indicador de logro	

IL4. Acompaña de forma significativa a la estudiante en la articulación de sus aspiraciones personales y la identificación de sus habilidades y valores a través de herramientas de planificación en la concreción de metas estratégicas a corto, mediano y largo plazo, evidenciando consideraciones especiales de acuerdo con la realidad de la estudiante.

IL5. Registra y monitorea sistemáticamente el proceso de mentoría siguiendo el progreso de las metas y apoyando oportuna y eficazmente la toma de decisiones significativas.

IL6. Articula recursos institucionales, académicos, profesionales, familiares y otras redes de apoyo como servicios de atención a la juventud brindados por organizaciones no gubernamentales, orientando a las estudiantes en la consecución del proyecto de vida.

Unidades de aprendizaje

Unidad 1: Planificación situada del proyecto de vida

1.1. Sentido y enfoque situado del proyecto de vida: contexto, oportunidades, barreras y realidad local.

1.2. Lectura personal inicial: intereses, habilidades, valores, motivaciones y aspiraciones (diagnóstico breve).

1.3. Definición de metas y prioridades: metas a corto/mediano/largo plazo y criterios de elección.

1.4. Plan de acción: actividades clave, recursos necesarios, riesgos, estrategias y responsables.

Unidad 2: Seguimiento, registro breve y ajustes del plan

2.1. Seguimiento práctico del plan: check-ins, bitácora breve, evidencias y hábitos de avance.

2.2. Indicadores personales de progreso: logros, dificultades, bienestar, permanencia y consistencia.

2.3. Retroalimentación en mentoría: preguntas guía, acuerdos de mejora y compromisos realistas.

2.4. Ajuste del plan: toma de decisiones, manejo de obstáculos, re-priorización y reformulación de metas.

Unidad 3: Redes de apoyo y ruta de orientación/derivación responsable

3.1. Mapeo de redes de apoyo: familia, pares, centro educativo, comunidad e instituciones (roles y alcances).

3.2. Activación de redes: comunicación efectiva, acuerdos, límites, confidencialidad y consentimiento informado.

3.3. Criterios para orientar o derivar: señales de alerta, situaciones que exceden el rol de mentoría y actuación oportuna.

3.4. Ruta responsable de derivación: canales, registro mínimo necesario, seguimiento y articulación con salvaguardia/instancias pertinentes.

Estrategias de evaluación

Evidencia	Descripción	Criterios de evaluación	Instrumento
Dossier Integral de Acompañamiento para	Carpeta digital o física que integra, en un solo documento listo para usar en mentoría, el	Planificación situada: metas SMART coherentes con la realidad de la	Rúbrica analítica del Dossier de Acompañamiento Evalúa 4

proyecto de vida.	acompañamiento completo de un caso simulado o real. Incluye: 1) Hoja de Ruta con metas SMART (máx. 3), microacciones semanales, cronograma de sesiones, recursos, riesgos y criterios de ajuste. 2) Sistema de Seguimiento mínimo viable: bitácora breve por sesión, tablero visual de progreso, 3 señales de alerta y protocolo de ajuste en 3 pasos. 3) Redes de apoyo: mapa de redes clave como institución, familia, servicios, oportunidades y ruta de orientación/derivación con criterios, consentimiento, confidencialidad y	estudiante, priorización clara, microacciones viables, criterios de éxito y ajustes definidos. ● Seguimiento y decisiones: registro breve y útil, tablero comprensible, indicadores de avance, señales de alerta pertinentes, protocolo de ajuste aplicable y respetuoso de la autonomía. ● Redes y rutas: mapa de redes realista y actualizado, ruta de apoyo/derivación clara, criterios de activación, resguardo	dimensiones: 1) Planificación y Hoja de Ruta. 2) Seguimiento y toma de decisiones. 3) Redes de apoyo y derivación. 4) Ética y usabilidad transversal.
-------------------	---	--	---

	seguimiento. 4) Guía de uso (1–2 páginas): cómo aplicar el dossier, cuándo usar cada parte, y alertas éticas.	de confidencialidad, consentimiento informado y seguimiento responsable. ● Calidad de uso: claridad, orden, lenguaje aplicable, consistencia interna y presentación profesional (listo para implementarse).	
Fuentes de Información y Material de Apoyo			
Cadena Flores, A., & Pérez Villaseñor, I. E. G. (2007). <i>Tu proyecto de vida: ¿Cómo hacerlo y para qué?</i> Grupo Editorial Éxodo. https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaute/130179 García, C. (2019). <i>El proyecto de vida</i>. Grupo Editorial Patria. https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaute/113006 Kaïm Lüscher, E. (2020). <i>Proyecto de vida</i>. IURE Editores. https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaute/130403 Oto, G. D. (2014). <i>Encuentra tu pasión: Siete pasos para emprender tu proyecto de vida</i>. Ediciones Granica. https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaute/113869 Full Perception. (2020, 14 de enero). <i>Objetivos SMART • Cómo Fijar y Alcanzar tus Objetivos</i>			

[Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=fPU1zEPR1yY

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

El presente proyecto planteó como objetivo general diseñar una propuesta curricular que fortalezca las competencias metodológico-didácticas y socioemocionales de las docentes-preceptoras mediante un diplomado especializado, para guiar eficazmente la construcción del proyecto de vida de las estudiantes. Para lograr este objetivo, el proyecto se fundamentó en una investigación diagnóstica que identificó una necesidad crítica de transitar del modelo de preceptoría tradicional hacia uno de mentoría. Este último no solo atiende lo académico, sino que prioriza el vínculo emocional, la escucha activa y la empatía como motores de transformación para las adolescentes.

Se propone el diseño curricular del *Diplomado en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes*, el cual busca enriquecer y actualizar las competencias de las preceptoras bajo el enfoque de mentorías, de tal forma que se garantice un acompañamiento más integral y sistemático en la conformación del proyecto de vida de las estudiantes. Los objetivos específicos incluyeron la formulación del perfil de egreso, la definición de los módulos que estructuraran y que permitieran evidenciar el establecimiento de estrategias de evaluación del desarrollo de la competencia propuesta. Estos objetivos se cumplen plenamente en el diseño curricular del *Diplomado en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes*.

Los módulos que conforman el *Diplomado en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes* son: **Módulo 1: Desarrollo**

Psicosocial Adolescente y su Relación con la Mentoría de Proyectos de Vida: Se centra en la base teórica y las características de la adolescencia. El producto principal es un informe analítico de caso que identifica desafíos y riesgos psicosociales de las jóvenes en su tránsito a la adultez.

Módulo 2: De la Preceptoría a la Mentoría: Es el núcleo del cambio de rol. Busca generar un vínculo emocional y un clima de seguridad. Se enfoca en habilidades blandas y éticas para que la docente analice sus propias competencias antes de modelarlas. **Módulo 3: Diseño y Seguimiento de Proyectos de Vida:** Se enfoca en la sistematización. Las docentes aprenden a diseñar instrumentos técnicos como la Hoja de Ruta, bitácoras y tableros visuales para monitorear el progreso de las estudiantes y apoyarlas en la toma de decisiones.

El diseño curricular planteado se basa en una fundamentación teórica-práctica sólida: logra una integración coherente entre la teoría (basada en Erikson, Bandura, Piaget y Delors) y la práctica. El uso de evidencias de desempeño (informes analíticos, bitácoras y hojas de ruta) asegura que el docente no solo adquiera conceptos, sino que desarrolle competencias aplicables a la realidad de las estudiantes.

El Diplomado *en mentoría integral por competencias para la construcción del proyecto de vida en adolescentes y jóvenes*, garantiza que el acompañamiento deje de ser intuitivo y se convierta en un proceso técnico, medible y eficaz al incorporar un sistema de seguimiento estructurado.

5.2. Recomendaciones

- Se recomienda que el Colegio Villanueva institucionalice los instrumentos de registro creados en el Módulo 3 (hojas de ruta, bitácoras) como parte de sus procesos oficiales, asegurando que la formación de las docentes se traduzca en una política permanente de la institución.

- Dado que la investigación reveló brechas en habilidades como la escucha activa y la empatía, es vital que las sesiones del Módulo 2 sean altamente vivenciales, utilizando el "modelado" como técnica principal para que las preceptoras experimenten el rol antes de aplicarlo.
- Se sugiere implementar una fase de "acompañamiento a las mentoras" tras finalizar el diplomado, creando un espacio permanente de retroalimentación entre pares para socializar casos de éxito y desafíos encontrados durante la sistematización, promoviendo el aprendizaje colaborativo y la actualización constante de las estrategias de orientación.
- Se propone que la institución asigne una responsabilidad de gestión para la actualización periódica del catálogo de recursos externos (becas, alianzas institucionales, apoyos sociales), garantizando que las mentoras dispongan de información veraz y vigente para la consecución de las metas de sus estudiantes.
- Se recomienda incluir a los padres o tutores de las estudiantes en el proceso de elaboración del proyecto de vida, a través del diseño de una breve guía o taller conjunto, de modo que el entorno familiar esté en línea con las metas que la estudiante está construyendo junto a su mentora.
- Por otra parte, a partir del presente estudio se puede continuar una secuencia de análisis longitudinales desde séptimo hasta último año de bachillerato, que incluya la perspectiva tanto del cuerpo docente, de las estudiantes y de sus padres o tutores para asegurar la implementación de metas de corto, mediano y largo plazo.

Referencias

- Alarcón Vásquez, Y., Reyes Ruiz, L., & Suárez-Barros, A. (2018). Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial? *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 647–653.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207012>
- Araneda Carrasco, C., Atria Benaprés, R., Fernández Albornoz, R., & Puga Rayo, I. (2017). Proyecto de vida y oportunidades en la educación media: Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 107–124.
<https://doi.org/10.4067/S0718-22362017000200118>
- Araújo, M., Dellazzana-Zanon, L., & Enumo, S. (2021). El propósito de vida del adolescente en un programa de Ciencia y Tecnología. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38, e200152.
<https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200152>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barbosa-Martínez, R., Ramírez-Aranda, J., Salazar-González, B., Benavides-Torres, R., Champion, J., & Gallegos-Guajardo, J. (2016). Proyecto de vida para adolescentes: Un análisis conceptual. *International Journal of Social Science Studies*, 4(5), 31–37.
<https://doi.org/10.11114/ijsss.v4i5.1490>
- Castillo, N., Figueroa, E., Cabrera, J., & Ramírez, C. (2022). Proyectos de vida de adolescentes escolarizados de sectores populares: Realidades, barreras y posibilidades. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 20(49), 137–155.
<http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/REPP-A20-N49-Art06.pdf>
- D'Angelo-Hernández, O. (1999). Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivo-creativos. *Revista Internacional Crecemos*, 16(1), 31–39.

Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación: Informe para la UNESCO sobre educación*. UNESCO.

Díaz Garay, I. S. (2020). Elementos educativos y socioculturales en la construcción de un proyecto de vida. *Revista Electrónica de Epistemología Aplicada*, 5, 96–121.
<http://www.eumed.net/rev/reea>

Díaz Garay, I. S., & Narváez Escorcía, I. T. (2019). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(7), 161–176. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687>

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.

Faria, L. (2020). Proyectos de vida de estudiantes angoleños que estudian en Portugal. En *ICERI2020 Proceedings* (pp. 208–217). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.0072>

Figueroa, E., Vizúete, J., & Torres, A. (2017). El proyecto de vida como reto educativo: Biografía del desarrollo integral del estudiante de Educación de Básica Superior. *Revista Ciencia & Tecnología*, 17(13), 77–88.
<https://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/95/84>

Flores Sánchez, J. G. (2022). *Autoeficacia y proyecto de vida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Villa El Salvador* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Perú.
<https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/1913>

Fonseca-Grandón, G. R., Gabalán-Coello, J., & Vásquez-Rizo, F. E. (2022). Tipologías de estudiantes que permanecen y abandonan la universidad: Aproximación comprensiva desde

- el currículum y el proyecto de vida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 65, 5–30. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a2>
- Franco-Silva, F. J., & Pérez-Salazar, L. (2009). Proyecto de vida y territorio. *Investigación y Desarrollo*, 17(2), 412–433.
- Frankl, V. (2015). El hombre en busca de sentido. Herder.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. En *Obras completas* (Vol. XVIII). Amorrortu.
- Garcés-Delgado, Y., Santana-Vega, L., & Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149–165. <https://doi.org/10.6018/rie.332231>
- García-Yepes, K., (2020). Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos (PVA). *Revista Colombiana de Educación*, (79), 109-134. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7453>
- Gómez, M. (2006). *Diseño de cuestionarios para la investigación social*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.; 2.^a ed.). Editorial Universitaria. (Obra original publicada en 1927).
- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1408622>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ra ed.). McGraw Hill Education.

- Inostroza de Celis, G., Jara, E., & Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 117–129. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100006>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Máñez, C., Bou, J., & Navarro, B. (2010). *Coaching para docentes*. CSI-F.
- Pease Dreibelbis, M. A., Guillén Zambrano, H., De La Torre-Bueno Mannarelli, S., Urbano Flores, E., Araníbar Chacón, C., & Rengifo Qwistgaard, F. (2021). *El mundo interno adolescente: Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida* (1ra ed. digital). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Rojas Otálora, A. (2018). El constructo de proyecto de vida desde un modelo de tareas. En *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 1067–1075). Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.111>
- Rojas Otálora, A., & Suárez-Barro, A. (2018). Proyecto de vida: Debate sobre el constructo motivacional desde la perspectiva de la investigación. En *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 950–959). Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.90>
- Roncancio González H. (2016). Trayectos vitales en la deserción estudiantil: Re-pensar la construcción de proyectos de vida en la formación superior de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima*, 24, 87–104. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8726>

- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–729. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (1a ed.). Pearson Educación.
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., & Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación: Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523–528. <https://core.ac.uk/reader/236413540>

Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado

Reciba un cordial saludo de parte de la Universidad Don Bosco.

Estimada docente: Somos estudiantes de la Maestría en Gestión del Currículo, Didáctica y Evaluación por Competencias y nos encontramos haciendo un estudio denominado **Competencias metodológicas-didácticas de docentes para la construcción de proyectos de vida orientando a estudiantes**. La investigación está siendo conducida por Emma de Santos, Beatriz Martínez y Elizabeth Cruz. Para llevar a cabo este estudio se aplicará el llenado de dos cuestionarios como instrumentos de recolección de datos. Los participantes deberán cumplir con el siguiente perfil:

Ser mayor de edad (18 años en adelante)

Ser docente o preceptora.

Si tuviese alguna duda referente al formulario puede contactar a la Ana Beatriz Martínez Castro al correo anabeatrizmart7@gmail.com o al 22758920.

Se solicita que lea detenidamente el presente consentimiento informado para aclarar dudas y luego decida su participación voluntaria.

Consiento qué: Estoy enterada, que se está realizando un proyecto investigativo denominado: "**Competencias metodológicas-didácticas de docentes para la construcción de proyectos de vida**". Por tanto, es de mi conocimiento que la prueba tiene un tiempo estimado para responder entre 5 y 10 minutos, **no** es necesario colocar mi nombre, ni la institución a la que pertenezco. Así mismo, sé que los artículos no pretenden dañar ni generar perjuicios a mi desempeño como participante, en todo caso si alguna de las preguntas me causa incomodidad puedo suspender en el momento que considere necesario. También soy sabedor, de que uno de los beneficios esperados de esta investigación es que mediante la información empírica obtenida se evidencia las

competencias metodológicas y didácticas necesarias para guiar la construcción de proyectos de vida. Estoy consciente de que la información recabada se utilizará con fines académicos guardando mi confidencialidad, respeto, anonimato, y no serán compartidas las respuestas, conociendo que los resultados solo se utilizarán en conjunto sin individualizar casos y estos serán analizados por el equipo investigador mediante un software de datos estadísticos. Entiendo que los resultados pueden ser publicados por la UDB con fines académicos en revistas científicas y presentaciones académicas, pero mi nombre e identidad no serán revelados. Cabe resaltar que además no recibirá algún pago o remuneración por participar en el presente estudio. Por lo tanto, después de haber leído y entendido los aspectos más relevantes de esta investigación, doy mi consentimiento para participar en este proyecto en el pleno uso de mis facultades mentales y de manera voluntaria aceptando sin impedimento alguno respondiendo la siguiente pregunta:

¿Acepta participar voluntariamente en el presente estudio?

Si _____

No _____

Anexo 2: Cuestionario de competencias metodológico-didácticas y herramientas socioemocionales en docentes.

Indicaciones: Lea detenidamente cada una de las afirmaciones y seleccione la respuesta que se parezca más a su forma de pensar o actuar.

	Afirmaciones	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.	Realizo un autodiagnóstico de necesidades de aprendizaje en relación con el proyecto de vida.					
2.	Comprendo que el proyecto de vida es un proceso que ayuda a estructurar las expectativas en la vida, así como a elegir las estrategias que permitirán el logro de los objetivos vitales en diferentes contextos					
3.	Considero que la ausencia o debilidad de un proyecto de vida suele desencadenar problemáticas en la vida de los adolescentes.					
4.	Reconozco que construir un proyecto vida en jóvenes en riesgo social es una oportunidad para movilizar sus recursos,					

	apoyos, posibilidades y expectativas personales.					
5.	Creo que el proyecto de vida no sólo incluye la toma de decisiones trascendentales de la vida del estudiante, sino también de la identificación de sus fortalezas y debilidades.					
6.	Comprendo que los adolescentes están expuestos a situaciones que les generan actitudes de rechazo, frustración, estrés, ansiedad y grandes incertidumbres a la hora de tomar decisiones en el diseño de un proyecto vital adaptado a sus necesidades.					
7.	Adapto mis estrategias metodológicas a los retos que enfrentan mis estudiantes en sus ámbitos familiares y sociales.					
8.	Conozco métodos y estrategias didácticas para ser aplicadas en actividades relacionadas con el diseño del proyecto de vida.					
9.	Empleo estrategias metodológicas variadas para mantener el interés y la					

	motivación del estudiante al desarrollar el proyecto de vida.					
10	Selecciono las estrategias más adecuadas para el diseño de una actividad de proyecto de vida.					
11	Diseño actividades de proyecto de vida que implemento, administro y evalúo de acuerdo con criterios previamente establecidos.					
12	Fomento en los estudiantes la interacción entre el aprendizaje de contenidos con las habilidades sociales como base de la formulación del proyecto de vida.					
13	Promuevo un ambiente propicio para que los estudiantes adquieran competencias de autoconocimiento y conocimiento de su entorno en la proyección de su vida a futuro.					
14	Gestiono la interacción de las diversas instancias de la comunidad educativa para incidir en la elaboración de los proyectos de vida de los estudiantes.					

15	Promuevo el pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de estrategias metodológicas, en la consecución del proyecto de vida de los estudiantes.					
16	Diseño actividades que integran herramientas tecnológicas para potenciar los resultados de aprendizaje sobre el proyecto de vida.					
17	Implemento un proceso de formación integral que favorezca el planteamiento del proyecto de vida en los aspectos sociales, emocionales, mentales y morales, de tal forma que puedan incidir positivamente en los contextos de mis estudiantes.					
18	Impulso a los jóvenes a elaborar su proyecto de vida considerando las perspectivas inter e intrapersonales que comprende su personalidad, aptitudes, sentimientos, temperamento, intereses, motivaciones cualidades y debilidades					

19	Me conozco bien, soy consciente de mis virtudes y mis defectos al trabajar los proyectos de vida con mis estudiantes.					
20	Mantengo una actitud de horizontalidad, abierta al diálogo y dispuesto a aprender de los encuentros y vivencias con los estudiantes en la formulación de sus proyectos vitales.					
21	Tengo empatía y suelo percibir cómo se sienten los estudiantes al elaborar sus proyectos de vida.					
22	Gestiono bien mis emociones y estados de ánimo al interactuar con mis estudiantes en la elaboración de los proyectos de vida.					
23	Soy capaz de situar al margen mis sentimientos para que no interfieran en la elaboración de los proyectos de vida de mis estudiantes.					
24	Acepto con facilidad las críticas o elogios que otros miembros de la comunidad educativa me hacen ante los planteamientos de los proyectos de vida de los estudiantes.					

25	Tengo mucha facilidad para relacionarme con todo tipo de personas que puedan apoyar en el fortalecimiento de los proyectos de vida de cada estudiante, aunque piensen diferente a mí.					
26	Si me equivoco suelo pedir disculpas, cuando trabajo con los estudiantes.					
27	Estoy abierto a participar en dinámicas de reflexión con la comunidad educativa acerca de las responsabilidades que implica el rol del maestro en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.					
28	Estoy satisfecho con mi vida.					

Anexo 3: Cuestionario de autoevaluación y acompañamiento en proyectos de vida.

Indicaciones: Lea detenidamente cada una de las afirmaciones y seleccione la respuesta que se parezca más a su forma de pensar o actuar.

	Afirmación	Siempre lo hago	A veces lo hago	No lo hago
1.	Generé un ambiente de confianza y apertura para el diálogo.			
2.	Escuché activamente las inquietudes y preocupaciones del estudiante.			
3.	Mostré empatía y respeto en sus interacciones.			
4.	Fomenté el diálogo bidireccional con el estudiante.			
5.	Revisé los propósitos establecidos en sesiones anteriores			
6.	Ayudé al estudiante a identificar logros y áreas de mejora.			
7.	Orienté al estudiante en la formulación de nuevos propósitos claros y alcanzables.			
8.	Estimulé al estudiante a pensar en metas a mediano y largo plazo.			
9.	Brindé al estudiante estrategias que le faciliten la construcción del proyecto vital en las diferentes facetas de la vida.			

10.	Ofrecí al estudiante estrategias que le permitan identificar sus fortalezas y debilidades académicas.			
11.	Discutí los resultados académicos y áreas que requieren mayor esfuerzo.			
12.	Brindé al estudiante diversas opciones de salidas académicas después de terminar el bachillerato.			
13.	Clarifiqué al estudiante que su rendimiento académico tiene impacto en sus logros futuros.			
14.	Ayudé al estudiante a organizar un horario adecuado de estudio.			
15.	Motivé a los estudiantes a descubrir su personalidad, temperamento, y sentimientos.			
16.	Animé a los estudiantes a ser autónomos, proactivos y responsables en el diseño de su proyecto de vida.			
17.	Implementé estrategias para que los estudiantes descubran sus aptitudes, motivaciones e intereses.			
18.	Motivé al estudiante a gestionar valores como el autodomínio, la responsabilidad y el orden como ejes de la formulación de su proyecto de vida.			
19.	Fomenté un uso equilibrado de la tecnología y el tiempo libre para que se enfoque en diseñar el proyecto de vida.			

20.	Abordé el manejo de emociones y toma de decisiones en situaciones difíciles en vista de los problemas que enfrentará en el futuro.			
21.	Resumí los acuerdos alcanzados durante la sesión y se establece seguimiento.			
22.	Hice un cierre organizado de las ideas recogidas para la formulación del proyecto de vida.			