



**TRANSFORMACIONES EN LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LA  
MODALIDAD DE ATENCIÓN CASA EGRESO DEL ICBF-CALI: UN ESTUDIO DE  
CASO EN LA FASE DE PREPARACIÓN PARA LA VIDA**

**TRABAJO DE GRADO**

**CAMILO DUARTE**

**DIRECTORA**

**DULFAY ASTRID GONZÁLEZ JIMÉNEZ, PhD**

**UNIVERSIDAD ICESI  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI  
2025**

**TRANSFORMACIONES EN LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LA  
MODALIDAD DE ATENCIÓN *CASA EGRESO* DEL ICBF-CALI: UN ESTUDIO DE  
CASO EN LA FASE DE PREPARACIÓN PARA LA VIDA**

**CAMILO DUARTE**

**TRABAJO DE GRADO**

**ASESORA**

**DULFAY ASTRID GONZÁLEZ JIMÉNEZ, PhD**



**UNIVERSIDAD ICESI  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI  
2025**

## Tabla de Contenido

Resumen .....	6
Abstract.....	8
1. Introducción.....	10
2. Justificación.....	13
3. Descripción del contexto.....	16
3.1. Caracterización de los actores y sus roles .....	20
3.2. Identificación de la situación problema.....	21
3.3. Descripción del problema .....	22
4. Objetivos.....	24
4.1. Objetivo general .....	24
4.2. Objetivos específicos.....	24
5. Ejes de sistematización.....	26
6. Marco contextual.....	27
6.1. Transformaciones históricas del ICBF.....	27
7. Referentes teóricos .....	31
7.1. El ICBF y sus propósitos.....	31
7.2. Modelo o estructura de atención.....	35
7.3. Línea metodológica: cuatro momentos de intervención.....	38
7.4. Estrategias pedagógicas implementadas.....	38
7.5. Impacto de las estrategias ofrecidas por el ICBF en los beneficiarios .....	47
8. Diseño metodológico.....	49

8.1. Insumo teórico y técnico.....	50
8.2. Diseño y aplicación de entrevistas semiestructuradas .....	50
8.3. Relación entre método y objetivos .....	51
9. Descripción de las fases.....	53
9.1. Fase 1: Revisión Documental .....	53
9.2. Fase 2: Análisis Documental .....	54
9.3. Fase 3: Recolección de Datos Cualitativos.....	54
9.4. Fase 4: Análisis.....	54
10. Análisis de contenido.....	55
10.1. Experiencia general de los AJ en el programa .....	55
10.2. Análisis de contrastes por dimensiones clave del "Lineamiento" .....	83
10.3. Relación entre la documentación y los hallazgos .....	86
12. Conclusiones .....	99
13. Una mirada autobiográfica movilizada por la tesis.....	97
14. Referencias Bibliográficas.....	105
Anexos.....	108

## **Lista de tablas**

<b>Tabla 1.</b> Formas de atención .....	17
<b>Tabla 2.</b> Modalidad de atención.....	18
<b>Tabla 3.</b> Tipo de atención.....	18
<b>Tabla 4.</b> Preguntas a partir de objetivo 1.....	52
<b>Tabla 5.</b> Preguntas a partir de objetivo 2.....	52
<b>Tabla 6.</b> Preguntas a partir de objetivo 3.....	53
<b>Tabla 7.</b> Hallazgos .....	81
<b>Tabla 8.</b> lineamiento de atención con el instrumento recolección de datos.....	82
<b>Tabla 9.</b> Cuadro comparativo Lineamiento - respuestas del instrumento .....	84
<b>Tabla 10.</b> Relación con el objetivo de estudio .....	92

## **Lista de Ilustraciones**

<b>Ilustración 1.</b> Concepciones de niños, niñas, adolescentes y adulto en la documentación normativa del ICBF .....	88
--	----

## *Agradecimientos*

*Quiero comenzar agradeciendo a Dios por darme la fuerza y el respaldo necesario para culminar este proceso académico. Aunque no conozco con claridad la historia de mis raíces, comprendí que esas ausencias no debían ser un límite, sino una motivación para superar las barreras que se presentaron a lo largo del camino. Muchos me lo han dicho y yo apenas lo estoy aprendiendo a reconocer: a pesar de todo, sé que soy uno de sus hijos preferidos.*

*Agradezco profundamente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), por haberme brindado oportunidades reales para formarme como ser humano y profesional. Suerte o no, gracias por permitirme acceder a procesos pedagógicos, experiencias significativas y a una red de cuidado que, me permitió salir adelante y soñar con una vida distinta.*

*Extiendo estas palabras de agradecimiento también, a la Fundación Fundamor Dar Amor por haber sido mucho más que una institución: por ser hogar, por dar guía, afecto y sentido. Gracias por enseñarme que la familia no siempre nace con uno, pero sí puede construirse con amor, compromiso y propósito. Pero, sobre todo, gracias por recordarme que todos venimos a este mundo con una misión por cumplir.*

*Agradezco a todos aquellos que han sido red de apoyo y que me han acompañado durante mis decisiones: profesionales, educadores, amigos, y personas que, con gestos pequeños o acompañamientos constantes, me han ayudado a mantenerme en pie. Sus palabras, su escucha y su presencia han sido fundamentales en los momentos más exigentes del camino. No puedo cerrar este capítulo sin dedicar unas palabras de gratitud al tío mago Andy Stein y a la Fundación Orphaned Starfish, cuyo respaldo incondicional ha sido clave para que jóvenes como yo podamos acceder a oportunidades de formación, dignidad y esperanza. Gracias por creer, por estar, y por ayudarnos a construir caminos más humanos.*

## Resumen

La presente investigación cualitativa de tipo descriptivo se enmarcó en la sistematización de experiencias, con el propósito de analizar las transformaciones pedagógicas en la modalidad Casa Egreso del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), ubicada en Cali. Este espacio institucional, destinado a adolescentes y jóvenes en etapa final del sistema de protección, busca facilitar el tránsito hacia la vida independiente. Sin embargo, se han identificado brechas entre las políticas institucionales y la realidad cotidiana de los beneficiarios, lo que ha motivado una revisión crítica del impacto de las estrategias pedagógicas implementadas.

La investigación se fundamentó en el análisis de cuatro casos de jóvenes que culminaron la fase de preparación para la vida autónoma, contrastando sus experiencias con los lineamientos oficiales del ICBF, particularmente el documento *Lineamiento de atención para el desarrollo y fortalecimiento de los proyectos de vida 2020*.

A partir de entrevistas semiestructuradas y análisis documental, se evidenciaron tensiones, avances y desafíos en la implementación de estrategias que promueven habilidades para la autonomía, la inclusión social y el ejercicio efectivo de la ciudadanía juvenil. El estudio resalta la necesidad de enfoques pedagógicos más situados, participativos y sensibles al contexto vital de los beneficiarios, proponiendo ajustes que fortalezcan los procesos de acompañamiento educativo y desarrollo personal en esta modalidad.

Metodológicamente, este ejercicio investigativo adoptó un enfoque cualitativo centrado en la comprensión profunda de las experiencias vividas por cuatro egresados de la modalidad Casa Egreso del ICBF-Cali. En la que se realizó una triangulación entre la revisión documental institucional (especialmente el lineamiento de atención para el desarrollo y fortalecimiento de los proyectos de vida) y la aplicación de entrevistas semiestructuradas, organizadas en torno a tres

dimensiones: percepción de las estrategias pedagógicas, desarrollo de competencias para la autonomía y evaluación de la preparación para la vida independiente. Esta estrategia metodológica permitió recoger voces directas de los beneficiarios, reconstruir sus trayectorias educativas y vitales, e interpretar las tensiones entre lo prescrito institucionalmente y lo vivido en la práctica.

Entre los hallazgos más relevantes, se identifica una percepción ambivalente de las estrategias pedagógicas por parte de los jóvenes: aunque reconocen avances significativos en aspectos como el fortalecimiento de la identidad, la orientación vocacional y la autonomía básica, también evidencian limitaciones estructurales relacionadas con la formación del equipo pedagógico, el acompañamiento psicosocial y la personalización de los procesos. La investigación concluyó que, si bien el ICBF ha dado pasos importantes hacia una pedagogía orientada al desarrollo integral y a la autonomía juvenil, persisten desafíos en la articulación efectiva entre el diseño institucional y su implementación contextualizada. Se destaca la urgencia de fortalecer la corresponsabilidad, ampliar los espacios de participación juvenil y consolidar mecanismos de evaluación cualitativa constantes que permitan mejorar continuamente los procesos formativos en esta etapa crucial del egreso.

**Palabras clave:** estrategias pedagógicas, casa egreso, ICBF, adolescencia y juventud, transición a la vida independiente, sistematización de experiencias, educación contextualizada, habilidades para la vida, inclusión social.

## Abstract

This descriptive qualitative research is part of the systematization of experiences, with the purpose of analyzing the pedagogical transformations in the Casa Egreso program of the Colombian Institute of Family Welfare (ICBF), located in Cali. This institutional space, intended for adolescents and young people in the final stages of the protection system, seeks to facilitate the transition to independent living. However, gaps have been identified between institutional policies and the daily reality of the beneficiaries, which has prompted a critical review of the impact of the implemented pedagogical strategies.

The research is based on the analysis of three cases of young people who completed the preparation phase for independent living, contrasting their experiences with the official ICBF guidelines, particularly the document "Guidelines for the Development and Strengthening of Life Projects" (2020).

Through semi-structured interviews and documentary analysis, tensions, progress, and challenges are evident in the implementation of strategies that promote skills for autonomy, social inclusion, and the effective exercise of youth citizenship. The study highlights the need for more situated, participatory, and sensitive pedagogical approaches to the beneficiaries' life context, proposing adjustments that strengthen the processes of educational support and personal development in this modality.

Methodologically, this research exercise adopted a qualitative approach focused on a deeper understanding of the experiences of three young graduates of the ICBF-Cali in the *graduation house* program. A triangulation was carried out between the institutional document review—specifically, the guidelines for developing and strengthening life projects—and the application of semi-structured interviews, organized around three dimensions: perception of

pedagogical strategies, development of competencies for autonomy, and assessment of preparation for independent living. This methodological strategy made it possible to gather direct voices from the beneficiaries, reconstruct their educational and life trajectories, and interpret the tensions between institutional prescriptions and practical experiences. Among the most relevant findings, an ambivalent perception of pedagogical strategies among young people is identified: although they recognize significant progress in aspects such as identity strengthening, vocational guidance, and basic autonomy, they also highlight structural limitations related to the development of the pedagogical team, psychosocial support, and the personalization of processes. The research concludes that while ICBF has taken important steps toward a pedagogy oriented toward comprehensive development and youth autonomy, challenges persist in the effective coordination between institutional design and its contextualized implementation. It highlights the urgent need to strengthen co-responsibility, expand opportunities for youth participation, and consolidate qualitative evaluation mechanisms that allow for continuous improvement of educational processes at this crucial stage of graduation.

**Keywords:** Pedagogical strategies, graduation center, ICBF, adolescence and youth, transition to independent living, systematization of experiences, contextualized education, life skills, social inclusion.

## 1. Introducción

Durante las últimas décadas, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) ha impulsado diversas transformaciones en sus formas de atención, con el propósito de ofrecer a niños, niñas, adolescentes y jóvenes condiciones más justas y dignas para el ejercicio pleno de sus derechos. En ese camino, se han logrado avances importantes, como la ampliación del rango de edad para el acompañamiento, el acceso a programas de educación superior, la promoción de la participación juvenil en escenarios institucionales, y la creación de espacios destinados a la preparación para la vida autónoma. Estos cambios han respondido a la necesidad de adecuar la atención a las realidades complejas que enfrentan quienes han crecido dentro del sistema de protección.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, todavía existen retos que merecen ser observados con detenimiento. Uno de ellos se hace evidente en la modalidad Casa Egreso, que cumple una función clave como puente entre la institucionalización y la vida independiente. Este espacio, destinado a adolescentes y jóvenes (AJ) que están por egresar del sistema, ha sido señalado por sus beneficiarios como insuficiente para garantizar una transición real hacia la autonomía. En muchos casos, los jóvenes expresan sentirse poco preparados para asumir los desafíos que implica la vida adulta, enfrentando dificultades para completar sus estudios, insertarse en el mundo laboral, o desenvolverse en la cotidianidad sin redes de apoyo sólidas. Las estrategias pedagógicas implementadas, aunque bien intencionadas, no siempre logran responder a las necesidades emocionales, sociales y formativas de esta población.

Desde la vivencia personal como beneficiario del sistema, y con el deseo profundo de contribuir a su mejora, surgió esta investigación como un ejercicio de memoria, crítica y propuesta. El estudio se planteó como una oportunidad para escuchar a quienes han transitado por Casa Egreso, reconocer sus voces, sus aprendizajes y sus dolores, y poner en diálogo sus experiencias con el marco institucional definido por el “Lineamiento de atención para el desarrollo y fortalecimiento de los proyectos de vida” propuesto por el ICBF. A través de un enfoque cualitativo y descriptivo, se buscó analizar las transformaciones pedagógicas recientes de esta modalidad, prestando especial atención a los elementos que han influido en el desarrollo de competencias para la autonomía de cuatro jóvenes que culminaron esta fase de atención.

El lector encontrará en estas páginas una exploración que va más allá de los números o las estadísticas. Aquí se narran trayectorias, se interpretan sentidos y se reconstruyen procesos a partir de la voz de los propios protagonistas. Se parte de una descripción del problema y del contexto institucional del ICBF, se presentan los referentes teóricos que fundamentan el modelo pedagógico, y se detalla el diseño metodológico que permite poner en diálogo la norma y la experiencia. La entrevista semiestructurada realizada a cuatro jóvenes egresados permite entender no solo qué se enseña en Casa Egreso, sino cómo se vive ese aprendizaje, qué deja huella, qué falta, y qué podría transformarse.

Finalmente, este documento ofrece una lectura crítica de las estrategias pedagógicas implementadas, visibiliza sus aciertos y limitaciones, y propone caminos posibles para fortalecer el tránsito hacia una vida independiente real, digna y sostenible. Las conclusiones recogen aprendizajes clave y recomiendan acciones concretas para que el ICBF y sus operadores educativos puedan afinar sus prácticas, siempre con una apuesta ética y humana: que ningún joven egresado del sistema de protección se sienta solo o desarmado frente al mundo. Esta es una invitación a

repensar la educación desde la experiencia, con sensibilidad, y con la firme convicción de que la transformación social también empieza por transformar los modos en que acompañamos la vida de quienes más lo necesitan.

## 2. Justificación

Educar especialmente en contextos de protección y vulnerabilidad, va mucho más allá de la transmisión de contenidos académicos. Implica reconocer al otro como sujeto pleno, con historia, emociones, capacidades y posibilidades por desarrollar. En este sentido, la educación es un acto profundamente humano que exige empatía, coherencia y presencia real. No basta con planear programas o trazar lineamientos desde lo técnico; es necesario mirar con atención a quienes participan en estos procesos, escuchar sus voces y comprender sus necesidades desde sus trayectorias. En el caso de adolescentes y jóvenes (AJ) que se encuentran en la fase de egreso del sistema de protección, este acompañamiento adquiere un carácter aún más delicado, pues se trata de personas que están por asumir la vida adulta sin muchas veces contar con redes de apoyo o referentes afectivos estables.

La modalidad Casa Egreso del ICBF fue creada para responder a este momento crítico, ofreciendo un espacio de tránsito hacia la autonomía. Sin embargo, tal como lo relatan muchos de sus beneficiarios, la experiencia en este tipo de modalidades no siempre logra preparar de manera integral a los jóvenes para enfrentar los desafíos de la vida independiente. Aunque existen intenciones claras y herramientas institucionales como el Lineamiento de atención para el desarrollo y fortalecimiento de los proyectos de vida (ICBF, 2020), en la práctica se evidencian vacíos importantes en el acompañamiento pedagógico y psicosocial, así como en la construcción de un proyecto de vida que articule saberes académicos, habilidades emocionales y decisiones con sentido. A menudo, el sistema sigue reproduciendo una lógica técnica y funcionalista que ve al sujeto más como receptor de servicios que como protagonista de su propio proceso.

Este trabajo nace desde dentro del sistema, desde la vivencia propia como beneficiario y desde la necesidad de contribuir, con una mirada crítica y constructiva, a su fortalecimiento. Al ser parte de la población que ha vivido estos procesos en carne propia, la investigación propone un diálogo entre la política pública y las experiencias reales de los jóvenes, mostrando cómo se viven, se interpretan y se resignifican las estrategias pedagógicas pensadas para ellos. Al poner en el centro la voz de cuatro jóvenes egresados y contrastarla con los marcos normativos, se busca no solo diagnosticar, sino aportar ideas para transformar. Es urgente transitar hacia una pedagogía más situada, más afectiva y más consciente de los tiempos, dolores, y sueños de quienes están por egresar del sistema.

Por ello, este estudio pretende ser una herramienta útil para el ICBF, sus equipos pedagógicos, administrativos y todos los actores implicados en la formación de adolescentes y jóvenes (AJ) en preparación para la vida autónoma. Más que una crítica, se ofrece como una guía reflexiva, una posibilidad de retroalimentación que recoge las transformaciones ya iniciadas e identifica las tensiones aún presentes y sugiere caminos posibles para mejorar. En suma, lo que aquí se propone es seguir construyendo una educación más humana, más justa y más conectada con la vida real de los jóvenes, una educación que no los deje “solos” al momento de egresar, sino que los acompañe verdaderamente a construir su libertad.

Por tal razón, la cimentación de este ejercicio investigativo puede ser un aporte al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y todo su ecosistema formativo, administrativo y beneficiarios, ya que puede servir como guía reflexiva y de apoyo que resalta el contraste de los cambios pedagógicos importantes, las experiencias vividas de la población objeto de estudio y la documentación hallada. Asimismo, permitirá retroalimentar las evidencias para concientizar y

seguir mejorando sus estrategias pedagógicas permitiendo fortalecer el quehacer dentro de la modalidad de atención de casa egreso.

Asimismo, el presente estudio reconoce que las estrategias pedagógicas aplicadas en la modalidad Casa Egreso no responden a una fórmula única ni a una receta cerrada, pues están dirigidas a individuos con trayectorias y decisiones propias, que eligen sus caminos según sus contextos, afectos y aspiraciones. Por ello, se hace evidente la necesidad de mantener una lógica de equilibrio entre acompañar el proceso de crianza desde el Estado y replantear los supuestos de que debe existir necesariamente una familia como base para proyectarse en el futuro. En ese sentido, el programa ha configurado un modelo que es perfectible, ajustable y actualizable, lo cual resulta fundamental para evitar que la autonomía se viva como abandono, o que el cuidado se convierta en tutela. Esta investigación se posiciona en ese límite complejo, donde el Estado debe garantizar apoyos reales para la emancipación sin desdibujar el protagonismo ni la singularidad de quienes egresan del sistema.

### 3. Descripción del contexto

Las modalidades o entidades de atención son el intermediario entre el beneficiario y el defensor de familia o el sistema garante de derechos. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) tiene como objeto “propender y fortalecer la integración y desarrollo armónico de la familia, proteger a los niños, niñas y adolescentes y garantizarles sus derechos” (Arbeláez et al., 2020, p. 5)

Angulo (2010) señala que el ICBF, brinda atención directa, atiende a niños, niñas, jóvenes, adultos y familias junto con sus representantes, y las entidades conocidas como prestadoras de servicios. Por esta razón, las modalidades se distinguen por estar dirigidas a un grupo poblacional previamente determinado y por las condiciones técnicas específicas necesarias para llevar a cabo el proceso de atención, con el fin de cumplir el objetivo de la medida de restablecimiento de derechos ordenada en beneficio del niño, niña o adolescente, en atención a su interés superior (ICBF, 2024).

En su estructura tiene distintas maneras de brindar garantías de derechos a sus beneficiarios. Una de estas formas es por medio de las modalidades de atención a la primera infancia, que incluye la modalidad institucional o los centros de desarrollo infantil; los cuales realizan un acompañamiento a los niños entre los 6 meses y los 2 años, hasta máximo los 5 años y 11 meses, estas modalidades tienen un desarrollo de nivel educativo porque se ejerce en contextos donde no existen ofertas prescolares para los niños y metodología esta lineada a ejercer procesos pedagógicos, siendo estas las únicas modalidades del sistema que tiene dentro de su quehacer contenido académico avalado por cumplimiento de competencias.

Por su parte, otra forma de atención son la modalidad familiar, donde los agentes prestadores del servicio van hasta el territorio para reunirse con la comunidad, familias y/o los niños durante ciertos tiempos semanalmente ya que el acceso es casi nulo para el desarrollo de centros de desarrollo infantil

Dentro de la variabilidad de formas para la atención de adolescentes y jóvenes, tiene los hogares de egreso o Casa Egreso, la cual alberga beneficiarios entre los 15 y 28 años que se encuentran en proceso de transición hacia la vida autónoma. Esta modalidad brinda acompañamiento psicosocial, orientación en la construcción del proyecto de vida y herramientas para la inserción educativa y laboral.

Igualmente, el sistema también comprende las siguientes formas de atención:

**Tabla 1. Formas de atención**

<b>FORMAS DE ATENCIÓN</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>UBICACIÓN INICIAL</b>	Modalidad que ofrece atención temporal o provisional de los niños, las niñas y adolescentes que están en proceso administrativo para restablecer sus derechos. Están aquí mientras la autoridad administrativa decide cuál es la medida adecuada para ellos, en función del interés superior: Centro de emergencia y hogar de paso.
<b>APOYO Y FORTALECIMIENTO A LA FAMILIA</b>	Son formas en que se prestan los servicios de atención temporales o provisional una vez la autoridad administrativa ha identificado situaciones de incumplimiento, amenaza o vulneración. En este caso, se determina que los beneficiarios pueden permanecer con su familia o red de apoyo. Estas modalidades son: Intervención de apoyo (apoyo psicosocial y apoyo psicológico especializada), externa (medio jornada y jornada completa), hogar gestor.
<b>APOYO Y FORTALECIMIENTO EN UN MEDIO DIFERENTE AL DE LA FAMILIA DE ORIGEN O RED VINCULAR</b>	Formas en que se prestan los servicios de atención temporales o provisional en las cuales se ubica los beneficiarios que muestran derechos ignorados, amenazados o vulnerados. Derechos los cuales prende las alarmas para establecer la necesidad de retirar al niño, la niña o el adolescente de su familia, ya que este entorno no es garante de derechos y requiere desarrollar un proceso de atención con el beneficiario como con su familia o red de apoyo para el volver a restablecer los derechos.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de programas especializados y otras estrategias del ICBF (2024).

En el siguiente cuadro se explican las subdivisiones o modalidades de atención según características y diferencias:

**Tabla 2. Modalidad de atención**

<b>MODALIDAD DE ATENCIÓN</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>DIFERENCIAS PRINCIPALES</b>
<b>MODALIDAD FAMILIAR</b>	Atiende a los NNA en el hogar y con la familia, brindándoles acompañamiento, orientación y educación a padres y cuidadores sobre crianza y cuidado infantil.	La atención se dirige hacia el hogar y la familia, promoviendo un papel activo de los padres y cuidadores en la educación y el desarrollo de los niños.
<b>MODALIDAD INSTITUCIONAL</b>	Los niños son atendidos en centros de desarrollo infantil, donde reciben atención integral que incluye alimentación, educación inicial y cuidada en un espacio especializado fuera de sus hogares.	Aquí, el niño permanece en un ambiente extemo y especializado donde se enfatiza el acceso al contacto social con otros niños en un entorno seguro.
<b>MODALIDAD COMUNITARIA</b>	Implica la participación de agentes o madres comunitarias en atención básica para el desarrollo a los niños en sus propias comunidades.	A diferencia de la institucional, aquí se cuenta con personas de la comunidad que no necesariamente son profesionales en el desarrollo infantil, pero que reciben capacitación para cuidar y apoyar a los niños en el contexto comunitario.
<b>MODALIDAD MIXTA</b>	Combina elementos de la atención institucional y comunitaria, permitiendo que los niños reciban cuidado y educación tanto en centros de desarrollo como en espacios de la comunidad.	Es una mezcla que permite flexibilidad en el lugar de atención, aprovechando tanto la infraestructura comunitaria como las facilidades de los centros especializados.
<b>MODALIDAD DE EMERGENCIA O DE CONTINGENCIA</b>	Diseñada para situaciones de emergencia (como desastres naturales o desplazamiento forzado), brinda atención temporal con un enfoque en protección inmediato.	Se diferencia de todas las anteriores en que es temporal y se enfoca en situaciones de crisis, priorizando la seguridad y necesidades urgentes de los niños en entornos de emergencia.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de programas especializados y otras estrategias del ICBF (2024).

Al mismo tiempo, estas modalidades atienden sus beneficiarios a través de los siguientes operadores:

**Tabla 3. Tipo de atención**

TIPO DE ATENCIÓN	UBICACIÓN DENTRO DE LA MODALIDAD DEL ICBF	DESCRIPCIÓN
OGARES SUSTITUTOS	MODALIDAD INSTITUCIONAL	Espacios temporales en los beneficiarios son acogidos con familias sustitutas, cuando no pueden vivir con sus familias de origen por razones de protección y bienestar.
INTERNADOS		Centros donde se brinda alojamiento, educación y cuidado a beneficiarios en situación de vulnerabilidad, contando con supervisión constante y personal especializado.
CASA HOGAR		Ambiente residencial que busca simular un hogar, ofreciendo atención y protección a menores de edad, especialmente cuando el retorno a la familia de origen no es viable a corto plazo.
CASA DE ACOGIDA	MODALIDAD DE EMERGENCIA O DE CONTINGENCIA	Espacios temporales de refugio para niños y adolescentes que requieren protección urgente, especialmente en contextos de emergencia, crisis o desplazamiento forzado.
CASA DE PROTECCIÓN	MODALIDAD INSTITUCIONAL	Establecimientos donde se brinda atención especializada a menores de edad en riesgo o en situaciones donde su integridad esté comprometida, bajo medidas de protección específicas.
CASA DE EGRESO		Espacio de transición para adolescentes próximos a alcanzar la mayoría de edad para egresar del sistema de protección. Aquí recibe orientación y herramientas para su autonomía e integración a la vida adulta y social.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de programas especializados y otras estrategias del ICBF (2024).

Las modalidades que trabajan bajo el enfoque de garantías de derechos cumplen gran parte de parámetros que el sistema como organización otorga (llamados lineamientos), los cuales como se menciona anteriormente son rigurosos, aunque dejan de lado la valoración por competencias priorizando la adquisición de conceptos cognitivos y comunicativos. Las modalidades casa egreso, tradicionalmente generaron impactos debatibles sobre su enfoque en proporción a la adquisición de estas competencias, por lo que empezaron a ajustar sus propuestas educativas priorizando el desarrollo integral del beneficiario.

Esta transformación ha permitido un enfoque más holístico en el que se abordan tanto las necesidades cognitivas como las emocionales y sociales, facilitando sostenibilidad de su visión y adaptados a las habilidades, necesidades y deseos de los jóvenes. Por tal razón, el ICBF como

organismo estatal se ha enfocado fundamentalmente en dimensiones que constituyen los saberes del Ser, para fortalecer los procesos de construcción de proyectos de vida, las cuales pueden reconocerse en nociones como la identidad, el sentido y el proyecto de vida, las competencias para la vida y algunos atributos de la autonomía.

A su vez, la relación de estas dimensiones con variables como el quehacer pedagógico, educación, orientación, familia, currículo, ruta de atención y restablecimiento de derechos, entre otras, permite brindar un mayor soporte que aporte en la solidificación de los objetivos planteados.

No obstante, se ha observado que los métodos tradicionales empleados anteriormente generan impactos debatibles en proporción a la adquisición de estas competencias, por lo que se prevalece emplear ajustes a sus propuestas educativas que prioricen el desarrollo integral del beneficiario. Esta transformación ha permitido un enfoque más holístico en el que se abordan tanto las necesidades cognitivas como las emocionales y sociales, facilitando sostenibilidad de su visión y adaptados a las habilidades, necesidades y deseos de los jóvenes.

Es importante aclarar que para efectos de esta investigación se hizo énfasis en la modalidad de atención casa egreso que atienden solo a adolescentes y jóvenes que se encuentran en preparación para la vida independiente.

### **3.1. Caracterización de los actores y sus roles**

Para la caracterización de los actores claves en esta investigación, se tuvo en cuenta, por un lado, la revisión de literatura que resaltara los cambios que se han ejercido dentro de las modalidades de egreso y los documentos que permitieran esclarecer avances psicopedagógicos que orientan el cumplimiento de los objetivos institucional.

Por otro lado, se incluye la participación de cuatro jóvenes entre los 20 y 28 años (dos mujeres y dos hombres), quienes fueron partícipes de la modalidad casa egreso.

Las modalidades de egreso en Cali cuentan con experiencia de aprendizaje centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los AJ para la vida autónoma e independiente, brindándoles herramientas cognitivas, emocionales y sociales que les permitan integrarse de manera exitosa en la sociedad. A través de las diversas fases del programa, los beneficiarios reciben apoyo en el desarrollo de habilidades académicas y técnicas, complementadas con el fortalecimiento de sus competencias socioemocionales.

### **3.2. Identificación de la situación problema**

La modalidad *Casa Egreso* en Cali ha sido foco de análisis en los últimos años dada las intervenciones que ejercen y la cantidad de deserción de sus jóvenes. Esta situación muestra dificultades estructurales en el quehacer de sus prácticas pedagógicas durante el desarrollo con sus beneficiarios. Aunque su propuesta es fortalecer las habilidades, destrezas y competencias necesarias para la inclusión de los AJ en la sociedad, diversos testimonios han reportado factores que limitan el éxito de sus procesos.

Entre los factores más relevante se enmarca: la falta de estrategias pedagógicas contextualizadas, la carencia en el acompañamiento y empatía de su equipo psicosocial, y, el déficit de herramientas claves que potencialicen las habilidades blandas claves para la independencia. Esta problemática está relacionada con la desconexión entre las expectativas institucionales y las necesidades reales de los beneficiarios, lo que resalta la importancia de rediseñar las estrategias pedagógicas en función del desarrollo integral de los jóvenes egresados.

### **3.3. Descripción del problema**

Anteriormente la forma en cómo eran tomadas las decisiones dentro del sistema de protección iban analizadas, retroalimentadas y dictaminadas por un grupo selectivo de personas que no tenían experiencia o contacto directo con las poblaciones que habitaban dentro de sus modalidades. Estas decisiones tuvieron tal radical influencia, ya que los beneficiarios solo podían contar con el apoyo del sistema hasta los 18 años de edad; generando el doble desamparo u orfandad al ser olvidados por sus familiares y el mismo sistema quien los acogió desde temprana edad.

Por esta razón, muchos de ellos sin la explicación ni respuestas de lo que les tocó vivir y debido a la ausencia de figuras o redes de apoyo que los orientará para lo que seguía después de egresar del sistema, tomaban decisiones que flaqueaba o destruía toda su formación o proceso educativo (educación escolar) adquirido dentro del sistema. Durante esta transición, varios AJ demostraban que las decisiones tomadas no eran las más indicadas o adecuadas porque se basaban en el afán de lo que por día a día tenían que resolver para cumplir con sus necesidades básicas, sin contar con el acompañamiento profesional adecuado antes de su egreso.

Varias de estas decisiones tuvieron efectos no esperados al no saber cómo solucionar de manera consiente sus necesidades, lo que los llevaban a delinquir, a consumir, a no saber aprovechar el tiempo libre, etc. Estas decisiones brindaban información al sistema para que repensara su enfoque, identificando la necesidad de proporcionar herramientas adicionales para un mejor egreso.

Por tanto, el sistema consideró pertinente la extensión de la edad en el acompañamiento a sus beneficiarios, pasando de los 18 de los 28 años, también empezaron a materializar la construcción de proyectos, rutas de acción o lineamientos dentro de sus modalidades de atención

que brindarán mayores herramientas que fortalecieran la independencia de sus beneficiarios. Es así como el ICBF optimizaría su atención dentro de sus operadores para que los beneficiarios tuviesen mejores herramientas a nivel de autonomía e independencia.

De estos ajustes, surge la importancia de saber acompañar y concientizar a los beneficiarios frente al fortalecimiento de aspectos como: 1. cómo construir una hoja de vida, 2. cómo enfrentar una entrevista laboral, 3. identificar cuáles son los retos que se asumen en la independencia y 4. cuáles son los quehaceres adecuados de un hogar, comunidad o contexto social, 5. así como la importancia de tomar buenas decisiones en las ocasiones que la vida nos brinda oportunidades de progreso.

A partir de todos estos procesos de transformación, surgen las modalidades de egreso que buscan aportar un espacio donde los beneficiarios tengan atención que les dé las garantías de contar con herramientas suficientes que contribuyan en una buena preparación para su independencia. Sin embargo, esta modalidad ha mostrado debilidades estructurales en su implementación de procesos pedagógicos, la cual ha sido foco de estudio.

Algunas de las observaciones resaltadas han sido: la falta de formación pedagógica especializada por parte del equipo de atención, el escaso seguimiento individualizado y la insuficiencia de estrategias centradas en el desarrollo de competencias para la vida independiente. Estas debilidades se complican más al notarse deserción de los beneficiarios antes de culminar sus estudios de educación ya que existen múltiples factores manifestados por los beneficiarios que los está llevando a decidir finalizar, apurar el proceso de egreso y no aprovechar la magnitud de oportunidades que la modalidad concierne.

Factores más comunes son: la “calificación” de metas logradas por los beneficios, la ineficiencia en el aprendizaje cognitivo respecto al fortalecimiento de la socialización y

comunicación entre el beneficiario, el equipo psicosocial de la modalidad y el defensor de familia, el abuso del libertinaje por parte del beneficiario, poco asesoramiento y acompañamiento del proyecto de vida, falta de límites de normativas frente a la toma de decisiones, entre otros.

Esta preocupación ha sido también identificada por hallazgos académicos que señalan la ausencia de mecanismos sistemáticos de seguimiento, tanto cuantitativos como cualitativos, lo cual representa una alarma importante sobre la trazabilidad institucional de los egresados y la capacidad del programa para evaluar sus propios impactos. De esta manera, referenciando lo escrito por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en el documento llamado “*lineamiento de atención para el desarrollo y fortalecimiento de los proyectos de vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes atendidos en los servicios de protección del ICBF en su versión 3, realizado en el año 2020*” y contrastándolo con las voces de quienes han trasegado por el programa, esta investigación se planteó como pregunta a resolver:

¿Cuáles son las principales transformaciones en las estrategias pedagógicas de la modalidad de atención Casa Egreso del ICBF-Cali en la fase de preparación para la vida, y cómo éstas han influido en el desarrollo de competencias clave para la independencia de cuatro jóvenes beneficiarios?

## **4. Objetivos**

### **4.1. Objetivo general**

Analizar las transformaciones en las estrategias pedagógicas de la modalidad casa egreso del ICBF – fase de preparación para la vida, centrando la atención en los elementos clave que han influido en el desarrollo de las competencias necesarias para la independencia de los jóvenes en situación de egreso.

## 4.2. Objetivos específicos

- Describir las estrategias pedagógicas implementadas antes y después de las transformaciones en el Programa Casa Egreso del ICBF-Cali, identificando los cambios clave en su estructura y enfoque.
- Caracterizar las percepciones de cuatro jóvenes egresados del programa respecto a la efectividad de las estrategias pedagógicas transformadas, identificando fortalezas, limitaciones y áreas de mejora.
- Determinar cómo las nuevas estrategias pedagógicas han influido en el desarrollo de competencias necesarias para la independencia de los jóvenes en situación de egreso.

## 5. Ejes de sistematización

*Eje 1: Transformaciones pedagógicas-enfoques y metodologías:* Enfocado en la descripción y análisis de los cambios específicos de las estrategias pedagógicas implementadas en la modalidad. Se exploró la transición entre métodos tradicionales y las innovaciones recientes, identificando los nuevos enfoques en la enseñanza y el acompañamiento de los jóvenes.

*Eje 2: Desarrollo de competencias para la vida autónoma e independiente:* Aquí se sistematizaron las competencias socioemocionales, cognitivas y laborales que se buscan desarrollar en los jóvenes a través de las nuevas estrategias pedagógicas. El análisis de este eje permitió comprender cómo estas transformaciones están ayudando a preparar a los jóvenes para la independencia.

*Eje 3: Percepción de los actores involucrados:* Este eje abordó las percepciones y experiencias de cuatro jóvenes del programa sobre las transformaciones pedagógicas. Se sistematizó cómo valoran estos actores las nuevas prácticas, qué desafíos y beneficios perciben, y cómo han vivido los cambios en términos de aprendizaje y acompañamiento.

## **6. Marco contextual**

### **6.1. Transformaciones históricas del ICBF**

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) fue creado en 1968 bajo la Ley 75, como respuesta a una preocupación nacional por la situación de la niñez desprotegida, la desnutrición y el abandono infantil. En sus primeros años, su enfoque estuvo centrado en una atención asistencialista y médica, delegando la protección de la infancia a entidades benéficas, con débil articulación entre los actores estatales. A lo largo de las décadas siguientes, el ICBF fue transformando su estructura normativa y operativa, a través de leyes como la Ley 27 de 1974 y la Ley 7 de 1979, que le otorgaron nuevas competencias para coordinar acciones interinstitucionales, aunque con limitaciones persistentes en la consolidación de un enfoque integral de derechos (Peña Huertas, 2007).

Durante las décadas de 1980 y 1990, el ICBF fue objeto de múltiples tensiones: por un lado, debía asumir un rol más activo en la prevención y el restablecimiento de derechos; por otro, enfrentaba retos estructurales en su capacidad técnica, administrativa y de cobertura territorial. Estas tensiones se agudizaron con la promulgación de la Constitución Política de 1991, que reconoció a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, obligando al sistema de bienestar a adoptar un nuevo paradigma centrado en la protección integral. Sin embargo, el cambio fue lento y desigual (Peña Huertas, 2007).

En este contexto, surgió la necesidad de repensar los mecanismos de atención a jóvenes institucionalizados que, al alcanzar la mayoría de edad, quedaban desprovistos de acompañamiento y en situación de vulnerabilidad. Esta problemática impulsó la creación de modalidades como Casa Egreso y de iniciativas como el Proyecto Sueños, diseñadas para fortalecer las competencias personales, sociales y ocupacionales de los jóvenes que egresan del sistema de protección,

extendiendo la atención más allá de los 18 años. Así, el ICBF transitó de una lógica de institucionalización asistencial hacia una apuesta pedagógica y de corresponsabilidad que reconoce a los jóvenes como actores con agencia y derecho a la autonomía progresiva.

La ampliación progresiva de la edad de atención en las modalidades casa egreso ha sido impulsada por diversos factores. Uno de ellos es el reconocimiento de que la mayoría de los jóvenes institucionalizados requieren más tiempo y acompañamiento para consolidar procesos educativos, desarrollar autonomía y establecer redes de apoyo. Esta necesidad fue recogida en el Decreto 879 de 2020, que reorganizó la estructura del ICBF e incorporó la Dirección de Adolescencia y Juventud, con el objetivo de diseñar políticas específicas para esta población (ICBF, 2024).

Asimismo, en cumplimiento de la Ley 1955 de 2019, el ICBF adoptó la estrategia “Sacúdete”, orientada al fortalecimiento de habilidades, liderazgo juvenil y conexión con oportunidades. Esta estrategia se consolidó como política de Estado mediante la Ley 2231 de 2022, la cual estableció una cobertura para jóvenes hasta los 28 años, institucionalizando la necesidad de acompañamiento integral durante la juventud (Congreso de la República, 2022).

En coherencia con estos lineamientos, la Resolución 3737 de 2022 permite que jóvenes mayores de 18 años continúen vinculados a modalidades como Casa Universitaria mientras cursan programas de educación superior o para el trabajo, ampliando la atención hasta los 25 años o incluso los 28 en casos particulares (ICBF, 2022). Las razones de esta ampliación responden a factores como la continuidad educativa, la ausencia de redes familiares estables, y la necesidad de tiempo para desarrollar habilidades para la vida independiente, como la administración financiera, el empleo formal y la toma de decisiones autónomas (ICBF, 2024).

La evolución histórica no solo permite entender el surgimiento de las estrategias actuales del ICBF, sino también valorar la manera en que las políticas públicas han intentado responder, aunque de manera fragmentada, a las transformaciones sociales, los desafíos del curso de vida juvenil y la necesidad de brindar acompañamiento efectivo hacia la vida independiente. De tal modo que, ayuda comprender por qué el ICBF ha transitado desde una lógica asistencialista hacia una apuesta formativa, orientada a garantizar trayectorias de vida más sólidas para los jóvenes egresados de su sistema de protección.

A nivel poblacional, en el 2025, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) atiende a más de 1.700.000 niños, niñas y adolescentes en todo el país, lo cual da cuenta de la magnitud de su cobertura y de la importancia institucional que representa en la garantía de los derechos de esta población (ICBF, 2025). Como ya se ha mencionado, dentro de sus múltiples modalidades, *casa egreso* surgió como una estrategia especializada para acompañar a los adolescentes y jóvenes que egresan del sistema de protección, facilitando su transición hacia la autonomía. No obstante, aunque se reconoce la relevancia de esta modalidad, no se dispone de cifras exactas, ni a nivel nacional ni regional, sobre el número total de beneficiarios que han participado en ella. Esta ausencia de datos se convierte en una limitación importante para la evaluación del impacto del programa y para el diseño de mejoras basadas en evidencia.

A su vez, cabe señalar que la carencia de información pública cuantificable sobre los beneficiarios actuales y egresados de la modalidad responde a restricciones institucionales y normativas que limitan el acceso a estos datos. El ICBF gestiona esta información a través del Sistema de Información Misional (SIM) y el aplicativo *CUÉNTAME*, los cuales priorizan la confidencialidad de los datos personales de los usuarios. Según la Resolución 8080 de 2016, la

información relacionada con los beneficiarios es considerada propiedad de estos y debe administrarse conforme a políticas de seguridad de la información, lo que implica restricciones en su divulgación (ICBF, 2016). Asimismo, la Resolución 4827 de 2010 establece un seguimiento obligatorio de seis meses posterior al egreso para verificar la inclusión social y familiar, pero estos datos se registran en las historias individuales de atención, sin consolidarse en informes públicos que permitan conocer el número total de egresados por modalidad o región (ICBF, 2010). Esta práctica también responde al principio de veracidad en el tratamiento de datos, que prohíbe el manejo de información parcial o equívoca (ICBF, 2020).

Esta falta de información ha sido también señalada por organizaciones de la sociedad civil, como la Asociación Colombiana de Egresados de Protección Estatal (ACEP), que ha advertido sobre la necesidad de desarrollar proyectos más robustos para apoyar a los jóvenes que egresan, dada la escasez de seguimiento institucional y la carencia de herramientas adecuadas para la vida autónoma (El País, 2019). En el caso específico de Cali, la modalidad casa egreso ha consolidado un enfoque pedagógico orientado al desarrollo de competencias para la vida independiente, integrando habilidades técnicas, académicas y socioemocionales (ICBF, s.f.). En este contexto, los beneficiarios dejan de ser simples receptores de servicios para convertirse en actores activos de su propio proceso formativo. En coherencia con este enfoque, la presente investigación incluirá la participación de cuatro jóvenes —dos mujeres y dos hombres entre los 20 y 28 años— quienes egresaron de dicha modalidad. Sus testimonios permitirán caracterizar los efectos de las estrategias pedagógicas implementadas, visibilizar sus aportes, identificar limitaciones y fortalecer el análisis crítico sobre el rol que asumen los beneficiarios en el marco de la intervención institucional.

## 7. Referentes teóricos

### 7.1. El ICBF y sus propósitos

ICBF es una entidad pública descentralizada anexo al Ministerio de Salud, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio propio. Su misión es propender por la integración, desarrollo armónico de la familia, y protección de los menores de edad, asegurando el ejercicio pleno de sus derechos a través de acciones preventivas y de protección (Malaver y Serrano. 1996, p.28).

Angulo (2010), en su documento *Perspectiva de la niñez en Colombia en el sistema nacional de protección al menor* resalta que, el ICBF es de carácter nacional y abarca tanto áreas urbanas como rurales, incluyendo comunidades indígenas y afrocolombianas. Esta cobertura le permite ofrecer protección en las capitales y otras localidades del país, con más de 201 centros zonales, facilitando una atención inclusiva y equitativa a diversas poblaciones vulnerables.

Larrotta (2021) manifiesta que el ICBF actúa como entidad rectora, articuladora y coordinadora del SNBF (Sistema Nacional de Bienestar Familiar), y tiene como objetivo principal trazar las líneas de política, los estándares de monitoreo y hacer seguimiento técnico; apoyándose en las demás entidades responsables, a fin de que los derechos y las obligaciones se cumplan como corresponden.

De los autores se comprende que, como entidad rectora del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) tiene como función principal promover el desarrollo armónico de la infancia, adolescencia y la familia, velando por el restablecimiento de derechos y la garantía de oportunidades de vida digna. Esta labor exige no solo un compromiso administrativo y jurídico, sino también una comprensión profunda de los elementos que configuran el desarrollo humano en sus distintas etapas.

Las estrategias pedagógicas implementadas en el marco de la preparación para el egreso dentro del sistema de protección del ICBF están estructuradas sobre un conjunto de conceptos que, además de poseer relevancia teórica, tienen una profunda implicación práctica. Por esta razón, resulta indispensable integrar a la reflexión académica los conceptos fundamentales que orientan las acciones desde el marco institucional, tales como el proyecto de vida, el sentido de vida, la autonomía, la corresponsabilidad, las competencias, así como las nociones de curso de vida y trayectorias, y se complementan con los aportes de otros autores académicos.

Estos conceptos no solo amplían la mirada sobre la intervención institucional, sino que también permiten interpretar las transformaciones pedagógicas desde una perspectiva centrada en el sujeto, sus contextos y sus potencialidades.

***Proyecto de Vida***, de acuerdo con el Lineamiento del ICBF, es una categoría que integra aspectos identitarios y contextuales que permiten a las personas proyectarse en el tiempo con metas, valores y propósito. D'Angelo (1982) refiere que consiste en “un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y en sus posibilidades externas e internas de lograrlo” (p. 270). EL autor subraya la dimensión social e histórica del proyecto, articulando el presente con la construcción futura.

A su vez, Arbeláez et al. (2020) también describen el concepto de proyecto de vida como la integración de metas a corto, mediano y largo plazo que vinculan aspectos emocionales, físicos, sociales, estéticos y espirituales del sujeto (p.12). El proyecto de vida surge de la convergencia entre decisiones racionales y emocionales, influenciado por el contexto social y cultural en el que se toman dichas decisiones (Garcés et al. 2020).

El ***sentido de vida*** se comprendido como la razón fundamental que orienta los proyectos personales. Se refiere a la percepción afectiva y cognitiva de valores que invitan a actuar, que

conectan “el corazón y la razón a personas, acciones, circunstancias y cosas valiosas” (Martínez, citado en ICBF, 2020, p. 12). Arbeláez et al. (2020) señalan que el sentido de vida se es la razón fundamental de la existencia que guía los proyectos a través de acciones con propósitos claros (p.12).

El lineamiento del ICBF (2020) presenta la autonomía como la capacidad de deliberar, tomar decisiones y asumir responsabilidades en coherencia con valores personales y sociales. Este documento resalta autores como Camps (citado en Mazo, 2011), quien destaca que ser autónomo implica decidir con libertad en contextos difíciles, considerando consecuencias y valores comunes para la convivencia, y Díaz (citado en Mazo, 2011), la cual añade que la autonomía requiere pensamiento crítico y conciencia del entorno en el que se decide.

Los autores Arbeláez et al. (2020) complementan el concepto afirmando que, es la capacidad de desarrollar un concepto de sí mismo y del contexto. Bernal et al. (2020) por su parte, plantean que la autonomía es un fenómeno complejo que depende de múltiples experiencias vividas en diferentes esferas del desarrollo humano. Es decir que, autónomo es aquel que logra asemejar y desenvolverse de manera individual basado en lo positivo de las experiencias vividas que se tuvo en los contextos, culturales, educativos, familiares, históricos, etc.

La **corresponsabilidad** es entendida por el ICBF como el reconocimiento de los jóvenes como actores sociales con capacidad de incidir en su entorno, asumiendo deberes y compromisos en su vida personal y colectiva. El lineamiento señala que esta implica generar conciencia sobre el impacto de las decisiones individuales en la comunidad y participar activamente en procesos de transformación social (ICBF, 2020, p. 40). El término está implícito en el enfoque de atención integral, donde el desarrollo del proyecto de vida exige que el sujeto, junto con el estado, la familia y la sociedad, asuma una participación activa y comprometida en sus decisiones y acciones.

Las *competencias*, desde el modelo del ICBF, se dividen en dos grandes grupos: cognitivas (asociadas a procesos psicológicos como memoria, análisis y atención) y transversales o socioemocionales (habilidades de comunicación, resolución de conflictos, toma de decisiones, manejo emocional). Estas últimas se consideran esenciales para la vida autónoma. (ICBF, 2020, p. 13-14). Arbeláez et al. (2020) señala, las competencias resultan de la interacción entre las capacidades individuales y los contextos sociales, relación laboral y/o académicos (Cognitivas) y la interacción con las demás personas y el medio (Transversales). Hincapié y Clemenza (2022) agregan que son sistemas integrados de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten un aprendizaje eficaz y funcional en diferentes escenarios.

El enfoque de *curso de vida*, tal como lo desarrolla el Lineamiento del ICBF, analiza las transiciones y momentos vitales que configuran los procesos identitarios y sociales del individuo. Según Elder (citado en Blanco, 2011), el curso de vida se caracteriza por transiciones, puntos de inflexión: “turning points” y trayectorias, las cuales no siguen una secuencia lineal, sino que responden a la interacción entre estructuras sociales y decisiones individuales. Las *trayectorias*, entonces, representan los caminos por los que transita una persona en distintas dimensiones: laboral, académica, afectiva, entre otras, y permiten comprender cómo se configuran sus posibilidades y retos a lo largo del tiempo (Lera, et al., 2021).

Lo anterior, se puede entender que ambos conceptos son nociones clave para reconocer las transiciones, rupturas y puntos de inflexión de los jóvenes en su paso hacia la adultez, comprendidas como procesos no lineales, sino interdependientes y multifactoriales.

Desde el enfoque del ICBF, la *identidad* es comprendida como la apropiación consciente del sí mismo en relación con su historia, cultura, territorio y proyección de vida. Este concepto es el proceso de identificación del sujeto, que implica una construcción desde temprana edad y la

interacción con el contexto socio cultural. “La identidad se construye gracias a la identificación del sujeto con modelos, valores o personas que tienen alguna relevancia en su vida” (Arbeláez et al., 2020, p.11).

Investigadores como Olave (2020) definen identidad como un “proceso de socialización que permite al sujeto encontrar su propia singularidad” (p.379). Se refiere a cómo “las personas responden a la pregunta sobre quiénes son, es necesario considerarla como un proceso y un producto” (Cuadra et al., 2021, p.80). Por ello, basados en la concepción del “sí mismo”, siguiendo la perspectiva de Mead y el constructivismo social, autores como Gaete, et al. (2023) destacan que el concepto referencia la capacidad reflexiva del ser humano sobre su propia identidad, la cual se forma en relación con los demás, considerando tanto las similitudes como las diferencias, y sin la cual no podría comprender quién es.

## **7.2. Modelo o estructura de atención**

El sistema de protección funciona por medio de acogimiento familiar e institucional. En la primera se encuentran los hogares sustitutos, entre otros, y en la segunda, se encuentran los internados; casa hogar; casa de acogida; casa de protección y casa universitaria.

(Franco, comunicación personal, marzo 14, 2024) manifiesto que:

– el ICBF tiene 1. Protección-Adoptabilidad, la cual acoge aquellos beneficiarios que han sido vulnerados de sus derechos dentro de su núcleo familiar o contexto (comunidad), donde después de ser ingresado comienza un proceso de restablecimiento de derechos (mirar un posible reintegro familiar), 2. Prevención, que centra su atención en los niños, niñas y adolescentes que se encuentra en situaciones de riesgo ya sean de consumo,

vulneración de derechos familiares o viva en un contexto peligroso como delincuencia y/o situaciones de calle, basándose en el aprovechamiento de los tiempos de óseo con estas poblaciones para mitigar las situaciones de riesgo-

Larrotta (2021) complementa esta información especificando “las medidas de restablecimiento de derechos se caracterizan por ser decisiones administrativas que decreta una autoridad, también administrativa, a efectos de garantizar y restablecer el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes” (p.31). Difiere que las modalidades de atención son:

1. Ubicación inicial, lugar en el que se presta el servicio de atención, se ubica de manera provisional a los NNA, dando inicio al funcionario de restablecimiento de derechos acorde con el principio del interés superior. Esta medida se aplica cuando existe un estudio de por medio que indica la inviabilidad de ubicar al niño en su familia de origen o red de apoyo. Existen dos modalidades de ubicación inicial: a) Centro de emergencia, b) Hogar de paso.
2. Apoyo y fortalecimiento a la familia, Se ubican también provisionalmente a los NNA, cuando ya la autoridad administrativa ha establecido que existen situaciones de amenaza o vulneración de sus derechos, pero aun así pueden permanecer con su familia o red de apoyo. Lo anterior solo puede ser posible si los integrantes asisten a un proceso de atención que les permita superar la crisis. Estas modalidades son: a) Intervención de apoyo, apoyo psicosocial, b) Externado (media jornada y jornada completa) y c) Hogar gestor.
3. Apoyo y fortalecimiento en medio diferente al de la familia de origen o red vincular, “responden a la necesidad de reubicar provisionalmente a los niños, niñas y adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos, debido a que, previa verificación de

derechos, se ha establecido que la familia no es garante de sus derechos y se requiere desarrollar un proceso de atención con el niño, la niña, o el adolescente y su familia o red vincular de apoyo para el restablecimiento de sus derechos” (Ibídem).

El ICBF desde el año 2015 implementó dentro de su estructura de atención la modalidad casa egreso o casa universitaria ya que a través de esta propuesta logró poner en marcha el “Proyecto Sueños, Oportunidades para Volar” y “lineamiento de atención para el desarrollo y fortalecimiento de los proyectos de vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes”. Este proyecto ... tiene como objetivo con los usuarios del sistema de protección fortalecer su identidad, competencias, personalidad y habilidades sociales, apoyando así la construcción de su proyecto de vida (Larrotta, 2021). Así mismo, el lineamiento de atención para el desarrollo y fortalecimiento de los proyectos de vida .... tiene como propósito apoyar el fortalecimiento de la integración y el desarrollo armonioso de la familia, proteger a la niñez y adolescencia, y asegurar el respeto de sus derechos (Arbeláez et al, 2020).

El modelo de atención orientado al fortalecimiento de los proyectos de vida en el ICBF se articula a través de la iniciativa AEPS – Alianzas Estratégicas y Proyecto Sueños. Este modelo busca consolidar procesos educativos, productivos, comunitarios y personales que favorezcan el desarrollo integral de adolescentes y jóvenes en transición a la vida autónoma (ICBF, 2020).

Los seis componentes del modelo AEPS son:

1. Identidad
2. Educación
3. Cultura, recreación y deporte
4. Empleabilidad
5. Emprendimiento

## 6. Voluntariado (ICBF, 2020, p. 22)

Estos componentes se ejecutan a través de acciones pedagógicas experienciales e intersectoriales, articuladas con actores públicos y privados. Su propósito es fortalecer la autonomía, la toma de decisiones y la construcción de una ciudadanía activa, especialmente en jóvenes con medidas de protección (ICBF, 2020, p 22-23).

### **7.3. Línea metodológica: cuatro momentos de intervención**

El Lineamiento de Atención establece una propuesta metodológica estructurada en cuatro momentos progresivos para orientar el acompañamiento:

1. Reconocimiento: Identificación de recursos, habilidades y potencialidades personales.
2. Intereses y posibilidades: Exploración de deseos y capacidades para construir un proyecto de vida realista.
3. Escenarios de desarrollo: Análisis de trayectorias y oportunidades disponibles para alcanzar metas personales.
4. Autogestión, autonomía y corresponsabilidad: Consolidación de capacidades para tomar decisiones conscientes, ejercer derechos y asumir responsabilidades (ICBF, 2020, pp. 31-34).

Este enfoque es aplicable desde la infancia y se intensifica en la adolescencia y juventud, preparando el tránsito hacia el egreso con un acompañamiento progresivo y situado en la realidad del joven.

### **7.4. Estrategias pedagógicas implementadas**

Como parte del despliegue metodológico y práctico del modelo AEPS, el Lineamiento de Atención para el Desarrollo y Fortalecimiento de los Proyectos de Vida (ICBF, 2020) establece una serie de estrategias pedagógicas organizadas a lo largo de los cuatro momentos metodológicos

descritos. Estas estrategias están orientadas a fomentar la autonomía, la participación activa y el desarrollo de competencias fundamentales para la transición hacia la vida independiente. A continuación, se detallan las principales acciones orientadoras y de gestión descritas en el lineamiento:

- En el momento de reconocimiento se busca potenciar la exploración de fortalezas, talentos y habilidades propias mediante la formulación de preguntas reflexivas, ejercicios narrativos, líneas de tiempo, entre otros recursos.
- En la fase de identificación de intereses y posibilidades, se promueve el diseño de mapas de sueños, la visualización de opciones reales de formación, empleo y desarrollo personal, y la participación en escenarios de socialización vocacional.
- Durante la etapa de identificación de escenarios de desarrollo, se construyen rutas personalizadas que conectan el proyecto de vida con el contexto social, económico y educativo disponible. Esto incluye asesorías académicas y ocupacionales, y ejercicios de simulación de entrevistas laborales.
- En la etapa de autogestión, autonomía y corresponsabilidad, se prioriza la experiencia práctica mediante actividades como la elaboración y ejecución de presupuestos, el diseño de emprendimientos, la participación en brigadas comunitarias y el uso responsable de servicios públicos y financieros (ICBF, 2020, p.34-38).

Un elemento fundamental en la puesta en marcha de estas estrategias es la modalidad conocida como Casa Universitaria (también llamada Casa Egreso). Esta está orientada a jóvenes mayores de 18 años que hayan finalizado la educación básica, estén inscritos en programas de formación técnica laboral o educación superior, y continúen bajo medidas de protección. El acceso a esta modalidad se lleva a cabo mediante un proceso de postulación, acompañado de una

evaluación del grado de preparación para la vida independiente, utilizando como instrumento diagnóstico el formato VIA (Valoración para la Independencia y Autonomía) (ICBF, 2020).

La atención se desarrolla a través de una metodología de aprendizaje experiencial que incluye talleres, módulos de formación y acompañamiento psicosocial. Los módulos están organizados así:

1. Desarrollo de potencialidades: aborda habilidades personales, manejo emocional, identidad y liderazgo.
2. Aplicación de herramientas: se enfoca en educación financiera, gestión del tiempo, uso de servicios públicos y habilidades ocupacionales.
3. Acompañamiento psicosocial: seguimiento individual, asesoría vocacional y fortalecimiento de vínculos (ICBF, 2020, p.43-44).

Además de que, también se impulsa la participación activa de los jóvenes a través del modelo de Gobierno Comunitario, en el cual asumen de forma alternada funciones de liderazgo y organización en distintas brigadas, tales como cocina, limpieza, medio ambiente y actividades culturales. Esta metodología permite no solo adquirir competencias útiles para la vida diaria, sino también fortalecer la responsabilidad individual y el trabajo en equipo en la toma de decisiones compartidas. (ICBF, 2020).

De esta manera, el lineamiento destaca la importancia de fomentar el ahorro programado, la vinculación laboral, la gestión de recursos propios y la posibilidad de implementar emprendimientos como parte del ejercicio real de autonomía y sostenibilidad a mediano plazo. Estas estrategias constituyen el andamiaje oficial del ICBF para el fortalecimiento de competencias en los jóvenes en situación de egreso, y servirán de referencia para contrastar con las percepciones y vivencias descritas por los jóvenes egresados entrevistados en esta investigación.

Estas estrategias, diseñadas oficialmente por el ICBF a través del Lineamiento de 2020, buscan preparar de manera integral a los jóvenes para una vida autónoma e independiente. Sin embargo, su implementación en contextos reales, como en la modalidad Casa Egreso de Cali, adquiere matices diversos que se manifiestan en la práctica cotidiana, en la percepción de los beneficiarios y en los ajustes hechos por los equipos psicosociales. A continuación, se describen otras iniciativas pedagógicas complementarias que han sido puestas en marcha por el ICBF, así como reflexiones críticas que surgen de los actores directamente involucrados.

Entre las propuestas del ICBF (2017) para promover la autonomía y el desarrollo integral de los jóvenes, centrándose en empoderarlos y fomentar su participación en la sociedad, se encuentran las siguientes iniciativas:

- El cuerpo como territorio de derechos y responsabilidades: Esta estrategia enfatiza que la preparación para la independencia de los jóvenes implica un proceso de empoderamiento, en el que se reconoce y utiliza de manera efectiva y prudente su poder personal. Se busca que los jóvenes sean conscientes de sus derechos y responsabilidades, promoviendo su autoconfianza y capacidad para tomar decisiones.
- Construcción de Ciudadanía en la Convivencia Cotidiana Comunitaria: Esta estrategia se basa en un proceso de individualización, socialización y vinculación a lo público. La individuación permite al joven reconocerse como sujeto con una historia de vida, presente y futuro. La socialización se centra en el reconocimiento de sus potencialidades en relación con otros, mientras que la vinculación a lo público fomenta la movilización y generación de vínculos en busca de construcciones colectivas. Esta estrategia también incluye el conocimiento e integración a la vida comunitaria,

proporcionando información sobre problemáticas sociales y promoviendo la responsabilidad social.

- Actividades de Formación y Desarrollo de Capacidades: Se realizan actividades grupales mediante diversas metodologías, como conversatorios y talleres, que facilitan procesos de reflexión e impulso de capacidades necesarias para la libertad. Estas acciones se adaptan a la vida cotidiana de los jóvenes, minimizando su impacto en la comunidad.
- Co-Gestión de recursos del contexto: Esta estrategia busca formar en autonomía y sembrar el aforo de gestión en los jóvenes. Se enfatiza la importancia de buscar y elegir recursos que sean valiosos para sus proyectos de vida, mejorando su integración social y empleabilidad mediante alianzas interinstitucionales y con el sector empresarial.
- Grupos de centro de interés y voluntariado: A través de la vinculación a grupos que desarrollan acciones de interés común, se refuerzan las nociones y fomenta la conciencia social. Estos espacios promueven el trabajo en equipo y ayuda la retención de la asociación desde una perspectiva compuesta.
- Vinculación con la familia de origen y/o referentes: Busca restituir y defender los vínculos sociales-afectivos de la juventud con su estirpe de iniciación (familia) reconociendo su importancia en el proceso de integración social.

Estas apuestas según López et al., (2020) resultan ser cruciales para los jóvenes que se encuentran dentro de la institución, debido a que son jóvenes que transitan sobre experiencias emocionalmente desafiantes marcadas por la incertidumbre sobre su lugar de residencia, el estigma de “provenir de una fundación” y la sensación de no estar en igualdad de condiciones con otros

jóvenes. Además, enfrentar el desempleo juvenil y la falta de redes de apoyo cercanas o una comunidad de pertenencias, lo que dificulta la gestión de estas emociones.

Estas estrategias están diseñadas en mira de la autonomía, fomentando un desarrollo integral que les permita ser agentes activos de su propia vida, de igual forma se realizan diversas actividades y acompañamientos que van orientados hacia la construcción del proyecto de vida al instante de ser mayor de edad, en las que plantean jornadas de sensibilización frente al rol que a sumir desde la independencia, orientación frente al manejo del dinero, orientación socio-ocupacional, aplicación a ferias de empleo y elección de estudios posteriores al cumplir la educación básica.

Estas iniciativas y apuestas por favorecer la preparación para la vida, vienen cobrando una mayor fuerza desde los últimos 7 años aproximadamente, con la implementado mayores propuestas para atención y acompañamiento de adolescentes en transición hacia la vida autónoma con grupos interdisciplinarios y alianzas estratégicas que fortalecen los procesos llevados a cabo por el ICBF.

Tal como se presentó en los apartados anteriores, el Proyecto Sueños representa una de las principales apuestas del ICBF para el fortalecimiento de competencias en jóvenes en situación de egreso. En el contexto de la modalidad Casa Egreso, esta iniciativa se ha traducido en acciones concretas orientadas a fortalecer la empleabilidad, la educación superior y el acompañamiento emocional. Su implementación ha sido acompañada de estrategias como la creación de fondos educativos, alianzas con instituciones académicas, talleres experienciales y seguimiento psicosocial, que complementan los momentos metodológicos propuestos en el Lineamiento.

El ICBF (2017) destaca que la propuesta tiene un gran impacto en sus beneficiarios que no logran ser adoptados, quienes enfrentan diversas expectativas sobre su proyección durante su

estadio en el sistema de protección, ya que, para llevar una vida plena y satisfactoria, necesitan fortalecer sus habilidades en áreas personales, sociales, académicas y laborales.

En cuanto a su evolución histórica, cabe señalar que la Alianzas Estratégicas y Proyecto Sueños (AEPS) ha transitado desde su diseño inicial en 2010 hacia una consolidación operativa que ha impactado directamente a jóvenes vinculados a la modalidad Casa Egreso. Esta trayectoria refleja una intención institucional de responder con mayor pertinencia a las demandas formativas, emocionales y sociales de la población atendida. Enmarcando así, tres metas inicialmente: 1. La inclusión de beneficiarios en programas de educación superior o del SENA; 2. La participación de estos grupos en acciones formativas con el apoyo de distintas empresas y organizaciones; 3. La creación del coro “Voces de Ángeles”, compuesto por adolescentes y jóvenes con declaración de adoptabilidad de diferentes instituciones de protección. Sin embargo, fue en el año 2015, donde se llevaron a cabo jornadas de construcción colectiva con jóvenes de las regionales, que permitieron darle una nueva identidad a esta iniciativa, culminando en el nacimiento del “Proyecto Sueños, Oportunidades para Volar” (ICBF, 2017).

Esta estrategia está orientada a los beneficiarios edades comprendidas entre los 14 y 25 años con declaratoria de adoptabilidad o los jóvenes declarados en vulneración de derechos sin discapacidad que cumplieron la mayoría de edad en los servicios de protección, así como los adolescentes y jóvenes vinculados al *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes*. A través ella buscan darles cabida a sus objetivos, brindando formación académica y laboral, facilitando su integración social, promoviendo un sentido de pertenencia y afiliación, con el objetivo de fomentar una vida autónoma e independiente (ICBF, 2017).

Las estrategias derivadas del Proyecto Sueños, articuladas a las orientaciones metodológicas del Lineamiento, permiten comprender las transformaciones recientes en el enfoque

pedagógico del ICBF. Sin embargo, como se abordará más adelante, su aplicación práctica presenta retos particulares que merecen ser analizados desde la experiencia vivida por los beneficiarios

Por otro lado, con el objetivo de fortalecer el componente educativo, desde el 2015 el ICBF implementó dos estrategias. La primera fue la creación de un Fondo Educativo en colaboración con ICETEX, encargado de gestionar el pago de matrículas. La segunda estrategia consistió en asociarse con ASCUN, que apoya la postulación de estudiantes en distintas regionales, realiza un seguimiento de su trayectoria académica y desarrolla iniciativas para fomentar su permanencia en los programas educativos. Además, ASCUN colabora con el ICBF en la organización de Encuentros Regionales, el Encuentro Nacional de Enlaces Regionales y el Encuentro Nacional de Jóvenes. (ICBF, 2017).

Entre estos programas se destaca también el “Programa desarrollo de potenciales”, dirigido a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en proceso de restablecimiento de derechos. Asimismo, se incluyen los componentes del modelo de atención, que tienen objetivos específicos para las personas asociadas al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. (ICBF, 2017).

De igual forma, el ICBF, brinda apoyos a nivel económico a aquellos jóvenes que se encuentren vinculados al proyecto sueños o a los que participen en representación del departamento o del país en torneos, concursos o actividades académicas o culturales a nivel nacional y/o internacionales. Desde el inicio del proceso, el joven debe gestionar mensualmente los fondos destinados a sus gastos de sostenimiento, recibiendo el apoyo de un psicólogo. Es importante señalar que la asignación de recursos varía entre los participantes del programa, ya que se ajusta a las necesidades específicas de cada opción educativa, incluyendo el tipo de estudio y el tiempo dedicado a estos (ICBF, 2017).

Por último, es importante resaltar que el ICBF da seguimiento a las propuestas implementadas a través de los índices en evaluación para el egreso que son empleados para articular diferentes indicadores que ayuden a cuantificar resultados complejos y sirvan como indicador final, el cual agrupa en las siguientes tres áreas diferentes indicadores cualitativos:

1. Niveles de competencias y habilidades que tienen los jóvenes para enfrentar las situaciones cotidianas y retos;
2. Estado de los derechos restituidos durante el proceso de atención del Programa, que son facilitadores de la participación y ejercicio de la ciudadanía;
3. El tipo de condiciones socio- económicas mínimas con las que debería contar el joven para auto sostenerse y ser independientes. (ICBF, 2017)

En este sentido el índice plantea un perfil de lo que puede ser un joven en proceso de egreso, de acuerdo a los criterios de evaluación que agrupa, en los siguientes términos: con competencias para integrar la experiencia vivida a su proyecto de vida, con factor de resiliencia, con habilidades y competencias para mantener y formar relaciones entre pares y adultos, Con habilidades comunicativas para resolver pacíficamente los conflictos y convivir pacíficamente, Con habilidades para adaptarse a la vida en sociedad ejerciendo sus derechos y asumiendo sus responsabilidades, Que cuente con opciones para acceder a los servicios y ejercer sus derechos, Con formación académica que le posibilite mayores y mejores opciones de inclusión a la vida laboral, Con posibilidades de vinculación a la vida laboral y productiva. (ICBF, 2017)

Teniendo en cuenta que el joven debe estar preparado en una serie de condiciones en todos los niveles, resulta pertinente dar cuenta de manera integral de los aspectos a medir, y los resultados obtenidos de ellos. De igual forma, estos permiten hacer una mirada individual y no generalizada del nivel de condiciones para el egreso, lo que facilita el seguimiento a las necesidades específicas de cada joven.

Como se ha evidenciado, las estrategias pedagógicas del ICBF se fundamentan en un modelo estructurado y progresivo que busca el desarrollo de competencias integrales. No obstante, su efectividad depende en gran medida del contexto de implementación, la formación del equipo de atención y la capacidad de adaptar el enfoque institucional a las realidades particulares de cada joven. Esta tensión entre el diseño oficial y la vivencia práctica será explorada en la siguiente sección a partir del análisis de experiencias reportadas por jóvenes egresados del programa Casa Egreso en Cali.

### **7.5. Impacto de las estrategias ofrecidas por el ICBF en los beneficiarios**

De acuerdo con la revisión documental llevada a cabo, se logra ver como a pesar de estas iniciativas por el restablecimiento y garantía de los derechos en niños, niñas y jóvenes, existen algunos vacíos en las modalidades de atención para los beneficiarios que se encuentran próximos a egresar. Estos jóvenes enfrentan una serie de desafíos que dificultan su capacidad para desarrollar las habilidades necesarias para vivir de manera independiente. Factores como la falta de referentes familiares, condiciones psicosociales complejas, brechas educativas y escasa experiencia en la vida fuera de la institución generan un contexto de desventaja en comparación con aquellos jóvenes que han tenido acceso a otras oportunidades.

La falta de modelos a seguir y la ausencia de apoyo emocional y social pueden tener un impacto profundo en su desarrollo personal y profesional. Además, muchos de estos jóvenes carecen de habilidades prácticas y socioemocionales que son cruciales para navegar en el mundo laboral y social. Este contexto resalta la importancia de abordar de manera integral las necesidades específicas de esta población, reconociendo la individualidad de cada beneficiario que puede influir en su proceso de adaptación.

López et al, (2020) a partir de la investigación llevada a cabo con el grupo interdisciplinar y los niños, niñas y jóvenes pertenecientes al ICBF, encuentran por ejemplo con relación al proyecto *Sueños*, que si bien, ha sido un importante apoyo para este proceso, es una estrategia que limita el acompañamiento a un proceso netamente académico y esto no garantizaría garantizar el paso a la vida autónoma por sí solo.

Por otro lado, autores como Ramos (2022), refieren que, si bien son propuestas de acompañamiento que merecen ser resaltadas, existen otros factores como los distintos procesos administrativos que limitan al equipo psicosocial a poder atender de manera oportuna las necesidades de los niños, niñas y jóvenes. Mencionan Sevillano-Monje y González-Monteagudo (2022), la intervención socioeducativa para preparar a los jóvenes institucionalizados en su proceso de salida del acogimiento residencial debe enfocarse en dotarlos de habilidades para desenvolverse de forma autónoma en los diversos ámbitos de la vida adulta: emocionales, sociales, laborales y educativas. Y sobre lo cual valdría la pena poner zoom a lo que alrededor del ámbito emocional y social acontece, aun en aquellos jóvenes que no deseen seguir un proceso académico deben estar acompañados de un fuerte trabajo psicosocial en clave de autonomía progresiva que tenga como resultado un alto grado de participación, corresponsabilidad (López, 2020).

Algunas de las recomendaciones brindadas por autores como López et al, (2020) y Sevillano-Monje y González-Monteagudo (2022) consisten en:

- Impulsar la participación activa de los jóvenes tanto en su vida diaria en las instituciones como en la creación y aplicación de políticas que los incluyen.
- Proveer información pública sobre el proceso de egreso de los jóvenes y sus trayectorias después, para apoyar la toma de decisiones y facilitar el aprendizaje de autoridades, operador.

- Consolidar espacios de trabajo conjunto entre ICBF, operadores, jóvenes y otros actores sociales (sector privado, investigadores, sociedad)
- Capacitar al personal del ICBF y sus operadores en acompañamiento para la autonomía de los jóvenes, con orientación vocacional y en derechos sexuales y reproductivos, incluida la identidad de género.
- Asegurar un acompañamiento continuo y personalizado, con referentes emocionales para los jóvenes en su transición.
- Apoyar a las familias de los jóvenes tras el egreso institucional, reconociendo su contexto de desigualdad social, que limita el ejercicio pleno de sus derechos.
- Por último, dirigir las propuestas a los intereses, las necesidades y motivaciones personales que pueden animar a cada niño, niña y joven sobre el trascender por su vida.

Lo anterior muestra que la transición a la vida adulta para jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, especialmente aquellos que han crecido en instituciones o fundaciones, plantea desafíos emocionales y sociales significativos. Los autores recalcan que la incertidumbre sobre el futuro, en especial respecto a dónde vivir y cómo sostenerse económicamente, puede generar una carga emocional fuerte y en este punto es necesario poder tener una mayor certeza sobre las formas en las que se acompaña a estos niños, niñas y jóvenes, que además de las brechas a nivel social, emocional y educativas que puedan tener se les pueden añadir la falta de redes de apoyo.

## **8. Diseño metodológico**

Esta investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo de tipo descriptivo, ya que su interés central no fue medir ni cuantificar, sino comprender cómo las estrategias pedagógicas diseñadas oficialmente por el ICBF han sido vividas y transformadas en la experiencia práctica de

los jóvenes egresados. En este sentido, se adoptó una mirada interpretativa que privilegia la voz de los actores y la reconstrucción de sentido sobre las acciones pedagógicas desarrolladas.

La metodología se construyó a partir de dos fuentes principales: la revisión documental institucional y la realización de entrevistas semiestructuradas a cuatro jóvenes que vivieron su proceso de preparación para el egreso en la modalidad Casa Egreso en la ciudad de Cali.

### **8.1. Insumo teórico y técnico**

Uno de los insumos centrales de esta investigación fue el Lineamiento de Atención para el Desarrollo y Fortalecimiento de los Proyectos de Vida (ICBF, 2020), aprobado mediante la Resolución 5110. Este documento establece el modelo de atención AEPS (Alianzas Estratégicas y Proyecto Sueños), cuyos principios, momentos metodológicos y acciones orientadoras estructuran las estrategias pedagógicas dirigidas a la población adolescente y joven con medida de protección. La revisión de este lineamiento permitió identificar las categorías oficiales de intervención — proyecto de vida, autonomía, competencias para la vida, corresponsabilidad, entre otras— y sirvió como referente para contrastar lo que el modelo proponía con lo que los beneficiarios relataron en su experiencia vivida.

### **8.2. Criterios de selección de la población**

Para hallar la perspectiva de los egresados y darle cabida a esta investigación, se tuvo como criterio de inclusión a los beneficiarios que fueran: 1. mayores de 18 años, 2. dos mujeres y dos Hombres, 3. haber egresado de la modalidad casa egreso, 4. que tuviera disponibilidad para participar voluntariamente en el proceso de entrevista. Por lo anterior, se excluyeron participantes que actualmente estuvieran recibiendo apoyo institucional activo del ICBF para evitar conflictos de interés.

### 8.3. Descripción de los participantes

Seudónimo	Edad	Género	Año de Egreso	Ocupación Actual	Trayectoria destacada
Ana	27	Mujer	2022	Instrumentadora quirúrgico	Vinculación laboral activa, vive sola.
Luis	25	Hombre	2019	Comunicador Social	Vinculación laboral activa, vive con pareja en el exterior, egreso con proyectos.
Diana	26	Mujer	2021	Administración de empresas	Ha hecho participe como líder de grupo de apoyo juvenil, vive sola con propiedad raíz, vinculación laboral activa.
Pedro	28	Hombre	2019	Profesional en Deporte	Vive solo, continúa estudiando posgrado, desempleado.

### 8.4. Diseño y aplicación de entrevistas semiestructuradas

Con el propósito de recoger percepciones subjetivas y reconstruir trayectorias personales, se diseñó una entrevista semiestructurada dirigida a la población juvenil egresados que participaron en la modalidad Casa Egreso en diferentes momentos. Las preguntas fueron elaboradas a partir de las dimensiones centrales que orientan el modelo AEPS, con énfasis en los cuatro momentos metodológicos: reconocimiento, identificación de intereses, proyección de escenarios de vida y autogestión (ICBF, 2020, p,31–32).

De manera particular, la entrevista se centró en indagar por:

- Las estrategias pedagógicas que los jóvenes recuerdan haber vivido y cómo las interpretaron (ej. talleres, brigadas, ahorros, tutorías académicas).
- Los cambios o transformaciones percibidas a lo largo del tiempo en dichas estrategias.
- Las fortalezas, limitaciones y posibles mejoras del acompañamiento brindado.
- Las competencias que consideran haber fortalecido o aún requieren desarrollar para la vida

autónoma.

La guía de entrevista fue organizada en torno a tres dimensiones de análisis (ver tablas 4, 5 y 6): 1) experiencia general con el programa Casa Egreso, 2) percepción sobre las estrategias pedagógicas implementadas, 3) influencia de las estrategias pedagógicas para la autonomía. La inclusión de estas categorías buscó establecer un puente directo entre las intenciones del modelo institucional y las vivencias efectivas de sus destinatarios. Por esta razón, el instrumento consta de 25 preguntas divididas en cinco temáticas. Fue aplicado mediante un formulario digital autogestionado (Google Forms) y autogestionado, facilitando la participación flexible de los egresados y el registro sistemático de sus respuestas.

### **8.5. Contexto de la entrevista**

Cada entrevista se realizó en un único encuentro presencial, en espacios previamente concertados con los participantes (sedes comunitarias o lugares públicos seguros), cada participante con conocimiento inmediato del instrumento. La duración promedio fue de una hora. Se utilizó toma manual de notas. El instrumento fue aplicado luego de un previo pilotaje y está adjunto en los anexos.

### **8.6. Relación entre método y objetivos**

Este diseño metodológico permitió una triangulación entre el modelo prescrito por el ICBF, las prácticas pedagógicas reportadas por los beneficiarios y los resultados esperados en términos de competencias, autonomía y proyecto de vida. Así, se buscó no solo describir las estrategias implementadas, sino también interpretar su relevancia, su alcance y su coherencia con las necesidades reales de los jóvenes en proceso de egreso.

De este modo, la metodología propuesta contribuyó a contrastar el diseño institucional del

ICBF y las condiciones reales de desarrollo de competencias para la autonomía juvenil.

**Tabla 4. Preguntas a partir de objetivo 1**

OBJETIVO E1	TÓPICO	PREGUNTAS
DESCRIBIR LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS ANTES Y DESPUÉS DE LAS TRANSFORMACIONES EN EL PROGRAMA CASA EGRESO DEL ICBF-CALI, IDENTIFICANDO LOS CAMBIOS CLAVE EN SU ESTRUCTURA Y ENFOQUE.	Experiencia general en el programa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuánto tiempo participaste en la modalidad de atención Casa Egreso?</li> <li>2. ¿A qué edad empezaste la modalidad y a qué edad la culminaste?</li> <li>3. Respecto la pregunta anterior. ¿Hubo interrupciones y/o cambios durante tu estadía en la modalidad? Describe las.</li> <li>4. Describe tu experiencia general en la modalidad Casa Egreso.</li> <li>5. ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas utilizó la modalidad para la configuración de herramientas para la vida autónoma e independiente?</li> <li>6. Desde tu punto de vista ¿Qué cambios o transformaciones recuerdas en las estrategias pedagógicas de la modalidad, incluidos los cambios a nivel de tutores, y que fueron favorables para la autonomía e independencia?</li> <li>7. ¿Consideras que estos cambios influyeron de manera positiva o negativa en tu experiencia dentro del programa? Explique brevemente.</li> </ol>

*Fuente:* elaboración propia (2024)

**Tabla 5. Preguntas a partir de objetivo 2**

OBJETIVO E2	TÓPICO	PREGUNTAS
CARACTERIZAR LAS PERCEPCIONES DE CUATRO JÓVENES EGRESADOS DEL PROGRAMA RESPECTO A LA EFECTIVIDAD DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADAS, IDENTIFICANDO FORTALEZAS, LIMITACIONES Y ÁREAS DE MEJORA	Percepción de la efectividad de las estrategias pedagógicas	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. ¿Cuáles considera son las fortalezas de las estrategias pedagógicas del programa en la fase de Preparación para la Vida?</li> <li>9. ¿Hay alguna actividad o metodología que te haya resultado especialmente efectiva para la autonomía e independencia y que hayan incidido positivamente en tu desarrollo personal?</li> <li>10. ¿Podrías señalar alguna estrategia que consideras innovadora o diferente y de gran incidencia para la autonomía e independencia?</li> <li>11. ¿Sientes que las estrategias pedagógicas te han preparado para enfrentar retos de la vida fuera del programa?</li> </ol>
	Identificación de limitaciones y áreas de mejora	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. ¿De qué manera esas estrategias pedagógicas te han preparado para enfrentar la vida fuera del programa?</li> <li>13. De cara a la autonomía e independencia, ¿Qué estrategias pedagógicas consideras generaron un contrapeso y que percibes fueron contrarias a los objetivos de la modalidad?</li> <li>14. ¿Por qué esas estrategias generaron ese contrapeso y consideras fueron contrarias a los objetivos de la modalidad?</li> <li>15. ¿Qué cambios o mejoras recomendarías en el programa para apoyar aún más a los jóvenes en su preparación para la vida autónoma e independiente?</li> </ol>
		<ol style="list-style-type: none"> <li>16. Dentro de la fase de modalidad de atención, ¿Qué competencias consideras que desarrollaste o fortaleciste para la vida autónoma o independiente por fuera del programa?</li> </ol>

	<b>Impacto en el desarrollo de competencias para la independencia</b>	<p>17. ¿Puedes dar un ejemplo de cómo has aplicado alguna habilidad aprendida en el programa en tu vida diaria en la fase de egreso?</p> <p>18. ¿Sientes que las estrategias pedagógicas te han preparado para enfrentar retos de la vida fuera del programa?</p> <p>19. ¿De qué manera esas estrategias pedagógicas te han preparado para la vida fuera del programa?</p> <p>20. ¿Qué competencias o habilidades todavía sientes que necesitas desarrollar más para sentirte completamente independiente?</p>
--	---	--

*Fuente:* elaboración propia (2024)

**Tabla 6.** Preguntas a partir de objetivo 3

OBJETIVO E3	TÓPICO	PREGUNTAS
<b>DETERMINAR CÓMO LAS NUEVAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS HAN INFLUIDO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS NECESARIAS PARA LA INDEPENDENCIA DE LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE EGRESO.</b>	<b>Conexión entre estrategias pedagógicas y habilidades de vida</b>	<p>21. ¿Consideras que el programa te ha preparado adecuadamente para la transición hacia la vida autónoma e independiente?</p> <p>22. Complementando la respuesta anterior ¿Qué te ofreció para que esta transición fuera exitosa?</p> <p>23. Si tuvieras que evaluar el nivel de independencia que has logrado gracias a las estrategias pedagógicas de Casa Egreso, ¿Cómo lo describirías?</p> <p>24. ¿Qué habilidades o conocimientos adicionales crees que serían necesarios para sentirte completamente listo(a) para una vida autónoma e independiente y en qué medida el programa te los ha proporcionado?</p> <p>25. Si la vida te diera la oportunidad de participar como líder dentro de esta modalidad ¿Qué aspectos introducirías o aplicarías para lograr una efectiva preparación para la vida autónoma e independiente?</p>

*Fuente:* Elaboración propia (2024)

## 9. Descripción de las fases

### **9.1. Fase 1: revisión documental**

Se identificaron y recopilaron documentos clave, incluyendo:

- El lineamiento de atención para el desarrollo y fortalecimiento de proyectos de vida del ICBF.
- Informes y manuales internos del ICBF relacionados con las modalidades de egreso.

### **9.2. Fase 2: análisis documental**

- Se realizó un análisis exhaustivo del lineamiento de atención, identificando las estrategias pedagógicas propuestas.
- Se analizó cómo estas estrategias están diseñadas para ser implementadas en los procesos de egreso.

### **9.3. Fase 3: recolección de datos cualitativos**

Entrevista Semiestructurada

- Participantes: 3 jóvenes egresados del programa, dos mujeres y un hombre.
- Guía de entrevista: La guía se elaboró con base en los resultados del análisis documental, enfocándose en la percepción sobre las fortalezas y debilidades de las estrategias pedagógicas.

### **9.4. Fase 4: análisis**

Análisis de Contenido:

Se empleó un análisis de contenido temático para examinar los datos cualitativos obtenidos de la entrevista y se llevó a cabo una triangulación de datos para contrastar la información obtenida de la revisión documental con los resultados de la entrevista buscando coherencias y discrepancias.

## **10. Análisis de contenido**

### **10.1. Experiencia general de los AJ en el programa**

Los datos hallados muestran que los jóvenes desde sus experiencias generales tuvieron un periodo de participación entre 5 y 9 años aproximadamente, es decir que, el promedio de tiempo de los jóvenes es de alrededor entre 5 a 7 años desde su instancia de inicio (oscila entre los 16 y 20 años de edad) hasta el final (23 y 24 años de edad). Rango de tiempo que fue suficiente para que los jóvenes completarán sus procesos, garantizándoles la estabilidad y continuidad dentro del programa.

La diferencia en la duración de permanencia puede deberse a factores individuales como edad de ingreso, las necesidades personales y el avance o progreso los proyectos de vida. Esto implica que los beneficiarios comiencen este proceso de preparación para la vida autónoma e independiente en la adultez joven, justo en el periodo cuando la independencia comienza a ser un factor clave. Por su parte, el tiempo hallado de finalización de los procesos mostro que el Programa Casa Egreso acompaña a los beneficiarios en una etapa crítica de transición hacia la autonomía.

Durante su estadía en la modalidad los jóvenes manifestaron que hubo interrupciones y cambios que generaron contrapeso con sus proyecciones, ya que algunos requerían de la comunicación continua entre operador-beneficiario con el fin de facilitar los procesos de instancia. Algunos de las interrupciones fueron: claridad en el dialogo de convenios educativos, prolongación exagerada de incapacidad médica, reubicación de hogar y la crisis sanitaria (pandemia).

Lo anterior demuestra que, existió apuros administrativos que generaron cambios durante sus tiempos de estancia, ya que, estas dificultades generaron algunos problemas con la universidad debido a falta de claridad en los convenios de estudio, obligando a repetir semestres, readaptación a los retos de la tecnología y su aplicabilidad en el quehacer sobre la interacción académica de los

jóvenes con los operadores, insuficiencia documentación y procesos administrativos a nivel salud, entre otros.

Forjar impacto en la autonomía e independencia de los jóvenes dentro de esta modalidad es un reto bastante grande para el sistema de protección ya que, el programa si bien cumple con su objetivo de apoyar la transición a la vida adulta, debe mejorar aspectos que permitan la adaptación adecuada de todos los que se encuentra impartiendo y recibiendo dicha formación. Algunos jóvenes describieron sus experiencias generales dentro de la Modalidad Casa Egreso como un factor positivo, siendo conscientes que el acceso a derechos como educación, alimentación, participación a la libre expresión y recreación, son ventajas de ser partícipes. Estos factores indican que el programa proporciona beneficios que son valorados por los beneficiarios.

No obstante, mencionan que es necesario que este tipo de procesos tengan una observación, comprensión y empatía adecuada respecto la realidad del contexto, debido a que, existieron retos que los confrontaron durante la continuidad de su formación; aspectos como la convivencia, la relación del cumplimiento de horarios respecto a habilidades laborales, la sobre protección, la gestión, los espacio, entre otros, fueron talantes suficientes de retroalimentación para mejoras. Estos talantes pueden indicar que vivir con otros en comunidad presenta desafíos sociales y emocionales que pueden ser trabajados.

Participante 3. “Fue de bastante esfuerzo personal para rendir en lo de estudio y lo laboral y a la vez las reglas de la casa hogar. a las cuáles había que cumplir a cabalidad.”

Participante 2. “Es una modalidad con altos y bajos. Por un lado, te ayuda en tu proyecto de vida y tu proyección como persona, por otro, hay muchas limitaciones de horario que no te permiten desarrollar tus habilidades laborales al máximo, hay una sobre protección

qué no te hace ser igual a los demás. Pero es un gran paso para alguien que ha pasado gran parte de su vida en el sistema de protección”.

Las estrategias pedagógicas que sirvieron como herramientas de fortalecimiento en la vida autónoma e independiente de los jóvenes fueron: la entrega semestral de un dinero destinado para todo lo requerido académicamente, la participación y acompañamiento de talleres teórico-prácticos de alimentos y mercado, la autogestión en la solicitud y presencia de citas médicas y laboratorios, los talleres de cómo abordar y ubicarse en el transporte público y la ciudad, el cumplimiento de horarios para talleres culturales, manualidades, etc. Sin embargo, es importante mencionar que estas estrategias pedagógicas muestran una doble percepción.

Mientras que, algunos participantes destacaron experiencias positivas y efectivas, otros consideraron que las estrategias fueron limitadas o insuficientes. A continuación, se muestra la reflexión hallada.

*Patrones identificados: experiencias prácticas y aplicadas.*

Los participantes 1 y 3 destacaron la importancia de talleres prácticos como la administración del dinero, la preparación de alimentos, la gestión de citas médicas y el uso del transporte público. Pues, puntualmente la participante 1 mencionó que estas experiencias le sirvieron desde el inicio hasta su egreso, lo que sugiere que estas estrategias lograron un impacto duradero.

*Reflexión por falta de profundidad en la formación:*

Los participantes 2 y 4 tildaron que las estrategias utilizadas no fueron lo suficientemente efectivas o transformadoras. El participante 2 mencionó que, *solo hubo charlas y experiencias planas sin un plan real de acción*, lo que confirma el participante 4 al señalar que *el enfoque estuvo*

*más centrado en información teórica (charlas y ponencias) y que faltaron métodos más dinámicos, como actividades lúdicas o experiencias prácticas en la resolución de problemas.*

Los jóvenes resaltaron una experiencia mixta en cuanto los cambios en las estrategias pedagógicas de la modalidad que fueron favorables para su autonomía e independencia. Algunos percibieron cambios significativos y positivos, otros consideraron importante la falta de personal calificado y de enfoques innovadores.

*Patrones identificados: Cambio de entorno como estrategia de autonomía:*

El participante 1 menciono que un cambio importante fue la transición de una modalidad a otra, lo que le permitió salir de su zona de confort y valorar más las oportunidades. El participante 3 difiere que fue un cambio innovador cuando se establecieron formadores adecuados para guiar a los beneficiarios en el aprendizaje de cocinar, cumplir los derechos y deberes del operador, ya que, cuando se generó este cambio se promovió el aprendizaje en habilidades blandas y generó sentido de corresponsabilidad.

Contrario a ello, el participante 2 enfatizó en la necesidad de contratar personal capacitado y no familiares, sugiriendo que la falta de profesionalismo afectó la calidad de la enseñanza. Este factor puede ser un contraste a las limitaciones en los cambios pedagógicos debido a que, como lo señala el participante 4 los cambios no fueron frecuentes ni sustanciales. Mencionando que faltaron estrategias para fomentar el pensamiento crítico y el autoliderazgo.

Por consiguiente, los AJ consideraron que los cambios tuvieron un impacto sobre todo positivo, aunque con algunas reservas respecto a la falta de transformación en ciertos aspectos. A nivel personal el participante 1 destacó que los cambios le permitieron valorar más las oportunidades y aprender tanto de experiencias positivas como negativas, lo que respecta a el participante 3 mencionó que estos cambios fomentaron mayor independencia y responsabilidad.

Desde la resistencia en el entorno laboral el participante 2 mencionó que, aunque los cambios fueron positivos para los jóvenes, en el ambiente laboral hubo resistencia a nuevas formas de hacer las cosas. Desde la autonomía como factor importante el participante 4 enfatizó que, a pesar de que los cambios no fueron muy innovadores, su propia actitud hacia el proceso le permitió aprovecharlos para su crecimiento.

Esto quiere decir que, estos cambios aportaron y permitieron:

1. Desarrollar independencia y responsabilidad en los beneficiarios.
2. Promover la reflexión y el aprendizaje a partir de experiencias positivas y negativas.
3. Encontrar valor en el proceso a pesar de sus limitaciones.

Lo anterior demuestra que, con base en las experiencias, los desafíos y limitaciones que enfrentaron los jóvenes durante su permanencia en la modalidad, se lograron identificar tanto las estrategias pedagógicas implementadas como sus transformaciones a lo largo del tiempo.

A continuación, algunas dimensiones adicionales a resaltar:

1. *Evaluación de duración y proceso de acompañamiento* Los jóvenes que participaron en el programa mostraron una duración de entre 5 a 9 años en el proceso de formación y transición hacia la vida autónoma. Esto sugiere que el tiempo suficiente de acompañamiento es clave para garantizar no solo la formación teórica, sino también la práctica necesaria para enfrentar la vida adulta.
2. *Influencia de factores individuales* La duración y efectividad de las estrategias están influenciadas por factores individuales como la edad de ingreso y las necesidades específicas de cada beneficiario. Esto resalta la

importancia de personalizar el acompañamiento y las estrategias pedagógicas para optimizar el impacto en cada joven.

3. *Desafíos en la continuidad de los procesos* Las interrupciones en la formación, vinculadas a cuestiones administrativas y contextuales (como la pandemia), resaltaron la necesidad de mejorar la comunicación y coordinación entre los operadores y los beneficiarios. Es fundamental contar con un marco más flexible y adaptativo que responda a los imprevistos.
4. *Percepción mixta de las estrategias pedagógicas* Las experiencias de los jóvenes respecto a las estrategias implementadas son variadas. Mientras algunos valoraron positivamente los talleres prácticos y las actividades que fomentaron su autonomía, otros apuntaron a la falta de profundidad y efectividad en el enfoque pedagógico. Esto destaca la necesidad de diversificar y profundizar las metodologías utilizadas.
5. *Importancia de la formación profesional* Se ha señalado la necesidad de contar con personal calificado y capacitado en la implementación de talleres y estrategias. Esto es crucial para asegurar una enseñanza efectiva que no solo transmita información, sino que también desarrolle habilidades y competencias en los jóvenes.
6. *Valoración del cambio de entorno* Los cambios en la estructura del programa, así como las transiciones entre modalidades, han sido percibidos como aspectos positivos que ayudan a los jóvenes a salir de su zona de confort y a adaptarse a nuevas realidades. Esta adaptación juega un rol esencial en su desarrollo de independencia y responsabilidad.

7. *Reflexión y aprendizaje* Los jóvenes han identificado que la experiencia, tanto positiva como negativa, es fundamental para su crecimiento personal. La reflexión sobre cada situación vivida les ha permitido valorar las oportunidades y desarrollar habilidades críticas.

8. *Percepción sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas*

Los participantes identificaron varias fortalezas pedagógicas clave, estos aspectos fueron vistos como aquello que van más allá de los contenidos académicos, enfocándose en el desarrollo de habilidades socioemocionales y prácticas para la vida adulta. Se mencionó de forma reiterativa la independencia, la comunicación asertiva, el liderazgo y el respeto, como pilares que estructuraron el proceso de transición hacia una vida autónoma. Sugieren que las estrategias pedagógicas fueron exitosas en fomentar no solo el conocimiento, sino también actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio responsable de la autonomía.

La respuesta de participante 4 es especialmente rica en contenido reflexivo: identificó la estrategia como un “entrenamiento para la vida”, resaltando el componente de conciencia crítica sobre el tiempo y el aprovechamiento de oportunidades. Esta mirada integral conecta con un enfoque pedagógico transformador, en donde el joven no solo aprende, sino que reconfigura su identidad frente al mundo adulto.

A su vez, las respuestas revelan que las actividades prácticas y contextualizadas fueron las más significativas para el desarrollo personal y la consolidación de la autonomía. Las menciones a habilidades en cocina, talleres vocacionales y rutinas proyectivas reflejan una conexión directa entre el hacer cotidiano y la construcción de herramientas de vida.

Así mismo, el participante 1 valoró el “modelo proyectivo”, el cual sugiere una metodología orientada hacia el futuro, enfatizando la planificación y el propósito como base del aprendizaje. Esta percepción muestra que los beneficiarios no solo adquirieron habilidades operativas, sino también una mentalidad de crecimiento y proyección personal.

Los participantes 2 y 3 coincidieron en que el trabajo práctico (especialmente en cocina y orientación vocacional) fue fundamental. Este tipo de formación experiencial fortalece la toma de decisiones, el sentido de responsabilidad y la autogestión. La respuesta del participante 4 resaltó la continuidad del aprendizaje más allá del programa, aludiendo a la generación de hábitos de vida y estudio, lo cual indica un aprendizaje transferible y duradero que sigue evolucionando.

En conjunto, estas percepciones refuerzan la eficacia de enfoques pedagógicos activos, vivenciales y personalizados para el fortalecimiento de la autonomía juvenil. Es evidente que las actividades con un alto grado de componente práctico fueron significativamente más recordadas y valoradas, lo cual indica que el aprendizaje no fue abstracto, sino que se interiorizó a través de la experiencia directa.

Pareciera entonces, que el hecho de que los jóvenes mencionen actividades como la cocina, los trámites personales o los talleres vocacionales como momentos clave, habla de una estrategia pedagógica centrada en la vida real, orientada a desarrollar competencias funcionales y no meramente teóricas. Esto implica que la modalidad educativa aplicada favoreció el desarrollo de una autonomía integral, que no se limitó a la autosuficiencia, sino que involucró también la construcción de identidad, la toma de decisiones informadas y la proyección personal.

Además, la referencia al desarrollo de hábitos sostenibles en el tiempo (como lo menciona el participante 4) demuestra que estas metodologías generaron un cambio conductual persistente, lo cual es un indicador de éxito en procesos educativos transformadores. En contextos de transición

a la vida adulta, como el que propone el programa Casa Egreso, este tipo de intervenciones no solo preparan técnicamente a los jóvenes, sino que impactan su trayectoria de vida de forma estructural y significativa.

De otra parte, en lo que respecta a las estrategias innovadoras o diferentes de gran incidencia para la autonomía e independencia, las respuestas de los participantes reflejaron un fuerte reconocimiento hacia estrategias no convencionales, disruptivas y profundamente situadas en el contexto real de la convivencia y la vida autónoma. Una de las estrategias más destacadas fue la rotación obligatoria de habitaciones cada cuatro meses, mencionada por participante 1, quien afirmó que esa estrategia “permitió mejorar la convivencia, fomentar la adaptabilidad y fortalecer habilidades sociales”. A primera vista puede parecer simple, pero es en realidad una técnica de alto impacto psicosocial. Esta actividad obligaba a los jóvenes a romper prejuicios, enfrentarse a la diferencia, desarrollar tolerancia y habilidades de adaptación, lo que fortalecía indirectamente su capacidad para manejar entornos sociales complejos en el mundo real.

Los participantes 2 y 3 por su parte, resaltaron las estrategias centradas en educación financiera y vida práctica: desde aprender sobre trámites legales, bancarios y de salud, hasta elaborar presupuestos y manejar recursos. Esta orientación al “saber hacer” conecta directamente con las necesidades reales de los jóvenes al egresar del sistema de protección, donde deben asumir roles adultos de forma inmediata y sin red de apoyo. El enfoque práctico refuerza la autonomía económica y administrativa, aspectos críticos para sostener la independencia a largo plazo.

La intervención del participante 4 introduce un nivel más reflexivo y pedagógico, señalando la importancia del autoliderazgo desde un enfoque multidisciplinar, lo cual sugiere una estrategia más holística, donde la autonomía no solo se entrena con actos cotidianos, sino también desde la construcción de visión personal, ética del cuidado, y responsabilidad social. Esta visión

resalta la necesidad de integrar componentes socioemocionales, éticos y cognitivos en el diseño pedagógico, alejándose de modelos asistencialistas para centrarse en procesos de empoderamiento real.

En síntesis, los jóvenes identifican como innovadoras aquellas estrategias que los obligaron a vivir experiencias desafiantes, útiles y emocionalmente significativas, más allá de la enseñanza tradicional. La innovación pedagógica, entonces, reside en la capacidad del programa para diseñar experiencias de aprendizaje transformadoras, capaces de modelar actitudes, valores y habilidades en contextos reales y exigentes.

Cabe resaltar que las estrategias pedagógicas implementadas con estos participantes han sido herramientas que reflejan una percepción general afirmativa respecto al impacto del Programa en la preparación para la vida independiente. La participante 1 ofreció una descripción detallada y concreta de las áreas en las que las estrategias pedagógicas resultaron útiles: convivencia, manejo del dinero, movilidad urbana, cocina, trámites de salud, elaboración de la hoja de vida, búsqueda de empleo y compras. Esta respuesta sugiere una transferencia efectiva del aprendizaje desde el entorno pedagógico hacia la vida cotidiana, lo cual es uno de los principales objetivos en programas de preparación para la vida independiente.

El nivel de detalle que aporta esta participante también mostró cómo los aprendizajes no fueron percibidos como contenidos abstractos, sino como herramientas funcionales que emergen justo cuando los jóvenes enfrentan retos reales. Esto refuerza la idea de que las estrategias pedagógicas utilizadas fueron relevantes, aplicables y bien contextualizadas

Las respuestas de los participantes 2, 3 y 4 fueron más escuetas ("Tal vez", "Sí", "Sí"), pero igualmente mantuvieron una percepción general de utilidad y efectividad. En el caso del participante 2, la duda ("Tal vez") puede señalar la necesidad de profundizar en las diferencias

individuales: algunos beneficiarios podrían requerir un acompañamiento más personalizado o sostenido, especialmente si presentan mayores niveles de vulnerabilidad o inseguridad en la transición.

En respuesta a la pregunta 11 del cuestionario ¿sientes que las estrategias pedagógicas te han preparado para enfrentar retos de la vida fuera del programa? Se valida que las estrategias implementadas han sido interiorizadas como preparatorias, y que los egresados reconocen su utilidad en el proceso de asumir responsabilidades adultas. El grado de satisfacción parece estar directamente relacionado con la posibilidad de aplicar lo aprendido de manera inmediata, lo cual fortalece el valor formativo del programa.

Las respuestas de los participantes evidenciaron que el Programa de Preparación para la Vida ha logrado desarrollar estrategias pedagógicas sólidas centradas en la autonomía, la responsabilidad y el autoconocimiento. Se destacan como fortalezas la formación en habilidades sociales (comunicación, liderazgo, respeto) y el fomento de una mentalidad independiente. A través de metodologías prácticas como los talleres vocacionales, la cocina, la educación financiera y actividades vivenciales como la rotación de habitaciones, los jóvenes no solo adquirieron conocimientos útiles, sino que también vivieron procesos de transformación personal, generando hábitos sostenibles y una visión de futuro más clara.

Las estrategias pedagógicas fueron percibidas como reales, aplicables y emocionalmente significativas, lo que fortaleció la transferencia del aprendizaje a contextos de vida adulta. La mayoría de los participantes afirmaron que estas experiencias los prepararon efectivamente para enfrentar retos fuera del programa, desde gestionar trámites hasta sostener la convivencia y buscar empleo. Además, algunos discursos incorporaban una mirada más reflexiva y multidisciplinar, destacando la importancia del autoliderazgo y la práctica consciente de la independencia. En

conjunto, el programa demuestra haber sido una plataforma pedagógica innovadora y transformadora, alineada con los desafíos de la vida real que enfrentan los jóvenes en proceso de egreso.

#### *9. Identificación de limitaciones y áreas de mejora*

Las respuestas a esta pregunta revelaron una percepción diversa y matizada sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas por el programa. Mientras algunos participantes (como el 1 y el 4) destacaron la aplicabilidad concreta de las experiencias vividas, otros (participante 2 y, en menor medida, participante 3) expresaron críticas directas y reservas frente al alcance real de dicha preparación.

La participante 1 proporcionó una respuesta sólida y ejemplarizante al afirmar que “cada cosa que viví en la casa egreso se me ha manifestado de una u otra manera”, enumerando áreas clave como convivencia, movilidad, salud, cocina y empleo. Esta declaración respalda la idea de que el enfoque pedagógico tuvo relevancia funcional y pragmática para la vida cotidiana. En la misma línea, el participante 4 menciona que las estrategias le permitieron “identificar lo que puede llegar a ser positivo o no para mi proceso” y que ha aprendido a elegir herramientas para resolver retos tanto laborales como personales, lo que refleja una apropiación reflexiva y autónoma del aprendizaje.

En contraste, el participante 2 realiza una crítica tajante al afirmar que “no fueron estrategias muy efectivas, no pueden prepararte para lo que no te permiten vivir”. Esta observación pone en evidencia una posible disonancia entre teoría y práctica, sugiriendo que hubo limitaciones estructurales o metodológicas que impidieron una experiencia vivencial integral. El participante 3 adopta una posición intermedia al señalar que estas estrategias funcionaron como “bases que en la

vida fuera del programa se van fortaleciendo”, lo cual sugiere que, aunque útiles, requieren complementarse y consolidarse en escenarios reales.

Estas respuestas permiten visibilizar tanto los aciertos pedagógicos del programa como sus áreas de mejora, destacando que la práctica, la individualización y continuidad del proceso son elementos clave para una preparación verdaderamente efectiva y sostenida.

Los participantes difirieron de la modalidad estrategias pedagógicas opuestas de su enfoque, poniendo de relieve elementos críticos que limitaron la coherencia del programa con sus objetivos de fomentar la autonomía e independencia. Identificaron diversas restricciones estructurales, metodológicas y actitudinales que afectaron negativamente su experiencia formativa.

Aspecto como la contradicción entre el discurso pedagógico de autonomía y ciertas prohibiciones prácticas dentro del programa brinda soporte a lo ya mencionado. El participante 1 mencionó que en un inicio no les permitían participar en las actividades de cocina, a pesar de que “claramente este tipo de aprendizajes son propios para la vida independiente”. Esta contradicción, aunque eventualmente corregida, evidencia un desfase entre el enfoque formativo y la implementación real, generando desmotivación y pérdida de sentido del proceso.

El participante 2 fue aún más crítico al describir el ambiente como restrictivo: “no dejarte trabajar de noche, tratarte como internado, no permitir visitas”, lo que plantea una imagen institucional que limita la autonomía personal y replica lógicas de tutela, más que de empoderamiento. Esta afirmación se relaciona con un enfoque institucional que parece no haberse adaptado completamente al perfil de jóvenes que requieren mayor margen de maniobra para ensayar su independencia en condiciones reales.

El participante 3 cuestiono las estrategias centradas en una disciplina horaria estricta, que no se ajustaban a su realidad de trabajar y estudiar, sugiriendo que la rigidez en la planificación puede llegar a ser contraproducente para jóvenes con múltiples responsabilidades. Por su parte, el participante 4 planteó una reflexión profunda sobre la ausencia de un enfoque práctico ajustado al principio de individualización, indicando que la generalización de métodos puede obstaculizar los procesos de quienes no comparten las mismas trayectorias ni necesidades.

A lo largo de los testimonios analizados en las preguntas 13 redactada de la siguiente forma, *de cara a la autonomía e independencia, ¿Qué estrategias pedagógicas consideras generaron un contrapeso y que percibes fueron contrarias a los objetivos de la modalidad?* y la pregunta 14 que hace énfasis en conocer el *¿Por qué esas estrategias generaron ese contrapeso y consideras fueron contrarias a los objetivos de la modalidad?*, se evidenció que, varias estrategias pedagógicas implementadas en el programa, en lugar de impulsar la autonomía, actuaron como obstáculos o factores restrictivos que contradecían los principios fundacionales del proceso de independencia.

Las respuestas mencionan prácticas como la prohibición inicial de participar en actividades de cocina (participante 1), la limitación de horarios que impedía conciliar trabajo y estudio (participante 3), y la excesiva normatividad que transformaba el entorno en un espacio tipo internado (participante 2). Estas restricciones, aunque justificadas en ocasiones por razones de seguridad o normativas institucionales, generaron un contrapeso a los objetivos del programa al privar a los jóvenes de experiencias prácticas esenciales. La falta de flexibilidad, sumada a una visión generalizada del proceso pedagógico, dejó por fuera la atención a particularidades individuales, afectando la eficacia de las estrategias. El participante 4 subrayó esta preocupación al expresar que "la generalización no funcionará porque estos espacios abordan beneficiarios que

han sido formados bajo el ICBF, pero no en contextos iguales", haciendo énfasis en la necesidad de una pedagogía contextualizada y sensible a las trayectorias personales.

Asimismo, los jóvenes manifestaron que estas estrategias contraproducentes no solo generaban frustración, sino que además producían una desconexión entre el discurso institucional y la experiencia vivida, como lo expresó el participante 2 con contundencia: “no puedes estar luchando en el lugar en donde se supone que deberías estar aprendiendo”. Esta incoherencia estructural debilitó la intención pedagógica del programa, generando desmotivación y percepción de contradicción entre lo que se predicaba (autonomía, independencia, toma de decisiones) y lo que realmente se permitía vivir. La tensión entre normativa institucional y necesidades reales impidió en muchos casos la apropiación activa del proceso formativo.

También fue evidente aspectos claves como la educación financiera práctica, gestión de tiempos y el diseño de rutinas ajustadas al contexto de cada beneficiario, esos aspectos fueron tratados de forma insuficiente o desde una lógica homogénea que limitó el desarrollo integral del joven. En conjunto, estos elementos sugieren que es urgente reestructurar el modelo pedagógico desde una perspectiva flexible, participativa y adaptada, donde el joven no sea únicamente un receptor, sino un sujeto activo que pueda practicar su independencia dentro del proceso mismo de formación.

Sin embargo, los participantes en la pregunta 15 reflejaron una visión crítica pero constructiva, orientada al fortalecimiento de los procesos formativos del programa. En general, los jóvenes recomendaron una mayor coherencia entre la pedagogía y la práctica, así como una mayor personalización del acompañamiento educativo. El participante 1 enfatizó en la necesidad de un acompañamiento vocacional más comprometido por parte de los tutores, señalando que muchas veces los orientadores “no se toman el tiempo de escuchar y analizar dudas y temores que tiene el joven” al momento de escoger una carrera profesional, lo que puede derivar en deserción

académica y desaprovechamiento de recursos públicos. Esta observación plantea una preocupación profunda sobre la calidad del apoyo ofrecido en momentos clave del tránsito hacia la adultez.

Por su parte, otros participantes propusieron que el programa debía enfocarse en contextualizar las estrategias pedagógicas al perfil de cada beneficiario, lo cual implica reconocer trayectorias diferenciadas, intereses personales y estilos de aprendizaje diversos. El participante 4 sugirió fomentar el “liderazgo positivo” y la “escucha activa”, destacando que el programa debería no solo enfocarse en metas académicas cuantificables, sino en el desarrollo de propósitos de vida y habilidades prácticas. La insistencia en “enseñar cosas de utilidad para la vida” (participante 2) reafirma la necesidad de una pedagogía experiencial, más enfocada en situaciones reales que preparen a los jóvenes para los desafíos cotidianos de la independencia.

A lo anterior subyace que el éxito del programa depende en gran parte de su capacidad para adaptar sus metodologías, reconocer las individualidades y acompañar con sentido humano los procesos de transición hacia la vida autónoma. Estas recomendaciones no solo exponen áreas de mejora, sino que también revelan una comprensión madura y crítica de los procesos pedagógicos a los que han sido sometidos. El énfasis en la individualización del acompañamiento, la conexión directa entre teoría y práctica, y la necesidad de una pedagogía situada en la realidad del joven, no solo son sugerencias operativas, sino que cuestionan el núcleo mismo del diseño curricular del programa. La afirmación de que se debe ir más allá de los "resultados de cifras académicas" (participante 4) y centrarse en el desarrollo integral y el propósito vital de los jóvenes, señala una necesidad urgente de reorientar la finalidad del programa desde una lógica institucional hacia una lógica centrada en el sujeto, reconociendo su agencia, su historia de vida y sus aspiraciones.

Además, al identificar que el desconocimiento de los perfiles y capacidades de los beneficiarios puede traducirse en acciones pedagógicas descontextualizadas de acuerdo a lo manifestado por el participante 3. Por consiguiente, se resalta la importancia de construir rutas formativas diferenciadas, basadas en diagnósticos integrales y planes de intervención personalizados. Estas propuestas no solo demandan cambios tácticos, sino también estratégicos, que impliquen una transformación cultural en la forma en que se concibe la autonomía: no como un destino al que se llega por acumulación de conocimientos, sino como un proceso formativo que se construye en la experiencia, el acompañamiento sensible y la validación de la voz del joven como protagonista de su propio desarrollo. Por tanto, este cierre no solo da cuenta de las limitaciones percibidas, sino que invita a repensar profundamente el sentido ético, pedagógico y humano del programa.

#### *10. Impacto en el desarrollo de competencias para la independencia*

Los participantes tuvieron una percepción positiva respecto a los aprendizajes adquiridos en el marco de la modalidad de atención, destacándose un conjunto de competencias clave para la autonomía personal, la inserción laboral y la convivencia social. Coincidiendo en que el programa fue una plataforma para fortalecer habilidades socioemocionales y ético-comportamentales, tales como la responsabilidad, el liderazgo, la empatía y el trabajo en equipo (participante 1, 3, y 4). Estas competencias son fundamentales no solo para sostenerse de manera independiente, sino para contribuir activamente a los entornos comunitarios y laborales en los que se insertan después del egreso.

El testimonio del participante 4 amplía la mirada al señalar que estas habilidades han sido determinantes para lograr oportunidades de crecimiento personal y profesional, situando dentro de lo aprendido un carácter moral y ético que ha marcado su camino hacia la independencia. Esto

indica que la modalidad no se limita a transmitir herramientas funcionales, sino que —al menos en algunos casos— logra impactar de forma profunda en la construcción de ciudadanía, propósito de vida y sentido social. Por su parte, los participantes 2 y 3 reafirmaron que estos aprendizajes van acompañados de valores y actitudes que trascienden lo individual, posicionando a los jóvenes como agentes activos en sus entornos.

Sustentando lo anterior, el participante 1 afirmó que la habilidad de trabajo en equipo aparece como un ejemplo destacado, donde la experiencia previa con diversas personalidades ha facilitado el liderazgo y la adaptación en entornos colaborativos. Este tipo de aprendizaje experiencial demuestra que las actividades desarrolladas en el programa tienen un efecto duradero y pertinente.

Otros participantes como el 2 y el 3 hicieron énfasis en la importancia de los valores adquiridos, como el respeto, la educación y la humildad, como elementos diferenciadores frente a otros contextos sociales y laborales. Estos valores no solo cumplen un papel en el desempeño personal, sino también en la forma en que los jóvenes son percibidos por su entorno. El testimonio del participante 4 es particularmente significativo al señalar que “el liderazgo adquirido le ha permitido inspirar a otros beneficiarios”, convirtiéndose en un referente y generando impacto en la comunidad.

Esta respuesta sugiere que la apropiación de las competencias no es solo funcional sino también transformadora, promoviendo una lógica de acompañamiento entre pares y fortalecimiento colectivo. Las mismas revelan una apropiación diversa de aprendizajes que van desde lo técnico hasta lo relacional, mostrando coherencia entre las habilidades trabajadas en el programa y las exigencias de la vida autónoma.

Los aspectos centrales de la pregunta 18 *¿Sientes que las estrategias pedagógicas te han preparado para enfrentar retos de la vida fuera del programa?* permitieron observar una diversidad de percepciones frente al impacto real de las estrategias pedagógicas, con respuestas que oscilaron entre afirmaciones rotundas, negaciones y posturas intermedias.

Dos participantes (1 y 3) expresaron claramente que sí se sintieron preparados, lo cual sugiere que al menos para algunos, el programa logró desarrollar herramientas útiles para su transición a la vida independiente. No obstante, el participante 2 dio una respuesta directa y negativa (“No”), lo que refleja una experiencia posiblemente frustrante o poco satisfactoria, indicando que las estrategias no se alinearon con sus necesidades o expectativas.

La respuesta del participante 4 “Tal vez” aporta una visión matizada, que puede interpretarse como una experiencia ambigua o parcial en cuanto a la preparación. Esto abre la posibilidad de que algunas estrategias hayan funcionado, pero no de forma integral o sostenida.

Todos los hallazgos reflejan una heterogeneidad de impactos, donde es evidente que la efectividad del programa depende del grado de personalización y pertinencia de las estrategias empleadas. La diferencia en las vivencias también puede estar asociada a factores como el perfil individual de cada joven, su contexto al egresar, y la consistencia con que se aplicaron las metodologías pedagógicas.

Esta pregunta subrayó la necesidad de evaluar constantemente la pertinencia de las estrategias, ajustándolas a los ritmos y trayectorias individuales de los beneficiarios para asegurar un impacto más homogéneo y equitativo.

Los participantes justificaron y ampliaron su percepción sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas enmarcando una polarización clara entre experiencias altamente positivas y vivencias claras por la insuficiencia o la desconexión pedagógica.

Por otro lado, algunos participantes destacaron un impacto significativo y transformador. Por ejemplo, el participante 1 afirmó que esto permite “no solo sobrevivir sino a vivir”, una frase potente que subraya cómo las estrategias no solo le ofrecieron herramientas prácticas, sino también un sentido de dignidad y empoderamiento en su proceso de autonomía. De manera similar, el participante 4 habló de un “crecimiento de carácter horizontal” y de tejer relaciones para alcanzar la independencia, lo cual revela una dimensión ética, comunitaria y de liderazgo como producto del acompañamiento pedagógico. El participante 3 también hizo mención de haber recibido “pimientos” (probablemente quiso decir "cimientos" o "herramientas") para enfrentar situaciones de vida, lo que sugiere que las estrategias fueron percibidas como una base funcional para actuar con autonomía.

En contraste, el participante 2 respondió con un lapidario “ninguna”, lo que da cuenta de una profunda insatisfacción y posiblemente de un distanciamiento afectivo o conceptual con los métodos pedagógicos empleados. Esta visión crítica sugiere que no todos los participantes encontraron pertinencia o aplicación práctica en los aprendizajes ofrecidos, y podría deberse a una falta de alineación entre la formación y las necesidades reales del egreso.

Este contraste entre respuestas, se logró evidenciar que, si bien existen casos exitosos donde las estrategias pedagógicas dejaron huellas significativas, también hay brechas estructurales o metodológicas que limitan su impacto de forma generalizada. Esto refuerza la necesidad de revisar el enfoque pedagógico desde una lógica flexible y personalizada, donde el seguimiento continuo y la escucha activa sean pilares fundamentales.

Para darle cierre al impacto en el desarrollo de las competencias, la pregunta 20 *¿Qué competencias o habilidades todavía sientes que necesitas desarrollar más para sentirte completamente independiente?* permite identificar las áreas residuales o no fortalecidas del

proceso pedagógico, evidenciando con claridad los vacíos que los participantes aún perciben como obstáculos para consolidar su autonomía.

Se destaca como aspecto común la necesidad de fortalecer las competencias financieras y de gestión del tiempo, reflejadas explícitamente en respuestas como las del participante 2, quien mencionó “educación financiera, adquisición de créditos”, y el participante 4, quien complementa que las habilidades en “gestión financiera y gestión del tiempo” son necesarias para su proyección y continuidad del proceso. Estas respuestas muestran una insuficiencia estructural del enfoque práctico del programa, especialmente en temas relacionados con la vida adulta y la estabilidad económica.

Por otra parte, el participante 1 planteó una diferenciación interesante al indicar que cuenta con habilidades, pero no con competencias profesionales suficientes, sugiriendo una conciencia de que la independencia no solo se define por aspectos funcionales o actitudinales, sino también por el acceso y permanencia en el ámbito formativo o laboral calificado. Esta apreciación se alinea con lo expresado en respuestas anteriores, donde se criticaba el acompañamiento limitado en la elección y sostenimiento de proyectos de vida académicos o laborales.

Por último, la respuesta del participante 3, afirmó no requerir más competencias porque es independiente hace seis años, evidencia dos cosas: por un lado, un posible éxito del proceso para algunos participantes, y por otro, la diversidad de trayectorias individuales que deberían ser consideradas al momento de diseñar estrategias de egreso y post-egreso.

Esta pregunta resalta que, aunque las bases emocionales y éticas han sido trabajadas en varios casos, aún existen falencias en la preparación técnica y financiera que son claves para una autonomía real y sostenible. Se sugiere así fortalecer un currículo práctico, que abarque temas

como finanzas personales, trámites legales, vivienda, empleo formal e informal, y sostenibilidad emocional en la vida adulta.

De esta manera, en el análisis comprendido en este ítem, se puede concluir que el programa ha logrado fortalecer competencias clave para la vida autónoma en áreas como la responsabilidad, el liderazgo, el trabajo en equipo, el respeto y la comunicación efectiva, todas mencionadas reiteradamente por los participantes. Estas habilidades se traducen en prácticas concretas aplicadas a la vida diaria, como desempeños positivos en entornos laborales y relacionales. Sin embargo, también se destacan limitaciones estructurales del modelo pedagógico, especialmente en lo que respecta a *habilidades financieras, gestión del tiempo y acompañamiento profesional*.

La percepción general sugiere que, aunque los jóvenes salen con herramientas emocionales y sociales valiosas, no todos se sienten completamente preparados para sostenerse de manera independiente en lo económico o profesional. Esto pone en evidencia la necesidad de un enfoque más *práctico, personalizado y realista*, que contemple tanto la formación técnica como el acompañamiento constante en la inserción laboral, educativa y social para garantizar una autonomía verdaderamente sostenible.

#### *11. Conexión entre estrategias pedagógicas y habilidades de vida*

La consulta a la siguiente pregunta *¿Consideras que el programa te ha preparado adecuadamente para la transición hacia la vida autónoma e independiente?* Arrojó como resultados que tres de los cuatro participantes (1, 3 y 4) consideraron que el programa sí los preparó adecuadamente para la transición a la vida autónoma e independiente. Solo uno (participante 2) expresó una postura negativa. Pero, si bien, la mayoría de los participantes consideraron que el programa los preparó adecuadamente para la vida autónoma, es fundamental matizar esta afirmación con un análisis más profundo de sus argumentos.

Es importante en este punto reiterar que, aunque se haya presentado predominancia en el positivismo de los hallazgos, las respuestas cualitativas revelan una distinción importante: la sensación de estar preparados no siempre es resultado directo de un proceso sólido o consistente dentro del programa, sino en varios casos del esfuerzo personal frente a un acompañamiento percibido como insuficiente o deficiente.

Esto se evidencia en expresiones que destacan carencias, como la falta de conexión con situaciones reales, la débil orientación profesional o la escasa formación en áreas prácticas como la seguridad social o la educación financiera. Así, se hace necesario considerar que, aunque el objetivo de autonomía parece haberse logrado en términos generales, existen aspectos estructurales del acompañamiento que deben ser revisados y fortalecidos para garantizar que esta preparación sea no solo efectiva, sino también integral, contextualizada y sostenible.

Este contraste revela una preparación percibida más por el resultado alcanzado que por la metodología o la calidad del proceso vivido. En otras palabras, algunos jóvenes se sienten preparados, pero a pesar de las deficiencias estructurales, no gracias a ellas.

Resultados del nivel de independencia lograda a través de las estrategias pedagógicas.

- **Participante 1:** “Exitosa” → Percepción positiva, sintetizada en una sola palabra.
- **Participante 2:** “Del 1 al 10 doy un 4” → Baja calificación, sensación de insuficiencia.
- **Participante 3:** “Muy buenas, pero podrían mejorar mucho más” → Valoración mixta, reconoce impacto, pero sugiere potencial de mejora.
- **Participante 4:** Reconoce un proceso exitoso basado en el aprovechamiento personal; vive de forma independiente, trabaja y lidera, aunque admite que no es fácil.

Lo anterior refleja en una mayor medida diversidad, aunque en dos participantes (1 y 4) consideraron su proceso como exitoso, el participante 3 lo enmarcó en un contexto de esfuerzo y liderazgo propio, más que como una consecuencia directa de la estrategia institucional, pues reconoció el valor de las estrategias, pero también sugirió que existe un margen importante para su fortalecimiento. En contraste, el participante 2 otorgó una baja calificación (4/10), lo cual puede interpretarse como una señal de desconexión entre la propuesta pedagógica del programa y las necesidades reales del joven.

Este contraste entre las respuestas permite ver que, si bien algunas trayectorias de egreso resultan exitosas, el impacto no es homogéneo. El nivel de independencia logrado parece depender tanto de la estructura del acompañamiento brindado como del grado de autogestión y resiliencia de cada joven. Es decir, las estrategias pedagógicas tienen un rol facilitador, pero su efectividad varía significativamente según la experiencia individual. Esto apunta a la necesidad de una pedagogía más flexible, personalizada y adaptativa, capaz de ajustarse a diferentes trayectorias, capacidades y contextos de los jóvenes.

Los AJ reflejan una necesidad de fortalecer la formación en aspectos prácticos y contextuales que garanticen una transición efectiva hacia la autonomía. La mayoría de participantes coincidieron en que el programa, aunque valioso en ciertos aspectos, no ha sido suficiente para preparar integralmente a los jóvenes en temas estructurales de la vida adulta, como el sistema de seguridad social, la empleabilidad formal, y la gestión financiera.

La voz de participante 1 destacó una laguna técnica en áreas que inciden directamente en la estabilidad económica y legal del joven egresado. Por su parte, el participante 2 insistió en la desconexión entre teoría y práctica, mientras que el participante 3 introdujo un concepto central: la preparación debe estar alineada con los objetivos de vida individuales. Esto pone en evidencia

la importancia de ofrecer herramientas diferenciadas y adaptadas a los perfiles de cada beneficiario.

Por último, el participante 4 aportó una visión filosófica y crítica, afirmando que la independencia es un proceso en constante evolución. Esta postura, aunque menos pragmática, invita a reflexionar sobre la importancia de fomentar una actitud de aprendizaje continuo y autoliderazgo.

Este análisis muestra que, para lograr una preparación verdaderamente efectiva hacia la vida independiente, el programa debe incorporar contenidos formativos en competencias financieras, legales y de planificación personal, al tiempo que fortalece su enfoque diferencial y contextual. Esta respuesta subraya que no basta con ofrecer herramientas genéricas, sino que es imprescindible alinear el acompañamiento pedagógico con las metas, intereses y capacidades particulares de cada joven.

Por esta razón, los AJ como potenciales transformadores del mismo sistema recomendaron aspectos importantes para lograr una efectiva preparación para la vida. La propuesta del participante 1 precisó en mejorar la orientación vocacional ya que responde a una necesidad crítica de acompañamiento adecuado desde el inicio del proceso educativo. Su reflexión evidencia una cadena de consecuencias negativas cuando esta etapa no es tratada con la rigurosidad necesaria.

El participante 2, por otro lado, planteó una visión estructural y holística del proceso, llamando a la creación de un entorno educativo funcional, sensible y articulado, donde el enfoque práctico y emocional sea central. Esto se complementa con la mirada del participante 3, que hizo mención a la educación desde el ejemplo y la mentoría entre pares, como una vía poderosa de conexión con los jóvenes.

Finalmente, el participante 4 propuso romper con los esquemas tradicionales del éxito, rescatando el valor del liderazgo comunitario y el talento diverso, reforzando la idea de que la autonomía también se construye colectivamente.

Así entonces, estas respuestas demuestran que los beneficiarios no solo han adquirido habilidades para la independencia, sino que poseen una mirada crítica, estructurada y creativa sobre cómo mejorar el proceso para futuras generaciones. Reconocen los vacíos vividos y ofrecen alternativas coherentes y transformadoras. La mayoría de ellos resaltan la necesidad de una educación significativa, práctica, emocionalmente consciente y conectada con las realidades individuales.

El análisis de este ítem permite concluir que, la conexión entre estrategias pedagógicas y habilidades de vida desarrollada por los AJ para su egreso pueden sintetizarse en las siguientes premisas:

1. La mayoría de los beneficiarios consideraron que el programa contribuyó positivamente a su tránsito hacia la vida autónoma, principalmente a través del acceso a educación, vivienda y alimentación; sin embargo, algunos perciben que el acompañamiento no siempre respondió a las complejidades del mundo real.
2. Las estrategias pedagógicas fueron vistas como útiles, pero no completamente suficientes, ya que no siempre se contextualizaron en experiencias prácticas que preparen para los desafíos cotidianos, especialmente en aspectos como la gestión financiera, la seguridad social y la toma de decisiones vocacionales.
3. El nivel de independencia alcanzado por los participantes varía, desde quienes lo consideran exitoso y total, hasta quienes califican el impacto del programa con

niveles bajos, señalando una débil articulación entre teoría y práctica en la preparación para la vida adulta.

4. Existen habilidades clave aún por desarrollar, entre ellas: educación financiera, gestión del tiempo, comprensión del sistema laboral y fortalecimiento emocional. Esto evidencia que la preparación para la autonomía debe ser más integral y adaptativa.
5. Los jóvenes participantes tienen propuestas concretas y reflexivas para mejorar el programa, destacando la importancia de la orientación vocacional oportuna, el acompañamiento emocional, la mentoría entre pares, y el diseño de entornos pedagógicos realistas y conectados con las necesidades individuales.

Para dar un mayor abordaje del tema, en las siguientes tablas (7 y 8) se presenta un contraste general del lineamiento de atención con el instrumento recolección de datos

**Tabla 7. Hallazgos**

<b>Elemento del Lineamiento</b>	<b>Hallazgo en Instrumento</b>	<b>Análisis del contraste</b>
<b>Autonomía progresiva</b>	Logros en autogestión de tareas cotidianas (salud, cocina, finanzas básicas), pero dificultades en autogestión emocional y toma de decisiones estratégicas.	Cumplimiento parcial. La autonomía instrumental se logró, pero la autonomía reflexiva quedó débilmente desarrollada.
<b>Participación activa en su proyecto de vida</b>	Algunos jóvenes lograron construir proyectos personales, pero otros reportaron falta de acompañamiento real en elección vocacional y construcción de sentido de vida.	Insuficiencia en acompañamiento estratégico. Se descuidó el fortalecimiento del sentido de vida y la toma consciente de decisiones.
<b>Aprendizaje experiencial</b>	Predominaron talleres teóricos, charlas informativas y metodologías pasivas.	Débil implementación de metodologías activas y experienciales recomendadas en el Lineamiento.
<b>Formación en competencias blandas (liderazgo, manejo emocional, pensamiento crítico)</b>	Los beneficiarios identificaron limitaciones en formación de habilidades blandas esenciales.	No se cumplió de manera efectiva con el fortalecimiento socioemocional previsto.

<b>Enfoque de trayectorias y curso de vida</b>	No siempre se reconoció el carácter dinámico e individual de las trayectorias vitales; se aplicaron reglas homogéneas para todos los jóvenes.	Débil aplicación del enfoque de trayectorias y personalización de los procesos.
<b>Inclusión social efectiva</b>	No hay evidencia clara de una estrategia de transición activa hacia la inclusión laboral y social.	Insuficiente trabajo en inclusión efectiva posterior al egreso.

Nota: elaboración propia a partir de los hallazgos encontrados.

**Tabla 8.** lineamiento de atención con el instrumento recolección de datos

<b>Aspecto</b>	<b>Lineamiento de Atención ICBF</b>	<b>Respuestas Instrumento</b>
<b>Enfoque metodológico</b>	Plantea una formación basada en autonomía progresiva, autogestión y participación activa en decisiones sobre su proyecto de vida. Promueve prácticas experienciales.	Los jóvenes refieren que hubo avances en autonomía (ej.: manejo del dinero, transporte, salud), pero también denuncian metodologías pasivas, centradas en charlas y talleres poco prácticos.
<b>Transformación pedagógica esperada</b>	Fortalecer competencias cognitivas y socioemocionales (liderazgo, comunicación, manejo emocional, solución de problemas).	Se perciben avances en habilidades prácticas (cocina, finanzas básicas), pero limitaciones en habilidades blandas como liderazgo, pensamiento crítico y autogestión profunda.
<b>Autonomía real vs. tutela excesiva</b>	Se busca un tránsito consciente a la independencia, respetando ritmos individuales.	Algunos beneficiarios reportan "sobrepotección" (ej.: restricciones horarias, imposibilidad de trabajo nocturno, control excesivo).
<b>Participación y corresponsabilidad</b>	Se impulsa la participación activa de los jóvenes en su formación y toma de decisiones.	Se reportan esfuerzos aislados de participación, pero una implementación desigual y centrada en actividades formales (sin siempre generar empoderamiento real).

Nota: elaboración propia (2025)

## **10.2. Análisis de contrastes por dimensiones clave del "Lineamiento"**

**A. Autonomía y autogestión:** El lineamiento busca promover desde módulos experienciales la autogestión en salud, finanzas, transporte, vida cotidiana. La evidencia mostró que, para el participante 1 es la utilidad de la autogestión en salud y alimentación, pero para el participante 2 criticó que no se enseñaban "habilidades reales" hasta estar afuera. En relación con los objetivos propuestos en esta investigación, se puede diferir que los objetivos propuestos en el lineamiento de atención se logran parcialmente; es decir que, la autonomía práctica se favorece, pero la autonomía reflexiva y crítica es débil.

**B. Formación integral (Competencias cognitivas y socioemocionales):** El documento lineamiento de atención busca desarrollar pensamiento crítico, solución de problemas, manejo emocional. Sin embargo, la información suministrada mostraba que los talleres fueron principalmente informativos los cuales no generaban pensamiento crítico ni autoliderazgo, a su vez, las actividades lúdicas y experienciales eran escasas o mal implementadas. Esto permite diferir que, la formación integral de los jóvenes respecto objetivos propuestos dentro del lineamiento limita el desarrollo de competencias blandas claves para inclusión social efectiva ya que, *"las charlas "se quedaban cortas" y que faltaban espacios reales para desarrollar habilidades como gestión emocional y comunicación efectiva (participante 4).*

**C. Trayectoria de vida y proyecto personal:** A través de estos ítems, el lineamiento pretende fortalecer la construcción de proyectos de vida con identidad, sentido, metas claras, pero los resultados mostraron que algunos jóvenes (participante 1 y 4) lograron consolidar proyectos personales fuertes gracias a su esfuerzo individual; otros por el contrario (participante 2) sintieron falta de acompañamiento real y guía estratégica. Esto muestra que las recomendaciones de los participantes apuntan a la necesidad de fortalecer tutorías personalizadas, en especial en la elección

vocacional, lo que percibe un cumplimiento parcial ya que los logros fueron más personales que resultados sistemáticos del programa.

En conclusiones, las evidencias demuestran que: 1. las transformaciones pedagógicas planteadas en el Lineamiento no se implementaron de manera plena y coherente. 2. Predominaron metodologías tradicionales (charlas, talleres informativos) sobre estrategias prácticas experienciales. 3. La autonomía práctica (movilidad, finanzas básicas) fue mejor desarrollada que la autonomía emocional y de liderazgo. 4. La falta de acompañamiento personalizado debilitó la consolidación de proyectos de vida robustos y sostenibles.

De acuerdo con lo anterior, pareciera que para mejorar las prácticas pedagógicas en la modalidad Casa Egreso es necesario aumentar las experiencias vivenciales reales, incorporar actividades prácticas en salud, trabajo, gestión financiera, convivencia y solución de conflictos, dentro de esta modalidad se debe implementar talleres en liderazgo, pensamiento crítico, manejo emocional, resolución de problemas complejos que permitan fortalecer el enfoque en competencias blandas, asignar tutores que orienten elecciones profesionales desde el perfil individual, intereses y capacidades del joven, permitir grados controlados de independencia en horarios, trabajo y decisiones cotidianas, fomentar el autoliderazgo donde permitan programas de coaching juvenil para fortalecer la toma de decisiones conscientes y responsables.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo entre lineamiento y respuestas al instrumento:

**Tabla 9. Cuadro comparativo Lineamiento - respuestas del instrumento**

Dimensión Clave	Lineamiento Resolución 5110/2020 (Intención normativo-pedagógica)	Práctica Reportada (Instrumento de recopilación)	Análisis Crítico del Contraste
Autonomía progresiva	El modelo fomenta una autonomía construida de manera progresiva a partir de experiencias significativas, que integren autogestión cotidiana, deliberación y corresponsabilidad.	Los jóvenes adquirieron competencias funcionales como cocinar, movilizarse, asistir a citas médicas, manejar dinero. Sin embargo, reportaron escasa orientación en toma de decisiones conscientes, manejo de conflictos y gestión emocional.	El enfoque fue instrumental, no formativo. Se centró en la "supervivencia autónoma" más que en la construcción reflexiva de la autonomía con base en principios y valores.
Participación activa en el proyecto de vida	Se plantea la co-construcción de trayectorias desde los intereses, competencias y contextos del joven. El joven es actor de su plan de vida.	Varios testimonios narraron decisiones apuradas, presiones institucionales para estudiar o trabajar sin claridad vocacional. Hubo acompañamiento parcial y sin estrategias sistemáticas.	Se debilitó el principio de agencia. La participación fue instrumental, no deliberativa. No se consolidó una cultura pedagógica de escucha activa.
Aprendizaje experiencial	El Lineamiento establece metodologías activas, significativas, interactivas (talleres, actividades lúdicas, casos reales, simulaciones) como eje del aprendizaje.	La mayoría de experiencias relatadas se centraron en charlas expositivas, talleres informativos, sin actividades inmersivas ni integradoras.	Hubo una implementación fragmentada y formalista. Se perdió el carácter vivencial del aprendizaje.
Desarrollo de competencias blandas	Se contempla el fortalecimiento de habilidades como liderazgo, pensamiento crítico, manejo de emociones, resolución de conflictos, trabajo en equipo.	Algunos participantes desarrollaron habilidades por cuenta propia. Se mencionan carencias sistemáticas en formación de liderazgo, comunicación efectiva y pensamiento crítico.	El enfoque psicoeducativo fue superficial. Se priorizó el cumplimiento de tareas sobre la formación integral del sujeto.
Reconocimiento de trayectorias individuales	El enfoque de curso de vida y trayectorias propone intervenciones diferenciadas según momentos, experiencias previas, contexto, nivel de vulnerabilidad.	Se aplicaron criterios homogéneos de horarios, actividades, normativas. Escasa adaptación a situaciones particulares o proyectos singulares.	El principio de individualización fue vulnerado. Se homogeneizó la experiencia de los beneficiarios.
Inclusión social efectiva	El egreso debe ser planificado como un proceso progresivo de inserción en la vida comunitaria, educativa y laboral, con apoyo institucional.	No se evidencia una estrategia clara de transición ni red de apoyo post-egreso. Las competencias adquiridas se consolidaron por iniciativa individual.	Falta de continuidad institucional. No hay mecanismos de evaluación o acompañamiento después del egreso.

Nota: elaboración propia

El cuadro comparativo profundiza en seis dimensiones claves del Lineamiento de Atención aprobado por la Resolución 5110 de 2020, contrastándolas con las prácticas efectivamente reportadas en el instrumento de recopilación. A través de esta estructura se visibiliza una brecha

significativa entre la intencionalidad pedagógica transformadora del lineamiento y su aplicación en la modalidad Casa Egreso. Mientras el documento normativo promueve una formación integral centrada en el sujeto, con trayectorias individualizadas y metodologías activas, la implementación en campo ha estado mediada por acciones fragmentadas, formales y orientadas a la funcionalidad inmediata.

En particular, la dimensión de autonomía progresiva —nodo central del enfoque del Lineamiento— no se logra consolidar como un proceso reflexivo y emancipador. Aunque los jóvenes adquieren habilidades para la vida cotidiana, no se evidencia una orientación sistemática que les permita ejercer una toma de decisiones crítica, ni una construcción sólida de agencia personal. Lo mismo ocurre con la dimensión de participación y proyecto de vida, donde se constata una ausencia de procesos pedagógicos que promuevan la deliberación, la exploración vocacional consciente y la corresponsabilidad en la toma de decisiones.

Además, las metodologías implementadas no logran materializar el aprendizaje experiencial, y se observa una debilidad estructural en el fortalecimiento de competencias blandas y en la planificación del egreso como proceso social. En resumen, el contraste evidencia que, aunque el Lineamiento establece un horizonte pedagógico robusto y transformador, la práctica institucional aún se encuentra atada a una lógica operativa y de cumplimiento, lo que limita el impacto real sobre la vida de los jóvenes. Esto resalta la necesidad urgente de reconfigurar los procesos pedagógicos para garantizar coherencia entre el marco normativo y la experiencia vivida por los beneficiarios.

### **10.3. Relación entre la documentación y los hallazgos**

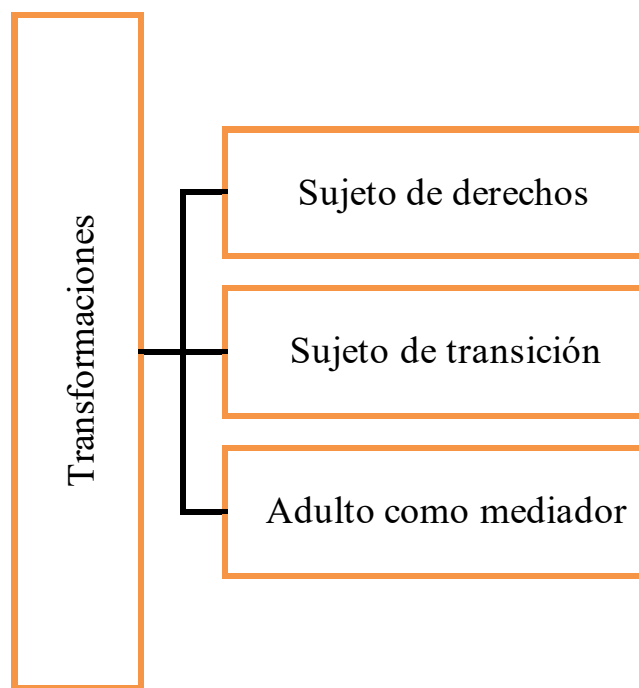
*El Lineamiento de Atención para el Desarrollo y Fortalecimiento de los Proyectos de Vida de los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ) en los Servicios de Protección del ICBF (2020)* establece un marco conceptual y metodológico que reconoce el derecho de esta población

a construir un proyecto de vida autónomo, coherente con sus intereses, contextos y potencialidades. El documento enfatiza principios fundamentales como la participación activa, el enfoque diferencial, el acompañamiento psicosocial, la articulación interinstitucional y el seguimiento continuo como ejes clave para garantizar una atención integral. Desde esta perspectiva, se plantea que el proceso debe ser flexible, adaptado a las realidades culturales y territoriales, y orientado al fortalecimiento de capacidades personales, sociales y comunitarias que les permitan a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) transitar hacia la vida adulta con herramientas concretas para la toma de decisiones y la autonomía progresiva.

Al contrastar estos lineamientos con las propuestas arrojadas por el instrumento de recopilación de datos, se evidencian coincidencias sustanciales en la visión sobre cómo debe estructurarse y ejecutarse el acompañamiento a los NNAJ. Los resultados del instrumento apuntan a mejorar la implementación del lineamiento, ya que identifican deficiencias prácticas en aspectos como la continuidad del acompañamiento psicosocial, la aplicación efectiva del enfoque diferencial y la ausencia de mecanismos de seguimiento con indicadores claros.

Estas propuestas no solo confirman la validez teórica del lineamiento, sino que lo enriquecen al ofrecer recomendaciones operativas específicas que emergen directamente de la experiencia en terreno. Revelan que, si bien el marco normativo del ICBF es robusto y pertinente, su aplicación encuentra barreras en la capacidad operativa de los actores institucionales, la falta de articulación territorial y las limitaciones en formación del personal responsable. En este sentido, la relación entre la documentación y los resultados del instrumento pueden entenderse como complementaria: mientras el lineamiento traza la ruta ideal desde una perspectiva normativa y de derechos, los hallazgos actúan como una retroalimentación práctica, que permite ajustar la implementación para hacerla más efectiva, pertinente y sensible a las realidades locales de los NNAJ atendidos en el sistema de protección.

**Ilustración 1.** *Concepciones de niños, niñas, adolescentes y adulto en la documentación normativa del ICBF*



Nota: elaboración propia

### *Categoría 1. Concepción del niño y la niña*

En el documento *Lineamiento Proyecto Sueños*, la **subcategoría 1.1: sujeto de derechos** se sustenta en una concepción moderna del niño y la niña como personas plenas, titulares de derechos y no meramente objetos de protección. Esta visión se articula con el enfoque de derechos humanos y se evidencia en afirmaciones como: *“El Proyecto Sueños parte de una mirada de los niños, niñas y adolescentes como sujetos sociales y de derechos”*. Este enfoque implica una transformación en la manera en que se diseñan las intervenciones pedagógicas, ya que no se trata solo de brindar cuidado, sino de garantizar entornos que respeten y potencien el ejercicio activo

de sus derechos, incluyendo la educación, la protección, el desarrollo integral y la participación en las decisiones que los afectan.

Por otro lado, la **subcategoría 1.2: participación y autonomía incipiente** se refleja en el reconocimiento del niño y la niña como actores activos en su proceso de desarrollo. El documento señala que “la participación de los niños, niñas y adolescentes se convierte en un componente transversal del modelo, promoviendo que se reconozcan como sujetos capaces de incidir en su propio proyecto de vida” (ICBF, 2020, p. 14). Esta perspectiva pedagógica estimula la construcción de autonomía desde etapas tempranas, proponiendo metodologías que involucren a los niños en la toma de decisiones, el diálogo y el ejercicio progresivo de responsabilidades. Así, la participación se concibe no solo como un derecho, sino como una herramienta pedagógica clave para fortalecer su sentido de agencia y empoderamiento en contextos de protección y desarrollo.

### *Categoría 2: Concepción del adolescente*

La **subcategoría 2.1: sujeto en transición** se refiere a la forma en que el documento *Lineamiento Proyecto Sueños* concibe al adolescente como una persona que se encuentra en un proceso evolutivo entre la niñez y la adultez, caracterizado por importantes transformaciones a nivel físico, emocional, cognitivo y social. Esta etapa es entendida no solo como una fase biológica, sino también como un momento clave para la construcción de identidad y autonomía. El documento lo expresa de manera clara cuando afirma: “Los adolescentes y jóvenes se encuentran en una etapa de tránsito, en la que la construcción de un proyecto de vida requiere ser acompañada pedagógicamente con un enfoque diferencial y participativo” (ICBF, 2020, p. 15). Este enfoque implica que las estrategias pedagógicas deben ajustarse a sus necesidades cambiantes, reconociendo que el tránsito hacia la vida adulta demanda la consolidación de

competencias personales y sociales para la toma de decisiones, la autorregulación y la participación responsable en la vida comunitaria.

La **subcategoría 2.2: potencial transformador** posiciona al adolescente no solo como un sujeto en proceso de formación, sino también como un agente con capacidad de transformar su realidad personal y social. En este sentido, el documento plantea que el proyecto pedagógico debe promover el empoderamiento de los adolescentes, apoyándolos en la construcción de trayectorias de vida que rompan ciclos de exclusión y vulnerabilidad. Se destaca que “el acompañamiento pedagógico busca que los adolescentes y jóvenes resignifiquen sus experiencias de vida y fortalezcan su rol como actores de cambio en sus contextos” (ICBF, 2020, p. 18). Esta visión convierte al joven en el protagonista de su propio desarrollo, lo que requiere metodologías centradas en la experiencia, la reflexión crítica y la acción transformadora desde el reconocimiento de sus capacidades.

Además, el documento hace énfasis en la necesidad de brindar espacios formativos que reconozcan el potencial de los jóvenes para imaginar y construir futuros posibles. En palabras del texto: “El Proyecto Sueños busca potenciar las capacidades de los adolescentes y jóvenes para que se proyecten como ciudadanos activos y comprometidos con el bienestar propio y el de sus comunidades” (ICBF, 2020, p. 20). Esta afirmación revela una orientación pedagógica que va más allá de la protección, apostando por el desarrollo de competencias para la participación social, la autonomía económica y la integración comunitaria. Así, el potencial transformador del adolescente es visto como el núcleo del modelo pedagógico, en el que la educación se convierte en herramienta para la movilidad social y el ejercicio pleno de ciudadanía.

*Categoría 3: Concepción del Adulto (referido a cuidadores, profesionales, y sociedad)*

La **subcategoría 3.1: Adulto como mediador** en el documento *Lineamiento Proyecto Sueños* se refiere al papel fundamental que cumple el adulto —ya sea cuidador, profesional o referente institucional— como guía y acompañante del proceso de formación de los niños, niñas y adolescentes. El documento destaca que la función del adulto no es impositiva ni autoritaria, sino de facilitación y apoyo emocional, pedagógico y social. En este sentido, se expresa: “la figura del adulto referente debe asumirse como un mediador del desarrollo de capacidades, del acompañamiento emocional y del fortalecimiento de vínculos significativos” (ICBF, 2020, p. 16). Esto implica que el adulto crea puentes entre las experiencias vividas por los jóvenes y los aprendizajes que derivan de ellas, permitiendo así un tránsito reflexivo y progresivo hacia la vida independiente.

El rol mediador se fortalece también en la medida en que el adulto favorece ambientes protectores y pedagógicos que promueven la autonomía sin dejar de brindar contención. El documento señala que: “El adulto debe promover escenarios de aprendizaje que estén en sintonía con los intereses, capacidades y necesidades de los adolescentes y jóvenes” (ICBF, 2020, p. 17). De esta manera, el mediador se convierte en un acompañante empático que reconoce el ritmo de desarrollo de cada joven, interviniendo de manera flexible y ajustada para potenciar la toma de decisiones, el fortalecimiento de la autoestima y el reconocimiento de la propia voz del adolescente como actor protagónico.

Por otro lado, la **subcategoría 3.2: Agente corresponsable** enfatiza que la responsabilidad de formación y desarrollo de los adolescentes no recae únicamente en el joven o en el profesional a cargo, sino que se comparte entre distintos actores: el equipo institucional, la familia, el Estado y la comunidad. El documento lo enuncia de forma clara: “El Proyecto Sueños se fundamenta en

el principio de corresponsabilidad, lo que implica que todos los actores involucrados tienen un papel activo en la garantía de derechos y en la construcción de oportunidades para los adolescentes y jóvenes” (ICBF, 2020, p. 13). Esta visión implica una articulación de esfuerzos entre diferentes sectores, reconociendo que la preparación para la vida independiente es un proceso colectivo que requiere respaldo estructural.

Desde esta perspectiva, el adulto no solo es acompañante en el aquí y el ahora, sino también un actor que se vincula con una red de apoyos que debe estar presente en todas las etapas del proceso. Se resalta que “los equipos técnicos deben articular su intervención con otras entidades del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, garantizando una atención integral y sostenible” (ICBF, 2020, p. 22). La corresponsabilidad se convierte así en una estrategia para evitar rupturas institucionales y asegurar la continuidad del acompañamiento cuando los jóvenes egresan del sistema de protección. Esta articulación es fundamental para que las estrategias pedagógicas sean efectivas, sostenibles y ajustadas a las realidades sociales.

Finalmente, el enfoque de agente corresponsable le otorga al adulto una función ética y política, ya que su rol no se limita a la intervención técnica, sino que involucra la defensa activa de los derechos de los adolescentes y la promoción de políticas públicas inclusivas. Tal como se establece: “El adulto que acompaña debe estar comprometido con la transformación de imaginarios, prácticas y estructuras que perpetúan la exclusión y la desigualdad” (ICBF, 2020, p. 25). En este marco, el adulto no solo actúa sobre el sujeto protegido, sino también sobre las condiciones estructurales que afectan su bienestar, convirtiéndose en un agente de cambio dentro y fuera de los espacios institucionales.

**Tabla 10. Relación con el objetivo de estudio**

Carácter inicial	Descripción	Relación con el objetivo de estudio
<b>1. Sujeto de derechos</b>	Reconoce al niño, niña y adolescente como titular activo de derechos, con autonomía progresiva, y no como objeto pasivo de protección.	Este código permite identificar una transformación fundamental en la visión pedagógica institucional: se pasa de un enfoque asistencialista a uno centrado en el empoderamiento del sujeto. Esto implica rediseñar las estrategias pedagógicas de Casa Egreso para que garanticen el ejercicio efectivo de derechos y la autonomía.
<b>2. Participación y autonomía</b>	Valora el derecho de los adolescentes a participar en las decisiones que afectan su vida y fomenta el desarrollo de su autonomía progresiva.	Relaciona directamente con el objetivo del estudio al evidenciar cómo las estrategias pedagógicas deben transformarse para ofrecer metodologías participativas que fortalezcan las capacidades de los adolescentes para la vida independiente, en coherencia con el enfoque de derechos.
<b>3. Adulto como mediador</b>	Plantea al adulto como acompañante, facilitador y creador de ambientes protectores que guían sin imponer.	Este código conecta con el estudio al mostrar que la transformación pedagógica también implica un cambio en el rol del educador/cuidador. Se exige una reconfiguración ética y metodológica del acompañamiento en Casa Egreso, centrado en el diálogo, la reflexión y el reconocimiento de la individualidad de cada joven.
<b>4. Corresponsabilidad institucional</b>	Establece que la preparación para la vida independiente es una tarea colectiva que involucra actores múltiples (institución, familia, Estado, comunidad).	Este código profundiza el análisis del entorno institucional de Casa Egreso, mostrando que las transformaciones pedagógicas deben articularse con redes intersectoriales. La sostenibilidad del egreso no depende solo del joven, sino de estrategias pedagógicas integradas con políticas públicas y redes de apoyo permanentes.

Nota: Elaboración propia.

El documento *Lineamiento Proyecto Sueños* parte de un enfoque humanista, integral y de derechos, donde se reconoce al adolescente como un sujeto en transición con capacidades, intereses y potencialidades que deben ser acompañadas desde un marco ético, pedagógico y político. Esta propuesta articula tres dimensiones claves: **pedagógica, relacional e institucional**, que se constituyen en ejes interpretativos fundamentales para analizar las transformaciones en las estrategias pedagógicas de la modalidad Casa Egreso en la fase de preparación para la vida.

Desde la dimensión pedagógica, se plantea un cambio de paradigma en el modo en que se concibe el aprendizaje en los contextos de protección. El documento insiste en el carácter vivencial, situado y significativo de los procesos formativos: *“la propuesta pedagógica debe ser construida desde la experiencia del joven, con metodologías activas que le permitan reconocer sus capacidades y proyectarse”* (p. 20). En este sentido, se supera una educación transmisiva centrada en contenidos, para dar paso a una pedagogía crítica, basada en la experiencia, el diálogo y la reflexión. Este enfoque tiene relación directa con la preparación para la vida, pues permite que el joven identifique sus propias herramientas para resolver conflictos, tomar decisiones y construir un proyecto de vida viable.

La dimensión relacional se enfoca en los vínculos que median el proceso pedagógico, subrayando que *“la relación pedagógica es una relación ética, en tanto se basa en el reconocimiento mutuo, el cuidado y el respeto por la singularidad del otro”* (p. 18). Aquí el adulto no es visto como un simple instructor o vigilante, sino como un mediador del desarrollo emocional y social del adolescente. Esta dimensión transforma la forma en que se acompaña al joven en Casa Egreso: no desde el control o la tutela excesiva, sino desde la creación de relaciones significativas, empáticas y horizontales que fortalezcan la autoestima, la toma de decisiones y el ejercicio de la autonomía.

La propuesta también resalta la importancia de las relaciones entre pares como oportunidades para el aprendizaje y la construcción de identidad. Se promueven actividades de convivencia, cooperación y resolución de conflictos como escenarios pedagógicos. Tal como se menciona: *“las relaciones entre pares deben ser entendidas como parte del entramado formativo que permite construir referentes éticos y habilidades sociales necesarias para la vida independiente”* (ICBF, 2020, p.19). Esto es crucial en Casa Egreso, donde la convivencia entre

jóvenes se convierte en una plataforma para ensayar formas de vivir en comunidad y enfrentar desafíos cotidianos.

La dimensión institucional, por su parte, aborda el papel de los entornos, dispositivos y políticas que enmarcan la experiencia de los adolescentes en el sistema de protección. El documento es enfático en señalar que: “la institución no puede convertirse en un lugar de encierro o de reproducción de prácticas adultocéntricas; debe ser un espacio dinámico, protector y habilitante de derechos” (ICBF, 2020, p.14). Esta afirmación interpela directamente la estructura organizativa de Casa Egreso, demandando una transformación que incluya protocolos flexibles, participación activa de los jóvenes y coherencia entre el discurso institucional y la práctica cotidiana.

Esta dimensión también articula el principio de corresponsabilidad, subrayando que la preparación para la vida no puede entenderse como una tarea exclusiva del adolescente ni del educador individual. Se señala que *“el tránsito a la vida independiente requiere del compromiso articulado entre el equipo técnico, la familia, la comunidad y las instituciones públicas”* (p. 22). Aquí se exige una transformación institucional que asegure la existencia de rutas claras de egreso, acceso a redes de apoyo externo y continuidad de acompañamiento más allá del cierre administrativo del caso.

En conjunto, estas tres dimensiones proponen una reconfiguración integral del modelo de atención, donde las estrategias pedagógicas deben dejar de ser uniformes y normativas para convertirse en procesos personalizados, situados y contextualizados. Esta transformación implica un desafío para los equipos de Casa Egreso, quienes deben repensar su rol y las metodologías utilizadas, pero también abre oportunidades para construir intervenciones más efectivas, respetuosas y alineadas con el desarrollo real de los adolescentes.

Por último, esta propuesta interpretativa resuena con los objetivos del estudio al ofrecer un

marco comprensivo y coherente para analizar cómo se están transformando —o deberían transformarse— las estrategias pedagógicas dentro de Casa Egreso. Al considerar simultáneamente las esferas pedagógica, relacional e institucional, permite observar si las prácticas actuales están alineadas con los principios del proyecto o si persisten lógicas institucionales que obstaculizan el ejercicio pleno de la autonomía, la participación y la ciudadanía juvenil.

#### **10.4. A manera de cierre**

La presente investigación respondió a la pregunta: *¿Cuáles son las principales transformaciones en las estrategias pedagógicas de la modalidad de atención Casa Egreso del ICBF-Cali en la fase de preparación para la vida, y cómo éstas han influido en el desarrollo de competencias clave para la independencia de cuatro jóvenes beneficiarios?* A partir del análisis documental y de la reconstrucción de experiencias mediante entrevistas semiestructuradas, se logró identificar que sí han existido transformaciones significativas en las estrategias pedagógicas de Casa Egreso, las cuales han contribuido, aunque de manera desigual, al fortalecimiento de competencias para la vida autónoma en los jóvenes egresados.

Entre los cambios más relevantes, se observa un tránsito desde enfoques pedagógicos más tradicionales o asistencialistas hacia una pedagogía experiencial, centrada en el sujeto y orientada al desarrollo integral. Las estrategias actuales —estructuradas a partir del modelo AEPS y del Lineamiento del ICBF (2020)— incorporan momentos metodológicos como el reconocimiento del sí mismo, la proyección de escenarios de vida, la identificación de intereses personales y el ejercicio de la autogestión, lo que ha favorecido la apropiación de habilidades concretas para la transición hacia la independencia.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos propuestos, se puede afirmar que fueron alcanzado satisfactoriamente. El primer objetivo, enfocado en describir las estrategias pedagógicas

antes y después de las transformaciones, se cumplió mediante la comparación entre los lineamientos institucionales previos y actuales, así como la información recabada en las entrevistas. Esta revisión permitió visibilizar avances estructurales, tales como la creación de espacios de liderazgo, la promoción del ahorro programado y la participación en brigadas comunitarias, como elementos clave para el desarrollo de habilidades sociales y de autogestión.

Respecto al segundo objetivo específico, que buscó caracterizar las percepciones de los jóvenes egresados, los resultados muestran que estos valoran positivamente la implementación de estrategias que les permitieron proyectarse, tomar decisiones y fortalecer su sentido de responsabilidad. No obstante, también se evidenciaron tensiones y limitaciones: una de las principales fue la insuficiencia del acompañamiento emocional, sumada a la escasa personalización en la aplicación de ciertas estrategias. Estos aspectos revelan que, si bien el marco institucional ha avanzado, la implementación requiere ajustes sensibles a las realidades de cada joven.

En cuanto al tercer objetivo, que apuntó a determinar la influencia de las estrategias pedagógicas transformadas en el desarrollo de competencias para la independencia, se encontró que los jóvenes desarrollaron habilidades como el manejo financiero, la planeación del tiempo y la autonomía en la toma de decisiones. Sin embargo, los relatos también evidencian que siguen existiendo brechas en habilidades socioemocionales, así como una desconexión entre las expectativas del programa y las condiciones reales del entorno social y laboral al que se enfrentan al egresar.

Uno de los aportes metodológicos más relevantes fue el uso de entrevistas semiestructuradas que otorgaron centralidad a las voces de los jóvenes. Esta estrategia no solo permitió cumplir los objetivos, sino que contribuyó a resignificar el rol de los beneficiarios como

sujetos con agencia, capaces de evaluar y reflexionar sobre su proceso formativo. La voz de estos jóvenes no fue solo un insumo, sino un acto de reivindicación, un gesto ético en el que la educación deja de ser “para ellos” y se convierte en algo con ellos y desde ellos.

Además de responder a la pregunta investigativa, esta tesis articula los discursos institucionales con las realidades vividas, permitiendo develar tensiones estructurales entre el diseño y la implementación de las estrategias pedagógicas. En este cruce, se vuelve evidente la necesidad de repensar algunas prácticas que, aunque bien intencionadas, no logran transformar de fondo las condiciones de desigualdad que viven muchos jóvenes que egresan del sistema de protección.

La experiencia investigativa también deja en evidencia una tensión ética y pedagógica de fondo: formar para la autonomía no se reduce a enseñar habilidades prácticas; implica también educar en el cuidado emocional, en la participación, en la construcción de comunidad y de vínculos afectivos estables. Por ello, el acompañamiento no puede ser intermitente ni fragmentado, sino que debe sostenerse más allá de la vida institucional.

En ese sentido, se proponen las siguientes recomendaciones para fortalecer la calidad y pertinencia del acompañamiento en la modalidad Casa Egreso:

1. Garantizar un acompañamiento emocional permanente, con figuras de referencia estables y empáticas para los jóvenes.
2. Diseñar y poner en marcha estrategias de seguimiento posterior al egreso, que permitan hacer trazabilidad a las trayectorias vitales e identificar brechas persistentes.
3. Fortalecer las alianzas interinstitucionales con el sector educativo, empresarial y comunitario, que faciliten procesos reales de inclusión laboral y social.

4. Promover una pedagogía situada, que reconozca las condiciones singulares de cada joven y sus trayectorias previas, en lugar de aplicar estrategias estandarizadas.
5. Incluir a los beneficiarios en los procesos de evaluación y rediseño de las estrategias pedagógicas, como ejercicio de participación activa y corresponsabilidad.

Finalmente, este trabajo no solo cumple un propósito académico, sino también ético: visibilizar a una población históricamente silenciada y contribuir a transformar las formas en que las instituciones públicas acompañan a los jóvenes más allá del cuidado, apostando por una verdadera formación para la emancipación.

## **12. Conclusiones**

Este proceso investigativo permite obtener diversas miradas alrededor del Programa casa egreso, con sus alcances, limitaciones y la construcción de nuevas apuestas para seguir favoreciendo los procesos llevados a cabo. En este sentido, es importante resaltar que el Programa Casa Egreso ha tenido un impacto significativo y en muchos casos transformador en la transición de los jóvenes beneficiarios hacia una vida adulta y autónoma. Este efecto positivo se ha manifestado principalmente en el acceso a derechos fundamentales como la educación, la vivienda y la alimentación, pilares esenciales para el ejercicio de la ciudadanía plena. No obstante, es igualmente importante atender las voces de los propios participantes, quienes, desde su experiencia directa, señalan vacíos y limitaciones en la forma en que se ha llevado a cabo el acompañamiento. En múltiples casos, este apoyo no logró responder adecuadamente a las complejidades del entorno real, lo que pone en evidencia una implementación desigual del modelo y una escasa capacidad de adaptación a las particularidades de cada trayectoria de vida.

Un aspecto especialmente recurrente en los testimonios de los jóvenes es la brecha entre la formación teórica brindada por el programa y la preparación práctica necesaria para enfrentar los desafíos cotidianos de la vida adulta. Aunque muchas de las estrategias pedagógicas fueron valoradas como útiles, resultaron ser insuficientes cuando se trató de abordar aspectos fundamentales como la gestión de recursos económicos, el conocimiento del mercado laboral, la toma de decisiones en el ámbito vocacional y la comprensión del sistema de protección social. Lo que permite dar cuenta de que, preparar para la autonomía no puede limitarse a la transmisión de contenidos generales o normativos, sino que requiere incorporar enfoques más situados, vivenciales y ajustados a las realidades concretas de cada joven, permitiendo que los aprendizajes respondan verdaderamente a sus contextos.

En esta misma línea, se observa que el grado de independencia alcanzado por los beneficiarios varía notablemente. Mientras algunos consideran que han logrado consolidar una transición exitosa hacia la vida independiente, otros manifiestan que el impacto del programa fue bajo o limitado. Esta disparidad parece estar directamente relacionada con la débil articulación entre los componentes teóricos y su aplicación en la práctica diaria. Persisten, por tanto, vacíos importantes en el desarrollo de habilidades esenciales para la autonomía sostenible, entre ellas la gestión del tiempo, la estabilidad emocional y la comprensión crítica del entorno social y económico en el que se insertan.

Un elemento especialmente valioso identificado en esta investigación es la postura crítica, reflexiva y constructiva que los jóvenes adoptan frente al programa. Más allá de evidenciar las deficiencias del modelo, proponen mejoras concretas y pertinentes que revelan una comprensión profunda de sus necesidades y procesos. Entre las sugerencias más destacadas se encuentran la

necesidad de una orientación vocacional oportuna y continua, el fortalecimiento del acompañamiento emocional, el fomento de espacios de mentoría entre pares y el diseño de entornos pedagógicos que reflejen con mayor fidelidad los retos reales que deberán enfrentar al egresar del sistema. Estas propuestas refuerzan la importancia de considerar activamente las voces de los jóvenes en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas que los involucran.

A partir de este panorama, se vuelve indispensable dirigir la mirada torno a la necesidad de una transformación estructural del modelo de atención ofrecido por Casa Egreso. Las tres dimensiones propuestas por el ICBF: la pedagógica, la relacional y la institucional, son cesarías ser replanteadas, con el fin de dar un paso más allá de enfoques homogéneos y normativos, y avanzar hacia prácticas pedagógicas que sean verdaderamente personalizadas, contextualizadas y adaptativas. Esta transformación implica un desafío considerable para los equipos de trabajo del programa, quienes tendrán que redefinir su rol, sus metodologías y sus formas de vincularse con los jóvenes. Sin embargo, también representa una oportunidad valiosa para construir intervenciones más pertinentes, efectivas y respetuosas de los procesos de desarrollo integral de las y los adolescentes.

Es por ello que, se recomienda al ICBF diseñar e implementar sistemas de seguimiento post-egreso, con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), que permitan monitorear la evolución de los beneficiarios, valorar el impacto de las estrategias pedagógicas y tomar decisiones basadas en evidencia.

Finalmente, este proceso investigativo aporta un marco comprensivo para reflexionar sobre la coherencia entre las prácticas vigentes y los principios que orientan el proyecto institucional. Al analizar de manera conjunta las dimensiones pedagógica, relacional e institucional, es posible identificar tensiones persistentes o lógicas institucionales que aún operan como barreras para el ejercicio pleno de la autonomía, la participación y la ciudadanía juvenil. Esta mirada holística

invita a repensar no solo los contenidos formativos, sino también las formas en que se configuran las relaciones, los espacios, las dinámicas institucionales y las expectativas que se construyen en torno a los procesos de egreso y a la vida independiente. De este modo, se abre la posibilidad de avanzar hacia un modelo más humano, flexible y centrado en las trayectorias reales de los jóvenes que egresan del sistema de protección.

### **13. Una mirada autobiográfica movilizada por la tesis**

Al iniciar esta investigación, debo confesar que sentí miedo. No tanto por el tema en sí, sino por la magnitud de lo que implicaba: enfrentarme a un universo de conceptos técnicos, políticas públicas y marcos institucionales que, en un principio, percibía como lejanos, complejos y quizás ajenos a mis conocimientos, etc. Me inquietaba no estar a la altura, no comprender del todo los engranajes normativos y metodológicos que sostienen el sistema de protección. Sin embargo, ese temor se fue transformando a medida que comprendí que no partía desde cero, que mi experiencia vital era, en sí misma, un insumo valioso, legítimo y profundamente significativo.

Durante 25 años hice parte del ICBF, transitando por diferentes modalidades: hogar sustituto, internado y casa egreso. Esa larga trayectoria no solo me formó como sujeto, sino que me brindó un conocimiento encarnado de las dinámicas institucionales. No fui un observador externo: fui parte de ese entramado, un actor clave en sus pasillos, rutinas, tensiones y silencios. Viví cada acierto y desafío del sistema, las oportunidades que se abren y las brechas que persisten. Por eso, esta tesis no la escribí desde la distancia, sino desde un lugar profundo de corresponsabilidad.

Si bien mi camino académico no estuvo marcado desde el inicio por una vocación

pedagógica (ya que inicialmente me formé como profesional en deporte con orientación hacia el alto rendimiento y la competitividad) fue el mundo laboral el que me fue llevando, casi sin darme cuenta, hacia la enseñanza. Trabajando en contextos educativos deportivos, entendí que el verdadero valor de la formación no está en los resultados rápidos, sino en el proceso consciente del aprender, en el acompañamiento respetuoso de los ritmos del otro, en el reconocimiento de que enseñar es, ante todo, cuidar.

Ese descubrimiento me movilizó. Me mostró que más allá de los logros individuales, tengo una responsabilidad colectiva con el lugar del que vengo. Siempre he sentido que debo aportar a las modalidades donde estuve y al sistema en general. No porque me lo hayan pedido, sino porque lo siento como un compromiso ético. Aunque tras mi egreso no he mantenido una relación cercana con el ICBF, sé que como investigador, como educador y egresado tengo algo que decir, algo que proponer. Y quiero hacerlo, siempre que se me permita, con el mayor rigor y la mayor honestidad.

Recuerdo, por ejemplo, cuando estuve a punto de ser forzado a egresar antes de terminar mis estudios, en un momento donde lo que estaba previsto en la normativa parecía no coincidir del todo con las decisiones prácticas que se estaban tomando. Esa experiencia me marcó profundamente, porque evidenció cuán vulnerables pueden ser los procesos cuando los marcos institucionales no logran traducirse plenamente en acompañamientos sostenidos y sensibles a cada situación particular.

Comprendo que los jóvenes que hacen parte del sistema de protección provienen de trayectorias diversas, muchas veces dolorosas, cargadas de rupturas familiares y vacíos afectivos. Pero también creo firmemente que, cuando el sistema funciona con sentido y compromiso, puede convertirse en una plataforma real para la transformación. Acceder a la educación superior fue, para mí, uno de los beneficios más valiosos, y me duele pensar que muchos jóvenes pierdan esa

oportunidad por fallas estructurales o por el abandono prematuro de los procesos. No debería ser así. Todos deberíamos tener las mismas posibilidades de culminar un proyecto educativo con dignidad y esperanza.

Por eso, mi compromiso con esta causa va más allá de lo académico. Me moviliza el deseo de generar conciencia en todos los actores involucrados: beneficiarios, operadores, instituciones, investigadores, defensores de familia. Me moviliza la urgencia de que las estrategias pedagógicas no sean solo protocolos, sino caminos reales hacia la emancipación.

Cerrar esta tesis no significa cerrar una etapa, sino abrir un camino de mayor responsabilidad. Me reconozco como alguien que quiere tender puentes entre lo vivido y lo investigado, entre la memoria y la transformación, entre el dolor y la posibilidad. Me moviliza la esperanza de que esta voz, mi voz, pueda sumar un grano de arena para que otros jóvenes como yo encuentren más claridad, más apoyo, más confianza en su tránsito hacia la vida adulta. Porque si algo he aprendido, es que la independencia no se impone, se construye, y siempre se construye mejor si hay alguien dispuesto a caminar al lado, sin duda no es un asunto de soledad, es de lo que significa construimos y re-tejernos como humanos para vivir una sociedad cambiante, movilizadora y exigente.

## 14. Referencias Bibliográficas

- Angulo, J. (2010). Perspectiva de la niñez en Colombia en el sistema nacional de protección al menor. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(1), 81-90.
- Arbeláez, M., Pérez, C., Rodríguez, L., & Vargas, N. (2020). *Proyectos de vida y acompañamiento pedagógico en el sistema de protección*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).
- Arbeláez, L., Pulido, L., Peláez, A., Romero, A., y Cáceres, C. (2020). *Lineamiento de atención para el desarrollo y fortalecimiento de los proyectos de vida, de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes atendidos en los servicios de protección del ICBF*. Instituto Colombiano De Bienestar Familiar
- Bernal, T., Melendro, M., Charry, C., Martínez, R. (2020). La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72 (2), 29-44.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31
- Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1),1-12. <https://doi.org/10.14201/teri.31487>
- Cano, M., y Solé M. (2024). El Feedback entre iguales como mecanismo para la promoción de la competencia de aprendizaje y responsabilidad del estudiantado en gestión y administración pública. *Revista De Educación y Derecho*, (29), 1-24. <https://doi.org/10.1344/REYD2024.29.44585>
- Charlot, B. (2024). Educación o barbarie. Pensar la pedagogía más allá del bricolaje de supervivencia. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 32(122), 1-16. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204542>
- Congreso de la República de Colombia. (2022). Ley 2231 de 2022. Por la cual se establece la política de Estado “Sacúdete” para el desarrollo integral de la juventud. Diario Oficial No. 52.148.

- Cuadra, D., Castro P., Oyanadel, C., y González, I. (2021). La identidad profesional del docente durante la formación universitaria: una revisión sistemática de la investigación cualitativa. *Formación universitaria*, 14 (4), 79-92.
- D'Angelo, O. (1982). *Las tendencias orientadoras de la personalidad y los Proyectos de Vida futura del individuo. En: Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*. Edit. Pueblo Educación.
- Gaete, J., Román, H., Arredondo, E., Ilabaca, P., y Hatibovic, F. (2023). Validación de la Escala de Identidad Social y Personal (SIPI) en Chile: el Análisis de Redes Sociales (ARS) como método complementario del análisis factorial confirmatorio (AFC). *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 34(1), 103-118.
- Garcés, M., Santana, L., y Feliciano, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165.
- Hincapié, F., y Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII (1), 106-122.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2022). Resolución 3737 de 2022. Por la cual se adoptan los lineamientos técnico-administrativos de la modalidad Casa Universitaria.
- ICBF. (2020). *Lineamiento de atención para el desarrollo y fortalecimiento de los proyectos de vida, de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes atendidos en los servicios de protección del* ICBF.  
[https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm20.p\\_lineamiento\\_de\\_atencion\\_para\\_el\\_desarrollo\\_y\\_fortalecimiento\\_de\\_los\\_proyectos\\_de\\_vida\\_de\\_nnaj\\_atendidos\\_en\\_los\\_servicios\\_de\\_proteccion\\_del\\_icbf\\_v3.pdf](https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm20.p_lineamiento_de_atencion_para_el_desarrollo_y_fortalecimiento_de_los_proyectos_de_vida_de_nnaj_atendidos_en_los_servicios_de_proteccion_del_icbf_v3.pdf)
- ICBF. (2024, septiembre). Programas-especializados y otras estrategias. <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/proteccion/programas-especializados-y-otras-estrategias/modalidades>.
- ICBF. (2017, febrero). Lineamiento técnico del modelo para la atención de adolescentes y jóvenes, con declaratoria de adoptabilidad o vinculados al sistema de responsabilidad penal, en

preparación para la vida autónoma e independiente del “proyecto sueños, oportunidades para volar”.

Larrotta, L. (2021). El egreso institucional de jóvenes sin cuidados parentales a la luz del proyecto sueños del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la ley argentina de egreso asistido, un reto para Colombia. [Tesis de pregrado, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca]. <https://repositorio.unicolmayor.edu.co/handle/unicolmayor/3732>

Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L., y Bolcatto, S. (2021). Trayectorias: Un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, (4), 33–39.

López, L., Zanabria, M., Incarnato, M., Cuello, A., Ruíz, E., Villalta, C., ... y Bracale, L. (2020). *Modalidades de acompañamiento de las transiciones de adolescentes y jóvenes del sistema de cuidados alternativos a la vida autónoma en América Latina*. Red Latinoamericana de egresados de protección.

Malaver, F., y Serrano, J. (1996). El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. ICBF: un caso de gestión pública. Las paradojas de una evolución incomprendida. *Innovar*, (7), 27–49.

Olave S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393.

Peña Huertas, R. (2007). El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF): un caso de reforma en el contexto de la descentralización administrativa en Colombia. Universidad Externado de Colombia.

Ramos, M. (2022). Los hijos de nadie. [Tesis de pregrado, Universidad del Rosario]. <https://repository.urosario.edu.co/items/20e54e08-0d31-4f0e-bbec-cafbd1bf5e6d>

Sampieri, R. H. (Ed.). (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.

Sevillano-Monje, V., y González-Monteagudo, J. (2022). Preparación para la transición desde los centros de protección en Andalucía. *Revista Prisma Social* (38), 179-200

Venegas, A. S. (2007, octubre 25). Democracia universitaria. Últimas Noticias, p. 66. <https://www.aporrea.org/educacion/a43171.html>

## **Anexos**

### **Anexo 1. Propuesta de entrevista semiestructurada**

A continuación, se presentan las preguntas que constituyen la primera versión de la entrevista semiestructurada dirigida a cuatro jóvenes beneficiarios de la modalidad de atención *Casa Egreso* del ICBF-Cali. Esta entrevista busca explorar las percepciones de los beneficiarios sobre las transformaciones en las estrategias pedagógicas implementadas en la fase de *Preparación para la Vida* y su influencia en el desarrollo de competencias para la independencia.

Los resultados obtenidos buscan aportar al propósito de comprender las transformaciones en las estrategias pedagógicas de la modalidad de atención Casa Egreso del ICBF-Cali en la fase de Preparación para la Vida, y cómo estas transformaciones han influido en el desarrollo de competencias clave para la independencia de los jóvenes beneficiarios.

El instrumento consta de 37 preguntas divididas en ocho partes que permiten obtener información relacionada con los tres objetivos:

#### **Experiencia general en el programa**

1. ¿Podrías describir tu experiencia general en el programa Casa Egreso en la fase de Preparación para la Vida?
2. ¿Cuánto tiempo llevas participando en esta modalidad de atención?
3. ¿Qué tipo de actividades o estrategias pedagógicas recuerdas que hayan sido utilizadas durante la fase de Preparación para la Vida?
4. ¿En qué momento o con qué actividades te sentiste más apoyado(a) por el programa?
5. ¿Consideras que las actividades o estrategias que has experimentado en Casa Egreso han cambiado en el tiempo que has estado en el programa? Si es así, ¿podrías describir esos cambios?

6. Desde tu punto de vista, ¿qué cambios o transformaciones has percibido en las actividades educativas o en la manera en que los tutores o educadores se relacionan contigo y con los otros jóvenes?
7. ¿Sientes que estos cambios han mejorado o afectado de alguna manera la calidad de tu experiencia en el programa?

### **Desarrollo de competencias clave**

1. Dentro de la fase de Preparación para la Vida, ¿qué competencias consideras que has desarrollado o fortalecido?
2. ¿Cómo sientes que las actividades en el programa te han ayudado en aspectos como: la toma de decisiones, la planificación de metas, la resolución de problemas, ¿o la comunicación?
3. ¿Puedes darme algún ejemplo concreto de una situación en la que hayas aplicado alguna habilidad aprendida en el programa en tu vida diaria?
4. ¿Sientes que las estrategias pedagógicas te han preparado para enfrentar retos de la vida fuera del programa? ¿De qué manera?
5. ¿En qué aspectos consideras que te sientes más independiente ahora en comparación con cuando entraste al programa?
6. ¿Qué competencias o habilidades sientes que todavía necesitas desarrollar más para estar completamente listo(a) para una vida independiente?
7. En tu opinión, ¿hay algo que el programa debería mejorar en sus estrategias pedagógicas para ayudar aún más a los jóvenes en la fase de Preparación para la Vida?
8. ¿Qué aspectos del programa te parecen más útiles y cuáles cambiarías o mejorarías?

9. Si pudieras sugerir una nueva estrategia o actividad para el programa, ¿qué propondrías y por qué?
10. ¿Cómo te ves dentro de unos años, cuando hayas terminado completamente tu proceso con el ICBF?
11. ¿Qué esperas que el programa te siga brindando en el tiempo que te queda?
12. ¿Hay algún mensaje o reflexión final que quisieras compartir sobre tu experiencia en la fase de Preparación para la Vida?

### **Percepción de la efectividad de las estrategias pedagógicas**

1. ¿Cuáles crees que son las fortalezas de las estrategias pedagógicas que se han implementado en la fase de *Preparación para la Vida*?
2. ¿Hay algún aspecto de estas estrategias que consideres especialmente efectivo o útil para tu desarrollo personal y social?
3. ¿Podrías señalar alguna actividad o metodología que te haya parecido particularmente innovadora o diferente de otras experiencias previas de aprendizaje?

### **Identificación de limitaciones y áreas de mejora**

1. ¿Existen aspectos de las estrategias pedagógicas que no te hayan sido útiles o que consideres que podrían mejorar? ¿Cuáles son y por qué?
2. ¿Hay algún recurso o herramienta pedagógica que crees que podría haberse utilizado mejor o con más frecuencia?
3. ¿Cómo piensas que el programa podría mejorar en su manera de apoyar a los jóvenes para enfrentar los desafíos de la vida diaria?

### **Impacto en el desarrollo de competencias para la independencia**

1. ¿De qué manera las estrategias pedagógicas transformadas han influido en tu capacidad para realizar actividades cotidianas de forma independiente?
2. ¿Consideras que las actividades y los aprendizajes obtenidos han incrementado tu confianza para enfrentar nuevos retos fuera del programa?
3. ¿Te sientes preparado(a) para tomar decisiones importantes sobre tu vida? ¿Qué habilidades adquiridas en el programa consideras clave para ello?

### **Conexión entre estrategias pedagógicas y habilidades de vida**

1. ¿Cómo crees que las estrategias pedagógicas aplicadas en el programa te han preparado para manejar situaciones prácticas, como el manejo de finanzas personales, la gestión del tiempo o la resolución de problemas en el entorno laboral?
2. ¿Qué estrategias o habilidades que aprendiste en el programa sientes que aplicas más en tu vida diaria? ¿Podrías dar un ejemplo?
3. ¿Hay alguna competencia específica que desarrollaste en el programa y que creas que te será esencial para vivir de manera independiente?

### **Evaluación de la preparación para la vida autónoma**

1. ¿Consideras que el programa te ha preparado adecuadamente para la transición hacia la vida autónoma? ¿Por qué?
2. Si tuvieras que evaluar el nivel de independencia que has logrado gracias a las estrategias pedagógicas de *Casa Egreso*, ¿cómo lo describirías?

3. ¿Qué habilidades o conocimientos adicionales crees que serían necesarios para sentirte completamente listo(a) para una vida autónoma y en qué medida el programa te los ha proporcionado?

### **Reflexión sobre el futuro y autosuficiencia**

1. Pensando en tu futuro, ¿qué habilidades que desarrollaste en *Casa Egreso* consideras que serán más valiosas para ti en el proceso de independencia?
2. ¿Hay aspectos de las estrategias pedagógicas que desearías seguir perfeccionando una vez que dejes el programa?
3. ¿Qué consejo darías al equipo del programa sobre cómo mejorar las estrategias pedagógicas para ayudar a otros jóvenes en su proceso de egreso?

### **Anexo 2. Algunas respuestas en la prueba piloto**

#### **1. ¿Cuánto tiempo participaste en la modalidad de atención Casa Egreso?**

Participé en la modalidad 7 años.

#### **2. ¿A qué edad empezaste la modalidad y a qué edad la culminaste? ¿Hubo interrupciones? Descríbelas.**

Empecé en la modalidad a los 18 años de edad y culminé a los 24, hubo demasiadas interrupciones, la idea era realizar mis 4 años de carrera, trabajar un año, tener ahorros y egresar, pero principalmente con la parte educativa tuve demasiadas interrupciones dado a que la universidad en la cual realizaba mis estudios de instrumentadora quirúrgica no tenía total claridad del convenio de estudio por parte del ICBF y ellos y me hicieron repetir un semestre completo, materias, exámenes lo cual me hizo atrasarme, otra interrupción fue un procedimiento médico que me realizaron, el cual me tuvo incapacitada casi un semestre completo.

### **3. Describe tu experiencia general en la modalidad Casa Egreso.**

Sinceramente mi experiencia en la modalidad casa egreso fue muy buena, porque a pesar de todo tuve muchos derechos, como a la educación, participación a la libre expresión, alimentación, recreación, entre otros, además de beneficios debido a mi suerte y comportamiento, uno de los factores más difíciles para la permanencia era la convivencia, pero siempre he sido una persona muy tranquila y pude sobrellevar esa parte en todos los años que estuve en el programa.

### **4. ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas utilizó la modalidad para la configuración de herramientas para la vida autónoma e independiente?**

La estrategia pedagógica utilizada que más se hizo efectiva para mi vida autónoma e independiente fue la entrega semestral de un dinero destinado para todo lo requerido académicamente, esto me hizo tener conciencia y control sobre el manejo del dinero, otra muy importante que me ha servido desde el día 0 a mi egreso, fue la participación de talleres teórico-prácticos en la realización de los alimentos y el acompañamiento a mercar lo cual me enseñó a comparar calidad, precios y beneficios de los alimentos, por la parte de la salud también me ha resultado muy útil la autogestión a la hora de pedir y presentarme a una cita médica y laboratorios, desde la fundación nos realizaban talleres de como ubicarnos en varios puntos de la ciudad y de cómo abordar el transporte público eso en mi vida independiente también me ha sido de mucha ayuda.

### **5. Desde tu punto de vista ¿Qué cambios o transformaciones recuerdas en las estrategias pedagógicas de la modalidad, incluidos los cambios a nivel de tutores, y que fueron favorables para la autonomía e independencia?**

Un cambio muy importante como estrategia de la casa egreso fue el traslado de una modalidad a otra completamente diferente a la zona de confort en la cual yo estaba, este cambio significo bastante para mí porque me enseñó a valorar más las oportunidades que se me habían presentado en la vida en vista que en

la nueva casa donde me llevaron no tenía tanto así que nuevamente fui regresada a mi zona de confort, que aunque siendo zona de confort en ese momento era la mejor opción para mí y durante toda mi permanencia había mucha rotación de tutores lo cual me hizo aprender cosas buenas y otras no muy buenas de las personas.

**6. ¿Consideras que estos cambios influyeron de manera positiva o negativa en tu experiencia dentro del programa? Explique brevemente.**

Estos cambios influyeron de manera muy positiva a mí porque me hicieron ver y valorar muchas cosas que no entendía y menos les daba la importancia que merecía y de las cosas negativas aprendí a no conformarme con situaciones que no me gustaban y a no ser como las personas que conocí con esos cambios.

**7. ¿Cuáles considera son las fortalezas de las estrategias pedagógicas del programa en la fase de Preparación para la Vida?**

Las principales fortalezas del programa fueron: -la comunicación asertiva, -el respeto -la asertividad, -la capacidad de persuasión, -el liderazgo, -formación.

**8. ¿Hay alguna actividad o metodología que te haya resultado especialmente efectiva para la autonomía e independencia y que hayan incidido positivamente en tu desarrollo personal?**

Actividad: habilidades en la cocina

metodología: modelo proyectivo: porque siempre iba encaminado al futuro

**9. ¿Podrías señalar alguna estrategia que consideras innovadora o diferente y de gran incidencia para la autonomía e independencia?**

En la casa egreso cada 4 meses nos obligaban a realizar cambios de cuarto, el objetivo de esta actividad era que no siempre compartiéramos ese espacio tan personal con las mismas personas sino que nos

diéramos la oportunidad de conocer a otras, quizá nos colocaban con esa persona que sin conocerla decíamos que nos caía mal por la percepción que teníamos sin conocer o con la persona problemática o desorganizada y aunque esta actividad nos llenaba de coraje en el transcurso de los 4 meses la estrategia funcionaba, porque la persona que nos caía mal finalmente la conocíamos y nos terminaba cayendo bien, el desordenado por presión de los otros terminaba siendo más organizado y el peleón como no tenía con quien más paliar terminaba siendo un poco menos conflictivo.

**10. ¿Sientes que las estrategias pedagógicas te han preparado para enfrentar retos de la vida fuera del programa? ¿De qué manera?**

Las estrategias pedagógicas utilizadas por programa si me prepararon para enfrentar varios retos de la vida, porque cada cosa que viví en la casa egreso se me ha manifestado de una u otra manera, en cuanto a la convivencia, el manejo del dinero, la movilidad en la ciudad, la cocina, las vueltas de salud, la realización de una hoja de vida, la búsqueda de empleo y hasta para ir a mercar.

**11. ¿De cara a la autonomía e independencia, qué estrategias pedagógicas consideras generaron un contrapeso y que percibes fueron contrarias a los objetivos de la modalidad? ¿Cuáles y por qué?**

En un momento la casa egreso no nos permitía involucranos en las actividades de la cocina, cuando claramente este tipo de aprendizajes son propios para la vida independiente, pero finalmente se dieron cuenta que era un retroceso en el proyecto y nos permitieron ejecutarlo.

**12. ¿De cara a la autonomía e independencia, qué estrategias pedagógicas consideras generaron un aporte significativo y que percibes fueron consecuentes con los objetivos de la modalidad? ¿Cuáles y por qué?**

Consecuente a la modalidad fueron: -realización de la hoja de vida: importante para conseguir trabajo, - presentación para una entrevista de trabajo: como te presentes a un lugar es importante, -agendamiento de

citas médicas: autogestión de tus necesidades, -resolución de conflictos de manera asertiva: porque en la vida nos encontramos con todo tipo de personas, - presentación personal: te tratan como te ven, - habilidades en la cocina: para sobrevivir, -manejo del dinero: para tener control de todos nuestros gastos.

**13. ¿Qué cambios o mejoras recomendarías en el programa para apoyar aún más a los jóvenes en su preparación para la vida autónoma e independiente?**

El sistema de protección tiene muchas mejoras a realizar entre ellas el mejor acompañamiento de los tutores a la hora que el joven vaya a escoger su carrera profesional porque se ha evidenciado que muchas veces los tutores tienen afán de que el joven se ocupe y empiece a estudiar y muchas veces no se toman el tiempo de escuchar y analizar dudas y temores que tiene el joven por presentarse a una institución de alto nivel y esto lo que hace es que se presente una deserción académica desaprovechando un recurso del estado y que finalmente el joven no tenga la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida en el futuro.

**14. Dentro de la fase de modalidad de atención, ¿Qué competencias consideras que desarrollaste o fortaleciste para la vida autónoma o independiente por fuera del programa?**

-creatividad, -responsabilidad, -autocuidado, -autoestima, -amor, -generosidad, -trabajo en equipo, -resolución de problemas.

**15. ¿Puedes dar un ejemplo de cómo has aplicado alguna habilidad aprendida en el programa en tu vida diaria en la fase de egreso?**

trabajo en equipo: En programa nos realizaban muy frecuentemente actividades relacionadas con el trabajo en equipo hoy en día en mi trabajo ese es el pan de cada día y se me ha hecho muy fácil porque ya venía tratando con diferentes personalidades, actitudes y situaciones lo cual me ha permitido desenvolverme muy bien y hasta siendo una líder.

**16. ¿Sientes que las estrategias pedagógicas te han preparado para enfrentar retos de la**

**vida fuera del programa? ¿De qué manera?**

Si, mi principal reto después de graduarme de mi profesión era valerme totalmente por si misma y hoy en día puedo decir que gracias a todas las estrategias pedagógicas adquiridas en el programa me han ayudado a mantenerme bien, no a sobrevivir si no a vivir.

**17. ¿Qué competencias o habilidades todavía sientes que necesitas desarrollar más para sentirte completamente independiente?**

Siento que en habilidades tengo las suficientes para sentirme completamente independiente en cuanto a competencias si siento que debo prepararme más profesionalmente para seguir mejorando mi calidad de vida.

**18. ¿Consideras que el programa te ha preparado adecuadamente para la transición hacia la vida autónoma e independiente?**

SI

**19. Complementando la respuesta anterior ¿Qué te ofreció para que esta transición fuera exitosa?**

Me ofreció educación.

**20. Si tuvieras que evaluar el nivel de independencia que has logrado gracias a las estrategias pedagógicas de Casa Egreso, ¿Cómo lo describirías?**

Exitosa.

**21. ¿Qué habilidades o conocimientos adicionales crees que serían necesarios para sentirte completamente listo(a) para una vida autónoma e independiente y en qué medida el programa te los ha proporcionado?**

Me gustaría entender más a fondo todo el tema de la seguridad social, el tipo de contrataciones y los

seguros de vida, el programa muy poco me hablo de este tipo de temas.