

22

Fundamentos curriculares del Modelo

Edna Lucena Acosta



Presentación	39
Desarrollo de la experiencia	41
Fines del Modelo de Formación para la Reintegración	45
Concreción de la macro finalidad	51
La escuela como un escenario de convivencia y reconciliación	51
Competencias integradoras	52
Dimensión afectiva	55
Dimensión productiva	58
Dimensión social	60
Dimensión calidad de vida	63
De las dimensiones a las competencias integradoras	64
Competencias afectivas	64
Competencias para el desarrollo y la productividad	64
Competencias para la participación y responsabilidad social	64
Competencias para el mejoramiento de la calidad de vida	64
Construcción curricular	65
Integración de procesos de formación y educación	65
Competencias afectivas – eje integrado de afectividad	71
Competencias para el desarrollo y la productividad – eje integrado desarrollo y productividad	71
Competencias para la participación y responsabilidad social – eje integrado de participación y responsabilidad social	72
Competencias para el mejoramiento de la calidad de vida – eje integrado de calidad de vida	73
Bibliografía	75
Y en esta edición:	76

Presentación

En el presente documento se establece la manera en que, desde el Modelo de Formación para la Reintegración, se ha definido la gran finalidad que se espera y persigue alcanzar en el proceso de formación de la población joven y adulta en situación de vulnerabilidad que proviene de entornos ilegales y violentos. Se ponen de manifiesto los procesos que implican alcanzar dicha finalidad y cómo esta requiere generar acciones específicas para hacerla posible en los establecimientos educativos.

Se evidencian además los fundamentos teóricos y metodológicos que les da sustento a los procesos formativos y educativos, y la forma como se materializan en acciones específicas, entre ellas la estrategia de convivencia, a través de la cual se espera realizar procesos de formación para el ejercicio de la ciudadanía, y la definición de las competencias integradoras, que son la base de la construcción de la estructura curricular del Modelo, lo cual permite articular, posteriormente, los procesos formativos a los procesos educativos de la enseñanza de cada una de las áreas y, por otro lado, generar un proceso pedagógico para la formación del proyecto de vida.

Este material explica los procedimientos tomados en consideración para la elaboración de los documentos de fundamentación de las estructuras curriculares de cada una de las áreas, por lo que es recomendable hacer una lectura previa del mismo antes de abordar el de algún área específica.

De este modo, se espera que este documento se constituya en un instrumento para la reflexión pedagógica y dé luces para que los establecimientos educativos puedan realizar las construcciones curriculares de las áreas que no se han trabajado desde el Modelo, integrándolas a sus finalidades.

Desarrollo de la experiencia

El Modelo de Formación para la Reintegración surge como una iniciativa de la Alta Consejería para la Reintegración –ACR– como parte de la Política Nacional de Reintegración Social y Económica para personas y grupos armados ilegales. Es una propuesta educativa para la atención a población adulta en situación de vulnerabilidad enmarcada en el ámbito de la rehabilitación social, por lo que promueve procesos educativos integrales que permitan a aquellas personas que provienen de contextos ilegales y/o violentos su reincorporación a la sociedad, tal como se plantea en el artículo 68 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Los procesos políticos que han acontecido en nuestro país en los últimos años, han generado una demanda y una exigencia para atender a una población en número creciente que ha optado por la desmovilización de los grupos armados ilegales, para quienes los procesos educativos se convierten en la columna vertebral de su proceso de reintegración a la sociedad en la medida en que los establecimientos educativos los acogen en sus jornadas de adultos. Es en estos escenarios donde tienen la posibilidad de compartir un número importante de tiempo –que constituyen las jornadas académicas– con otros colombianos adultos en situación de vulnerabilidad que, como ellos, aprenden en la vivencia y en la exigencia de los valores de la convivencia a reconocer el valor de la autoridad, las normas sociales, el valor de los vínculos humanos, así como las herramientas para ser personas productivas, generándose en ellos la satisfacción de aportar a la sociedad y permitiéndoles soñar y proyectar una mejora en su calidad de vida y la de sus familias.

En el año 2008 la Alta Consejería para la Reintegración Social y Económica, como parte de sus acciones y en respuesta a las dificultades en los procesos educativos y de formación para el trabajo, firma un Convenio de Cooperación con la Organización de los Países Bajos para la Cooperación Internacional en Educación Superior (Nuffic, por sus siglas en inglés), a través del cual se establece el **PROYECTO NPT/COL/173 “PROYECTO COLOMBIANO DE FORMACIÓN PARA LA REINTEGRACIÓN”**.

Por medio de este proyecto se llevaron a cabo una serie de mesas de trabajo que convergieron en el **Primero Foro Continental “EDUCAR Y FORMAR EN LA REINTEGRACIÓN”**, en cuyos espacios se posibilitó la discusión con diferentes actores del país pertenecientes a organizaciones sociales, políticas y educativas, sobre la proyección, necesidad y conveniencia de

formular una propuesta educativa que respondiese a la creciente demanda generada por el actual proceso de desmovilización de las personas y grupos alzados en armas y a la Política Nacional de Reintegración Social y Económica.¹ La formulación de dicha propuesta recayó sobre un grupo de consultores, donde expertos del Ministerio de Educación Nacional, el SENA, la ACR y otros miembros de organizaciones educativas, participaron en el establecimiento de los fundamentos filosóficos, sociológicos, legales, psicológicos y pedagógicos que dieron sustento a la formulación y posterior diseño y desarrollo del **MODELO DE FORMACIÓN PARA LA REINTEGRACIÓN**.²

A finales de 2009, la ACR concertó dar inicio al pilotaje de implementación del Modelo en cinco municipios de cuatro regiones de nuestro país, vinculando instituciones que atendieran un número significativo de población en proceso de reintegración. Dado que el mayor porcentaje se encontraba en ciclos II y III, se inició el proceso con la población de dichos ciclos:

Departamento	Municipio	Institución Educativa	Población atendida
Antioquia	Medellín	Centro para la Paz y la Reconciliación – CEPAR	116
Atlántico	Barranquilla	Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil	60
Cundinamarca	Bogotá	Institución Educativa Distrital Los Alpes	84
Sucre	Corozal	Institución Educativa Pró XII	53
	Sincelejo	Institución Educativa José Ignacio López	28
Total			341

Así, en enero de 2010 se firma el convenio marco interadministrativo de cooperación técnica entre la ACR, el SENA y el MEN como parte del entorno administrativo que permitiera concertar y generar los protocolos que dan sustento y respaldo administrativo para la implementación del Modelo en su fase inicial de pilotaje, llevado a cabo con el apoyo técnico de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani –FIPCAM–, la organización holandesa MDF Training Consultancy y la financiación de Nuffic.

A partir de esta experiencia, la ACR reconoce la importancia de recoger los aprendizajes obtenidos, profundizar tanto en la formulación de la documentación que da sustento pedagógico y didáctico al Modelo como en los procedimientos para su gestión en los establecimientos educativos, y ampliar la implementación a otras regiones del país. Para cumplir estos propósitos, en diciembre de 2010 se firma un convenio de asociación con la FIPCAM –vinculando 6 instituciones más durante el 2011– atendiendo, de manera conjunta con el Modelo, a aquella población en

1 Ver: Documento Conpes 3554 del 1 de diciembre de 2008

2 Ver documentos de Fundamentación del Modelo www.formaciónparalareintegración.org



proceso de reintegración y a diferentes poblaciones adultas que integran la comunidad educativa, tal como se relaciona en la siguiente tabla:

Departamento	Municipio	Institución Educativa	Población atendida	
			Personas en proceso de reintegración	Comunidad
Antioquia	Medellín	Centro para la Paz y la Reconciliación – CEPAR	251	175
Atlántico	Barranquilla	Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil	56	199
Cundinamarca	Bogotá	Institución Educativa Distrital Los Alpes	56	69
Sucre	Corozal	Institución Educativa Pío XII	55	4
	Sincelejo	Institución Educativa José Ignacio López	28	3
Cauca	Cajibío	Institución Educativa Ortega	96	15
Caquetá	Florencia	Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI	319	16
Cesar	Valledupar	Institución Educativa Leonidas Acuña	303	30
Córdoba	Montería	Institución Educativa Villa Margarita	50	
Meta	Villavicencio	Colegio Departamental San Francisco de Asís	220	395
Santander	Piedecuesta	Colegio Carlos Vicente Rey	35	112
Subtotal			1.469	1.018
Total			2.487	

El convenio finaliza con el desarrollo de los fundamentos pedagógicos, didácticos y de gestión que permiten orientar la implementación del Modelo en los diferentes establecimientos educativos del país, así como con el desarrollo de los materiales y recursos didácticos que requieren los procesos de evaluación, alfabetización y nivelación, formación en proyecto de vida y desarrollo de competencias básicas.

Los procesos que propone el Modelo pretenden favorecer:

- La posibilidad para las personas en proceso de reintegración de ingresar a escenarios que faciliten la articulación de los servicios que ha dispuesto la ACR para su ruta de reintegración (educación, formación para el trabajo y orientación psicosocial).
- Procesos de alfabetización y nivelación en competencias básicas que favorezcan la integración temprana con el mundo del trabajo.

- La formación en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, aportándoles herramientas para que puedan optar y tomar decisiones que les generen bienestar y mejoren sus posibilidades a lo largo de la vida.
- La reducción de tiempo en los programas educativos y de formación para el trabajo.
- Educación y formación pertinente a sus necesidades y condiciones.
- Metodologías flexibles que promuevan el desarrollo de competencias y faciliten el trabajo autónomo y colaborativo.
- El acceso a materiales y recursos que apoyen los procesos de formación y aprendizaje.
- Las certificaciones y titulaciones reconocidas en el ámbito educativo y laboral.

Fines del Modelo de Formación para la Reintegración

En el proceso de construcción de los fundamentos curriculares del Modelo, se compartieron experiencias y vivencias con los diferentes miembros de las comunidades educativas que atienden población adulta que provienen de entornos ilegales y violentos. En ese compartir fue revelador conocer las transformaciones experimentadas en personas que en otro momento de sus vidas tomaron el camino de las armas y la ilegalidad, y quienes hoy, como muchos otros colombianos, tienen una familia, son miembros de una comunidad, son personas productivas que tienen empleos o su propia unidad de negocio, se ganan la vida dignamente y sueñan con mejorar las condiciones de vida de ellos y sus familias.

Para muchos de ellos, el solo hecho de tener la oportunidad de hacer su propia vida es una condición que no los llevará de vuelta al camino que dejaron, manteniéndolos o arraigándolos a la legalidad. No obstante, se pone en juego mantener a muchos otros en el camino de la legalidad, cuando sus procesos educativos no responden a las características de las poblaciones o no reciben una educación pertinente y de calidad que les provea de las herramientas que requieren para realizar sus expectativas de vida.

Por dichas razones, la pregunta sobre las finalidades que debe buscar y perseguir la educación de jóvenes y adultos que provienen de contextos ilegales y violentos, es un asunto que se encadena con otros propósitos nacionales, como lo son la búsqueda de la paz, la seguridad, la convivencia ciudadana y la prosperidad para todos los colombianos.

La presente propuesta hace eco de las finalidades que la Nación ha planteado para la formación de todos los colombianos, las cuales se encuentran consagradas en el artículo 5 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994):

1. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
2. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura; así como el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

3. El desarrollo de una capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
4. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales y de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo, además de la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
5. La creación y el fomento de una conciencia de la soberanía nacional y la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
6. La formación de la práctica del trabajo mediante los conocimientos técnicos y habilidades, y la valoración de este como fundamento del desarrollo individual y social.
7. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene; la prevención integral de problemas socialmente relevantes; la educación física; la recreación; el deporte y la utilización del tiempo libre.
8. La promoción en la persona y en la sociedad de su capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país, permitiéndole al educando ingresar al sector productivo.

Se pretende reconfigurar y ampliar el significado de estas finalidades en una macro finalidad: **“La construcción del proyecto de vida de los jóvenes y adultos que se formen en el Modelo”**, construcción que se encuentra ligada al cumplimiento del propósito de vida de todo ser humano: *buscar la felicidad*; felicidad que se logra cuando las personas son capaces de tomar decisiones para su vida que les generen bienestar y les permitan ampliar sus posibilidades de una manera responsable con ellos mismos, con los demás y con la sociedad.

Los seres humanos somos contradictorios y complejos, razón por la cual cuesta tanto alcanzar la felicidad y realizarla en los proyectos vida. La educación no puede ser ajena a este propósito y, por ello, debe aportar herramientas que les permitan a las personas sentirse felices y llevar vidas felices.

El filósofo José Antonio Marina entiende la felicidad como “la armoniosa realización de las dos grandes motivaciones humanas: el bienestar y la ampliación de posibilidades”³, explicándolo de la siguiente manera:

“Buscamos nuestro bienestar y el de las personas que queremos. Bienestar físico, económico, psicológico. Deseamos comodidad y seguridad [...] al mismo tiempo, deseamos crear, influir, explorar, sentirnos eficaces, cambiar la realidad de alguna manera, competir, colaborar en tareas de las que podamos sentirnos orgullosos [...]. Todas las actividades creadoras suelen robarnos algo del bienestar que buscábamos, pero nos proporcionan otro tipo de satisfacción que nos es también necesaria.”

3 Marina, José Antonio. (2005). *Aprender a vivir*. Editorial Ariel S.A., Barcelona. Pág. 18



“Estas dos grandes motivaciones aparecen en un ser, como el hombre, intrínsecamente social. El hombre es social no solo porque nace en sociedad, sino porque la sociedad estructura su inteligencia mediante el lenguaje y la cultura, y, además, porque necesita vivir en sociedad para cumplir sus fines privados. La felicidad íntima es un proyecto que sólo puede alcanzarse integrándole en un proyecto mancomunado.”⁴

Los esfuerzos que se generen para buscar esta finalidad son pocos, teniendo en cuenta los beneficios que proporciona a la sociedad:

“La mejor sociedad, sostenía Bentham, es aquella en la que los ciudadanos son más felices. Por tanto, la mejor política será la que genera una mayor felicidad; y, cuando se trate de la conducta privada, la acción moral más correcta será aquella que dé más felicidad a las personas a las que afecte”.⁵

Se han demostrado los beneficios de la felicidad en el incremento de la salud de las personas (tanto física como mental), en la reducción de los conflictos familiares, en el aumento de la productividad de los trabajadores, y en el decrecimiento de la violencia y actos delictivos. Hoy, las mediciones internacionales sobre calidad de vida de los países consideran como un indicador fundamental los niveles de felicidad y satisfacción que reporten sus ciudadanos, por encima del nivel de ingresos o el PIB (Layard, Richard. 2005).

Desde la perspectiva de la **Psicología Positiva**, las investigaciones sobre la felicidad y construcción de proyecto de vida reconocen tres niveles de felicidad:

“La primera es la ‘vida agradable’ (*pleasant life*), que se refiere al bienestar que nos invade al disfrutar de la buena comida, sexo, bebida e incluso una buena película. Este tipo de felicidad es de corta duración y está muy relacionada a la experimentación de emociones positivas en el pasado, presente y futuro. La ‘vida agradable’ es la que se logra maximizando las emociones positivas y minimizando las negativas.

[...] En segundo lugar se encuentra la ‘buena vida’ (*good life*). Esta nace en cada uno cuando se disfruta haciendo algo en lo que se es bueno o incluso talentoso. Aquí se trata de identificar esos dones y saberlos usar. Esto está muy relacionado con los rasgos y fortalezas individuales. Es por eso que, desde la Psicología Positiva, se trata de identificar los rasgos y fortalezas personales para poder potenciarlos e incrementar la ‘buena vida’.

[...] El tercer tipo de felicidad es denominado ‘vida con sentido’ (*meaningful life*), es la más duradera de las tres y trata de encontrar aquello en lo que creemos y de poner todas nuestras fuerzas a su servicio. Las obras de caridad, la militancia política, sonreír al

4 Ibid., pág. 19

5 Layard, Richard. (2005). *La felicidad*. Santillana Ediciones. Bogotá, pág. 16

vecino, todo vale y gratifica. Este tipo de felicidad supone sentirse parte de las llamadas instituciones positivas – democracia, familia, educación, etc.”⁶

Es indudable que desarrollar proyectos de vida basados en el alcance de la felicidad se vuelve una tarea escurridiza, difícil de lograr, sin la preparación y esfuerzos conscientes, consistentes y coherentes para crear ambientes y experiencias positivas que propicien relaciones e interacciones de calidad, y el estrechamiento de vínculos interpersonales y con las instituciones que componen la estructura social. De igual forma, se requiere de vivencias significativas para que cada persona tenga la posibilidad de reconocer sus potencialidades y debilidades, y en función de ellas valorar-se y tomar decisiones que le generen reconocimiento y/o satisfacción.

“La mejor pista para poder discernir, con algún grado de certeza, si una persona es dichosa consiste en saber en qué medida posee los tres ingredientes de la personalidad feliz: Una autoestima favorable unida al sentido de controlar razonablemente su propia vida, un talante optimista y comunicativo, y una buena capacidad para adaptarse a los cambios y superar los retos que impone periódicamente la existencia.”⁷

La construcción del proyecto de vida de los adultos vinculados al Modelo no es una tarea que comienza y termina en la escuela⁸. Tampoco se construye con la exclusividad de los procesos educativos, y mucho menos desde una perspectiva academicista. Es un propósito que traspasa fronteras, debe entenderse como un proceso que aporta herramientas para la vida y que exige la integración de procesos de educación y de formación.⁹

“La felicidad no llega de forma automática, no es una gracia que un destino venturoso puede concedernos y un revés arrebatarlos; depende exclusivamente de nosotros. No se consigue ser feliz de la noche a la mañana, sino a costa de un trabajo paciente, realizado día tras día. La felicidad se construye, lo que exige esfuerzo y tiempo. Para ser feliz hay que saber cambiarse a uno mismo”¹⁰

6 Prada, Eliana Cecilia. (2005). *Psicología positiva y emociones positivas*. En: <http://www.psicologia-positiva.com/Psicologia-pos.pdf>. Septiembre 2005. Consultado el 31 de mayo de 2011. Pág. 5.

7 Rojas, Marcos Luis. (2000). *Nuestra Felicidad*. Espasa, España. Pág. 205

8 Escuela entendida como institución o establecimiento educativo

9 El maestro Carlos Vasco distingue estos dos términos, planteando la **educación** como la institucionalización de ciertos aprendizajes que la sociedad ha asignado a unos espacios controlados y organizados para ello; y la **formación** como la socialización que trasciende la institucionalidad en la medida que sus procesos son de naturaleza transculturales y trashistóricos, es decir, incluye elementos más generales, humanistas e integrales que no se pueden cerrar ni supeditar a un periodo concreto de la vida. (Para ampliar los conceptos se recomienda revisar el siguiente artículo: Vasco, Carlos Eduardo. (2011). *Formación, educación, pedagogía y currículo*. En: Colección de la pedagogía colombiana. Tomo 1. Editorial Redipe. Bogotá).

10 Ricard, Matthieu. (2005). *En defensa de la felicidad*. Ediciones Urano, S.A. Barcelona. Pág. 55



Pero es una labor que se reivindica desde la institucionalidad de la escuela, en la medida en que la población atendida proviene de entornos vulnerables y en tanto que ellos mismos, por su condición de adultos que no tuvieron acceso a la educación o desertaron del sistema educativo a edades tempranas, amparan una condición que los ha hecho vulnerables, más aún cuando muchos de ellos provienen de entornos de ilegalidad y violencia.

Así mismo, se reivindica que sea una intencionalidad que se materialice en propósitos institucionales para que promueva acciones de formación y educación –como se mencionaba anteriormente– de manera consciente, consistente y coherente:

- **Consciente**, en la medida en que se hace explícita, se asumen acciones y se toman medidas para garantizar que son realizadas, se les hace seguimiento y se evalúan como parte del accionar de los procesos educativos y formativos que se desarrollan en la institución por parte de todos los miembros que integran la comunidad educativa.
- **Consistente**, porque se desarrolla de una manera estable, continua, respetando los procesos que conlleva la construcción del proyecto de vida; porque no es una labor que se realiza en los momentos en que sobra el tiempo o solo en los eventos especiales, sino que se entiende que es parte de las tareas del día a día, en los diferentes eventos, pero que, además, cuenta con espacios de formación destinados para ello y donde se materializan acciones que se realizan desde los procesos educativos.
- **Coherente**, en el entendido que se vivencia en todo momento, por todos los miembros de la comunidad educativa, no solamente para ciertas personas o cuando resulta conveniente para quienes toman decisiones.

Concreción de la macro finalidad

Se desarrollaron dos grandes acciones que enmarcan la materialización de la macro finalidad del Modelo y la integración de procesos de formación y educación:

- **Hacer de la escuela un escenario de convivencia y reconciliación** como una acción netamente formativa que promueve el desarrollo de la ciudadanía y la democracia a través de la vivencia de la participación, haciendo uso de metodologías experienciales.
- **Establecer competencias integradoras**, las cuales le dan marco al desarrollo de acciones pedagógicas desde donde se trabajan procesos formativos y educativos, favoreciendo la integración y la generación del sentido.

Estas acciones se traducen concretamente en la estrategia de convivencia y en las estructuras curriculares que dan fundamento a los propósitos de enseñanza esperados ciclo por ciclo, así como en la creación de materiales y recursos didácticos que facilitan la acción pedagógica y sus interacciones.

La escuela como un escenario de convivencia y reconciliación

La convivencia y la reconciliación son entendidas desde el Modelo como la posibilidad de ejercer la ciudadanía en el actuar y vivir con los otros¹¹. Esto le plantea a la escuela el reto de generar ambientes de aprendizaje a través de la vivencia, la exigencia y la demanda del ejercicio de valores democráticos en el marco de la participación, expresadas en acciones y mecanismos democráticos, que promueven la importancia de establecer acuerdos, respetar las normas, deberes y derechos como principios que regulan la convivencia por medio de la discusión y la concertación.

Por medio de esos ambientes se pretende formar en el ejercicio y la práctica la ciudadanía y la convivencia, persiguiendo de manera particular la formación de personas:

11 La estrategia de convivencia del Modelo se encuentra desarrollada en el documento '*Convivencia y ambientes de aprendizaje en el Modelo de Formación para la Reintegración*'.

- **Generosas**, que compartan con los demás y den lo mejor de ellos.
- **Amables**, que comprendan, valoren y se relacionen adecuadamente con las personas del entorno.
- **Respetuosas**, que asuman normas de convivencia y utilicen debidamente mecanismos de participación social.
- **Responsables**, que cumplan con las exigencias de ser ciudadano.
- **Talentedas**, que den lo mejor de sí y se integren productivamente a la sociedad.
- **Emprendedoras**, que utilicen adecuadamente los recursos del entorno en beneficio de una mejor calidad de vida para sí mismos, su familia y la comunidad.

Competencias integradoras

Conjugar e integrar procesos de formación y educación requiere apelar a un saber pedagógico que aporte las herramientas para concretar las intencionalidades en propósitos de enseñanza; propósitos con los cuales se vislumbran y establecen secuencias curriculares y didácticas, que se constituyen en los pilares de los saberes de maestros, tutores y educadores, quienes serán los encargados de darles forma en sus prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje.

Desde una concepción contemporánea de la pedagogía, se asume que los propósitos de la enseñanza encierran la formación de competencias, entendidas como la capacidad que tiene una persona para aprehender campos específicos de la realidad haciéndolas parte de sí. Para apropiarse de estas competencias una persona debe valorar su importancia, comprender y estructurar en su mente los conocimientos y procedimientos para manipular o hacer aplicaciones con ellas; es un tipo de enseñanza que integra las tres dimensiones mentales: afectiva (querer), cognitiva (saber) y expresiva (hacer). En síntesis, una competencia es un Querer, Saber, Hacer.¹²

Concretar y materializar la macro finalidad que se persigue –***“La construcción del proyecto de vida de los jóvenes y adultos que se formen en el Modelo”***– en procesos pedagógicos, implica, en primera instancia, dimensionar los aspectos que se constituyen en los pilares claves para alcanzar este propósito y así determinar los componentes que se convertirán en las columnas que soporten la estructura curricular del Modelo.

Al recurrir a los fundamentos teóricos, los estudios sobre los aspectos que dan sentido y trascendencia a la vida de los seres humanos encienden luces sobre unos elementos que aparecen de manera común en la búsqueda de la felicidad:

- “Contrario a la creencia de que la felicidad es difícil de explicar, o que depende de tener una gran fortuna, investigadores han identificado los factores esenciales de una vida feliz. Los componentes principales son: el número de amigos, la cercanía con ellos, la cercanía con la familia y las buenas relaciones con los compañeros de trabajo

¹² Para profundizar, consulte el documento ‘Enseñar competencias’



y vecinos. Estos factores unidos explican aproximadamente el setenta por ciento de la felicidad personal.”¹³

- “No exagera quien equipara la felicidad con la amistad y el amor. Las atenciones que dedicamos a las personas allegadas nos benefician a nosotros mismos.”¹⁴
- “Una montaña de datos revela que la persona es más feliz con vínculos que sin ellos. Un gran número de encuestas efectuadas en decenas de miles de europeos y norteamericanos han producido el mismo resultado: al ser comparadas con las personas solteras o viudas y especialmente con las divorciadas o separadas, las personas casadas reportan ser más felices y estar más satisfechas con la vida” (Inglehart, 1990; Gove y cols., 1990).¹⁵
- “El reporte *feliz* significa que los módulos psicológicos (interpersonales e intrapersonales) funcionan bien, no hay motivo de alarma, hoy se está bien; se cuenta con buenos aliados y con suficiente fuerza personal para enfrentar los retos por venir.”¹⁶
- “El amor y el trabajo son cruciales para la felicidad humana porque, cuando están bien realizados, hacen que salgamos de nosotros mismos, conectándonos con gente y proyectos situados más allá de nosotros. [...] El compromiso vital es otra forma de decir que el trabajo se ha convertido en <<amor visible>>. Nakamura y Csikszentmihalyi describen incluso el compromiso vital en palabras que casi podrían surgir de una novela romántica: <<Hay una conexión intensa entre el yo y el objeto; un escritor es arrasado por un proyecto, un científico es hipnotizado por las estrellas. La relación tiene un significado subjetivo; el trabajo es una vocación>>.”¹⁷
- “Existe un indicio para saber si uno está realizando un buen trabajo. Cuando se hace un buen trabajo se siente bien. Pocas cosas hay en la vida más agradables que concentrarse en una tarea difícil, empleando en ella todas nuestras destrezas, sabiendo qué hay que hacer”.¹⁸
- “Una persona controla su conciencia cuando tiene la habilidad de centrar su atención a voluntad, puede evitar las distracciones y concentrarse tanto tiempo como lo necesite para alcanzar su objetivo y no más. La persona que puede lograrlo normalmente disfruta con el curso normal de su vida cotidiana.”¹⁹

13 Niven, D. (2003). *Los 100 secretos de la gente feliz*. Norma. Bogotá. Pág. 24

14 Klein, Stefan. (2004). *La fórmula de la felicidad*. Ediciones Urano. Barcelona. Pág. 352

15 Schaefer y sus colaboradores (1982); citados en: Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Ed. Martínez Roca. Barcelona. Pág. 271.

16 De Zubiría, Miguel. (2007). *Psicología de la felicidad*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá D.C. Pág. 36.

17 Haidt, Jonathan. (2006). *La hipótesis de la felicidad*. Editorial Gedisa. Barcelona. Pág. 265

18 Gardner, Howard; Csikszentmihalyi, Mihalyi & Damon, William. (2002). *Buen trabajo*. Paidós Ibérica. Buenos Aires. Pág. 83.

19 Csikszentmihalyi, Mihalyi. (1990). *Fluir*. Ed. Kairos. Círculo de Lectores. Pág. 65

- “De cualquier manera, es evidente el hilo conductor que une la felicidad que nos aportan las relaciones, el trabajo a las actividades de ocio, el sentimiento de compartir nuestra vida con los demás. A pesar de las amplias libertades, las múltiples alternativas y el ambiente acelerado y tecnológico que ofrece la vida actual, las relaciones con otras personas siguen siendo el medio primordial donde vivimos los momentos más dichosos. Y es que la convivencia, en cualquier contexto, duplica nuestra dosis de alegría y elimina la mitad de la tristeza.”²⁰
- “Prestar ayuda es una situación gana-gana, por lo tanto esté alerta a lo que ocurre a su alrededor y ofrezca la ayuda que pueda. Puede ser tan simple como volver un hábito el sostener la puerta para la persona que viene detrás de usted.”²¹
- “Se ha descubierto que la satisfacción respecto a la vida se aumenta en un veinticuatro por ciento gracias a la actividad altruista (Williamns, Haber, Wesver y Freeman, 1998).”²²
- “Basado en una encuesta sobre la calidad de la vida americana, el psicólogo social Michael Argyle mostró que la satisfacción y el bien-estar dependían de factores como:

Vida familiar	0,41
Matrimonio	0,36
Amistades	0,26
Comunidad	0,25
Organizaciones	0,12 ²³

En síntesis, la felicidad se encuentra íntimamente relacionada con la calidad de la interacción que logramos con nosotros mismos, los otros y la sociedad; por tanto, los procesos pedagógicos orientados a la construcción de proyectos de vida deben integrar y conjugar todos estos elementos en cuatro dimensiones: afectiva, productiva, social y de calidad de vida.

Para efectos de comprender los aspectos que componen estas cuatro dimensiones, a continuación se sintetizan resaltando los criterios que son fundamentales para la formación:

20 Rojas, Marcos Luis. (2000). *Nuestra Felicidad*. Espasa, España. Pág. 201

21 Niven, David. (2003). *Los 100 Secretos de la Gente Feliz*. Editorial Norma. Colombia. Pág. 130

22 *Ibíd.*, pág. 131

23 De Zubiría, *op.cit.*, pág. 36



Dimensión afectiva

De fundamental importancia en la vida humana, el afecto es la base del desarrollo humano. A través de él se da sentido y se generan los actos de conocer, pensar, actuar y relacionarse. La dimensión afectiva se construye a través del vínculo con el otro, los otros y quienes configuran nuestra humanidad, inicialmente a través del afecto expresado en seguridad:

“Tal valor tiene vincularse a otro, que con sólo abrir los ojos al mundo, y aún antes de hacerlo, el bebé humano recién nacido se sobre exige. Desconoce a todos —nadie lo invitó—, sus ojos funcionan con modestia, sus manitos mecánicamente agarran objetos y sus oídos desconocen los timbres, y en tan precarias condiciones ¡debe aprender rápido a interactuar con su madre! De ello depende su subsistir como mamífero o morir.”²⁴

La dimensión afectiva dota de las capacidades para interactuar en un mundo social, proveyendo las herramientas que permiten el control de las emociones (expresión de la biología) para la adaptación a la compleja vida de las interacciones con los otros, mediante los cuales se aprende la enseñanza más significativa y vital para un ser humano: orientarse y tomar decisiones, siendo posible solo por la capacidad de **VALORAR**.

“Entre todos los saberes posibles existe al menos uno imprescindible: el de que ciertas cosas nos convienen y otras no. No nos convienen ciertos alimentos ni nos convienen cier-

24 De Zubiría, Miguel. (2007). *La afectividad humana*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá D.C. Pág. 22.

tos comportamientos ni ciertas actitudes. Me refiero, claro está, a que no nos conviene si queremos seguir viviendo. Si lo que uno quiere es reventar cuanto antes, beber lejía puede ser muy adecuado o también procurar rodearse del mayor número de enemigos posibles. [...] Saber lo que nos conviene, es decir: distinguir entre lo bueno y lo malo, es un conocimiento que todos intentamos adquirir, todos sin excepción por la cuenta que nos trae.”²⁵

Valoraciones que se ponen a prueba en todas las demás dimensiones de la vida, por lo que aprender a valorar y tomar decisiones se constituye en la tarea crucial que se debe aprender y aplicar a lo largo de la vida. De las buenas o malas decisiones que se tomen dependerá el nivel de bienestar y posibilidades que un ser humano se pueda generar; por tanto, su felicidad estará en estrecha relación con esta capacidad.

Como ya se ha mencionado, el aprendizaje afectivo no puede desligarse de la interacción con los otros, no solo porque los otros imprimen su sello en la formación de la humanidad de cada quien, sino también porque la mayor cantidad de decisiones que un ser humano tendrá que aprender a valorar para generarse bienestar está relacionada con la calidad de las relaciones y los vínculos que establezca en su devenir y construcción personal.

“Los humanos viven inmersos en numerosas redes afectivas. Esto porque la afectividad opera en tres círculos de interacciones: i) interacciones con personas próximas y con personas distantes; ii) interacciones consigo mismo; iii) interacciones con grupos y subgrupos. Magnífica a la afectividad el ser imprescindible por su multifuncionalidad, por participar de estos tres círculos.”²⁶

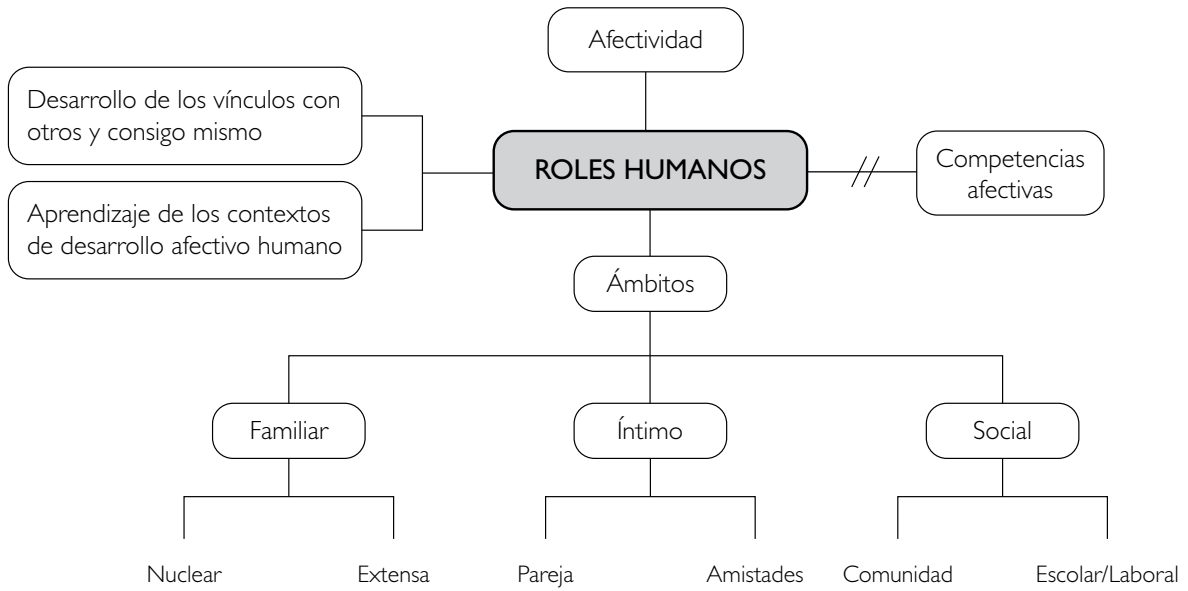
Dichas interacciones requieren asumir los diferentes papeles o roles desempeñados en cada vínculo personal (íntimo), familiar y social con los que se relacionan los seres humanos. A través de estos vínculos se generan los escenarios de desempeño en los diferentes contextos y **ámbitos**, entre ellos el **ámbito familiar**, que abarca tanto la familia nuclear (familia próxima) como la familia extensa (parientes más lejanos); el **ámbito íntimo**, entendido como la relación que se establece con la pareja y el grupo de amigos más cercanos; y el **ámbito social**, bien sea en el entorno comunitario, educativo o laboral.

Las valoraciones que se ponen en juego en los diversos círculos de interacciones requieren que una persona además aprenda y domine las capacidades para comprender e interactuar afectivamente; capacidades que, expresadas en conjunto de manera consciente, constituyen las competencias afectivas, lo que requiere hacer evidente los mecanismos psicológicos que intervienen en ellas.

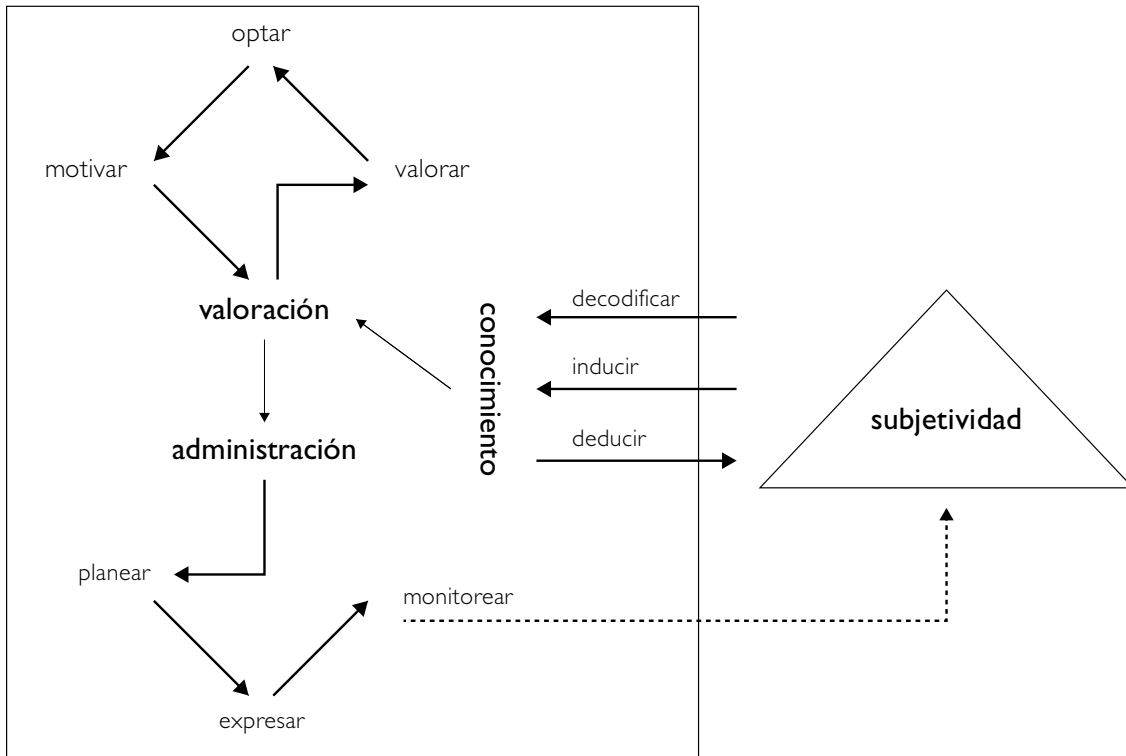
Constante y permanentemente una persona debe valorar una intención, una conducta o una situación que puede recaer sobre sí misma, otras personas o los grupos sociales; por esta razón

25 Savater, Fernando. (2002). *Pensamientos Arriesgados*. La Esfera de los Libros. España. Pág. 87

26 De Zubiría, Miguel. (2007). *La afectividad humana*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá D.C. Pág. 21.



El mecanismo psicológico



debe comprenderlas, generando ideas que le permitan explicar y apropiarse de esas realidades, corroborando en los hechos y con otros la veracidad de sus apreciaciones para así valorarlas adecuadamente, discerniendo sobre lo bueno y lo malo, lo deseable o indeseable, y las ventajas o desventajas de valorar sus comprensiones de manera positiva o negativa. Las valoraciones que haga sobre estos aspectos le permitirán tomar decisiones que se configuran en los anhelos, deseos y metas que orientan el actuar de la persona, priorizando en lo que debe hacer, en el orden adecuado y con las estrategias que le permitan alcanzarlas. En otras palabras, realizar planes y llevarlos a cabo, monitoreando o evaluando sus resultados, lo cual le permitirá saber si debe mantener la estrategia o cambiarla para obtener los resultados esperados.²⁷

Dimensión productiva

Otra de las dimensiones que configuran un porcentaje significativo del bienestar personal humano está referida a la satisfacción y realización que se experimenta al sentirse útil y productivo.

“Tomas Carlyle no estaba muy equivocado cuando escribió: ‘Bendito es quien ha encontrado su trabajo; no le dejemos pedir ninguna otra bendición’. Sigmund Freud amplió algo este sencillo comentario, cuando se le pidió su receta para la felicidad dio una respuesta muy corta pero sensata ‘El trabajo y el Amor’ ”²⁸

“Para vivir de forma que merezca la pena no se necesita ni grandes riquezas ni otros dones de la fortuna. Al contrario, puede merecer la pena intentar alcanzar un sencillo conjunto de objetivos; una profesión decente, una forma decente de ganarse la vida, una vida decente”.²⁹

Los estudios que relacionan la esfera productiva de un ser humano con los niveles de bienestar que esta puede generar, coinciden en que los niveles de satisfacción se incrementan si la tarea que involucra la acción productiva está íntimamente relacionada con los intereses de las personas, con aquello que a las personas les gusta y quieren hacer, y no necesariamente con el tipo de trabajo o cargo en que se desempeñe.

“Expresado de una forma más general, un buen trabajo es cualquier cosa que estimule el desarrollo, apoyando para ello la materialización de las potencialidades individuales y simultáneamente contribuyendo al crecimiento armonioso de otros individuos y otros grupos.”³⁰

El reconocimiento de la motivación como un factor decisivo en la productividad del ser humano ha contribuido a tumbar viejos paradigmas sobre los aspectos a considerar en la formación del

27 Miguel de Zubiría, en su libro *La afectividad humana*, explica desde una perspectiva neuropsicológica y de una manera profunda cada uno de los estos mecanismos que intervienen en las competencias afectivas.

28 Csikszentmihalyi, Mihaly. (1990). *Fluir*. Ed. Kairos. Círculo de Lectores. Pág. 246

29 Gardner, Howard; Csikszentmihalyi, Mihaly; Damon, William. (2002). *Buen Trabajo*. Ediciones Paidós Ibérica. Buenos Aires. Pág. 283.

30 *Ibíd.*, pág. 282



talento humano, anteriormente centrado en las aptitudes y habilidades, dejando de lado factores motivacionales como la pasión por el campo de ocupación al que se va a dedicar buena parte de su vida.

“Si estamos motivados a aprender es probable que trabajemos con denuedo, que seamos perseverantes, que los obstáculos nos estimulen en lugar de desanimarnos y que continuemos aprendiendo aunque nadie nos inste a hacerlo, simplemente por el puro placer de saciar nuestra curiosidad o de expandir nuestras facultades en nuevas direcciones.”³¹

“La investigación sobre individuos creativos/productivos ha mostrado con consistencia que aunque ningún criterio singular puede ser utilizado para determinar lo sobresaliente, las personas que han logrado reconocimiento por sus logros personales y contribuciones creativas poseen un esquema relativamente bien definido de tres grupos de rasgos interconectados. Ellos representan habilidad general, creatividad y compromiso por arriba de lo promedio, aunque no necesariamente superior. Es importante destacar que un grupo de rasgos no “hace lo sobresaliente”, sino la interacción entre los tres círculos, que la investigación ha demostrado son el ingrediente esencial para los logros creativos/productivos.”³²

Desde estas perspectivas contemporáneas de la psicología y la pedagogía se comprende que el talento y la productividad no surgen de manera espontánea en una persona, y que para que se llegue a tener un desempeño sobresaliente se requiere de un proceso de formación y trabajo intencionado hacia el desarrollo de las potencialidades. En este proceso hay mucho camino que recorrer: implica promover acciones que permitan identificar las pasiones que motivan a cada persona para que logre dirigir el desarrollo de sus aptitudes y habilidades hacia un campo de la realidad donde se manifieste y se exprese productivamente con su talento.

La Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, en su trayectoria y trabajo en la formación del talento, propone un proceso que inicia con la inmersión de los aprendices en experiencias con diferentes tipos de realidad, pasando por procesos de identificación hasta llegar a la formación y trabajo profundo en un campo específico de ocupación. De manera resumida, se presentan a continuación las características y propósitos que se persiguen en cada fase del proceso de formación del talento:

- **Fase de exploración.** Inicia con un trabajo del estudiante a nivel de autoconocimiento y reflexión de la experiencia para determinar hasta qué punto esta le permite hacer un reconocimiento inicial de sus potencialidades y fortalezas. Posteriormente, se debe trabajar en la exploración de los posibles dominios de la realidad, donde se podrá manifestar el potencial de aprendizaje, favoreciendo la inmersión en experiencias que le permitan ampliar

31 Gardner, Howard. (2000). *La Educación de la Mente*. Ediciones Paidós Ibérica. Pág. 87

32 Suárez, María Eugenia. (1996). *La Atención a los Niños Sobresalientes*. Dossier. Pág. 20

la panorámica y conocimiento de dicha realidad, con el fin de que mejore su criterio para establecer los gustos y motivaciones por cada una de ellas.

- **Fase de identificación.** Como su nombre lo indica, el propósito de esta fase radica en que el estudiante identifique el área o dominio de la realidad u ocupación donde se encuentra su potencial talento. Este proceso implica para el estudiante el reconocimiento de sus intereses, aptitudes y habilidades en los diferentes dominios para hacer balances y tomar la decisión acerca de dónde se encuentra su potencial talento. Esta decisión debe tener en cuenta el componente motivacional en la medida en que más que sus aptitudes y habilidades, debe considerar que el camino que tome sea de gran interés, para así estar dispuesto a focalizar toda su energía, voluntad y esfuerzos en formarse y trabajar a lo largo de su vida en algún(os) campo(s) de ese dominio. Este es un proceso que implica mejorar el conocimiento del área elegida en lo concerniente al servicio que presta a la sociedad y a las valoraciones, pasiones, conocimiento, técnicas y a las posibilidades productivas que se generan desde ese dominio en su contexto vital.
- **Fase de fundamentación.** Una vez identificada el área de talento, el estudiante debe FUNDAMENTAR su potencial, lo que implica realizar acciones de formación para el trabajo en dicha área y emprender acciones, además de comprender el funcionamiento del mundo productivo para tomar decisiones frente a las oportunidades productivas que puede encontrar en esa área, preparándose para asumir sus proyecciones en un campo de ocupación específico y en un rol productivo determinado.
- **Fase de profundización.** En esta fase, el estudiante establece metas que le permitan y favorezcan su desarrollo personal y productivo, pudiendo proyectar el futuro que desea y que considera su trabajo puede proveerle, de tal forma que pueda tomar las decisiones y emprender acciones para mejorar el nivel de formación, así como asumir el rol productivo con el que ha decidido asumir su vida productiva.

Dimensión social

La sociedad y el tipo de sociedad en el que se viva amplían o disminuyen las posibilidades de ser felices. Es imposible generar bienestar por fuera de un contexto social, en la medida en que las características del medio inciden directamente sobre las posibilidades de satisfacer necesidades básicas. Una vez estas sean superadas, es posible ampliar los horizontes para alcanzar satisfacciones y reconocimientos que tienen importancia para cada persona, en el grado en que estas también tengan un significado social.

Los estudios sobre las sociedades donde las personas tienden a ser más felices coinciden en reconocer las siguientes características:

“Riqueza

(Medida por el poder adquisitivo medio). Esta es obviamente una medida importante de la capacidad material para satisfacer las necesidades básicas. Es interesante señalar que la correlación entre el poder adquisitivo y la felicidad llega a ser menos importante en



sociedades más ricas, lo que implica que una vez que las necesidades materiales básicas de nutrición y alojamiento están satisfechas, más prosperidad aporta poco a la felicidad.

Acceso al conocimiento

(Medido por el alfabetismo, el número de asistentes al colegio y el uso de los medios de comunicación). Esto obviamente refleja el elemento de la capacidad cognitiva.

Libertad personal

Las personas se sienten más satisfechas en sociedades que limitan mínimamente su libertad de acción, en otras palabras, donde ellos controlan en lugar de ser controlados. Esto es, de nuevo, una forma de capacidad material.

Igualdad

Este factor está algo menos marcado. La desigualdad social implica menos control para aquellos que se encuentran en una posición más débil y más riesgos de perder sus privilegios para los que están en una posición más fuerte.³³

En el marco de una sociedad democrática, saber aprovechar las posibilidades que ofrece el contexto social es fundamental para promover el bienestar general y la felicidad individual. Ello implica conocer el funcionamiento social, y sus instituciones y mecanismos de participación ciudadana, lo cual se expresa en los individuos que asumen sus roles como ciudadanos en los diferentes contextos e instancias de la vida en sociedad.

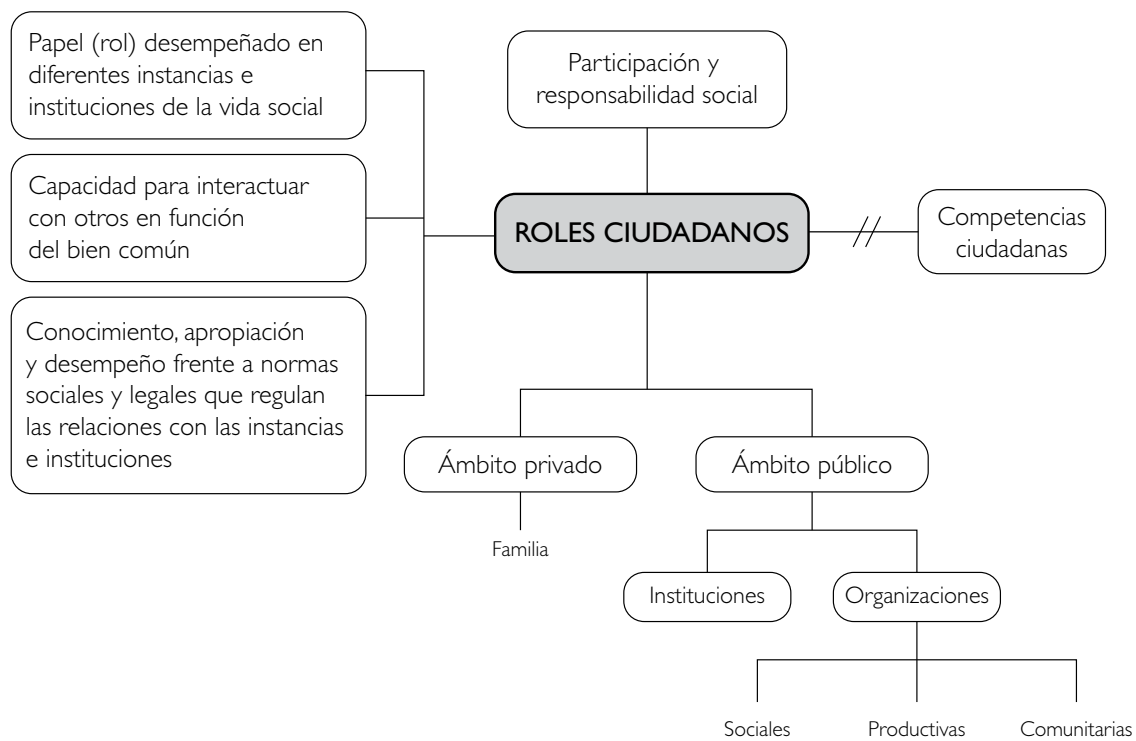
Asumir los roles como ciudadano parte del reconocimiento de la importancia de interactuar con otros buscando el bien común, conociendo, apropiándose y desempeñándose según las normas sociales y legales que regulan las relaciones con las instancias e instituciones tanto en sus ámbitos privados (el espacio familiar) como en sus ámbitos públicos (en las organizaciones de carácter social, productivo o comunitario).

A partir de estudios realizados, la psicología positiva establece una serie de fortalezas y valores que se constituyen en aspectos claves en los que se debe procurar formar a las personas con la intención de que estructuren y conformen su capital psíquico personal con fines de ejercer la ciudadanía:

“**El liderazgo** supone una cualidad personal que remite a una constelación integrada de atributos cognitivos y psicosociales para orientar e influir en los comportamientos de otras personas. (Peterson y Seligman, 2004). Es un proceso eminentemente social que remite a la capacidad individual para buscar, alcanzar y mantener funciones de orientación y conducción de personas y grupos.

[...] **La lealtad** es tanto un sentimiento de identificación con una causa común a un nosotros como el proceso cognitivo de poder pensar en la obligación de defenderla y sostenerla. Implica sentido del deber, respeto hacia los intereses grupales, responsabilidad social y capacidad de afiliación (Finkel, 2001). Supone que el sujeto decide participar

33 Heylighen, F. *La felicidad*. En: <http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/sociedad/sociedad27.htm> Consultado el 16 de junio de 2011.



o integrarse a un grupo o asociación porque defiende o sostiene ideales que él valora y considera que son metas deseables de ser logradas. Es lo opuesto a la obediencia o sumisión como resultado de miedos o amenazas. Supone haber asumido un sistema de valores considerado legítimo y socialmente posible, que se alcanza respetando obligaciones y derechos.

Se entiende por **compromiso** a la capacidad para realizar una tarea o ejercer un rol de manera sostenida a lo largo del tiempo. Requiere de las personas la posibilidad de definirse en el plano de los intereses institucionales (familia, educación, trabajo, salud) en su condición de ciudadanos (Uslaner, 2003).

La prudencia implica orientación cognitiva hacia el futuro personal, formas de razonamientos prácticos y autogestivos que ayudan al logro de metas en el mediano y largo plazo. Requiere un alto grado de conciencia de responsabilidad sobre las consecuencias de las propias acciones (Haslam y Barón, 1994).³⁴

34 Casullo, María Martina. *El capital psíquico*. Aportes de la psicología positiva. En: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2005.pdf> Consultado el 16 de junio de 2011.



Dimensión calidad de vida

“¿Es más feliz el hombre por disponer de más comodidades materiales? ¿Acaso no es la felicidad debida más a factores internos, mentales, que a factores externos? Claro que en los países más desarrollados casi ha desaparecido el temor a morir de hambre, pero ha aparecido el temor a morir por la sobre alimentación. Ahora la mayoría de sus habitantes temen comer grasas, temen al azúcar y a la sal. En estos países uno de los mayores índices de progreso es la prolongación de la vida media de sus habitantes por encima de los 75 años. Pero, ¿se justifica llegar a esta edad para terminar la vida en un asilo, abandonado por los hijos y los amigos? De alguna manera tendría que modificarse la organización socio – familiar actual para que el aumento en la expectativa de vida se justifique.”

ERNESTO BUSTAMANTE (1993)

Buscar un equilibrio entre el desarrollo social y económico de la sociedad con las posibilidades de satisfacción de necesidades básicas, como la búsqueda del reconocimiento y trascendencia de cada persona, han estado en la base de las discusiones sobre los factores que inciden en la calidad de vida. Las investigaciones al respecto dejan ver que los extremos no son convenientes para las mediciones sobre calidad de vida, ya que sociedades carentes de recursos producen insatisfacción de necesidades que afectan fuertemente la felicidad de las personas, pero sociedades donde abunda la riqueza no necesariamente garantizan su realización.

“Un punto de partida sería decir que una sociedad es “mejor” que otra si un mayor número de sus personas tiene acceso a experiencias que están conformes con sus metas. Un segundo criterio especificaría que estas experiencias deberían conducir al crecimiento de la personalidad a nivel individual, permitiendo a tantas personas como fuese posible desarrollar habilidades cada vez más complejas.”³⁵

De ahí la importancia de generar acciones encaminadas a lograr que las personas no solo se empeñen en mejorar sus niveles de ingresos, sino que estos incidan en mejorar sus niveles de satisfacción con la vida, así como la de su familia, comunidad y demás contextos sociales en los que se desenvuelven. Lo anterior le da un significado más humano a las concepciones tradicionales sobre calidad de vida, dejando de verla únicamente como “la capacidad que posee el grupo social ocupante de satisfacer sus necesidades con los recursos disponibles en un espacio natural dado”³⁶, para centrarse en los esfuerzos hacia la formación para que las personas puedan encontrar satisfacción en las diferentes dimensiones de su vida, en la medida en que aprendan a reconocer las oportunidades que ofrece la vida para que puedan realizar proyectos de vida que les generen realización y trascendencia.

35 Csikszentmihalyi, *op cit*, pág. 144

36 Gildenberger, Carlos A. *Desarrollo y Calidad de vida*. [sitio de Internet] Disponible en: mundolatino.org/il/política/descalvi.htm pág. 3. Consultado en abril de 2011.

De las dimensiones a las competencias integradoras

La interacción de estas cuatro dimensiones se convierte en la piedra angular de la construcción de proyectos de vida felices, siendo el sustento de las competencias integradoras del Modelo de Formación para la Reintegración, a través de las cuales la intencionalidad se concreta en propósitos de enseñanza que dan origen al desarrollo de acciones pedagógicas sustentadas en sus respectivas estructuras curriculares.

Dimensiones	Competencias integradoras
Dimensión afectiva	Competencias afectivas
Dimensión productiva	Competencias para el desarrollo y la productividad.
Dimensión social	Competencias para la participación y responsabilidad social.
Dimensión calidad de vida	Competencias para el mejoramiento de la calidad de vida.

Competencias afectivas

A partir de estas se busca que los estudiantes fundamenten un proyecto de vida que integre la dimensión afectiva en los ámbitos personal, familiar y social. Esto implica que valoren las relaciones humanas como herramientas básicas de la interacción social, comprendiendo el sentido de los roles que pueden desempeñar y los vínculos afectivos que pueden establecer.

Competencias para el desarrollo y la productividad

Se pretende que los estudiantes construyan un proyecto de vida viable y sostenible. Esto implica que valoren los conocimientos sobre el desarrollo económico y productivo de la sociedad, que comprendan los elementos que inciden en el desarrollo económico y la productividad, y que tengan criterios para tomar decisiones y emprender acciones exitosas en el ámbito productivo.

Competencias para la participación y responsabilidad social

Con ellas se busca que los estudiantes construyan su proyecto de vida fundamentados en un ejercicio responsable de la ciudadanía. Esto implica que valoren las ventajas de ejercer la ciudadanía y las posibilidades que esta ofrece para participar a partir del reconocimiento de derechos y deberes, así como del respeto de las normas y autoridades.

Competencias para el mejoramiento de la calidad de vida

El propósito que se persigue con el desarrollo de estas competencias es que los estudiantes construyan un proyecto de vida viable y sostenible. Esto implica que den valor y conozcan los procesos de gestión de recursos que hagan viable su proyecto de vida en términos de productividad, sostenibilidad y sustentabilidad, lo que conlleva a la autorrealización.

Construcción curricular

Integración de procesos de formación y educación

Una de las apuestas que se persiguió en todo el proceso de formulación de los fundamentos curriculares del Modelo de Formación para la Reintegración, fue que este respondiese a la formación por competencias básicas esperadas para cada uno de los ciclos educativos, pero que, a su vez, se lograra conjugar en procesos formativos las intencionalidades manifiestas que dan origen a la presente propuesta.

Estas preocupaciones mostraron varios caminos y posibilidades por los que se podían optar. Uno de ellos fueron las competencias integradoras como unidades que permitían la articulación y el trabajo conjunto de procesos educativos y formativos, por lo que tomaron el carácter de ejes integradores para la construcción de la estructura curricular del Modelo.



A partir de la colaboración recibida por el SENA, y de su experiencia en la formación por proyectos –la cual había generado excelentes resultados en los procesos de formación por competencias laborales específicas– se inició un proceso a través del cual se buscaba generar proyectos que dieran pretexto a la formación de competencias básicas. Uno de los pasos que se dio en su momento para lograrlo, fue establecer una serie de líneas temáticas a través de las cuales se pudiera articular el trabajo de todas las áreas en los diferentes ciclos con las intencionalidades del proceso formativo.

Las líneas temáticas se constituyeron en el hilo conductor de cada uno de los ciclos y aportaron la coherencia horizontal a cada uno de ellos. Están sustentadas en la construcción del proyecto de vida, que avanza en complejidad ciclo a ciclo y aporta la coherencia vertical entre ellos, pasando por situaciones de aprendizaje de contextos más próximos y cercanos a los estudiantes (primeros ciclos), a los más complejos y globales (últimos ciclos), generando la integración de procesos mediante el trabajo interdisciplinario y de formación de competencias académicas y formativas.

En esta medida, las líneas temáticas propuestas ciclo a ciclo, sus propósitos y su relación con la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, dieron origen a la construcción de macro proyectos a través de los cuales se pensaron los propósitos, competencias y logros propuestos en cada uno de los cuatro ejes de formación, ciclo a ciclo.

La siguiente tabla relaciona las líneas temáticas definidas y los propósitos generales que se esperan alcanzar, ciclo a ciclo:

Ciclo	Líneas temáticas	Propósito
1	Punto de partida para la reintegración: mi historia de vida personal, familiar y de mi comunidad.	Reconocerme como individuo y miembro de una sociedad a partir de una exploración personal. Redescubrir mis intereses, habilidades y talentos durante el proceso de exploración de distintos campos y áreas con los cuales se explica el mundo.
2	La reintegración: una ventana para conocer el mundo a partir de mi enriquecimiento experiencial.	Hacer uso de diferentes herramientas que me permitan interactuar de forma asertiva en entornos próximos, como mi familia y comunidad.
3	La reintegración: un espacio para conocer mis talentos de cara a mi entorno y mi comunidad.	Identificar los campos de desempeño en los que puedo desarrollar mi potencial de aprendizaje para resolver problemas del entorno inmediato o prestar algún servicio a mi comunidad.
4	En la ruta de la formación y el perfeccionamiento de mis habilidades y competencias hacia la reintegración.	Fortalecer y perfeccionar mis conocimientos y habilidades, siendo cada vez más competente en los diferentes ámbitos en los que me desenvuelvo.
5	Mis aportes como ciudadano: propongo e innovo.	Hacer propuestas innovadoras que resulten cada vez más eficaces en la solución de problemas de mi entorno familiar productivo y/o comunitario.
6	Ciudadano de mi comunidad, ciudadano de mi país, ciudadano del mundo.	Reconocerme como un miembro activo de la sociedad que actúa en corresponsabilidad ciudadana en los distintos grupos sociales para garantizar un desarrollo sostenible del entorno.

Todas estas construcciones se plasmaron metodológicamente en el desarrollo de proyectos que podrían tener carácter productivo o comunitario y que seguían la lógica de problematizar la realidad a partir de la línea temática, lo que llevaba a hacer un diagnóstico de los contextos donde se aplicaba y, a partir de este, realizar una planeación que permitiera la solución de una problemática específica, realizando sus respectivos procesos de seguimiento y evaluación.



Esta experiencia dejó en evidencia varias problemáticas al momento de su aplicación: en primer lugar, si bien la estructura curricular imponía un elemento novedoso que era la integración a través de los ejes curriculares y las líneas temáticas, no respetaba las competencias propias de las áreas, ni los procesos y secuencias que estas implicaban para su estructuración curricular, razón por la que el currículo parecía más un currículo por contenidos que un currículo por competencias que permitiera organizar los procesos propios que estas imponen.

Por otro lado, se evidenció en las prácticas de enseñanza-aprendizaje que la realización del proyecto se convirtió en un fin y no en un medio, y que su ejecución y aplicación se puso por encima del alcance de logros curriculares específicos en cada una de las áreas académicas, situación que el SENA no podía prever, ya que la formulación de proyectos que ellos realizan está íntimamente ligada con la formación de competencias específicas, para lo cual cuentan con ambientes de aprendizaje que favorecen a los aprendices el comprender y aplicar los saberes y técnicas que se apropiaron en la resolución de problemas específicos.

De esta primera experiencia de integración de procesos se obtuvieron lecciones valiosas para la corrección y construcción posterior de la estructura curricular del Modelo.

La primera de ellas tiene que ver con la importancia de que en la definición de las estructuras curriculares de cada una de las áreas básicas a trabajar se respeten las finalidades específicas de cada área, los procesos disciplinares de construcción del conocimiento y los saberes propios que dan origen a las competencias que se proponen en los lineamientos y estándares que plantea como referentes el Ministerio de Educación Nacional.

La segunda gran lección es que la integración no se puede forzar ni se pueden generar integraciones con finalidades formativas que, aunque pueden parecer muy loables, no encuentran una relación directa con los procesos de las áreas académicas y disciplinares. Esto lleva a que posteriormente se abandone una de las dos finalidades.

La tercera lección está relacionada con la aplicación de metodologías que tienen su origen en el mundo productivo y que pueden resultar valiosas en los procesos específicos de formación por competencias laborales, pero que, al extrapolarlas a la formación de competencias básicas, no son aplicables de la misma manera y pone a los maestros en la disyuntiva de realizar proyectos o enseñar las competencias que se esperan desde diferentes áreas.

Sin embargo, el reconocer estas lecciones no significa abandonar las intencionalidades, ni mucho menos la perspectiva de integrar procesos de educación y formación desde las acciones pedagógicas que se generan desde la escuela. En consecuencia, se realizó un ejercicio para que los propósitos generales de formación planteados en las competencias integradoras pudiesen entablar diálogos con las áreas disciplinares y, en general, con la pedagogía, traduciéndolos en estructuras de ejes curriculares y estableciendo los niveles de desempeño esperados ciclo a ciclo, quedando definidos de la siguiente manera:

Competencias afectivas

EJE AFECTIVIDAD	A partir de estas se busca que los estudiantes fundamenten un proyecto de vida que integre la dimensión afectiva en los ámbitos personal, familiar y social. Esto implica que valoren las relaciones humanas como herramientas básicas de la interacción social, comprendiendo el sentido de los roles que pueden desempeñar y los vínculos afectivos que pueden establecer.
EJE INTEGRADOR AFECTIVIDAD	
Ciclo	Finalidad del eje ciclo a ciclo
1	Valorar el sentido de la existencia de normas mínimas de convivencia (derechos y deberes) haciendo uso de las mismas en sus relaciones con los otros.
2	Realizar acuerdos con quienes se interactúa cotidianamente buscando facilitar la convivencia con los otros; asumirlos y demandarlos.
3	Analizar los elementos que intervienen en situaciones de conflictos en las relaciones interpersonales que se establecen en diferentes contextos.
4	Ser crítico frente a la forma como se establecen sus vínculos, proponer y asumir formas asertivas de relacionarse con los demás.
5	Proponer estrategias de solución a conflictos interpersonales en sus relaciones y en las de los demás.
6	Ser autónomo y responsable de sus decisiones y vivencia, sus roles dentro de la legalidad y el sentido ético en todos los ámbitos de interacción y relación social.

Competencias para el desarrollo y la productividad

EJE DESARROLLO Y PRODUCTIVIDAD	Se pretende que los estudiantes construyan un proyecto de vida viable y sostenible. Esto implica que valoren los conocimientos sobre el desarrollo económico y productivo de la sociedad, que comprendan los elementos que inciden en el desarrollo económico y la productividad, y que tengan criterios para tomar decisiones y emprender acciones exitosas en el ámbito productivo.
EJE INTEGRADOR DESARROLLO Y PRODUCTIVIDAD	
Ciclo	Finalidad del eje ciclo a ciclo
1	Valorar el trabajo como una actividad humana que dignifica y contribuye al bien común y posibilita el desarrollo del talento.
2	Identificar los sectores de la economía y los diferentes roles productivos en que puede desempeñarse.
3	Identificar las actitudes y desempeños básicos para desenvolverse en los diferentes entornos productivos (competencias laborales generales).
4	Identificar las actitudes y desempeños básicos para desenvolverse en su campo de desempeño productivo (competencias laborales específicas).
5	Planear y ejecutar estrategias productivas orientadas a la generación autónoma de ingresos en el marco de la ética y la legalidad.
6	Proponer opciones y alternativas para mejorar sus procesos productivos.



Competencias para la participación y responsabilidad social

EJE PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL	Con ellas se busca que los estudiantes construyan su proyecto de vida fundamentados en un ejercicio responsable de la ciudadanía. Esto implica que valoren las ventajas de ejercer la ciudadanía y las posibilidades que esta ofrece para participar a partir del reconocimiento de derechos y deberes, así como el respeto de las normas y autoridades.
EJE INTEGRADOR PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL.	
Ciclo	Finalidad del eje ciclo a ciclo
1	Valorar la normatividad de las diferentes instancias, organizaciones e instituciones con las que se interactúa cotidianamente.
2	Hacer un uso adecuado de los mecanismos de participación de las instancias, organizaciones e instituciones con las que se comparte cotidianamente.
3	Analizar las implicaciones del ejercicio responsable de la ciudadanía para fortalecer su proceso de reintegración.
4	Analizar críticamente su proceso de reintegración de cara al ejercicio de la ciudadanía.
5	Participar responsablemente en acciones ciudadanas (elecciones, iniciativas ciudadanas, veedurías y demás...) en búsqueda del bienestar común.
6	Participar responsablemente como ciudadano en las diferentes instancias, organizaciones e instituciones, haciendo uso adecuado de los diversos mecanismos legales.

Competencias para el mejoramiento de la calidad de vida

EJE CALIDAD DEVIDA	El propósito que se persigue con el desarrollo de estas competencias es que los estudiantes construyan un proyecto de vida viable y sostenible. Esto implica que den valor y conozcan los procesos de gestión de recursos que hagan viable su proyecto de vida en términos de productividad, sostenibilidad y sustentabilidad, que conlleven a la autorrealización.
EJE INTEGRADOR CALIDAD DEVIDA	
Ciclo	Finalidad del eje ciclo a ciclo
1	Identificar y valorar los recursos económicos, familiares y del entorno, y la toma de decisiones que contribuyan al sustento.
2	Reflexionar sobre proyecciones personales y familiares, y establecer metas que proporcionen un bienestar futuro.
3	Establecer estrategias que faciliten la consecución de metas de cara al bienestar familiar y personal.
4	Planear y ejecutar acciones orientadas a la consecución de metas de cara al bienestar familiar y personal.
5	Evaluar y redefinir las acciones y estrategias en función de alcanzar las metas de cara al bienestar familiar y personal.
6	Desarrollar procesos de gestión de los recursos del entorno que den viabilidad al proyecto de vida.

Cada una de las áreas básicas tiene unas intencionalidades específicas que se materializan a través de los ejes de competencia; de igual manera, los ejes para la reintegración buscan alcanzar las intencionalidades que los definen. Sin embargo, dadas las especificidades de cada una de las áreas, no es conveniente forzarlas a que se desarrollen en todos los ejes integrados, por lo que para cada uno de estos últimos solo corresponden las áreas que se consideran afines en sus intencionalidades y desarrollos teóricos con los propósitos de formación generales y de cada área.

A manera de síntesis, a continuación se presenta una tabla en la que se señalan las áreas disciplinares que se trabajan en cada uno de los ejes integradores³⁷:

Ejes articuladores	Afectividad	Participación y responsabilidad social	Calidad de vida	Productividad
Áreas que se articulan	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje • Competencias ciudadanas • Ciencias sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje • Competencias ciudadanas • Ciencias sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje • Matemáticas • Ciencias naturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Ciencias naturales • Ciencias sociales

Así pues, se da origen a una malla curricular que articula las áreas desde la perspectiva de los ejes integradores, respetando las coherencias verticales y horizontales propias de los procesos de secuencialidad de la formación de competencias básicas de cada una de las áreas, y manteniendo los hilos conductores del trabajo ciclo a ciclo que se articulan en las **líneas temáticas anteriormente formuladas**.³⁸

Esta articulación de las áreas con los ejes integradores y las líneas temáticas no se tradujo solamente en un asunto de forma en la estructura curricular, sino que permitió hacer un abordaje metodológico de las áreas desde una perspectiva integradora a partir de los sentidos que generan cada uno de los propósitos que se persiguen en las líneas temáticas (Vasco, Carlos; Bermúdez, Angela; Escobado, Hernán; Negret, Juan Carlos y León, Teresa. 1999), así como en los ejes integradores con los que se articula cada eje disciplinar o de saber de cada una de las áreas básicas abordadas en la propuesta. Esta integración se concreta y materializa al establecer los criterios de evaluación de motivación por cada desempeño que se formula en las estructuras curriculares que conforman el Modelo.³⁹

Las construcciones permitían integrar el trabajo de las áreas con la gran finalidad de la propuesta, pero no era garantía de la construcción real y efectiva de los proyectos de vida de los estudiantes. Se requería entonces realizar acciones que no estuvieran ligadas a la formación de procesos académicos, sino que respondiesen de manera exclusiva a esta finalidad, por lo que se

37 En los documentos de fundamentación curricular de cada una de las áreas básicas se puede ampliar la información de cómo se llevó a cabo este proceso.

38 Estas integraciones se pueden observar en las mallas curriculares de cada una de las áreas básicas abordadas desde la propuesta en sus respectivos documentos de fundamentación curricular.

39 Ver: documentos de fundamentación curricular de cada área.



optó por concretar en acciones pedagógicas este proceso formativo en la construcción de un currículo y materiales pedagógicos que lo apoyaran.

Para la construcción de la estructura curricular se partió de los fundamentos establecidos en las dimensiones de la construcción del proyecto de vida y de su concreción en los propósitos establecidos en los ejes de competencia integradores, determinando que el proyecto de vida de un ser humano se concreta cuando de manera consciente emprende acciones que mejoran su vida en lo afectivo, lo productivo, lo social o lo ciudadano, pero a cada una de estas esferas las impregna de acciones relacionados con el mejoramiento de su calidad de vida, la de su familia y comunidad.

Se propuso entonces la siguiente estructura curricular que permitió orientar los procesos pedagógicos para la formación específica del proyecto de vida de los estudiantes.

Competencias afectivas – eje integrado de afectividad

A partir de estas se busca que los estudiantes fundamenten un proyecto de vida que integre la dimensión afectiva en los ámbitos personal, familiar y social. Esto implica que valoren las relaciones humanas como herramientas básicas de la interacción social, comprendiendo el sentido de los roles que pueden desempeñar y los vínculos afectivos que pueden establecer.

PROYECTO DE VIDA AFECTIVO	
Ciclo	Nivel de competencia
I	Construye una teoría sobre sí mismo y formula una estrategia para mejorar sus competencias interpersonales.
II	Construye una teoría sobre el rol y vínculo compañero - estudiante y formula una estrategia para mejorar sus relaciones en el colegio.
III	Construye una teoría sobre el rol y el vínculo de pareja y formula una estrategia para mejorar la relación de pareja.
IV	Construye una teoría sobre el rol padre/madre y el vínculo padre/madre - hijo y formula una estrategia para mejorar sus relaciones con su(s) hijo(s/as).
V	Construye una teoría sobre el rol y el vínculo amigo y formula una estrategia para mejorar sus relaciones de amistad.
VI	Construye una teoría sobre el rol y vínculo colega - trabajador y formula una estrategia para mejorar sus relaciones en el trabajo.

Competencias para el desarrollo y productividad – eje integrado desarrollo y productividad

Se pretende que los estudiantes construyan un proyecto de vida viable y sostenible. Esto implica que los estudiantes valoren los conocimientos sobre el desarrollo económico y productivo de la sociedad, que comprendan los elementos que inciden en el desarrollo económico y la producti-

vidad y que tengan criterios para tomar decisiones y emprender acciones exitosas en el ámbito productivo.

PROYECTO DE VIDA PRODUCTIVO		
Fase talento	Ciclo	Nivel de competencia
Exploración	I	Reconoce sus potencialidades en un campo del talento.
Identificación	II	Identifica y clasifica las características de las ocupaciones laborales según su campo de talento y las posibilidades del entorno.
Fundamentación	III	Asume las competencias laborales generales y específicas según su ocupación.
Fundamentación	IV	Establece su rol productivo acorde con sus características personales, proyectando la formación que requiere.
Profundización	V	Formula metas que favorecen el desarrollo de su proyecto de vida productivo.
Profundización	VI	Ejecuta las metas trazadas para desarrollar su proyecto de vida productivo, verificándolas y evaluándolas.

Competencias para la participación y responsabilidad social – eje integrado de participación y responsabilidad social

Con ellas se busca que los estudiantes construyan su proyecto de vida fundamentados en un ejercicio responsable de la ciudadanía. Esto implica que valoren las ventajas de ejercer la ciudadanía y las posibilidades que esta ofrece para participar a partir del reconocimiento de derechos y deberes, así como el respeto de las normas y autoridades.

PROYECTO DE VIDA CIUDADANO	
Ciclo	Nivel de competencia
I	Valora el sentido de la existencia de normas mínimas de convivencia (derechos y deberes) haciendo uso de las mismas en sus relaciones con los otros.
II	Evalúa su relación con las diferentes instancias, organizaciones e instituciones con las que interactúa cotidianamente, y comprende el sentido de estas interacciones como una forma de mejorar su calidad de vida.
III	Genera estrategias para fortalecer su ejercicio de la ciudadanía en los ámbitos privado y público, recurriendo a valores democráticos y ciudadanos, y a la valoración de instrumentos de participación.
IV	Identifica fortalezas y debilidades en la forma como se comunica con los demás, y plantea y/o modifica cursos de acción que le permitan mejorar sus habilidades comunicativas.
V	Evalúa críticamente su práctica ciudadana, reconociendo los beneficios personales y sociales que conlleva y las dificultades que ha enfrentado en su desarrollo.
VI	Analiza críticamente los conflictos que se presentan en su ejercicio cotidiano de la ciudadanía, generando opciones de solución o mejora que utilicen las normas de convivencia.



Competencias para el mejoramiento de la calidad de vida – eje integrado de calidad de vida

El propósito que se persigue con el desarrollo de estas competencias es que los estudiantes construyan un proyecto de vida viable y sostenible. Esto implica que den valor y conozcan los procesos de gestión de recursos que hagan viable su proyecto de vida en términos de productividad, sostenibilidad y sustentabilidad, que conlleven a la autorrealización.

Como ya se mencionó, el propósito de este eje se trabaja de manera transversal en cada uno de los proyectos de vida que se proponen.

Así como se generó una estructura curricular específica para la construcción del proyecto de vida, la construcción del material pedagógico diseñado se realizó a partir de una metodología por proyectos que retoma las lecciones aprendidas en el proceso inicial. Con ello se destaca la importancia de generar ambientes de aprendizaje para la formación y, en este caso, el escenario propicio, además de una secuencia de desarrollo de proyectos, aunque esta vez no se plantearon desde una perspectiva productiva sino formativa, por lo que su secuencia responde a propósitos netamente de aprendizaje y de vida.⁴⁰

40 El documento de Formación por Proyectos del Modelo de Formación para la Reintegración permite ampliar la perspectiva sobre este punto.

Bibliografía

- CASULLO, MARÍA MARTINA.** *El capital psíquico.* Aportes de la psicología positiva. En: <http://www.palermo.edu/cienciasociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2005.pdf> Consultado el 16 de junio de 2011.
- CSIKSZENTMIHALYI, MIHALYI.** (1990). *Fluir.* Ed. Kairos. Círculo de Lectores. Pág. 65.
- DE ZUBIRÍA, MIGUEL.** (2007). *La afectividad humana.* Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá D.C.
- DE ZUBIRÍA, MIGUEL.** (2007). *Psicología de la felicidad.* Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá D.C.
- DOCUMENTO CONPES 3554 DEL 1 DE DICIEMBRE DE 2008.**
- GARDNER, HOWARD.** (2000). *La Educación de la Mente.* Ed. Paidós Ibérica. Pág. 87.
- GARDNER, HOWARD; CSIKSZENTMIHALYI, MIHALYI & DAMON, WILLIAM.** (2002). *Buen trabajo.* Ed. Paidós Ibérica. Buenos Aires.
- GILDENBERGER, CARLOS A.** *Desarrollo y Calidad de vida.* [sitio de Internet] Disponible en: mundolatino.org/i/política/descalvi.htm.
- HAIDT, JONATHAN.** (2006). *La hipótesis de la felicidad.* Editorial Gedisa. Barcelona.
- HEYLIGHEN, F.** *La felicidad.* En: <http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/sociedad/sociedad27.htm>.
- KLEIN, STEFAN.** (2004). *La fórmula de la felicidad.* Ediciones Urano. Barcelona.
- LAYARD, RICHARD.** (2005). *La felicidad.* Santillana Ediciones. Bogotá.
- MARINA, JOSÉ ANTONIO.** (2005). *Aprender a vivir.* Editorial Ariel S.A., Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.** (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas.* Guía No. 6. MEN, Bogotá.
- NIVEN, D.** (2003). *Los 100 secretos de la gente feliz.* Norma. Bogotá.
- PINKER, STEVEN.** *Violencia y sociedad.* En: <http://www.redesparalaciencia.com/wp-content/uploads/2011/06/entrev1011.pdf>.
- PRADA, ELIANA CECILIA.** *Psicología positiva y emociones positivas.* En: <http://www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf>. Septiembre 2005. Consultado el 31 de mayo de 2011.
- RICARD, MATTHIEU.** (2005). *En defensa de la felicidad.* Ediciones Urano, S. A. Barcelona. Pág. 55.

- ROJAS, MARCOS LUIS.** (2000). *Nuestra Felicidad*. Espasa. España.
- SUÁREZ, MARÍA EUGENIA.** (1996). *La Atención a los Niños Sobresalientes*. Dossier.
- VASCO, CARLOS EDUARDO.** (2011). *Formación, educación, pedagogía y currículo*. En: Colección de la pedagogía colombiana. Tomo 1. Editorial Redipe. Bogotá.
- VASCO, CARLOS; BERMÚDEZ, ANGELA; ESCOBADO, HERNÁN; NEGRET, JUAN CARLOS Y LEÓN, TERESA.** (1999). *Conversatorios sobre integración curricular*. CINEP. Bogotá.
- VASCO, CARLOS; BERMÚDEZ, ANGELA; ESCOBADO, HERNÁN; NEGRET, JUAN CARLOS Y LEÓN, TERESA.** (1999). *El saber tiene sentido*. (1999). *Una propuesta de integración curricular*. CINEP. Bogotá.

Y en esta edición:

Documentos del programa:

Fundamentos de las áreas/Formación por proyectos

Enseñar competencias.