

**SIGNIFICADOS PRESENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROSPECTIVA DE
VIDA EN JÓVENES ESCOLARIZADOS DESDE UNA POSTURA NARRATIVA**

Juan David León Díaz, Paula Andrea Pérez Ortiz y

Camila Alejandra Ruiz Barrios

Directora

Aida Milena Cabrera Lozano

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias de la Salud

Facultad de Psicología

Bogotá, D. C.

2018

AGRADECIMIENTOS

Son innumerables las palabras que deseamos plasmar en este apartado, no sólo porque representa el cierre de una etapa en nuestras vidas, sino porque a su vez representa el inicio de nuevos retos, caminos y experiencias que relataremos en unos años con inmensa gratitud.

De antemano agradecemos a nuestras familias y a todas aquellas personas que en algún momento fueron testigos de este gran camino, ya que representan en primer lugar, un soporte vital en nuestro proceso de formación y en segundo lugar por su reiteración de amor incondicional y voz de aliento en cada peldaño escalado hasta el día de hoy.

Agradecemos especialmente a Ximena Lozano, Luis Felipe González, Juan Carlos Fonseca, Juan Guillermo Manrique y demás docentes que través de lecturas generales, preguntas y respuestas concisas o de la manera más desprevenida nos brindaron herramientas para nuestro trabajo de grado, a ustedes, gracias por esos pequeños encuentros reiteramos la importancia de ser rigurosos pero a la vez creativos en cómo podemos convocar diferentes estrategias y términos orientados a responder a los intereses de nuestro ejercicio investigativo.

Así mismo, agradecemos a la institución y a las participantes por abrirnos las puertas de su contexto, confiar en nosotros y brindarnos la posibilidad de generar aportes en el escenario educativo, pues es allí donde todos los días se construye nuevas formas de pensar el mundo.

Ahora poseemos la responsabilidad de guiar nuestro caminar con entereza, valentía pero sobre todo con mucho amor, amor por lo que somos, por lo que deseamos hacer y por lo que soñamos dejar en este mundo; movernos en los escenarios posibilitadores, seguir abriendo las grietas que se salen de lo establecido para potenciar movilizaciones que generen ruido en la nuestras vidas y en la vida de otros, que nada se quede en lo estático y que podamos explotar miles de posibilidades de ser y existir con sentido en el construir o de- construir del devenir de la existencia.

¡Mil gracias!

Con amor,

Juan David, Paula Andrea y Camila Alejandra.

RESUMEN

El término proyecto de vida se queda corto a la hora de abordar los diversos factores y dinámicas que están inmersas cuando se piensa sobre la construcción de vida a futuro, de esta manera se usó el concepto de *prospectiva* de vida que reconoce la comprensión del futuro y así plantear una mirada amplia y flexible frente a dicha proyección. Por lo tanto, la presente investigación busca comprender los significados que giran en torno a la construcción de prospectiva de vida en jóvenes escolarizados frente a la interacción con la propuesta de proyecto de vida de una institución educativa de formación media, con el fin de identificar los relatos que permiten la reconstrucción de ésta experiencia. Para ello, se implementó la metodología cualitativa en conjunto con el método biográfico narrativo en jóvenes de grado noveno que tuvieran un acompañamiento en su proyecto de vida por parte de una institución educativa. Se encontró relevante la toma de decisiones, la interacción que tiene el colegio con el proyecto de vida junto con sus expectativas y dificultades, la invisibilización de aspectos del proyecto de vida, la importancia de procesos de autoconocimiento, el imaginario que se tiene de uno mismo de adulto y sus posibles versiones alternas, momentos importantes y personas significativas en la historia de vida los referentes y el apoyo. Se concluyó que el futuro es reducido a un curso único y rígido, por lo tanto no se llega a visualizar futuros deseables y/o alternos y se reconoce la importancia que tiene para los jóvenes aquellos sucesos que marcan su vida para llegar a pensarse a futuro. De esta manera, se exponen nuevas comprensiones para complementar y re-pensar los procesos de acompañamiento del proyecto de vida en la escuela.

Palabras clave: Proyecto de vida, Jóvenes, Prospectiva de vida, Escuela, Experiencia de vida

ABSTRACT

The term life project falls short of addressing the various factors and dynamics that are immersed when thinking about the construction of life in the future, and in this way the concept of "prospective" of life was used, which recognizes the understanding of the future and thus offers a broad and flexible view of this projection. Therefore, the present research seeks to understand the meanings that revolve around the construction of life prospective in young people in school as opposed to the interaction with the life project proposal of an educational institution of secondary education, in order to identify the stories that allow the reconstruction of this experience. To this end, the qualitative methodology was implemented in conjunction with the narrative biographical method in ninth grade young people who were accompanied in their life project by an educational institution. It was found relevant the decision making, the interaction that the school has with the life project together with its expectations and difficulties, the invisibility of aspects of the life project, the importance of processes of self-knowledge, the imaginary that one has of oneself as an adult and its possible alternative versions, important moments and significant people in the life history of the referents and the support. It was concluded that the future is reduced to a single and rigid course, therefore, desirable and/or alternate futures are not visualized and the importance of those events that mark their lives for young people to think about their future is recognized. In this way, new understandings are presented to complement and rethink the processes of accompanying the life project in school.

Key words: Life project, Youth, Life perspective, School, Life experience.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	2
RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
1. PROBLEMATIZACIÓN	8
1.1. Planteamiento y formulación del problema	8
1.2. Justificación.....	12
2. OBJETIVOS.....	15
2.1. Objetivo General	15
2.2. Objetivos Específicos.....	15
3. MARCO REFERENCIAL	16
3.1. Marco epistemológico y paradigmático	16
3.2. Marco disciplinar.....	19
3.3. Marco multidisciplinar e interdisciplinar	23
3.3.1. Sociología.	23
3.3.2. Pedagogía.....	25
3.3.3. Economía.....	26
3.4. Marco normativo/legal	28
3.5. Marco institucional.....	29
3.6. Antecedentes investigativos	33
4. MÉTODO	43
4.1. Metodología cualitativa.....	43
4.2. Método Biográfico Narrativo	45
4.3. Teoría fundamentada.....	47
4.4 Participantes	48
4.5. Estrategias	49
4.6. Procedimiento.....	51

4.6.1. Fase de investigación.....	52
4.6.2. Fase de metodología..	52
4.6.3. Fase de aplicación.....	52
4.6.4. Fase de resultados y discusión.....	53
4.6.5. Fase de devolución de resultados.	53
5. MARCO ÉTICO	54
6. RESULTADOS	56
7. DISCUSIÓN	64
7.1. Relatos en torno a la propuesta de proyecto de vida planteada por la institución educativa.....	65
7.2. Experiencias importantes en la historia de vida	68
7.3. Co- construcción de la experiencia de Prospectiva de vida	73
8. CONCLUSIONES.....	84
8.1. Relatos en torno a la propuesta de proyecto de vida planteada por la institución educativa.....	84
8.2. Experiencias importantes en la historia de vida	86
8.3 Co - construcción de la experiencia de Prospectiva de vida	87
8.4 Prospectiva de vida: Reflexiones	89
9. APORTES.....	11
9.1. Aportes a la disciplina	11
9.2. Aportes a la línea de investigación.....	13
9.3. Aportes a los actores participantes	13
10. LIMITACIONES	15
REFERENCIAS.....	16

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. <i>Proyectos para la excelencia</i>	32
Tabla 2. <i>Artículos revisados</i>	34
Tabla 3. <i>Artículos leídos</i>	34
Tabla 4. <i>Formato de sesiones</i>	53
Tabla 5. <i>Categorización</i>	58
Tabla 6. <i>Subcategorías y códigos</i>	59
Tabla 7. <i>Versiones alternas del yo futuro</i>	81

Figuras

<i>Figura 1. Principios y fundamentos que orientan nuestra acción educativa</i>	31
<i>Figura 2. Unidades de análisis por categorías</i>	64

1. PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Planteamiento y formulación del problema

Uno de los objetivos que tienen las instituciones educativas es desarrollar estrategias de “orientación escolar, profesional y ocupacional” (Ley 115, 1994, p. 4) en los jóvenes, quienes son acompañados desde el *proyecto de vida*. Éste objetivo se enfoca en un modelo que responde a las demandas socioeconómicas del contexto, por lo que puede invisibilizar las expectativas que el joven tiene sobre sí mismo en dicha construcción.

Esa proyección, que socialmente se espera pueda definir el mismo joven con respecto a su *futuro*, requiere un ejercicio de reflexión arduo en la medida que esa construcción se encuentra permeada no sólo por los intereses o ideas de lo que se desea *ser* en la vida adulta; si no por factores sociales, económicos, políticos, creencias, etc., brindados por los sistemas del cual el sujeto hace parte.

Se debe tener en cuenta que la preparación del futuro, en el ámbito educativo es denominada como *proyecto de vida*, el cual tiende a la planeación con respecto a la salida del hogar parental por medio de independencia económica, un empleo y la conformación de la familia propia; incorporando la organización del curso vital, lo racional e individual en las decisiones tomadas al idearlo (Llobet, 2009).

Para ello, el sistema educativo permite materializar un posible proyecto de vida que responda a las demandas del mercado laboral (Roca, 2014), para este caso, a la escuela se le ha designado un papel protagónico en el acompañamiento a los jóvenes a definir éste fin. En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional -MEN (2017), como regulador del quehacer educativo, se generan estrategias según el grupo de personas que se quieran enfocar en los siguientes niveles educativos: preescolar, básica y media, y educación superior. Al

centrarse en el grupo de educación media, se encuentra que la apuesta va enfocada a la orientación socio-ocupacional que permite a los jóvenes adquirir habilidades para el mundo laboral o le brindan la posibilidad de continuar con un ciclo de estudios profesionales universitarios y/o estudios técnicos o tecnológicos (MEN, 2017).

Lo anterior se ratifica desde el periodo del 2002 al 2012 en donde el enfoque que tomó el Ministerio de Educación fue desarrollar los ciclos propedéuticos como herramientas conceptuales y metodológicas para preparar a los jóvenes en su rol laboral y su responsabilidad de ser seres productivos, apuntando su implementación, planeación y proyección en las próximas generaciones y así favorecer la permanencia de los jóvenes en la educación superior (MEN, 2009).

De esta forma, se aprecia como el sistema educativo enfrenta cambios en las demandas culturales, sociales, económicas, etc., que han hecho que su gran objetivo de educar tenga transformaciones en las acciones que realizan las diferentes entidades o instituciones dedicadas a la enseñanza académica. Ahora, una de sus funciones es permitir que el joven desarrolle habilidades o competencias que deben actualizar, profundizar, enriquecer y hacer uso de los saberes obtenidos inicialmente, para así lograr procesos de reajuste al mundo que se encuentra en constante cambio (Delors, 2013).

Para cumplir dichas funciones según Ochoa y Diez-Martínez (2011) es importante la orientación en la escuela, puesto que brinda a los jóvenes opciones para la formación académica superior y les permite una base para estructurar un proyecto académico y comenzar a establecer aspiraciones ocupacionales. En ocasiones, para el joven los procesos de acompañamiento que le brindan en la escuelas, específicamente en la reflexión de aspectos individuales y sociales pueden afectar positiva o negativamente el logro de sus aspiraciones (Ochoa, 2007), aquellas no resultan claves en su proceso de educación, sin embargo, al llegar

a la educación superior aparecen vacíos como: información limitada de los programas educativos, ausencia de segundas opciones (de formación y/o empleo) o no tener claridad frente a lo que quieren, esto genera indecisión en los jóvenes frente a su futuro.

Así como lo mencionan Dzay y Narváez (2012) del 9.6% de los estudiantes mexicanos que abandonan los programas educativos, el 87% de ellos lo hace por cambiar de carrera y esto se presenta en el primer año de estudio. Los dos factores más nombrados son la falsa expectativa del enfoque del programa y la no consideración de las competencias previas al ingreso a la universidad. En este orden de ideas, no existe una interacción entre las exigencias de la institución, las habilidades y necesidades de los jóvenes. Aunque este sea un estudio realizado en la población mexicana se usa como referente próximo a la población colombiana puesto que la temática de las principales causas de deserción no ha sido estudiada recientemente, solamente se cuenta con estadísticos de deserción.

Así mismo, en el contexto social existen un conjunto de mandatos sociales los cuales surgen de las relaciones con otros, “se producen, modifican y reproducen en el medio colectivo de los discursos sociales” (PNUD, 2012, p. 67) y están asociados a unos ideales de *llegar a ser*, son resultado de la construcción social desde los que se intenta establecer pautas de vida que guían la conducta de las personas y orienten su diario vivir en pro de garantizar que cada individuo responda al mantenimiento del orden social (PNUD, 2012).

Como ejemplo de lo anterior, existe un grupo de mandatos sociales expresados en las instituciones que expone que para ser feliz es clave alcanzar estados personales mejores y superar situaciones que se consideren socialmente indeseables, como el no reconocimiento de los demás o la exclusión (PNUD, 2012). Las herramientas para superar dichas circunstancias es el trabajo, la educación y la voluntad; sin embargo, en muchas ocasiones ese ideal se ve obstaculizado en su cumplimiento por las condiciones socioeconómicas las cuales son

inestables y les obliga a desviar sus acciones de la expectativa social (PNUD, 2012), ya que la capacidad de definir proyectos de vida y metas vitales se pueden realizar en la medida que la persona pueda aumentar su bienestar material (Calvo, 2015).

Adicionalmente, de acuerdo con D'Angelo (1986) existen diversos factores que ponen al joven en situación de tensión, pues debe responder a diversas demandas (sociales, personales, etc.). De esta forma se puede ver cómo el joven debe estar inmerso en una mediación constante entre sus aspiraciones personales, las demandas sociales, y reconocimiento de su contexto familiar (Ruiz, 2011).

De acuerdo a lo anterior, se encuentra que la estructuración del proyecto de vida está matizado por una tendencia y línea estructurada a seguir, por tal motivo para esta investigación se ha adoptado por el concepto de *prospectiva* para comprender esa construcción de futuro del joven.

Según Jouvenel (2013) la prospectiva consiste en imaginar cuáles pueden ser los futuros posibles de un individuo o grupo, mientras se reconoce que dicha interpretación varía según la cultura, la sensibilidad y los intereses de la persona o personas que realicen este ejercicio; siendo una definición que reconoce múltiples posibilidades y cabe en el entendimiento de que, ese plan de vida, es una construcción dinámica y no estática.

De acuerdo a lo anterior, existen ocasiones en que el joven se encuentra en conflicto, ya que desde una postura personal construye una proyección a futuro que le permite resaltar lo que ha creado para sí mismo a partir del proceso de su definición hasta “el aquí y el ahora”; por otro lado, debe responder a las demandas de un contexto en el cual se encuentra inmerso, llegar a ser alguien “productivo” que aporte a la sociedad y al mismo tiempo le permita poseer suficientes ingresos para lograr un reconocimiento social respondiendo a las

expectativas, roles y posibles acciones a seguir que le ha planteado la institución educativa frente a la construcción de un proyecto de vida adecuado y pertinente.

Sin embargo, se encuentra que el acuerdo social establecido como proyecto de vida y los significados atribuidos a éste, desde el Ministerio de Educación Nacional (2017) se plasman de la siguiente manera: “(...) que los jóvenes del país sueñen con *futuros mejores* y que sus orientadores los acompañen en la construcción de *un camino posible*, (...) sobre el *mundo del trabajo y la educación*, que permita contar con personas no solo *soñadoras sino satisfactoriamente realizadas*”. De acuerdo a ello, estos significados brindan un sentido rígido, estático y reduccionista de lo que implica pensarse a futuro y su desarrollo, ya que no se entrevén factores como la historia de vida, relaciones interpersonales, sistemas humanos (comunidad, escuela, familia, amigos) y aspectos de su relación con el mundo como la cultura, política, recreación y relaciones afectivas.

Sumado a lo anterior, es importante reconocer las relaciones que se llegan a establecer no solo entre sujetos sino también con experiencias, contextos, objetos que dan cuenta de la negociación de los significados (Gergen, 2006) que surgen cuando se piensa en la construcción de prospectiva de vida. Por ende cabe preguntarse:

¿Cuáles son los significados que están presentes en la construcción de prospectiva de vida en jóvenes escolarizados ante la propuesta de proyecto de vida de una institución educativa de formación media?

1.2. Justificación

Hablar de proyecto vida con los jóvenes se encuentra a la orden del día, ya que se entiende a la juventud como la etapa clave para que desde la acción del presente se construya las bases para el futuro (Rojas citado por D’ Angelo, 1986). Al estar inmersos en diferentes

sistemas sociales, su proyecto se encuentra permeado por diversos discursos desde lo social, político, económico y educativo que al tiempo se enfrentan a sus deseos y gustos, ideales, expectativas, entre otros.

Con respecto a lo social, existe el mandato de la “Felicidad y proponerse - alcanzar metas”, en los cuales se proclama la disposición de sacrificar lo que sea necesario en el presente para obtener recompensas en el futuro, los insumos primordiales hacia su cumplimiento son: el trabajo, la educación ampliación de redes sociales y la voluntad, son (PNUD, 2012).

Es decir, si un joven se esfuerza por encaminar su proyecto de vida exclusivamente a ser profesional, podrá conseguir un buen empleo, si trabaja con entrega absoluta, podrá tener dinero, si tiene dinero puede acceder a lujos, comodidades, no importa si eligió un camino que va en contravía de lo que realmente deseaba, lo importante es que optó por el camino que le generará aceptación y reconocimiento social.

Así mismo, las condiciones de desigualdad socioeconómica, las ofertas educativas, la estructura productiva (diversidad en las organizaciones económicas, la presencia de innovaciones tecnológicas. el crecimiento de sectores de la productividad) y el entorno inmediato han configurado que en América Latina se empiece a trabajar sobre el desarrollo de habilidades en las nuevas generaciones para que respondan a las dinámicas del mercado (CEPAL, 2015).

Para ello las instituciones educativas se han encargado de acoger a una mayor población y paulatinamente han generado procesos de formación que responden a las exigencias de los sectores productivos, surgiendo también la necesidad de formarse constantemente para llegar a desempeñarse en el mundo laboral de forma versátil (CEPAL, 2015). Por ende, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2013) se ha encargado

de hacer énfasis en la formación socio-ocupacional y profesional para que los jóvenes sean competentes, sin embargo se invisibilizan dimensiones en la planeación del futuro, como las que menciona D' Angelo (2000) que se deben abordar en esa visión a futuro como lo son: lo afectivo, social, político, cultural y recreativo; y a su vez no se tiene en cuenta que los jóvenes en un salón poseen diferentes habilidades, estilos de aprendizaje y personalidades; que se requieren diferentes estrategias para instruirlos de acuerdo a sus necesidades e intereses (Levy, 2008).

De esta forma es importante reconocer un escenario desde el cual el joven se desenvuelve día a día y que influye en gran medida al momento de pensarse a futuro como lo es la escuela. La escuela representa un escenario clave para la construcción de un plan a futuro, que en el ámbito educativo se conoce como proyecto de vida, dando respuesta a la función de brindar herramientas a los estudiantes para que logren desenvolverse en el mundo (Crespillo, 2010). De aquí que éste escenario debe cumplir con una demanda social de formar al joven para ser alguien competente en el mercado, preparándolos así para su acción futura en la sociedad.

Es así como en el ámbito escolar, el pensarse a futuro se materializa a través del proyecto de vida, mostrándose como una propuesta de pasos a seguir en el futuro y esperando que se cumpla como se ha planeado. Al introducir el término *prospectiva*, se le otorga un sentido diferente a lo que implica pensarse en el futuro, ya que desde esta postura éste se presenta como un lienzo, dinámico y se encuentra en constante construcción, siendo importante los recursos del individuo y su entorno social para visualizar así, una paleta de futuros deseables y posibles que puedan surgir de acuerdo a sus elecciones.

Para esta investigación es de gran relevancia comprender desde la voz de los jóvenes cuáles son los significados que están presentes en la construcción de prospectiva de vida ante

a una institución educativa de formación media y su propuesta de proyecto de vida, asimismo conocer su proyección a futuro desde una postura flexible, dinámica, en la cual tener diferentes caminos o miradas con respecto al futuro y resaltar dimensiones del ser humano que en ocasiones no son visibles en dicha proyección será clave, así como reconocer las fortalezas y posibles herramientas que permitan potenciar y fortalecer los procesos de acompañamiento en la escuela con respecto al proyecto de vida

Para ello se tendrá la metodología cualitativa en la medida que permite realizar ejercicios de observación de los participantes, los escenarios y realidades en los que se desenvuelven de una forma holística, y así apreciar las rutinas y los momentos significativos en la vida en cada uno de ellos (Lincoln y Denzin, 2005).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Comprender los significados presentes en la construcción de prospectiva de vida en jóvenes escolarizados ante la propuesta de proyecto de vida de una institución educativa de formación media con el fin de identificar los relatos que permiten la reconstrucción de esta experiencia.

2.2. Objetivos Específicos

- ❖ Identificar los relatos de los jóvenes en torno a la propuesta de proyecto de vida planteada por la institución educativa.
- ❖ Identificar las experiencias que los jóvenes consideren importantes en su historia de vida relacionada con la construcción de proyecto de vida.
- ❖ Describir la co-construcción de la experiencia en torno a la prospectiva de vida a través de los significados de los jóvenes desde sus relatos emergentes.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1. Marco epistemológico y paradigmático

Con el fin de lograr comprender cómo los jóvenes significan la construcción de sus planes a futuros, es necesario conocer en qué procesos se encuentran inmersos para llevar a cabo esas asignaciones de sentido y cómo están construyendo significados de acuerdo con las interacciones que se generan durante ese proceso, por tal motivo en esta investigación se emplea una comprensión socio-construccionista.

El socio-construccionismo es un paradigma posmoderno que renuncia a la dualidad individuo – mundo (Magnabosco, 2014) y posee un enfoque sociolingüístico haciendo un énfasis relacional e histórico en la construcción de la realidad (Rasera y Japur, 2005, citado por Magnabosco, 2014). Es así como toma postulados de la psicología social genética y fundamenta que a través del lenguaje se expresan los significados que se co- construyen en las interacciones humanas (Agudelo y Estrada, 2012)

De allí que dicho paradigma esté influenciado y retome nociones del enfoque dramaturgico de Goffman (1956) el cual manifiesta que la puesta en escena y la comunicación da cuenta de las interacciones generadoras de la vida social. El interaccionismo simbólico otorga importancia a los símbolos como mediadores entre el yo y el exterior, y reconociéndolos como determinantes de la conducta y a su vez como metodología para comprender la definición del individuo y la acción social (Blumer, 1996 citado por Carabaña y Lamo, 1978).

Berger y Luckman (1968) manifiestan que el lenguaje establece las direcciones en la vida social la cual está colmada de significados, lo anterior, permite tipificar experiencias que se logran incluir en categorías amplias cuyos términos adquieren significado para los sujetos

y para quienes los rodean. La realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo en el que se comparte el mundo con otros.

De acuerdo con Foucault (1970) los discursos son componentes organizados en el campo de las relaciones de poder que producen eficazmente verdades, realidades y saberes que tiene alcance en lo social transformándose y conectándose constantemente; es así como en todas las sociedades la producción de discurso es seleccionada, organizada, destruida y controlada.

Por consiguiente el socio-construccionismo o construccionismo social surge así de la teoría relacional, en la cual uno de sus pilares es movilizar el pensamiento de la persona, pasa de entenderse como un ser meramente singular al reconocimiento de sí mismo y su realidad desde lo relacional. Por ello, términos como el autoconcepto, el autoestima y los esquemas cognitivos, entendidos como una estructuras de pensamiento privadas y personales, son reemplazados por el “yo como una narración que se hace inteligible en el seno de las relaciones vigentes” (Gergen, 1996, p.163).

Desde el paradigma construccionista, es importante comprender el yo como una narración que cobra sentido y se logra pensar dentro de las diferentes relaciones sociales en la que se encuentre inmerso (Gergen, 2007) y dando cuenta de la vida cultural (Gergen, 1996); por tanto se considera que el yo, es un *yo relacional* que emerge dentro de las diferentes interacciones sociales, caracterizándose por ser un yo que se encuentra fragmentado por la multiplicidad de voces (Hermans, 1996; Hermans, Rijks y Kempen, 1993; Lysaker y Lysaker, 2001, citados por Díaz, 2007) que dan como resultado una autoconciencia, es decir, la identificación de relaciones coherentes entre acontecimientos autorrelevantes que poseen una función social (Gergen, 1996).

En cuanto al conocimiento, desde la postura del construccionismo social, al igual que el yo, emerge mediante las interacciones sociales por el cual es producido y posee un sentido bajo un entorno social específico, es decir, un grupo de individuos permeados por una cultura, un sistema de creencias, una disciplina o una religión comprenden un fenómeno de una manera distinta a otro grupo que se encuentre bajo discursos y condiciones sociales diferentes. Es así como los significados de un relato se construyen a través de interacciones sociales, obteniendo sentido bajo un mismo contexto y brindando una guía de cómo determinada comunidad adjudica uno o varios significados a un mismo fenómeno (Gergen, 2007).

Por ende, la noción de *objetividad* desaparece y se abre la puerta a múltiples realidades, cada una validada por un grupo de personas que se rigen bajo unas convenciones discursivas (Gergen, 1996), en este orden de ideas, se comprende que la realidad se construye en la medida que se relaciona con otros, para el caso de esta ejercicio investigativo, los significados en torno a prospectiva de vida pueden presentar variaciones y diversas realidades que se construyen a partir de sentidos y nociones específicas de acuerdo a los diferentes contextos en los que participen los sujetos.

Es así que el medio predilecto para comunicar aquellos sentidos y significados son los relatos, de acuerdo con Gergen (1996) estos se utilizan para identificarse con otros y para identificarse a sí mismo, su contenido tiene génesis en los procesos relacionales en los que se encuentren inmersas las personas y están abiertos a re- significaciones en la medida que la interacción progrese.

De esta manera los relatos se encuentran circundando en la acción social, hacen visibles los eventos y permite establecer expectativas de los mismos a futuro (Gergen, 2007). Este paradigma brinda a la investigación las herramientas epistemológicas para comprender

la relación que existe entre los mandatos sociales, el contexto y los significados que emergen del joven sobre sí mismo y de lo que desea proyectar a futuro.

De igual manera dicha perspectiva proporciona un conocimiento extenso de la realidad ya que da cuenta de acciones, significados y emociones ya que busca explicar especialmente los procesos mediante los cuales las personas describen y dan cuenta del mundo que los rodea a través del lenguaje. Estos diálogos sociales son la base contextual del significado que las personas le atribuyen a las cosas, fenómenos, etc., y desde allí se construyen realidades conversacionales, en las cuales las comprensiones hacen parte y tienen raíces en una pluralidad compleja. (Anderson, 1999).

Para ello, es importante resaltar que los significados no son estáticos, por el contrario están en constante cambios y dinamismo, ellos dan forma y en la conversación con el otro se re- crea uno (s) nuevo (s) significado (s) para pensar y proyectar diversas interpretaciones, éstas se encuentran bajo influencias culturales, históricas, etc. Así mismo, apreciar cómo a partir de este marco las personas viven en red con otros generando intercambios sociales y las diferentes comprensiones e interpretaciones son infinitas, y las posturas amplias permiten concebir cada una de ellas, tanto así que se busca cuestionarlas y en esa dinámica se acepta que el cuestionador acepta ser cuestionado y viceversa (Anderson, 1999).

3.2. Marco disciplinar

Para llegar a comprender los significados que giran en torno a la prospectiva de vida es pertinente definir las categorías: significados y proyecto de vida, ya que expondrán las bases para la descripción del fenómeno.

Con respecto a los significados se comprende que no son productos individuales sino que se presentan como elementos relacionales que surgen y cobran sentido únicamente a

través de la interacción con otros y circunda dentro del contexto del discurso en el que se encuentra inmerso (Gergen, 1996). Así se entiende que cualquier variación o representación de significado (s) son válidos en la medida que se encuentran en constante construcción, deconstrucción y co-construcción en la relación con otros y el mundo (Arcila, Mendoza, Jaramillo y Cañón, 2010).

Según Bruner (1991) los significados se negocian y re – negocian mediante las narrativas, éstas se encuentran presente en la praxis de la interacción social y en la capacidad de contar experiencias en forma de relatos. El poder narrativo es considerado un logro en la habilidad social de los jóvenes posibilitando marcar lo que culturalmente es canónico y dar cuenta los aspectos excepcionales incorporando ambos aspectos en su relato (Bruner, 1991). De allí que se tendrán en cuenta los diversos relatos, sentidos y significados que refieran los jóvenes frente a su proyecto de vida en la escuela, los momentos importantes en la historia de vida y la co-construcción de la experiencia de prospectiva de vida.

Por ello, el lenguaje se presenta como medio para comunicar los diversos relatos que emergen de las experiencias y cobra sentido, significado, interpretación y comprensión únicamente de forma contextual y relacional (Gergen, 1996). Por tal motivo es clave convocar a la perspectiva narrativa como un medio para abordar el fenómeno de construcción de prospectiva de vida en jóvenes, nutriendo y brindando las herramientas para generar comprensiones desde diversas posturas, centrándose en la interacción entre sujetos y aquello que relatan sobre *quién se es, qué se piensa, qué se siente y qué se hace* (Montesano, 2012).

Dentro de la multiplicidad de voces que posee el yo (Díaz, 2007), entendidas como las diversas narrativas compuestas por el contexto en donde se ubica la persona, las narrativas cumplen con una condición ontológica de la persona ya que el mundo es construido y re-constituido por discursos y relatos que tienen sentido dentro de las relaciones, por ello se

entiende que se le da un sentido narrativo a la vida y a su vez le brinda vida a las narrativas (Dominguez y Herrera, 2013).

Asimismo, como lo menciona Epsen y White (1990, citado por Fernández y Rodríguez, 2002) las narrativas son la forma que adquiere la descripción de la experiencia de la persona de acuerdo su contexto cultural y lingüístico, a su vez existen autores como Domínguez y Herrera (2013) que mencionan que son más que el simple hecho de contar las historias o experiencias, puesto que son la manera de debatir las diversas propiedades que tiene los relatos al momento de contarlos, características como lo son: la decibilidad, es decir, por qué contarlas en ese momento y no en otro; las categorías, entendidas como las cualidades del relato; la estructura, comprendidas como la forma de la descripción dada por la persona; las temáticas, siendo las diferentes ideas que posee la narración; las formas retóricas y temporales, es decir, las palabras o frases que usa la persona para dar énfasis en una idea y el tiempo en el que lo narra.

A su vez autores como Biglia y Bonet (2009) afirman que las narrativas no se limitan al relato de vida, sino que también permite adaptar cualquier otra información o re-construir un relato de manera más amplia. Gracias a los relatos se puede llegar a conocer los significados construidos en torno a la prospectiva de vida del joven, este paradigma permite romper con los cánones de la linealidad (causa y efecto) abriendo las posibilidades a cimentar dinámicas dialógicas que dará cuenta de realidades que permean a los sujetos mediante conversaciones espontáneas, entendidas como el establecimiento de una dinámica relacional de sujeto – sujeto en la cual el investigador es un observador que hace parte de la realidad (Biglia y Bonet, 2009).

Las diferentes características del relato de la persona irán ligados al espacio y tiempo histórico, puesto que ello le brindará a la persona una coherencia, organización,

estructuración e interpretación de su propia vida (Dominguez y Herrera, 2013). Como lo menciona Gergen y Warhus (2003) el hecho de contar o narrar experiencias se debería considerar como una acción social, porque de ello, parte el cuestionamiento de la validez y la importancia de regirse a una narrativa de vida, dentro de las narrativas emergen los distintos significados que la persona le da a cada una de las experiencias vividas, puesto que son una creación en la interacción con otros, es decir, surgen de manera relacional y son posibles únicamente dentro del contexto en el cual se encuentren (Gergen, 1985).

Otro de los términos claves en el ejercicio investigativo es *proyecto de vida*, el cual será abordado desde la psicología puesto que en él están inmersos diferentes elementos como el “lenguaje, el sentido, las acciones y los complementos ya que son (...) necesarios para que en las relaciones humanas se construyan los significados” (Arcila, Mendoza, Jaramillo y Cañón, 2009, p.44) que permite a la persona movilizar sus recursos con relación a las tareas presentes para el cumplimiento de su plan a futuro (Rivas, 1988 citado por Lobato, 2002). Este concepto es aplicado dentro de las instituciones educativas teniendo un impacto en la vida del joven para su proyección a futuro, sin embargo, es un término que en la actualidad se usa sin ningún tipo de discriminación para hablar de plan a futuro, más allá que sea o no interiorizado por los jóvenes.

Como lo señala Llobet (2009) la concepción de proyecto de vida nace alrededor de los años cincuenta y esta se encuentra asociada con tareas que dan cuenta de la finalización de la adolescencia y que abre el tránsito a la vida adulta. Es así como que el proyecto de vida se engloba en “la salida del hogar parental mediante la independencia económica lograda con un empleo o profesión, y la formación de una familia propia” (Llobet, 2009, p.15)

Parte del proceso de construcción y ejecución del proyecto de vida se realiza en la adolescencia ya que desde un estado de dependencia se va avanzando a un estado de

independencia y autonomía plena en el cual se asume la responsabilidad de reproducir la sociedad. Es papel del contexto, establecer cuáles serán las responsabilidades a asumir en la etapa adulta, los cuales emergerán del momento histórico, los valores que se promulguen, las costumbres y/o ritos que estén circundando (Llobet, 2009).

Y a su vez también se reconoce que el proyecto de vida se relaciona con procesos de identidad, experiencias, perspectivas con respecto a dificultades presentes en dinámicas de inclusión social y con las situaciones imprevistas que se puedan dar en el contexto (Llobet, 2009).

3.3. Marco multidisciplinar e interdisciplinar

Para el presente marco, se tuvo en cuenta disciplinas como la: sociología, pedagogía y economía, abordando respectivamente categorías de: joven, escuela y prospectiva.

3.3.1. Sociología.

Referente a la primera categoría, conceptualizar al joven desde focos socioculturales permite no regirse exclusivamente a las delimitaciones biológicas tales como la presencia de cambios corporales o la edad, sino que se debe tener en cuenta que, en distintas sociedades, en diferentes momentos históricos han establecido grupos de edad de diversas maneras e incluso en algunas sociedades no ha existido esa demarcación de *juventud* (Reguillo, 2000).

De acuerdo con Reguillo (2000) el leer al joven desde una postura cultural genera que los significados y productos culturales desde los cuales el joven adquiera diferentes especificidades y se visibiliza a través de esquemas culturales como sujeto situado dentro de una sociedad y que configuran campos de acción específicos.

Con respecto a la sociedad occidental contemporánea, se puede exponer que se ha construido la categoría joven desde la concepción de sujetos sociales que se encuentran inmersos en una dimensión social dinámica y discontinua, cuyas características representan la mediación – tensión entre la categoría sociocultural asignada y la actualización subjetiva que cada individuo ha realizado como resultado de la interiorización de esquemas culturales (Reguillo, 2000).

Lo anterior significa que el joven ha adquirido visibilidad social reconociéndolo como un sujeto diferenciado desde: la afirmación o negatividad que ejecuta en su paso por las instituciones de socialización; por el grupo de políticas y normas jurídicas que definen su papel - estatus ciudadano que le permite gozar de derechos, protección y ser castigado; y por último, por la visita, consumo y acceso a determinados bienes simbólicos y productos culturales específicos. De allí se desprenden las tres condiciones desde las cuales se ha clasificado al sujeto juvenil contemporáneo, estas son: los dispositivos de socialización-capacitación, lo jurídico y la industria cultural; pero al tiempo hoy existe una dimensión que está conformada por la globalización y la tecnología (Reguillo, 2000).

En los dispositivos de socialización existe un mundo de bienes que genera un poder adquisitivo en los jóvenes relacionándose con formas de identidad que se internacionalizan rápidamente; y los de capacitación hace referencia a aquellos escenarios en los que los jóvenes deberían ser retenidos por un periodo más amplio de tiempo (como las instituciones educativas), esto con el fin de ejercer control social (Reguillo, 2000).

Con respecto al plano jurídico, el enfrentamiento que ejerce los jóvenes al estatus quo social generó dinámicas de vigilancia y control así como la introducción de procesos administrativos jurídicos con menores, para ello, se reconocen como sujetos de derechos y son juzgados de un plano distinto al de los adultos (Reguillo, 2000).

Referente a la industria de lo cultural se relaciona con la reorganización económica frente a fenómenos globales como el aceleramiento industrial, científico y tecnológico el cual configuró ajustes en la organización productiva dando paso a la inserción de la población juvenil. Finalmente la autora agrega la influencia de los dominios tecnológicos y la globalización en los cuales los jóvenes son los principales actores, ya que es un fenómeno propio de la era contemporánea (Reguillo, 2000).

De acuerdo a lo mencionado, uno de los escenarios que ejerce control en los jóvenes son las instituciones educativas, de acuerdo con Crespillo (2010) la escuela se contempla como un lugar que posee su propia organización, allí se ordena, se realiza y se cumple la educación, a través de la formación y la organización de estudiantes y educadores, pero a la vez es dependiente de la sociedad en la que se encuentre inmersa.

3.3.2. Pedagogía.

La educación para León (2007) es un proceso transversal en la vida de los sujetos buscando formar a la persona de manera individual, subjetiva y responsable ante el mundo pero también se reconoce que es una visión de mundo, de la vida, de la mente, del conocimiento, un camino hacia el futuro y de satisfacer necesidades.

Así mismo, se encarga de formar en temas como: los valores, las emociones, las ideas, prácticas sociales, el sentido de vida, la cognición, el lenguaje, los símbolos y el conocimiento, esto permite construir el camino para fortalecer la sabiduría y la inteligencia aprendiendo de la experiencia y de los demás que lo rodean, es un proceso que le permite al ser humano transformarse y mantenerse dentro de la “estructura de la cultura diferenciándose e identificándose a través de intercambios simbólicos y materiales” (León, 2007, p. 7).

La educación es un intento del ser por perfeccionarse en su totalidad, esto implica emplear recursos humanos para llegar al ser cultural, “cada ser humano/ hombre/mujer termina siendo a través de la educación una cultura individual en sí mismo” (León, 2007, p. 6). Por ello, se encuentra a merced de la cultura, ya que esta última es un mapa por el cual transita el ser humano, y la mente se forma en la cultura y la educación la va amoldando de acuerdo a las creencias, costumbres, historia, religión (León, 2007).

Con lo anterior se puede concluir que en la escuela es la encargada de brindarle herramientas a los estudiantes que les permita desenvolverse en el mundo con él que se encontrarán fuera de la institución (Crespillo, 2010). Según Unesco (1991) el rol de la educación “es poner el conocimiento al servicio de la sociedad para hacer un mundo mejor” (p.22), Türkkahraman (2012) también afirma que la educación mantiene una estrecha relación con la sociedad puesto que una soporta a la otra, esto implica que aunque la finalidad de la educación sea servir a la sociedad, si el joven no aprende algo como es esperado se juzgan las estrategias con las que está aprendiendo antes que la utilidad real que representa para el joven ese conocimiento en su contexto social.

3.3.3. Economía.

La prospectiva es un concepto acuñado en la economía y hace referencia a “la ciencia que estudia el futuro para comprenderlo y poder influir en él” (Berger citado por Mera, 2014, p. 7). El origen de la prospectiva presenta un postulado de libertad con respecto a los múltiples e inesperados futuros, es decir, no se encuentra enmarcada por la cuantificación ni la representación de tendencia (Godet, 1993). Esta postura permite vislumbrar que no existe un único modelo o camino a seguir para construir una proyección a futuro.

La pluralidad del futuro y la libertad en la acción humana se justifica en la medida que el futuro no se encuentra escrito, por el contrario, está por escribirse (Godet, 1993). De esta

forma se entiende que el futuro es una proyección dinámica, que se encuentra en constante construcción y que puede variar de acuerdo a los factores que influyen en ella, es así como Godet (1993) expone que la historia nunca es determinante, sino que siempre está en permanente reconstrucción; en su lectura múltiple intervienen diversas concepciones de unos y otros con respecto a lo que se considera como deseable (Jouvenel citado por Masini, 2013).

La temporalidad en lo prospectiva de vida cumple un papel relevante, porque el futuro no se explica solamente por el pasado, sino que desde el presente también se va imprimiendo la imagen que se desea construir de futuro, de esta forma desde la acción del presente se busca irradiar los futuros posibles reconociendo así un proceso de constante reflexión ya que impulsa a tomar decisiones que ven en dirección del futuro deseado (Godet, 1993)

Adicionalmente, desde la prospectiva de vida se busca que las personas actúen (siempre que sea posible) en pro de salvaguardar sus propios intereses pero a su vez puedan promover el bienestar colectivo, evitando la aparición de futuros nefastos y promoviendo la presencia de futuros deseables (Jouvenel citado por Masini, 2013)

Jouvenel (citado por Masini, 2013) propone la *prospectiva exploratoria* como una función que exige aprender a distinguir los fenómenos cotidianos de los que son tendencias como raíces de los futuros posibles poniendo en juego la imaginación y la anticipación de *futuros posibles* desde diferentes horizontes temporales, para ello, una de las tareas es tratar de representar la situación actual a largo plazo para evaluar las amenazas y oportunidades que se anuncian con el fin de corregir la ruta sin cambiar la meta (Godet, 1993). Lo anterior, requiere de la evaluación de los factores que se encuentran inmersos en la proyección que se encuentra ligada a influencias como la cultura, la ideología, la subjetividad de cada persona por lo cual requiere de un proceso de interpretación de acuerdo a cada fenómeno (Jouvenel citado por Masini, 2013).

3.4. Marco normativo/legal

Para la realización del presente trabajo de grado, se tiene en cuenta leyes que están relacionadas con descripciones concernientes a la población que se ha elegido para dicho ejercicio investigativo, en este caso, los jóvenes; y paulatinamente, se especifican el papel y el objetivo que cumple el escenario educativo, clave en esta investigación.

Conforme a la Ley Estatutaria 1622 del 2013, se entiende al joven como aquella persona entre los 14 a 28 años (Sistema Nacional de Juventud, 2013) que hace parte de un espectro nombrado *juvenil*, el cual corresponde a un proceso subjetivo conectado a las construcciones sociales frente a las experiencias y realidades juveniles, las cuales son diversas y se encuentran permeadas por dinámicas sociales, económicas y políticas (Sistema Nacional de Juventud, 2013). Así mismo, desde la Ley 375 de 1997 se establece el término *juventud*, éste hace referencia a un cuerpo social dotado de influencia que puede asumir responsabilidades y funciones en pro de la sociedad (Congreso de la República, 1997).

Parte de los procesos subjetivos y de construcción social en torno a la juventud se encuentra relacionado con la formación y la participación integral social, de esta forma es responsabilidad del Estado, la sociedad civil y de los propios jóvenes crear los medios y/o mecanismos necesarios para que sean ellos mismos quienes logren asumir su proceso de formación - educación a través de cualquiera de las siguientes modalidades: educación formal, informal, formación para el trabajo, participación en las dinámicas económicas, culturales, sociales y políticas del país (Congreso de la República, 1994)

Lo anterior, reafirma la importancia de los procesos educativos y de formación especialmente en dicha población, es así que de acuerdo con la Ley 115 de Educación, se expone que la educación es un proceso de formación que se elabora de manera continua a nivel personal, cultural y social (Congreso de la República, 1994). En congruencia con lo

mencionado anteriormente, la educación debe favorecer al desarrollo de la personalidad del estudiante, el acceso a la cultura, al conocimiento científico – técnico, formación en valores morales y ciudadanos así como religiosos que contribuyan a su vinculación a la sociedad para el desarrollo socioeconómico del país (Congreso de la República, 1994).

Parte de las herramientas que permiten potenciar el objetivo macro de los procesos educativos en los jóvenes se suscribe al Decreto 1860, mediante el cual se insta que los jóvenes poseen derecho a acceder a procesos de orientación, para ello, cada institución educativa brindará un “servicio de orientación estudiantil”. Dicho servicio contribuirá al desarrollo de la personalidad del estudiante con respecto a: toma de decisiones; identificación y reconocimiento de intereses y aptitudes; solución de conflictos a nivel personal, familiar y/o grupales; participación en la vida académica, comunitaria y social; desarrollo y fortalecimiento de valores; trabajo en equipo; manejo del tiempo libre; fortalecimiento de habilidades para la comunicación y la participación (Presidencia de la República, 1994).

De esta forma, la educación cumple con la función social de formar a niños (as) y jóvenes de acuerdo a las demandas, necesidades e interés de las personas, la familia y la sociedad, fundamentando sus principios en la Constitución Política Nacional (Congreso de la República, 1994)

3.5. Marco institucional

El Liceo Hypatia es una institución educativa de carácter privado, mixto; sus niveles educativos son: básica primaria, básica secundaria, básica media y se encuentra ubicado en Localidad 11 - Suba del Distrito de Bogotá. Su identidad es de carácter cristiano; sus fundadores y propietarios fueron un grupo de matemáticos que dieron el nombre de la institución en alusión a la antigua matemática griega Hypatia. De esta manera se ha orientado

el énfasis de la enseñanza en las matemáticas intensificada en el planteamiento curricular, así como la combinación de diferentes áreas del departamento de humanidades y el desarrollo de la actividad cultural, deportiva y artística (Liceo Hypatia, 2017)

La institución busca mediante su proceso de formación educar con calidad para la cultura de la autogestión (Figura 1), potenciando el desarrollo del estudiante en diferentes áreas, tales como: artes, matemáticas, inglés, ciencia y tecnología. Con esta apuesta la institución propende por la excelencia en la formación integral de las dimensiones socio-afectivas, psicomotoras, cognoscitivas y espirituales en los estudiantes que promuevan la construcción de un nuevo orden social, cultural y económico del país (Liceo Hypatia, 2017).

Así mismo, sus procesos educativos van centrados en la persona lo que permite reconocer sus características de ser libre, centrado en el mundo, autónomo y que busca su realización humana a plenitud a través de la búsqueda y el ejercicio de valores como: “justicia, responsabilidad, corresponsabilidad, solidaridad, honestidad, fraternidad, compromiso, respeto y, dignidad humana” (Liceo Hypatia, 2017, párr.. 3) y que a su vez sea un ciudadano productivo en la sociedad.

Figura 1. Principios y fundamentos que orientan nuestra acción educativa



Figura 1. Se plasma la cultura y el objetivo que posee la institución educativa Liceo Hypatia, en el año 2017.

Por ello, el Liceo Hypatia contempla dentro de su estructura pedagógica los proyectos transversales que se encuentran establecidos en el artículo 14 de la Ley 115 de Educación, y a partir del cual se crean los *proyectos para la excelencia*.

Estos proyectos se encaminan a la excelencia puesto que la institución propende por el desarrollo integral del pensamiento, competencias básicas y valores que le apuntan a la formación de ser persona, ser pensante, productivo y ciudadano. Los conjuntos de estas apuestas buscan potenciar las dimensiones del *saber*, *hacer*, *estar con* y *ser* en el mundo social, brindando una guía formativa para la autogestión, es decir, fortalece los procesos de autonomía, responsabilidad y evaluación frente a su papel y a las acciones que pueden llegar

a desempeñar acorde al contexto colombiano y de las dinámicas sociales actuales (Liceo Hypatia, 2017).

Se estipula el desarrollo de los proyectos (tabla 1) a través de cuatro asignaturas (matemáticas, música, tecnología e inglés) y de acuerdo al grado se le asigna un nombre diferente, estos son: esmeralda (en transición), zafiro (en grado quinto), rubí (en grado noveno), diamante (en grado once).

Tabla 1.

Proyectos para la excelencia

	Esmeralda	Zafiro	Rubí	Diamante
Grado académico	Transición	Quinto (primaria)	Noveno (bachillerato)	Once (bachillerato)
Requisitos de aprobación	Todas las materias del plan de estudios	Todas las materias del plan de estudios	Todas las materias del plan de estudios	Todas las materias del plan de estudios
	Proyecto de vida en el idioma ingles	Proyecto de vida en el idioma ingles	Proyecto de vida en el idioma ingles	Orientación profesional en el idioma ingles
	Proyecto de matemáticas	Proyecto de matemáticas	Proyecto de matemáticas	Proyecto de matemáticas
	Proyecto de ciencia y tecnología	Proyecto de ciencia y tecnología	Proyecto de ciencia y tecnología en el idioma ingles	Examen de ingreso a la Universidad Nacional de Colombia
	Proyecto de música	Proyecto de música ante jurado junto en interpretación colectiva	Proyecto de música ante jurado junto en interpretación colectiva	Nivel avanzado en la prueba Saber Audición musical

ante jurado junto
en interpretación
colectiva

Fuente: Liceo Hypatia, 2017.

Nota: Se muestran los requisitos necesarios para aprobación del proyecto acorde al grado cursado.

En cada uno de los proyectos para la excelencia se trabaja la construcción del proyecto de vida en la asignatura de inglés su elaboración se realiza a lo largo del año para finalmente exponerlo en el idioma inglés ante jurados de nivel C2 (hablante nativo). A dicha presentación y proceso se le adjudica una nota la cual tiene mayor porcentaje para el último periodo académico. La diferencia, en cada uno de los proyectos, radica en el dominio del idioma y la planificación del proyecto de vida de cada joven, es decir, se espera que el proyecto de vida se encuentre aún más elaborado y consistente (Liceo Hypatia, 2017).

3.6. Antecedentes investigativos

Para el ejercicio investigativo es importante conocer lo que se ha ido indagando y estudiado de manera actual acerca del fenómeno de la proyección a futuro de los jóvenes, teniendo en cuenta que el tema se abarca de manera recurrente en las instituciones educativas con el termino *proyecto de vida*; se realizó una búsqueda en las bases de datos como Redalyc, Scielo, Google Académico, Dialnet, EBSCO, ScienceDirect, Scopus y el Catálogo de la Universidad Santo Tomás con los términos de: proyecto de vida, jóvenes, proyección a futuro, significados en relación a proyección a futuro, relatos de vida y su relación con el proyecto de vida, entre otras variaciones con las palabras: proyecto de vida, jóvenes, institución educativa, relatos, familia y proyecto de vida, mandatos sociales y proyecto de vida e historia de vida.

En las tablas 2 y 3 se plasma el número de artículos revisados y leídos para el ejercicio investigativo. Los artículos internacionales en su gran mayoría son pertenecientes a

contextos sociales similares al colombiano, tanto éstos como los de carácter nacional dan cuenta de las instituciones, metodologías, dinámicas, caminos y aspectos que abordan el *proyecto de vida*.

Tabla 2

Artículos revisados

	Artículos nacionales	Artículos internacionales*	Total
Español	29	49	78
Otro idioma (ingles)	0	7	7
Total	29	56	85

Fuente: Propia

Nota: *Internacionales hace referencia a latinoamericanos e Iberoamericanos

Tabla 3

Artículos leídos

	Artículos nacionales	Artículos internacionales*	Total
Español	11	20	31
Otro idioma (ingles)	0	2	2
Total	11	22	33

Fuente: Propia

Nota: *Internacionales hace referencia a latinoamericanos e Iberoamericanos

Teniendo en cuenta la población a abordar la juventud “es un tiempo y espacio para el desarrollo óptimo multidimensional, con una adecuada orientación y asesoramiento de las capacidades cognitivas, emocionales, sexuales, sociales y demás que se consolidan” (Valencia y Giménez, 2014, p. 29). Al igual que menciona D’Angelo (1986) la juventud es la

etapa en la cual se resaltan aspectos como: la elección de una profesión, la organización de una vida familiar, laboral, etc. Esto permite ver que esta etapa del ciclo vital representa reajustes en diferentes dimensiones así como la asignación de tareas por cumplir.

Otro aspecto relevante, para la realización de un proyecto de vida, es la reflexión consciente que realice el joven frente a la significación personal y social de los contenidos valorativos y motivacionales que lo sustentan (D'Angelo, 1986). De esta forma se ve cómo el joven debe estar inmerso en una mediación constante entre sus aspiraciones personales y las demandas sociales, de acuerdo con Ruiz (2011) también implica el reconocimiento de su contexto familiar.

Finalmente, presenta que la elección de la profesión (cabe resaltar que podría aplicar para otros aspectos que el joven considere relevante es su proyecto de vida) debería realizarse de una forma más acorde a los valores y necesidades de sí mismo y posteriormente las demandas sociales (D'Angelo, 1986). Este es el caso de Almeyda (2011) quién expresa que la construcción del proyecto de vida emerge desde la proyección de una vida basada en el cumplimiento de expectativas en las cuales los jóvenes puedan estar vinculados no sólo al ámbito laboral sino también al sector educativo y la realización de actividades en los tiempos libres que posibilitan su desarrollo personal.

Paulatinamente, resalta que los desarrollos de las potencialidades del joven se pueden realizar a través de proyectos de emprendimiento juveniles a largo plazo, porque les posibilitarían a mejorar las condiciones de vida (Almeyda, 2011), esto expone la relación que existe entre la construcción de proyecto de vida y calidad de vida.

Esta investigación, también plantea cómo el joven desde el desarrollo de su proyecto de vida aporta a los procesos de su comunidad (Almeyda, 2011), idea que abre un nuevo panorama en la investigación puesto que la proyección hacia futuro siempre se piensa desde

lo individual, y ¿lo colectivo?, ¿cómo lo entendería el joven?, cabe preguntarlo ya que se entiende que el joven es un ser que está inmerso en diversos sistemas y que tiene incidencia en estos y viceversa, así como lo menciona Roncancio (2016), se espera que las instituciones educativas tengan la capacidad de brindar cimientos para potencializar la habilidad reflexivo – creativa en la construcción de proyectos de vida sociales e individuales gestando soluciones que contribuyen positivamente a la edificación de una sociedad más humana ya que el proyecto de vida según Ruiz (2011) permite conectar lo individual con lo social.

Sumado a lo anterior, en la investigación realizada por López (2011) se encontró que una forma de conectar las expectativas individuales con un colectivo es a través del proyecto de vida familiar, éste es un proceso que implica la presencia de redes, vínculos, significados y razones precedentes a partir de las cuales se manifiestan los intereses hacia el futuro, su objetivo central, es velar por el bienestar de todos los miembros de la familia. Esta investigación permite visualizar la familia como foco primordial en el proceso de proyección hacia el futuro, pues es el primer sistema que lo acoge.

Acorde a ello, Pineda (2015) muestra que en la población bogotana la elección de carrera de los jóvenes está influenciada por el nivel de estudio de las madres, por ello es importante tener en cuenta las expectativas que se construyen desde el sistema familiar frente a las posibles elecciones académicas en su proyecto de vida.

Por su parte Chulde y Stead (2009) estudiaron el rol que los padres cumplen en el acompañamiento de la elección vocacional de los jóvenes, analizaron las estrategias que los padres implementaban y concluyeron que: los padres no cuentan con una forma de proceder que los guíe, no es muy claro que sería lo más adecuado para acompañar esa elección, no crean espacios de diálogo en torno al tema, algunos presentan poco interés y cuentan con poco conocimiento para identificar las aptitudes y preferencias vocacionales en los jóvenes.

Esto plantea una idea de cómo el joven significa el acompañamiento del sistema familiar y que podría verse reflejado en el proyecto de vida.

Otro de los elementos importantes a tener en cuenta en la construcción del proyecto de vida en las generaciones jóvenes son sus sistemas de relación más cercanos, así como lo menciona Duran, Medina, González y Rolón (2007) la relación de la separación parental es un referente de los proyectos vitales específicamente lo que respecta a metas personales, profesionales y establecimiento de pareja. En la investigación uno de los resultados fue que los estudiantes que tienen padres separados, en sus narrativas, mencionan la separación como un evento con cambios positivos en el entorno familiar, pero si encuentran preocupación y estrés frente a con quien vivir luego de la separación y la frecuencia del contacto con el padre ausente, aunque no se evidencia diferencia frente a querer establecer una relación estable con sus hijos, pero tienen presente las posibilidades y los límites de la situación que están viviendo.

En el estudio se expresó que los estudiantes los cuales cuentan con el apoyo de sus padres y que valoran sus decisiones profesionales, narraron que valoraban ese tipo de situación (Duran, Medina, González y Rolón, 2007). Por ello cabe resaltar que en la actualidad la etapa de moratoria se ha ampliado y ésta ha ayudado a que los jóvenes salgan con mayores estudios y planteen a largo plazo la salida de sus casas y la conformación de familias propias, esto nos da una luz frente a los cambios en las necesidades de los jóvenes y el cambio de demandas sociales (Duran, Medina, González y Rolón, 2007).

Cabe mencionar la investigación que realizaron Lomeli, López y Valenzuela (2016) la cual evidenció factores que influyen en un proyecto de vida exitoso en jóvenes estudiantes de educación media en el cual obtuvieron que la familia tiene un valor importante en la educación con su apoyo, acompañamiento y como referente de los jóvenes adolescentes.

Los jóvenes que se perciben como exitosos tienen confianza en ellos mismos, y se encuentran motivados por verse como personas exitosas en todos los ámbitos en los que van a tener relación. Y para la consolidación del proyecto de vida es importante la autoestima, la motivación y la inteligencia emocional como elementos personales, y el apoyo de la familia tiene un papel primordial en la motivación y la autoestima (Lomeli, López y Valenzuela, 2016).

De este modo, el propio sistema familiar es el encargado de propiciar los recursos necesarios para establecer el proyecto de acuerdo a la definición que poseen de sí mismos (Suárez y Restrepo 2005, citado por López, 2011), que se encuentra relacionado con los textos, tramas y contextos relacionales vinculados a la familia, que proporcionan la posibilidad de hablar de los diversos significados que circulan en la construcción de la experiencia de ser y hacer en este sistema (Aya, 2010).

La articulación del proyecto de vida con las demandas sociales y familiares están anclados en gran medida a procesos de identidad personal- social, lo cual puede ser reconocido a través de la narración, permitiendo conocer al sujeto, que el sujeto se conozca a sí mismo (Ruiz, 2011), y que a su vez pueda reconocer su diferenciación con respecto a los demás (Páramo, 2008). La introducción de relatos aparece en la investigación presente como herramienta para entrar a comprender la compleja realidad de los jóvenes.

Es así como el autor puntualiza que la articulación del pasado, presente y futuro en la construcción de un sujeto, histórico, social, político y ciudadano se pone en relación con su individualidad en diferentes contextos (Ruiz, 2011). Parte de aquella construcción reside en la identidad, la cual está constituida por discursos presentes en la cultura como la edad, la raza, el sexo, el género, etc. (Páramo, 2008) y dicha identidad “aparece como una historia de vida, con escenas ambientes, personajes, objetivos y temas” (Guitart, Nadal y Vila, 2009, p.80).

Aquí se aprecia el papel clave de lo social en la construcción de lo individual y como esa apropiación hace ser a la persona quién es, pues permite reconstruir el pasado y anticipar el futuro desde las narrativas otorgándole intencionalidad y propósito a la vida (Bruner, 2001; Clandini, 2007; McAdams, 1985 citado por Guitart, Nadal y Vila, 2009)

La identidad y el auto concepto se construyen de manera social en la medida que se establecen relaciones con otros (Páramo, 2008), lo anterior permite a la investigación reconocer que los jóvenes se encuentran inmersos en diversas dinámicas de relación y que de allí obtienen insumos para construir a sí mismos. Por esta razón, a partir del establecimiento de esas relaciones emergen los textos y tramas, que permiten la organización de la experiencia en contenidos narrativos atribuyéndoles significados a nivel personal, familiar y con otros contextos dando cuenta de procesos identitarios (Aya, 2010). De esta manera se expone la relevancia de los relatos como exponentes de la identidad o identidades que la persona ha construido para sí en el marco de un contexto social, escolar y familiar.

Adicionalmente, de acuerdo con Aya (2010) gracias al enlace entre los textos, las tramas y los contextos relacionales, se pueden llegar a conocer los discursos dominantes, las memorias, incluso los relatos alternos que pueden generar movilizaciones en la persona.

Otra investigación que aporta al proyecto de vida fue la realizada por Bonilla (2012), quien encontró que muchas de las metas que la población fijaba para su proyecto de vida dependen de su historia de vida y del contexto en donde crecieron, lo anterior permite comprender los factores que influyen en proyecto de vida de los jóvenes.

Asimismo, Mendoza, Machado y Montes (2016) realizaron una revisión teórica acerca de la educación en Latinoamérica, la cual a tiende a responder ante estructuras sociales y económicas, por ello establecen determinadas competencias con las cuales los jóvenes deben salir al mercado laboral para ser solicitados por los contextos laborales.

Un factor importante en la investigación realizada por Dzay y Narváez (2012), es la deserción en universidad mexicana, los autores explican que un 9.6% de los estudiantes que abandonan la carrera profesional lo hace para cambiarse de carrera y que el 87% de esos estudiantes lo hace dentro del primer año de estudio, también exponen que algunos factores relacionados con la deserción son: primero, el programa no corresponde con lo esperado; segundo, no se consideran las competencias del estudiante antes de ingresar; tercero, la imposibilidad de realizar estudios a distancia; cuarto, la poca demanda laboral para los egresados y en quinto lugar, la falta de información sobre ofertas académicas, plan de estudios, normatividad y orientación profesional.

Es así como Ochoa y Diez-Martinez (2011) mencionan la importancia en visibilizar los procesos de orientación profesional para aspirar a alguna ocupación y a partir de allí generar un sentido reflexivo frente a la participación en la sociedad como ciudadanos. Los autores mencionan que al carecer de información suficiente del número de ocupaciones existentes y no logran reportar una segunda opción, lo que sugiere la necesidad de una orientación profesional de manera urgente (Ochoa y Diez-Martinez, 2011).

Así mismo, cabe mencionar la investigación que realizó Leiva (2012); propone que es importante comprender los cambios en los referentes que los jóvenes poseen para la construcción de sus proyectos de vida. Plantean que en la actualidad los jóvenes son libres en su capacidad de autocreación y autoproducción esto condicionado por la sociedad moderna, lo que implica que deben pensar e imaginar su vida futura y planearla con anticipación, se encontró que dicha planeación se enfoca en la adquisición de elementos materiales y/o instrumentales invisibilizado aspectos como una mejor calidad de vida, comprendida en términos de salud física y mental o con temas relacionados a la realización personal.

Sumado a lo anterior, el autor hace la invitación a alejarse del adultocentrismo con la que tradicionalmente se comprende la realidad juvenil, y aquí es donde cobraría sentido el acercarse a la subjetividad del joven para reconocer qué elementos son fundamentales y significativos en su planeación a futuro (Leiva, 2012).

Ahora bien, en las instituciones educativas se ha comenzado a trabajar el proyecto de vida de manera puntual en secundaria, justamente como lo menciona la investigación de Santana, Feliciano y Santana (2012) debido a que es la etapa de la incertidumbre por el proceso de toma de decisiones que se requiere, por ello es importante potencializar el autoanálisis de los jóvenes, destaca que en las metas personales, académicas y profesionales, los jóvenes en su narración no destacan la realización de proyectos de empresas, se centran en la parte académica-laboral, ocio-consumista y el altruismo. Pero en la investigación se encontraron diferencias respecto al sexo en las metas del proyecto de vida, siendo las chicas quienes mencionan querer acabar carrera universitaria mientras los chicos prefieren el dinero, tener relaciones sexuales y ser famosos.

A partir de ello, Santana, Feliciano y Santana (2012) muestra una perspectiva interesante frente al diseño de programas de orientación a partir de la perspectiva de género para que así los estudiantes puedan evaluar sus posibilidades y el contexto que los rodea; y brindarles a los que inician la secundaria un panorama del mundo real para que con mayor conciencia clarifiquen metas y planifiquen su proyecto personal de vida.

Para finalizar, un estudio realizado por el Programa para las Naciones Unidas y el Desarrollo en Chile - PNUD (2012) expone que los mandatos sociales son una construcción social que orientan la conducta personal, organizan las necesidades del diario vivir y su cumplimiento es obligatorio para los individuos en el mantenimiento del orden social. Se puede entender que son unas reglas que se encuentran interiorizadas y normalizadas ya que se

encuentran en los procesos y dinámicas del diario vivir de las personas, proclamándose como el “ideal de vida” y existe en consenso de que está bien porque así la vida actual lo demanda.

El discurso que ha tomado fuerza actualmente es el de la felicidad; en éste, “se considera bueno ser feliz y se condena a quién no se esfuerza por serlo” (p.69). El mandato de la felicidad es exigente porque debe ejecutarse en un mundo adverso con realidades sociales complejas y que se debe cumplir como manifestación de lucha contra la adversidad (PNUD, 2012). Éste a su vez se relaciona con otros mandatos sociales los cuales son: unidad familiar, proponerse y alcanzar metas y una espiritualidad, la persona al conectarse con cualquiera de estos mandatos le permite insertarse en el sistema de valores de las personas y así direccionar sus vidas (PNUD, 2012).

La investigación plantea la relación entre los mandatos “Felicidad y proponerse - alcanzar metas”, en los cuales se proclama la disposición de sacrificar lo que sea necesario en el presente para obtener recompensas en el futuro, los insumos primordiales hacia su cumplimiento son: el trabajo, la educación ampliación de redes sociales y la voluntad, son (PNUD, 2012). La anterior dinámica permite vislumbrar cómo los mandatos sociales inciden en la vida de las personas y les permite configurar posibles acciones y caminos a seguir.

Los mandatos sociales surgen y se mantienen a través de las relaciones sociales, las cuales permiten que se produzcan y se modifiquen mediante los discursos sociales (PNUD, 2012). Aquí se resalta la importancia de las relaciones que se establecen entre sujetos, ya que entre ellas se construyen acuerdos que les permiten crear consensos para participar en determinado contexto.

4. MÉTODO

4.1. Metodología cualitativa

La metodología empleada en esta investigación es cualitativa, entendida como “un proceso interpretativo de indagación basada en distintas tradiciones metodológicas (biografía, la fenomenología, la teoría fundamenta en los datos, la etnografía y el estudio de casos) que examina un problema humano social” (Creswell, 1998, citado por Vasilachis, 2006, p. 24)

De esta manera, la metodología cualitativa es un proceso interpretativo de indagación en el cual el investigador construye una imagen compleja de fenómeno que se desea estudiar, analizando palabras y exponiendo detalles de la perspectiva de los participantes (Creswell, 1998, citado por Vasilachis, 2006)

Para Mason (1996, citado por Vasilachis, 2006) existen tres elementos de la diferentes estrategias empleadas en la metodología cualitativa. El primero hace referencia a que su génesis radica en una corriente filosófica interpretativa, pues su interés es reconocer las formas en las que se interpreta, comprende, experimenta y se produce el mundo social. El segundo, se basa en métodos que exponen datos flexibles y dan cuenta del mundo social. Finalmente, el tercer elemento presenta que sostiene métodos de análisis y explicaciones que dan cuenta de comprensiones complejas de los fenómenos a estudiar.

La investigación cualitativa es “relacional y se basa fundamentalmente en la comunicación” (Vasilachis, 2006, p.36), lo anterior permite a la investigación co-construir comprensiones a partir de los datos que emergen en la interacción con los participantes, más no está interesada en evaluar y comprobar hipótesis o teoría preconcebidas (Taylor y Bodgan, 1994). Reside clave para esta investigación la creación de datos y conocimiento a través de la descripción de los fenómenos que estudia, esto implica que el investigador concibe a los

escenarios y a los participantes de manera holística, estudiando a las personas en las diversas situaciones que los envuelve su vida cotidiana (Taylor y Bodgan, 1994).

Otro aspecto clave para el proceso investigativo, es que brinda la posibilidad de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia teniendo siempre presente el contexto en el que está inmersos día a día, resaltando que todas las perspectivas que emergen son válidas; no se establece un sentido de verdad absoluta, sino que las diversas nociones únicas en su esencia (Taylor y Bodgan, 1994).

Por tal motivo para propender por la validez de los datos, se tiene presente que esta reside en la profundidad y en la comprensión detallada del fenómeno que se está estudiando, para ello se toma como herramienta fundamental los procesos de observación de los participantes, específicamente en sus ambientes cotidianos, observar los documentos que pueden llegar producir, escuchar las historias desde las cuales narran su vida; obteniendo así un conocimiento profundo de la vida social (Taylor y Bodgan, 1994).

Por ello, para las estructuración de las diversas estrategias implementadas en la investigación fue primordial la realización de un proceso de observación participante en el cual los investigadores buscaban comprender a través del lenguaje los términos en los cuales los futuros participantes definen su mundo, sus vivencias, sus interacciones con sus compañeros, maestros; teniendo en cuenta que dichas valoraciones o manifestaciones de comunicación están dotadas de sentido y significado dentro de un contexto social específico (Taylor y Bodgan, 1994).

De esta manera se comprende la importancia de conocer las particularidades de la población a trabajar permitiendo acercarse a las realidades de los escenarios (Quintana y Montgomery, 2006), en este caso de la institución educativa con el fin de adaptar formas de

comunicación presentes en la vida de los jóvenes a los parámetros de técnicas de investigación cualitativa.

4.2. Método Biográfico Narrativo

El enfoque biográfico - narrativo rescata los relatos micro del sujeto (Moreno, 2016) entendiendo así lo biográfico como la construcción direccionada, analítica y sistemática, de la historia de vida de una persona, usando diversas técnicas (Argüello, 2014), y lo narrativo como la forma de acceder a lo biográfico (Bolívar, 2002) brindando así un sentido a lo vivido por la persona.

Este método caracteriza por explorar los significados de las historias de vida de los actores (Bolívar y Domingo, 2006) logrando captar la diversidad de aspectos que engloban la experiencia de los seres humanos, tales como: las motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos que no se pueden expresar a través de herramientas lógico formales como se aplica en procesos de causa-efecto (Bolívar, 2002). Por el contrario, dicho método prioriza la subjetividad de los participantes y su *yo dialógico* ya que estos se construyen a partir de un interjuego de subjetividades que interactúan en un medio relacional y comunitario, en el cual se media la propia experiencia y se co-construye la realidad social (Bolívar, 2002).

Estas características permiten integrar los elementos (que se han dado a lo largo de la historia de vida de los sujetos) que él considera como relevante para describir, comprender o representar su presente y cómo podría llegar a desenvolverse en el futuro (Bolívar y Domingo, 2006).

De esta forma, a través del método se puede llegar a conocer procesos de socialización, especialmente aquellos que se encuentran relacionados con su identidad,

percepción de los apoyos que recibe, eventos vitales y/o críticos, las demandas y expectativas que se ha constituido en su historia, así como expectativas y factores que le permiten construir cierta postura de vida y de futuro (Bolívar y Domingo, 2006). Lo anterior permitirá a la investigación obtener los recursos necesarios para generar comprensiones de lo que los jóvenes han construido para sí mismo como prospectiva de vida y los aspectos que tienen espacio en ese proceso.

Es por eso que la investigación biográfica-narrativa altera las formas en las que se comprende el conocimiento al grado que se vuelve un enfoque propio (Bolívar y Domingo, 2006). Una de sus características claves es el giro hermenéutico, este abre paso a una perspectiva interpretativa en la cual se pueden llegar a comprender los significados de los sujetos (Bolívar, 2002).

De acuerdo con Sandelowski (1991) la investigación narrativa puede ser de carácter descriptivo y/o exploratorio. Con respecto a la primera, la investigación buscaría describir: las narrativas tanto grupales como individuales ya sean historias de vida o episodios específicos de las mismas, las condiciones bajo las cuales la historia de vida o la significación de ciertos eventos prevalece sobre otros, la conexión que existe entre las historias individuales y la presencia de vertientes culturales dentro de ellas, la función de determinados eventos de la vida de las personas en función de su vida en general; y con respecto a su versión exploratoria, su enfoque reside en realizar un recuento de la historia de los sujetos a través de la narrativa e indagar las razones, influencias y diversas dinámicas que estuvieron en juego para que emergiera determinado evento.

Para el caso de esta investigación que atiende una comprensión desde el construccionismo social y la perspectiva narrativa, el método responde a una lógica narrativa

que permite abordar el conjunto de aspectos psicológicos como lo son los significados en torno a la plan a futuro, a su vez se tiene en cuenta el contexto y las interacciones del sujeto con los componentes del mismo y el dinamismo con los diversos actores y las construcciones generadas a lo largo del tiempo. Desde este método se agrega la mirada histórica pertinente para conocer los cambios de los significados en torno a los episodios de la historia de vida de las personas y que influyen en cómo se pueden llegar a pensar en el futuro.

4.3. Teoría fundamentada

Para el análisis de la información obtenida de las diferentes sesiones, utilizamos la codificación abierta, axial y selectiva como elementos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), ya que al proponer el término de *prospectiva* (proveniente de la economía), entendida como el estudio del futuros múltiples desde una perspectiva dinámica, flexible (Godet, 1993) y deseable (Jouvenel citado por Masini, 2013), es pertinente explorar e identificar las categorías que se puede llegar a relacionar, semejar y/o diferir de ella (Cresswell, 1998 citado por Álvarez – Gayou, 2003) aplicada al campo de la psicología; descubriendo así sus aspectos relevantes, cómo se presenta y ampliando la comprensión sobre lo que implica pensarse a futuro.

La teoría fundamentada tiene presente que los sujetos crean y mantienen mundos significativos a través de procesos dialécticos desde los cuales otorgan significados a sus realidades y actúan sobre ellas (Charmaz, 2000 citado por Vasilachis, 2006, p. 169). De este modo se posibilita el conocimiento (a partir de los relatos) de las realidades que se están creando y los significados presentes en la construcción de prospectiva de vida en jóvenes escolarizados ya que implica nuevas formas de vivir y pensar en el mundo, proporcionando

así comprensiones y versiones alternas a las vigentes sobre experiencias, procesos y fenómenos de naturaleza humana (Charmaz 2006).

De esta manera, con base en el proceso de análisis de datos de la teoría fundamentada se realiza un pre-análisis de los datos, realizando una lectura del material transcrito, para posteriormente realizar la codificación de los relatos en tres etapas, la primera consiste en realiza una codificación guiada por los datos, esta etapa permite leer el texto de manera reflexiva e identificar los códigos que explican las categorías (Strauss y Corbin, 2002).

La segunda corresponde a la codificación axial, en la cual las categorías analíticas se relacionan con las subcategorías y categorías obtenida a través de los relatos, y la última es la codificación selectiva en donde la categoría central, en este caso *prospectiva de vida*, crearía relaciones con las categorías analíticas (Strauss y Corbin, 2002).

Una de las variaciones que se aplicó para codificar la información fue realizar una desfragmentación minuciosa del texto, frase por frase; posteriormente, se anotó los conceptos, etiquetas teóricas o analíticas al margen del texto a medida que iban emergiendo del proceso de análisis para organizar las secciones del texto (Strauss y Corbin, 2002 citado por Gibbs, 2012).

4.4 Participantes

Los criterios de inclusión para esta investigación fueron: 1. personas vinculadas a la institución académica cursando noveno o décimo grado, 2. personas menores de edad entre 14 y 16 años, 3. que se encontraban viviendo en la ciudad de Bogotá, 4. participación voluntaria, y por último, 5. que hubiesen diligenciado el consentimiento y asentimiento con sus respectivas firmas.

4.5. Estrategias

Inicialmente se realizó un proceso de observación participante, el rol definido por parte de los investigadores fue participación activa, es decir, los investigadores participan de manera no estructurada ni encubierta, facilitando así la “inmersión del contexto (...) proporcionando descripción de los acontecimientos, las personas, las interacciones” (Díaz, 2011, p.8; Valles, 1999)

Lo anterior, permitió alejarse del adultocentrismo con la que tradicionalmente se comprende la realidad de las jóvenes (Leiva, 2012), realizando así un acercamiento a la población, a sus dinámicas de comunicación y sus diversas formas de manifestar sus subjetividades, esto con el fin de adaptar -estructurar estrategias que tuvieran un sentido dentro del contexto y para la población, sin dejar a un lado la rigurosidad requerida en la aplicación de técnicas de carácter cualitativo.

La técnica aplicada fue la entrevista grupal, según Vargas (2012) es una técnica eficiente debido a que permite filtrar la información, dirigir el foco de la conversación y posibilita un diálogo entre las participantes que puede compartir versiones distintas de un discurso. Sin embargo, no es un debate porque no busca resolver un problema ni tomar una decisión. El entrevistador toma el rol de moderador y se encarga de guiar la conversación; no es un instrumento neutral debido a que dos o más personas producen una realidad bajo esa situación.

Iñiguez (2008) afirma que los fenómenos grupales son diferentes de los fenómenos individuales, porque no existe una relación asimétrica entre entrevistado y entrevistador, sino un grupo de personas con relaciones de poder hablando de una situación específica y con discursos diversos. El tener la opción de focalizar la temática del diálogo da apertura a abordar este fenómeno desde las aproximaciones teóricas que se han realizado sin impedir

que se exploren otros focos que surjan desde la experiencia conversacional, al ser grupal se puede apreciar cómo interactúan los significados de las participantes y que realidades se está construyendo en ese entorno.

Con base en el proceso de observación se plantearon tres estrategias que permitieron el desarrollo de las entrevistas grupales para conocer los significados que tienen sentido dentro del contexto y la población. Estas estrategias (Anexo f) se organizaron en tres encuentros (tres sesiones), las cuales fueron adaptadas a formas de comunicación presentes en la vida cotidiana de las jóvenes cuidando los parámetros de técnicas de investigación cualitativa.

Para la primera sesión se realizaron preguntas orientadoras con respecto a la propuesta de proyecto de vida que aplica la institución educativa que debían ser contestadas a través de un recurso de comunicación cultural como lo son los *memes*, entendidos como un elementos de comportamiento que se transmiten por asimilación o aprendizaje de persona a persona, pueden presentarse en forma de texto, imagen, vídeo u otro elemento que se difunde rápidamente por internet, y que a menudo se modifica con fines humorísticos (Oxford, 2017). Éstos elementos son un medio de comunicación efectivo para motivar a este tipo de población a charlar y salir de las formalidades típicas en el colegio.

Posteriormente se aplicó una entrevista grupal con el fin de conocer los significados en torno a esos *memes* que a su vez exploraron sobre cómo los estudiantes significan el acompañamiento del colegio en sus proyectos de vida.

Para la segunda sesión se planteó el uso de medios artísticos, específicamente una historieta (cómic y/o manga) la cual posibilita una construcción secuencial de narrativas que están compuestas por imágenes y palabras; tanto diálogo como dibujo dan cuenta de la historia (Eisner 2000 citado por Ponce, 2013). Mediante ésta se plasmarían los momentos

importantes que hubiesen sido determinantes o claves para la construcción de sus proyectos de vida, comprendiendo que cualquier manifestación artística son vehículos mediante los cuales la realidad se presenta en narraciones (Gergen, 1996). Las participantes optaron por usar el cómic como medio artístico. Durante la sesión se abordó esta temática a través de entrevista grupal y los significados que le atribuyen a cada uno de estos momentos.

En la tercera y última sesión se llevó a cabo un acto performativo, puesto que es una acción que estimula a ver otro punto de vista de la experiencia (Nelson, 2009) y la construcción de sentido de sí mismo a futuro, en este caso la experiencia de su adultez, construyéndose así desde rasgos contextuales y materializando desde el presente su futuro a través de la narrativa (Aguilar, 2007).

Los actos de habla performativos son enunciados “que producen la realidad que describen” (Austin 1998, citado por Duque, 2010, p. 87) y de acuerdo con Duque (2010) expone que Derrida (1974) complementa que la capacidad de construir realidad a través de los actos de habla ilustra la existencia previa de un contexto de autoridad históricamente conferido.

Durante esta sesión el acto performativo, en un primer momento se les permitió a las participantes conversar de manera libre sobre su vida en la etapa adulta, en un segundo momento los investigadores intervienen mediante la entrevista grupal con el fin de explorar temáticas invisibilizadas con relación al proyecto de vida y prospectiva de vida.

4.6. Procedimiento

Este proceso de investigación se desarrolló a partir de cinco fases las cuales consistieron en:

4.6.1. Fase de investigación. Se identificó la importancia de estudiar el fenómeno de los significados en torno a la construcción de prospectiva de vida en jóvenes, entendidos como los futuros posibles que pueden darse partiendo de un plan de vida, puesto que el término usado actualmente, proyecto de vida, queda corto al hablar de las posibilidades futuras en los diversos planes ya establecidos.

Para ello se indaga en diversas fuentes documentales que permitieran un acercamiento al fenómeno y potenciando el desarrollo de antecedentes investigativos, marco epistemológico, el marco disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar.

4.6.2. Fase de metodología. La cual permite definir la metodología, el método y las estrategias o técnicas de ejecución y análisis de datos a realizar para conocer de manera amplia el fenómeno a través de la voz de las participantes; así mismo identificar los actores participantes, sus criterios de inclusión y de exclusión para la investigación.

De igual manera en esta fase se construyeron las técnicas de acuerdo a la población a través de un proceso de observación previo en el contexto. A partir de ello, se estructura una propuesta tentativa del desarrollo de cada una de las sesiones (objetivo, estrategias, preguntas orientadoras y cierre).

4.6.3. Fase de aplicación. Para la ejecución de esta fase realizó un proceso de observación previa que brindó un acercamiento a la población y el establecimiento de técnicas y/o estrategias que podrían ser más interesantes y llamativas para los jóvenes. Se plantearon tres sesiones, en donde estuvieron sujetas a modificaciones de acuerdo a la dinámica de las participantes. Cada una de las sesiones se realizaron con el mismo formato, teniendo en cuenta que el desarrollo de la misma tenía en cuenta el ritmo de las participantes.

Tabla 4.*Formato de sesiones*

Actividad	Objetivo (s)	Categoría (s)	Metodología / Desarrollo
Nombre de la actividad	El objetivo de la actividad que va ligado a un objetivo específico del ejercicio investigativo.	La(s) categoría(s) que le apunta la actividad, sin discriminar si emerge otra.	El paso a paso de la actividad, sin olvidar que los tiempos van acorde al grupo de participantes.

Dentro de las sesiones cada uno de los investigadores realizó diarios de campo para acercarse al escenario de las sesiones. Adicionalmente se tuvo en cuenta el proceso de consentimiento y asentimiento informado en donde se encontraba la intención de la investigación y el tiempo de las sesiones.

4.6.4. Fase de resultados y discusión. En esta fase se realizó las transcripciones de las tres sesiones realizadas con las participantes, luego se aplicaron las etapas de teoría fundamenta para el análisis de los datos que permitieron la construcción de reflexiones plasmadas en la discusión a la luz de los objetivos establecidos en la investigación.

4.6.5. Fase de devolución de resultados. En esta fase se realizó con la institución educativa y con las participantes la entrega de los resultados; en la cual se les brindó una breve descripción de lo encontrado en las diferentes sesiones junto con las diferentes reflexiones y conclusiones del ejercicio investigativo. Se les hizo entrega de un documento que contiene dicha información; en el encuentro se abrió un espacio para resolver dudas e inquietudes y para el cierre se realizó la firma del acta de devolución de resultados.

5. MARCO ÉTICO

En cumplimiento del ejercicio ético de psicólogas y psicólogo en formación para el desarrollo de este trabajo investigativo, se tuvo en cuenta la Resolución 8430 del 1993, la Ley 1090 del 2006.

De Acuerdo a la Resolución No.8430 de 1993 Artículo 10; los investigadores deben clasificar el nivel de riesgo al que se expone la población y según el artículo 11, existen tres niveles de los cuales uno de ellos es “Investigación sin riesgo”, éste se refiere a:

“estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta” (Ministerio de Salud, 1993, p.3).

En este ejercicio investigativo se tiene en cuenta dicho artículo puesto que el objetivo es comprender los significados presentes en la construcción de prospectiva de vida en los jóvenes y no existe una intención de intervención, sin embargo, se reconoce que en los relatos se encuentran inmersos aspectos como emociones, recuerdos, valoraciones, etc., los cuales pueden generar movilizaciones, por ello se le informa a los participantes a través del consentimiento y asentimiento informado (el cual contiene el objetivo de la investigación, confidencialidad, los posibles riesgos, beneficios, aportes y devolución de resultados). De esta manera, se tuvo presente las siguientes condiciones: suspender el proceso investigativo si se llega a presentar algún daño a los participantes o si alguno de ellos desea retirarse voluntariamente, por lo cual se les recordó dichos criterios al inicio de cada una de las sesiones.

También se tiene presente la Ley 1090 del 2006 que reglamenta el ejercicio profesional de psicología y el código deontológico y bioético de la profesión, de la cual se tiene en cuenta el principio de confidencialidad haciéndose explícito a priori del ejercicio investigativo a través de la explicación frente a salvaguardar la identidad de los participantes, que toda información obtenida se usa con fines académicos, y en la devolución de resultados se proporcionan los datos de manera anónima.

Así mismo a través del proceso investigativo se tiene en cuenta los principios de:

- a. Beneficencia y no-maleficencia, al momento de diseñar espacios generativos a partir de un proceso de observación previa a la construcción de estrategias a trabajar con las participantes.
- b. Autonomía, al no involucrar la institución como intermediario entre los jóvenes y los investigadores, lo que permitió la potestad del participante en la vinculación y permanencia o no en el ejercicio investigativo.
- c. Justicia, a través del trato respetuoso y equitativo con las participantes.
- d. Veracidad, siendo claros con los objetivos y modos de proceder en el desarrollo del ejercicio investigativo.
- e. Lealtad, mediante la honestidad y respeto por los acuerdos con las partes.
- f. Fidelidad, en la rigurosidad en la aplicación y diseño de las estrategias investigativas, al no desacreditar a la institución que brinda acompañamiento en el proceso de orientación y formación de los estudiantes.

Por tal motivo a través de los anteriores principios se buscó respetar la dignidad y el bienestar de las personas que participan, con pleno conocimiento de las normas legales y de los estándares profesionales que regulan la conducta de los investigadores (Ministerio de Protección Social, 2006).

Sumando a lo anterior se tuvo presente el enfoque de Acción sin Daño – ASD aterrizada al contexto colombiano en el que se buscó realizar una evaluación de las consecuencias del ejercicio investigativo tanto para la institución educativa como para los participantes. Dicho análisis se realizó teniendo en cuenta los mínimos éticos, los cuales son: dignidad, autonomía y libertad dichos valores son deseables en la convivencia reconociendo así la multiculturalidad y pluralidad (Fundación para la Cooperación Synergia, Universidad Nacional de Colombia, Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación, Agencia Alemana para la Cooperación Internacional y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011); para dar cumplimiento a lo anterior se realizó un proceso de observación del contexto que permitiera identificar formas de relación, comunicación, valores, etc., dicha lectura del permitió construir estrategias de aplicación acordes a la población y con sentido dentro del contexto educativo.

6. RESULTADOS

Para esta investigación se realiza una convocatoria a grados noveno y décimo de un colegio privado de la ciudad de Bogotá, a la cual accedieron a participar 13 jóvenes de décimo y 9 de noveno grado, sin embargo, sólo cuatro jóvenes de grado noveno presentaron el consentimiento y asentimiento informado. Al momento de realizar las actividades 2 participantes estuvieron presentes en todas las actividades y 1 estuvo presente únicamente en una actividad.

En el transcurso de las actividades se recopilieron 250 unidades de análisis del discurso de las participantes, éstas fueron clasificadas en 75 códigos siguiendo las definiciones realizadas en el libro de códigos (Anexo C). Posteriormente se clasificaron esos códigos dentro de 16 subcategorías acordadas por los investigadores que cumplieran con

tener una cualidad en común, para luego finalizar agrupando las subcategorías dentro de las 4 categorías derivadas de los objetivos y marcos teóricos.

El objetivo de la tabla 5 es plasmar la organización que se realizó con los datos mediante el análisis a través de la teoría fundamentada. En ella se puede apreciar que la categoría central es *Prospectiva de vida*, la cual contiene las categorías proyecto de vida, futuros posibles y experiencias importantes en la historia de vida, éstas emergen de la revisión teórica y de antecedentes investigativos que le brindan “un sentido analítico establecido” (Strauss y Corbin, 2002, p.126). Para el proceso de codificación, entendido como la identificación de fragmentos del texto que dan cuenta de una idea temática (Gibbs, 2012), se estableció la *codificación guiada por los datos* (Anexo C) que en primer lugar, posibilitó leer el texto de manera reflexiva y en segundo lugar permitió identificar los códigos que explican las subcategorías (Strauss y Corbin, 2002).

Por ende, en la tabla 5 se aprecia la clasificación de las subcategorías junto con la organización de las categorías analíticas y la categoría central. Dentro de las subcategorías encontramos los códigos organizados de la siguiente manera:

Tabla 5.

Categorización

Categoría Central	Categoría (s)	Definición	Subcategoría(s)	Código (s)	Unidad (es) de Análisis
PROSPECTIVA DE VIDA	Proyecto de vida en la escuela	El proyecto de vida se engloba en “la salida del hogar parental mediante la independencia económica lograda con un empleo o profesión, y la formación de una familia propia” (Llobet, 2009, p.15)	Decisión	1	3
			Interacción proyecto de vida y academia	9	22
			Invisibilización	1	2
			Autoconocimiento	3	14
			Preferencia	5	36
			Apoyo*	3	10
	Prospectiva exploratoria	Función que exige aprender a distinguir los fenómenos cotidianos de los que son tendencias como raíces de los futuros posibles poniendo en juego la imaginación y la anticipación de <i>futuros posibles</i> desde diferentes horizontes temporales (Jouvenel, 2013)	Versiones Alternas	3	8
			Imaginario yo futuro	25	56
			Expectativa	2	22
			Dificultad	7	13
	Experiencias importantes en la historia de vida	Relación sistemática entre acontecimientos autorrelevantes a lo largo del tiempo (Gergen, 1996)	Referente	2	12
			Epifanía	5	11
			Desidealización	1	7
			Influencia Tecnología *	2	4
			Percepción de etapas *	2	12
			Reconocimiento *	3	13

Origen: Fuente propia

Nota: Los asteriscos al lado de cada palabra representa una subcategoría que emergió en la investigación, es decir, no estaba contemplada antes de realizar el ejercicio investigativo.

En la tabla 6 se busca exponer las subcategorías que emergieron del proceso de análisis de los datos y que define el por qué, cómo, cuándo y dónde es probable que se presente el fenómeno (Strauss y Corbin, 2002) que corresponden a las categorías analíticas: proyecto de vida, prospectiva exploratoria y experiencias importantes en la historia de vida, así como sus características que dan la relación con la categoría central de *Prospectiva de vida*.

Tabla 6.

Subcategorías y códigos

Subcategorías	Descripción	Códigos
<i>Invisibilización</i>	Hace referencia al estigma que existe frente ocupaciones y/o actividades que no son vistas como una opción de proyecto de vida.	Actividades Ocupación
<i>Autoconocimiento</i>	Conjunto de herramientas o metodologías que permite a los estudiantes identificar y reconocer sus propias cualidades, características y elegir algo por su condición subjetiva de agrado o desagrado y sus creencias.	Autoconocimiento Gustos Espiritualidad
<i>Interacción proyecto de vida y academia</i>	Hace referencia al conjunto de medios, herramientas, metodologías y temas sobre los cuales se ha buscado contenido para conocer más acerca de la futura profesión a desempeñar, así como la identificación y reconocimiento de sus propias cualidades alrededor de ésta. Así mismo, abarca todas aquellas estrategias aplicadas para la enseñanza y/o transmisión del conocimiento, tanto tradicionales como alternativas, y el papel que presenta el sistema	Información profesión Estrategias educativas para el mejoramiento Estrategias pedagógicas alternativas Estrategias para el autoconocimiento

	familiar frente a las diversas estrategias que se pueden llegar a trabajar con los estudiantes (en temas académicos y de convivencia)	Imagen colegio Estrategias alternativas para su proyección a futuro – colegio Orientación – colegio Resistencia al cambio - colegio Resistencia al cambio - familia.
<i>Decisión</i>	Actos concretos que se desarrollan en el aquí y ahora para alcanzar metas propuestas a futuro.	Acciones del presente para su proyección a futuro
<i>Preferencia</i>	Predilección (a partir de las experiencias) que se realiza frente a un estudio universitario, pasatiempo y/o gusto en el tiempo libre; intención de conocer y ganar experiencia de alguna situación o acción específica y la capacidad de ser una figura de autoridad y/u obtener logros.	Carrera Hobbies Aprendizaje Colegio Poder
<i>Dificultad</i>	Sucesos no normativos, imprevistos y fenómenos sociales relacionados con el ciclo vital de la juventud como: el uso de sustancias psicoactivas, influencia de pares y factores económicos que pueden llegar a significar como un impedimento para la realización de su proyecto de vida, así como la ausencia de cooperación por parte del sistema familiar frente a las decisiones y acciones que lleguen a tomar.	Suceso inesperado Ausencia de apoyo Enfermedad Droga Influencia compañías Económica Tiempo

<i>Expectativa</i>	Hace referencia a la posibilidad real o no frente a su proyecto de vida entorno al desarrollo profesional, estilo de vida y estatus social.	Profesional Expectativa – futuro
<i>Imaginario yo futuro</i>	Conjunto de proyecciones, momentos, estilos de vida, roles, relaciones interpersonales, planes, procesos de ajuste y actividades a futuro de sí mismo en su etapa adulta que abarca aspectos como: estado civil, amistades, conformación de familia, vivienda, contexto social y político, organización de tiempo libre, identidad social, adaptación cultural y laboral.	Adulterez Estado civil Organización bienestar social Conformación familia – mascota Rol familia Amistad colegio Colaboración amistad Amistad colegio Amistad universidad Amistad profesión Convivencia vecinos Organización del tiempo Vivienda Tiempo libre Ocupación Sueño Política Identidad social

		Adaptación – cultural
		Adaptación - empleo
<i>Versiones alternas</i>	Proceso de reflexión sobre las ideas, expectativas o valores atribuidos a diferentes versiones del yo futuro	Metacognición - versión 1 Metacognición versión 2 alterna Metacognición versión 3 alterna
<i>Desidealización</i>	Conjunto de acciones específicas que se desarrollan dentro del ejercicio de una profesión u oficio	Labor
<i>Epifanía</i>	Origen de la condición subjetiva de agrado o desagrado que impulsa a realizar una acción permitiendo reconocer o distinguir habilidades de una persona o de sí mismo.	Origen del gusto Motivación Identificación Admiración Insatisfacción
<i>Referente Modélico</i>	Un exponente o figura significativa del núcleo familiar y/o terceros que aporta a la construcción de proyecto de vida.	Familia Terceros
<i>Reconocimiento</i>	Hace referencia a las valoraciones de estatus, atributos e identificaciones (realizadas por sí mismo o por parte de personas significativas) de cualidades personales, apreciaciones del entorno laboral y del cumplimiento de objetivos frente a metas establecidas.	Profesional Habilidad Logro Atención padres

<i>Apoyo</i>	Persona del núcleo familiar, externa o par (compañero, amigo) que ayuda al participante a conseguir una meta o que favorece el desarrollo de su proyecto de vida	Terceros Familia Pares
<i>Influencia Tecnología</i>	Son las diferentes herramientas de comunicación que se usan para almacenar, proporcionar información, o realizar actividades de ocio como: prensa, fotografía, publicidad, cine, radio televisión, ediciones, videojuegos, juegos de computadores, celulares, redes sociales, entre otros.	Medios de comunicación Tecnología – videojuegos
<i>Percepción de la etapas</i>	Comprensión subjetiva del ciclo de vida nutrida por la experiencia.	Etapas infancia Etapas adolescencia

Origen: Fuente propia

Nota: En la tabla se ilustra las subcategorías, su correspondiente descripción y los códigos que la componen.

La figura 2 ilustra la cantidad de unidades de análisis en las categorías y muestra el peso de la categoría en el discurso de las participantes, siendo la de mayor contenido *prospectiva exploratoria* ya que aborda de manera amplia y compleja los aspectos implicados en el proceso de llegar a pensarse en el futuro, y *experiencias importantes en la historia de vida* es la de menor contenido en el discurso puesto que no relatan eventos a lo largo historia de vida o que estén ancladas al ciclo vital, la categoría *proyecto de vida en la escuela* también representa un aspecto importante en clave en el momento de llegar a pensar en el futuro, aspectos como la salida del hogar, la independencia mediante un trabajo y/o estudio se presentan como bases para dar cumplimiento a dicho plan. Con respecto a las *emergentes* dan cuenta de aspectos que no se tuvieron en cuenta desde la revisión teórica de la investigación y que tuvieron un espacio en el relato de los jóvenes.

Figura 2. Unidades de análisis por categorías

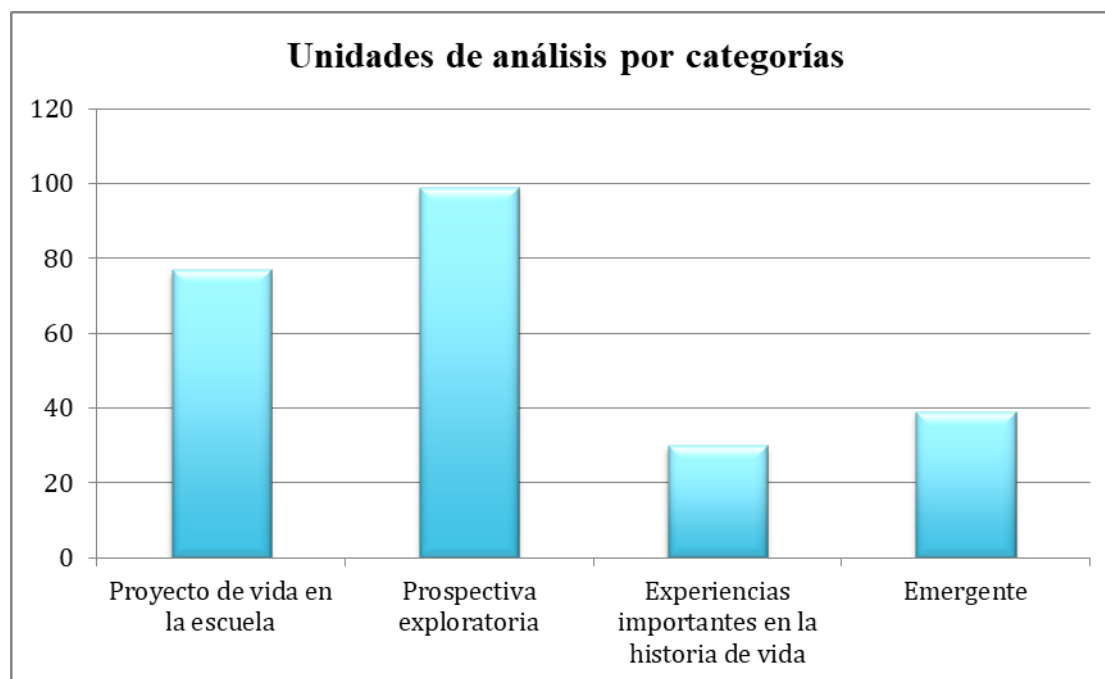


Figura 2. Cantidad de unidades de análisis en las categorías: proyecto de vida en la escuela, prospectiva exploratoria, experiencias en la historia de vida y emergentes

7. DISCUSIÓN

Con el fin de dar respuesta a los objetivos expuestos en la investigación se realizó un análisis a partir de elementos de la teoría fundamentada en la cual se organizaron los datos suministrados por las participantes para comprender los significados presentes en la *prospectiva* de vida desde sus relatos a la luz de los referentes investigativos, teóricos y las relaciones que se desprenden de las categorías y códigos.

Cabe señalar que se rescatan aquellos relatos que son significativos, alternos y discursos dominantes que permean la experiencia de proyectarse a futuro de las participantes. A continuación, se presenta las reflexiones de la información obtenida de los diferentes escenarios construidos para el ejercicio investigativo; se abordará desde las temáticas planteadas en los objetivos específicos, las cuales son: relatos en torno al proyecto de vida

planteado por la institución educativa, experiencias importantes en la historia de vida y co-construcción de prospectiva de vida.

6.1. Relatos en torno a la propuesta de proyecto de vida planteada por la institución educativa

Al lograr conocer los significados que los jóvenes otorgan a la propuesta de proyecto de vida planteada por la institución educativa se vislumbra los sentidos que tienen para ellos las apuestas que establece la institución educativa en términos de los caminos y/o aspectos que garantizarían un plan a futuro exitoso, reconociendo que existen discursos del mundo social que organizan dicha experiencia y direccionan su accionar.

En la escuela se encontró que se le brinda mayor relevancia a la promoción de carreras profesionales que estén relacionadas con las ciencias exactas, es decir, todas aquellas relacionadas con el uso del método científico, las matemáticas, la ciencia, las ingenierías, ya que se significan como *exitosas y llegar a ser alguien la vida*, entendido como obtener reconocimientos y estatus social (PNUD, 2012). Lo anterior se refleja en la narración de R1 (participante uno) y R2 (participante dos) quienes refieren:

R1: “hay mucha gente que quiere estudiar ingeniería, por lo que han dicho que las matemáticas son lo mejor”

R2: “Lo que pasa en el colegio, se dice más que todo como que las ciencias exactas, son la mejor manera de llegar al éxito, ser alguien en la vida y pues que no te vaya mal”

A pesar de ello, en el medio social también circundan significados que etiquetan a determinadas carreras profesionales y/u ocupaciones (relacionadas con artes, tales como: danza, música, artes plásticas, artes escénicas, etc.; y deporte profesional) desde una postura

poco posibilitadora ya que se contrapone a los significados de éxito inmersos en los discursos dominantes. De esta forma R2 comenta:

R2: “(...) se omite mucho lo que son las artes y el deporte y otro tipo de actividades que no son tan comunes, pues diciendo que no es futuro próspero de esa manera”

Debido a lo anterior, se crea un grupo de carreras predilectas a elegir para desempeñar en un futuro (aquellas relacionadas con las ciencias exactas). Otro de los factores relacionados con la apuesta de la institución a dichas carreras se relaciona con Roca (2014) quien expone que una de las responsabilidades del colegio es preparar a los estudiantes para desenvolverse en el mercado laboral. Lo anterior surge a partir de la siguiente pregunta formulada por el investigador:

I1: ¿Pero por qué creen que dicen eso? ¿Porque creen que hacen ese énfasis institucional?

R2: “porque son las carreras que están en furor en este momento”

En estos fragmentos se identifica la preferencia que se le atribuye a las carreras profesionales de ciencias exactas como opciones principales para *llegar a ser alguien en la vida* y deja a un lado otros medios de formación así como otras posibles ocupaciones. Este discurso social de reconocimiento y éxito se podría llegar a materializar a través del estudio triunfante de una carrera profesional y su desempeño que aseguran un estatus social (PNUD, 2012).

Por otro lado, en el discurso de las participantes se relata la importancia de percibir un apoyo, valoración y/o herramientas de un tercero (específicamente en el apoyo que brinda la institución educativa al proyecto de vida) que posibilite un punto referencia para llegar a identificar de manera más explícita sus habilidades y cualidades que le permitirán elegir una carrera a futuro. Esto es expresado en el siguiente apartado:

I1: ¿Cómo podría ayudar el colegio a su proyecto de vida?

R2 “Digamos que hacer como pruebas de actitudes o algo así para que veas resultados en lo que tú eres bueno, que te pongan ciertas actividades

I1: ¿lo completarías así?

R2 “Con otro punto de vista de otra persona que te está viendo por qué primero alguien debe decir en qué eres bueno”

Al enmarcar en su discurso el interés por obtener un mayor conocimiento sobre sí mismas (referente a habilidades y cualidades) y el interés de obtener una valoración de un tercero se relaciona con lo que menciona Gergen (1996) al yo como una narración que se construye y se re-significa en la medida que se está inmerso en relaciones vigentes. El presente de los jóvenes se enmarca en un contexto escolar, familiar y social que les definen roles y responsabilidades de acuerdo a su ciclo vital, por consiguiente su contexto no les permite dimensionar y construir una narración sobre aquellas habilidades y/o cualidades que se requieren para llegar a desempeñarse en su rol profesional en un ciclo vital de vida adulta.

Por tal motivo, una de las estrategias propuestas por las participantes es complementar los procesos de acompañamiento en el proyecto de vida con estrategias que posibiliten realizar ejercicios de específicamente de autoconocimiento centrado en las habilidades y cualidades en las carreras y en el desempeño de éstas. Lo anterior, potenciaría la reducción del índice de abandonos de programas educativos profesionales, al tener presente las competencias (según la carrera) previas al ingreso a la universidad (Dzay y Narváez, 2012).

No obstante, la institución educativa impulsa a los estudiantes a pensar y estructurar su proyecto de vida a lo largo de un año a través de la asignatura de inglés, una de las tareas para empezar a mapear el proyecto es indagar sobre las carreras profesionales que han

proyectado desempeñar. Dicha estrategia les brinda los diferentes significados que se le adjudican a las profesiones y con ello las expectativas que se construyen a partir de estos. Como refiere R1:

I2: ¿cómo entendiste que esa carrera es para eso, para solucionar problemas?

R1: “Pues porque es lo que he leído para hacer mi proyecto de inglés”

Un aspecto relevante a rescatar en el discurso de las participantes es la identificación de que en la estructuración de su proyecto de vida es un requisito de aprobación de la asignatura de inglés, esto enmarca al proyecto de vida dentro de unos parámetros que poseen una calificación en términos cuantitativos, lo que según Porto (2002) no es muy oportuno ya que no se percibe la evaluación como una orientación si no que es percibida como un mecanismo de control por parte de la institución. En lo que refiere R3 (participante tres) se puede apreciar que su motivación para informarse sobre la carrera que desea estudiar está guiada por el cumplimiento de la actividad asignada en la materia de inglés.

R3: “He buscado más, por el proyecto, he buscado lenguas modernas, busqué como en cuatro universidades de aquí, y me gusta porque es muy abierta, ósea digamos te enseña a, digamos hablan de empresas, cultura, eh, hablan un poco de todo, entonces, y, sales con un poco de base; porque yo me acuerdo que habían como, ósea, en español no sé bien el nombre es Business, es empresas, eh, también en la fotografía, hay un poco de aprender a manejar empresas, eh, porque también mire un poco de fotografía,

6.2. Experiencias importantes en la historia de vida

En el análisis de las experiencias narradas se evidencia que las jóvenes conciben como un momento importante en su historia de vida los sucesos inesperados o como lo menciona

Denzin (1989) epifanías, las cuales que marcan la vida de una persona, e influyen en las elecciones realizadas en el presente para un futuro.

Estas epifanías o sucesos inesperados despiertan el interés del joven por comenzar alguna actividad nueva, dicho interés se ve ligado a la motivación extrínseca ya que emerge de la realidad donde se encuentra inmerso y tiene como fin satisfacer una necesidad (Legaspi, Aisenson, Valenzuela, Duro, De Marco, Lavatelli, Celeiro, Inaebnit y Pereda, 2009) que puede ser la curiosidad, la búsqueda de nuevos retos, la búsqueda de un gusto, entre otros; así como lo mencionó R2:

R2 “... un momento que algo les pasaba y que ellos como que tomaban la decisión de hacer algo”

Siendo una situación que llega de manera inesperada para poder tomar una determinación de actuar ante ello, este es un suceso externo acorde a la realidad del joven con sus condiciones socioculturales, y encuentra sentido para iniciar e impulsar a hacer alguna actividad diferente a lo ya realizado.

Otras frases que narran una situación que aparece sin previo aviso, la cual aprovecha para ser partícipe de las mismas, y dentro de la actividad se da cuenta que lo realiza de manera adecuada, e implica que dicha actividad será repetida en el futuro, como expresan los dos participantes:

R1: “cómo que de un momento a otro va la competencia y le da por entrar, dice soy bueno en esto”

R1: “ahí estaba el folletico y él dijo cómo creo que esto me va a gustar entonces ahí como que intentémoslo”

La última, describe una situación que la impulsa un objeto externo tangible, el cual brinda información de una actividad, la cual la aprovecha y la realiza de manera imprevista y que puede llegar a ser del agrado de la persona; lo cual de manera implícita va ligada frente a una afinidad anterior, sin embargo, sólo al intentarlo descubre que le gusta.

Esto va ligado a lo que menciona Godet (1993) que la historia no determina sino que se construye, lo que se muestra al momento que las participantes ven en su realidad una situación que se muestra como novedosa que quieren intentar o como una realidad deseable (Jouvenel citado por Masini, 2013) y la buscan desde las acciones del presente para así cambiar a futuro, otro de los casos es ver una situación no deseable y cambiarla por esa insatisfacción que le produce al joven, sean ante un elemento social, y/o a la insatisfacción frente a un elemento personal, como por ejemplo cuando refieren:

R2: “una chica que se encontraba un perro y le encantaba el perro, pero el perro se moría entonces quería crear una fundación para ayudar a los perros de la calle”

R2: “...después de la operación sigo aquí entonces, yo dije cómo no, no puedo seguir dejando que el tiempo pase y dejando las cosas que me gustan, porque todo se va a acabar y es horrible sentir ese remordimiento”.

En ambas situaciones mencionan, como al darse cuenta de una experiencia del contexto con el que no están de acuerdo o con lo que no se sienten cómodas, nace el impulso de cambiarlas desde su presente para que no se repita, o que si se vuelve a dar pensar que están haciendo algo por cambiarlo.

Dentro de estas situaciones inesperadas que mencionan las participantes que ayudan a la construcción de su prospectiva, también se encuentra un elemento que no se tenía empíricamente es el hecho de admirar a un otro, esto se puede apreciar cuando R2 manifiesta:

R2: “... yo quiero ser como esa persona voy a esforzarme para llegar a ser eso”

Lo cual relata que si bien es una decisión propia elegir un camino para seguir o una vida a la cual aspirar, se pone en relación con un mundo de otros significados, con un grupo de referencia que ayuda a tener información sobre quiénes son, los cuales brindan seguridad y protección (Bruner, 2003 citado por Guitart, Nadal y Vila, 2010).

Otro de los elementos que han marcado la historia de vida de las jóvenes y que narran como significativo, son los referentes que tienen para la construcción de su futuro a través del presente; dentro de estas personas significativas se encuentra su entorno familiar ya que como lo menciona López (2011) es el primer sistema que lo acoge y es el encargado de propiciar los recursos necesarios para establecer un camino el cual seguir para su futuro de acuerdo a la definición que poseen de sí mismos (Suárez y Restrepo 2005, citado por López, 2011), como por ejemplo:

R1 “Yo en esa época pensaba que mi mamá era policía y quería ser policía como ella, cuando me preguntaban yo decía que mi mamá era policía y mi papá era bombero, porque no sabía, pero igual quería ser como ellos”

R2” ... la única que me ha apoyado en el campo de las artes por lo menos, ha sido mi tía, ella... Ella también trabaja con las artes, pero... Pues... no estudió eso pero vive de eso, entonces...”

Dentro de las afirmaciones se detalla como narran en el presente aquellas personas significativas dentro de la familia que le aportaron una guía o camino frente a lo profesional u ocupacional para hacer al momento de ser adultas, por ello aunque se ve de manera aislada el apoyo de los padres con el colegio, es más un complemento de conocimientos para brindar una guía frente a la construcción del futuro que el joven quiere llegar.

Sin embargo, los jóvenes pasan más tiempo en las instituciones educativas que en sus hogares lo que genera nuevos relacionamientos y así las relaciones con sus pares ganan importancia, intensidad y estabilidad, lo cual comienza a ser el contexto con mayor influencia en el joven (Inglés, 2009; Lynch y Cicchetti, 1997; Mayseless, Wiseman y Hai, 1998; Rice, 1997; Sletta, Valas y Skaalvik, 1996, citados por Martínez, Ingles, Piqueras y Ramos, 2010), esto promueve tener referentes de terceros sean compañeros, amigos, conocidos, por ello se consideran como parte fundamental en la construcción de futuro de un joven, lo anterior las participantes lo expresa de la siguiente manera:

R1 “Porque alguien me ponía a jugar muchos juegos de armas, entonces: yo quiero tener un arma en la vida real... (Risas) Aaaa... Esto suena igual que en un juego, entonces:

Aaaa Jajaja... Sí, yo quería un arma”

R2” Me gustó mucho la gente, es como muy tranquila, muy educada, eso me gustó de allá”

Dentro de las frases que narran las participantes muestra que toman como punto de partida un tercero para tomar una decisión frente a los gustos, decisiones y así como el camino que guía la construcción de su futuro.

Otro de los elementos claves como un momento importante en la vida del joven es la desidealización que encuentra al enfrentarse a las funciones reales de una labor, esto se percibe cuando comentan:

R1 “Ya no, me dió pereza, fue como mi abuelita empezó a enseñarme a cocinar y quería cocinar, pero el año pasado me di cuenta que mejor no, porque, cómo que, eso me puede estresar, porque me quemo o algo entonces no quiero volver hacer esto en mi vida, al

día siguiente vuelvo y lo hago, pero mejor no, mejor como un pasatiempo y no como algo permanente”

R2 “Porque ya iba en contra de mis principios, ya después cuando me enteré como de todo, como que: se maltrata a un animal, entonces, pues eso no va conmigo”

Lo anterior, se comprende desde las construcciones que las participantes adquieren de los significados frente a las funciones de ocupaciones que son o fueron atractivas para ellas, al estar en una interacción progresiva con alguna figura que la desempeñaba se resignificó (Gergen, 1996) aquellas idealizaciones que se habían construido sobre las mismas.

6.3. Co- construcción de la experiencia de Prospectiva de vida

A lo largo del proceso de investigación se logra reconocer los significados que giran en torno a la prospectiva, en un primer momento (específicamente en un espacio en la cual se le permite a las participantes de manera libre poner en escena lo que desean relatar de su yo futuro en su etapa adultez) los significado atribuidos a su *yo futuro* se relacionan con aspectos que conforman el proyecto de vida como lo es la estructuración de un camino para la salida del hogar parental a través de la independencia económica lograda con un empleo o profesión, y la formación de una familia propia (Llobet citado por Medan, 2012).

Con respecto al empleo – profesión, R1 y R2 refieren:

R1: “tengo una especialización en licenciatura de derecho, derecho civil y derecho criminal”

R2: “yo trabajo en la Universidad en la Real Academia de Artes como profesora de artes gráficas”

Con relación a la formación de familia propia a futuro, se identifican miembros claves como la pareja, la mascota o amigos:

- *¿y tienes hijos?*

R1: “no, pero lo he pensado, digamos que por ahora las mascotas son hijos”

R2: “Durante mis años de universidad, fui adquiriendo amigos, entonces, fue como buscar una especie de nueva familia”

Con respecto a la salida del hogar se identifica que es imperante para las participantes llegar a residir en el exterior, específicamente en países desarrollados a nivel económico, educativo, laboral, etc., como Estados Unidos e Inglaterra, parte del interés de vivir en ciudades del exterior se relaciona con la “búsqueda de seguridad, de un mejor trabajo o de mejores oportunidades” (PNUD, 2005, p. 206 citado por PNUD, 2013), algunas de las características asociadas a los destinos elegidos por las participantes tiene que ver con la importancia que ellas le otorgan a cualidades culturales de dichos países, tales como: el respeto, educación de alta calidad; por lo tanto al poseer dichas cualidades en el desarrollo de su vida social y profesional podrán obtener reconocimiento por otros y la construcción de un bienestar personal.

Estos componentes del proyecto de vida se presentan como claves en el momento de llegar a pensarse en el futuro ya que se estructuran como opciones válidas y exitosas de proyectarse, lo anterior representa una tendencia en la medida que se visualiza y se relatan como pasos a un único camino a seguir.

Adicional a ello, se encuentran relacionados con otros significados, por ejemplo: ser adulto (en sus relatos) se establece en un rango de 28 – 29 años de edad, para dicha edad ellas esperan que su formación profesional está acompañada de la realización de estudios de

postgrados, y se identifica que para las participantes el ser reconocidas por su formación académica las revisten de reconocimiento en la proyección en su ámbito profesional y laboral.

Sin embargo, en esta tendencia futura, estructurada y en ocasiones rígida invisibilizan por un lado aspectos que también son relevantes en la vida de los sujetos y por otro, los diferentes caminos o versiones de futuro que pueden llegar a existir. Por tal motivo, para la investigación, es clave los significados en co- construcción de la experiencia de prospectiva de vida, ampliando de esta forma el panorama que los jóvenes perciben de su proyección a futuro.

De acuerdo con D' Angelo (2000) la construcción del futuro personal abarca aspectos de la vida, desde la sentimental-amorosa, la socio-política, la cultural y recreativa. Es así como durante el proceso de investigación se apuntó a realizar exploraciones en los ámbitos mencionados por D' Angelo y por otros que emergieron en el transcurso del ejercicio (relaciones sociales como la amistad – vecinos- convivencia vecinos, sueños, vivienda, adaptación a nuevas culturas –empleo, bienestar social y espiritualidad).

Al entrar a explorar estos ámbitos se abre paso a la *prospectiva exploratoria* desde la cual es clave identificar los fenómenos que son tendencia en el futuro, en este caso, el modelo que se ha estructurado de proyecto de vida (salida del hogar, independencia económica, empleo – profesión, conformación de una familia) y éste se toma como base para pensar sobre aspectos o caminos posibles poniendo en juego la imaginación (Jouvenel, citado por Masini, 2013), de allí el uso de actos performativos para materializar en el presente dicha proyección.

Con respecto a los aspectos de vida mencionado por D' Angelo (2000) se encuentra que en el ámbito sentimental – amoroso en las participantes varía de acuerdo a los intereses

que proyectan en su futuro, para este caso R2 (participante número 2) en su futuro prima con mayor relevancia sus proyectos personales de incidencia social, sin embargo no se descarta la idea de llegar a conformar una relación amorosa más adelante:

R2: “No, por ahora; y te dije soltera, (...) porque, las ocupaciones, tengo una fundación en la cual ayudo, digamos a los perros de la calle entonces, no me alcanza el tiempo para ese tipo de cosas”

Mientras que en el caso de R1 (participante número 1) durante sus relatos (específicamente en la descripción de lo que había sido su vida después de algunos años) se aprecia que narra su experiencia de forma plural, esto denota que sus planes de vida los ha realizado junto a su pareja, teniendo en cuenta que narró que mantenía una relación de unión libre.

R1: “No, pues yo también, pues no fue fácil, pero acá vamos, ya logramos ir a la universidad, hacer especializaciones”

El desarrollo de éste aspecto varía de acuerdo a sus intereses, para ambas participantes es de gran importancia la elaboración de proyectos tanto personales como académicos y cómo pueden llegar a complementarse en ambos aspectos (proyectos personales – relación sentimental), podría variar de acuerdo a la prioridad que les puedan llegar a brindar en su futuro. Así mismo, su percepción de establecer una pareja más adelante también se ve relacionada con las vivencias que han experimentado desde su presente.

En el aspecto socio –político ambas participantes exponen una lectura frente a las condiciones políticas y sociales de sus países de residencia a futuro, sus papeles en la acción política son pasivos pero da cuenta del reconocimiento de algunas de las condiciones de

dichos contextos y cómo se podría ver afectado el entorno social en el cual estarían inmersas.

R2 y R1 refieren:

R2: “Bueno, pues ahorita estamos con un problema bastante grande ya que después de la muerte de la reina [UK], el que ascendió finalmente no fue el nieto, si no fue el hijo, entonces, el país, como tal se dividió en dos, los que sí querían seguir con la monarquía y los que ya buscaban acabarla y empezar con una democracia, entonces estamos en un momento bastante complicado y de división muy grande”

R1: “Pues [Estados Unidos] desde que el presidente bajó del poder, como que las cosas se han tranquilizado con, con los países cercanos, por ejemplo con México, las rivalidades bajaro, podemos decir que casi en un 100%, (...) digamos la gente puede venir más tranquila y saber como que no los van a estar deportando cada rato, desde que él bajó, puedo decir que Estados Unidos ahora es un país ideal para las personas”

Al comprender que se encuentran inmersas en un contexto social determinado es relevante que puedan llegar a identificar dinámicas sociales – políticas que posiblemente estarían inmersas, desde estos escenarios también se configuran determinadas formas de relación social, derechos, necesidades o características de los grupos a los puedan estar vinculadas (Guitart, Nadal y Vila, 2009)

Éste ámbito se extrapola a las ciudades de residencia en las cuales las participantes aspiran a vivir, por ende, existiría todo un proceso de ajuste a las condiciones del contexto social, cultural e histórico que se percibe a través de sus relatos y cómo identifican los posibles ajustes y cambios que traería a sus vidas el adaptarse a nuevas formas de relación y convivencia, como por ejemplo:

*R1: “ (...) respetar el espacio personal del otro y un poco más seria, mássss...
respetuosa”*

Los ajustes que interiorizan se relacionan con las cualidades culturales que son relevantes para cada una de ellas y que asumen en su vida (personal, relacional, laboral). De allí que su descripción está construida a partir del contexto social y lingüístico (Gergen, 2007; Páramo, 2008) específicamente desde el medio social en el que proyectan vivir y cómo los significados de “ser” de manera particular en determinado país viaja por diferentes partes del mundo y se instaura en la cultura colombiana como una opción válida de llegar a *ser* o *vivir*. Como lo comenta R1:

R1: “pasé por México no sé allá hay cosas como la comida, muy chévere, eeh.. que allá digamos ese trabajo duro como el que representa a los mexicanos y es algo que me gusta aplicar siempre, como..... dar lo mejor de ti aunque no tengas como hacer lo mejor, trabajo duro”

La recreación, la última esfera expuesta por D’ Angelo (2000), y durante el desarrollo del ejercicio investigativo se encontró conexión con el tiempo libre. En estos espacios las participantes proyectan la realización de actividades que son de su entero interés, como lo relatan R1 y R2:

R1: “si es fin de año voy a visitar la familia si no, salgo con mis amigos y cosas así”

R2: “yo disfruto más de los espacios más calmados que con tanta gente, entonces, me voy al parque a veces o a ver películas o tal vez invito a algunos amigos”

En ambas participantes, los amigos cumplen un papel fundamental, son figuras que representan una compañía, un apoyo social, emocional y la posibilidad de acceder a nuevos contactos (Sluzki citado por Clemente, 2003). Al estar residiendo en un país extranjero

(teniendo en cuenta que en su relato se encuentra esta opción a futuro) la red de apoyo se simplifica y se representa clave establecer relaciones que le brinden herramientas para lograr adaptarse de la mejor manera.

Con respecto al relato brindado por las participantes frente a lo que proyectan como su futuro hogar, se identifica que la descripción de la misma está relacionada con: su estado civil, las características del hogar que en el medio social se conoce de sus futuros países de residencia y relacionado con sus gustos personales.

R1: “lo nuestro es como residencial (...) nuestra casa Tiene 2 pisos, cada piso cuenta más o menos con 7 habitaciones, tiene patio trasero, patio delantero, por si en algún futuro mis hijos quieren salir a jugar fútbol”

R2: “yo como pues vivo sola, vivo en un apartamento en un edificio, el séptimo”

Lo anterior da cuenta de que la vivienda representa la satisfacción de motivaciones, aspiraciones y valores personales que se contienen allí, expresándose de esta manera como espejo del yo (Cooper citado por Pasca, 2014).

Durante los relatos sobre su proyección a futuro identifican situaciones que pueden llegar a sobrepasar sus recursos, a su vez relatan posibles actores de apoyo – recursos que puedan llegar a ser claves en el proceso de adaptación a la vivencia que experimentarían, específicamente en temas de independencia, empleo y conformación de familia.

R2: “durante mis años de universidad, fui adquiriendo amigos, entonces, fue como buscar una especie de nueva familia, un grupo social al cual pertenecer y... darme cuenta que estar solo tampoco es malo, (...) hay que saber aprovechar el tiempo pues que pasas solo”

Aquí se abre un espacio para la introducción de la re- construcción de la identidad cultural, al llegar a proyectarse a vivir en otro país, se re- configura las formas de relación, comunicación y significados que se le otorga al mundo social y a las valoraciones sobre las propias creencias, costumbres, etc. (Guitart, Nadal y Vila, 2009; Ruiz, 2011). Así mismo, representa una fuente de seguridad y que brindaría las herramientas (lengua, tradición, formas de relación) para desenvolverse en el futuro medio social (Bauman citado por Guitart et. al., 2009)

Con respecto a sus familias de origen se identifica que los significados que le atribuyen a su futuro rol deseable es llegar a ser una figura significativa en torno al apoyo económico y así brindar posibilidades de estabilidad, seguridad y protección para sus familias. Como lo narra R2:

R2: “mi familia como ellos siempre habían querido vivir en las afueras de la ciudad, casi no tanto en la ciudad, les compré una casa en una vereda”

Con respecto a la reconstrucción de la experiencia en torno a la prospectiva de vida, las participantes durante la sesión de personificación de su *yo futuro* siempre estuvieron narrándose desde una única versión deseable (la cual está ligada a lo que ellas han estructurado sobre su proyecto de vida), esta dinámica se identifica como un fenómeno que es tendencia (Jouvenel citado por Massini, 2013), ya que se tiende a repetir condiciones y caminos para llegar a una única meta. En este caso, ellas planean salir del colegio, realizar estudios de pregrado, una vez graduadas salir a vivir en el exterior y realizar estudios de postgrado.

En la prospectiva de vida es clave identificar de los fenómenos que son tendencia, en este caso, continuar una línea de preparación y formación profesional en el exterior. Una vez se identifica, se puede tomar como punto de partida para visualizar futuros posibles, es decir,

diferentes caminos y/o versiones del futuro (Godet, 2013). Durante el desarrollo de la sesión emergen tres versiones expuestas en la tabla número cinco:

Tabla 7.

Versiones alternas del yo futuro

	R1	R2
Versión 1	<i>“éxito, o la meta cumplida”</i>	<i>“libertad”</i>
Versión 2	<i>“vida en construcción”</i>	<i>“apagada, una versión apagada mía.”</i>
Versión 3	<i>“pasos de lo que no debes hacer en una vida para ser exitoso”</i>	<i>“una versión renacentista”</i>

Origen: Fuente propia

Nota: R1 hace referencia a la participante número uno; R2 hace referencia a la participante número dos. Estas versiones emergieron en el desarrollo de la sesión número tres, en la cual las participantes realizaron un acto performativo.

En ambas participantes la versión 1 representa su futuro deseable, en la cual pueden desplegar todo su arsenal de habilidades, sueños y expectativas. Como ellas mismas lo describen:

R1: “la mejor versión de mí, porque digamos, cuando tú tienes lo que quieres, no creo que sea necesario amargarse”

R2: “la primera sería como la mejor versión de mí, explotar todo de mí,”

En su segunda versión varía los significados que las participantes le atribuyen a esta posible versión:

R1: “versión más sensible o solitaria de mí”

R2: “la versión más científica que tengo, más analítica, y más como, a lo sería, estar siempre consciente de no embarrarla y tampoco tendría tantas libertades”

En la primera participante, la segunda versión va relacionada a límites u obstáculos que le generan malestar emocional por no poder llegar a la primera versión anteriormente menciona; mientras que en la segunda participante toma una postura de precaución en la cual no existe el espacio para error, pues de cometerlo se ganará un boleto de inmediato para su versión más hostil, la versión 3.

La versión número 3 está relacionada con dinámicas o situaciones frente a problemas o dificultades que surgen por decisiones que ellas tomarían:

R1: “la última sería como, la peor versión de mí, porque después de haberlo tenido todo por algún error, por más pequeño que sea, la embarraste,”

R2: “la última tendría la versión más deprimida de mi porque, tal vez, incluso me metiera en problemas, ehm, ya aún más graves, porque cuando yo estoy deprimida no mido consecuencias, entonces, tal vez, me metiera en problemas más graves”

Entre la versión 2 y 3 se encuentran varias características que comparten, por un lado de acuerdo con Jouvenel (2013) en la prospectiva exploratoria se espera que puedan imaginarse futuros deseables, en el caso de las participantes sólo se visualizan en futuros no deseables, aquí nuevamente se afirma la tendencia rígida de proyectarse en un único camino a seguir.

Para el caso de la prospectiva, el futuro está en constante construcción, nunca es determinante; para ello se procura identificar diferentes caminos para corregir la ruta (en caso de que existen dificultades) sin cambiar la meta deseable (Godet, 1993). Con las participantes se identifica que sus versiones alternas sólo lo conciben en situaciones – escenarios que son hostiles o desesperanzadores, no se presenta la oportunidad de re- escribir la ruta que las permita llegar a su futuro deseable, por el contrario realizan una evaluación radical en la

medida que si no logran cumplir su *única versión*, los otros caminos o posibilidades no toman relevancia pues han estructurado una única ruta que no permite baches o errores, de caer en alguno lo significan como *error*.

La idea de que el estudio y/o trabajo garantizan la felicidad (PNUD, 2012) se refleja en los relatos de las participantes, sus proyecciones están ligadas fuertemente a estos dos factores, creando así una visualización rígida en la medida que no existe la posibilidad de re-direccionar la ruta o de crear opciones alternas que también podrían brindarles felicidad. Si existe una dificultad en el camino, de manera automática se cambia la meta, no existe la posibilidad de, según Godet (1993), evaluar las amenazas y oportunidades con el fin de corregir la ruta, para ello, es necesario tener en cuenta factores como la cultura, la ideología y la subjetividad de cada una de las participantes.

Dicha evaluación debería estar anclada al contexto al cual irían a vivir las participantes, al ser contextual implica tener en cuenta otros aspectos y significados que circundan en ese medio social en particular. Adicional a ello, la estructuración de proyección a futuro se enfoca de manera individual, es decir, en sus relatos se aprecia como ellas se esperan desenvolver en su futuro, protegiendo sus propios intereses (Jouvenel citado por Masini, 2013), pero no alcanzan a establecer visualizaciones que procuren resguardar el bienestar colectivo. Una de las participantes comparte su deseo de crear una fundación para proteger a los caninos aportando a procesos en su comunidad (Almeyda, 2011), sin embargo, esto emerge de un sentir personal, de un interés propio por proteger a esta población que se llega a extender a un bienestar colectivo, pero a modo general, dentro de sus relatos no existen proyectos y/o acciones que sea primordial contribuir a nivel social o comunitario.

8. CONCLUSIONES

Conforme a la pregunta problema, los objetivos planteados en la investigación, los relatos procedentes de las participantes y las lecturas a la luz de referentes teóricos se posibilita la cimentación de reflexiones que invitan a pensar y re-pensar diversos aspectos que emergieron del ejercicio investigativo. El desarrollo de pensar en el futuro se le ha adjudicado al ámbito educativo con el nombre de *proyecto de vida*, de esta forma, se espera un trabajo orientador e intenso con la población juvenil en dicho tema, pues se espera que los jóvenes desde la acción del presente puedan construir las bases para su vida futura (D' Angelo, 1986).

No obstante, a lo largo del ejercicio investigativo, se reconoce la complejidad de lo que implica pensar en el futuro, no como algo estático, sino como un fenómeno dinámico que se ha denominado *prospectiva de vida*. Dicha postura, se encuentra permeada por diversos factores (personales, familiares y sociales) que se presentan inminentemente y que son focos de trabajo para comprenderla y actuar sobre ella; dicha comprensión permite construir una visión amplia, flexible, reflexiva y deseable a la hora de conversar lo que se desea o se aspira a realizar o ser en la vida adulta.

De este modo, a continuación, se presentan las conclusiones del proceso investigativo, las cuales se presentarán al igual que en la discusión, es decir, por unidades temáticas que responden a los objetivos.

8.1. Relatos en torno a la propuesta de proyecto de vida planteada por la institución educativa

❖ Las participantes logran plasmar de manera clara en sus relatos la estructuración de su proyecto de vida (salida del hogar, profesión - empleo, independencia, conformación de una familia). De esta manera se comprende que estos componentes representan la base para llegar

a pensar parte de un futuro deseable, específicamente en la etapa adulta, los cuales se encuentran ligados a tareas del ciclo vital; como miembros de un núcleo familiar (familia nuclear y/o extensa) estaría proyectándose en la etapa de nido vacío y en la estructuración de su proyecto de vida se ubicarían en la fase de conformación de pareja. Su relato de limita a contemplar estas dimensiones.

❖ Se identifica que para las participantes en su discurso es de vital lograr la independencia en su futuro, de no lograr esta meta (la cual está asociada a una de las tareas normativas del ciclo vital) puede llegar a representar un *error* que significan como *versión triste* ya que la percepción de control está fuertemente vinculada a todas las decisiones que ellas puedan llegar a tomar y lo significan como responsabilidad únicamente de sí mismas si algo no sale como lo han proyectado.

❖ Las participantes hacen explícito un conflicto al que se encuentran enfrentadas durante el desarrollo de aquello que desean realizar en su futuro, éste conflicto radica entre lo que a ellas desean *ser – hacer* y lo que demandan figuras significativas, dichas valoraciones (de lo que es *pertinente* para su vida futura) son privilegiadas en el medio cultural y se transpolan a las relaciones y los significados en sus sistemas familiares.

Esto supone un conflicto porque desde el medio escolar, familiar e incluso social circundan significados de lo que es *correcto* e *incorrecto* ejecutar en una vida futura, ambas posturas generan una polaridad desde la cual no existe una flexibilidad y reduce el futuro a un curso único y rígido; bajo la premisa de no seguir ese futuro propuesto por la familia y/o la institución educativa, se asume que no tendrán *éxito* más adelante.

La garantía para un futuro exitoso se encuentra radicado en el estudio (específicamente en la realización de una carrera profesional) y en un empleo (aplicación remunerada de la carrera estudiada).

❖ Con respecto al reconocimiento, es decir, el que puedan llegar a ser identificadas por un tercero o figuras representativas de su sistema familiar, cobra importancia en la medida que representa una vía para garantizar el éxito en sus vidas, de esta manera, significan el ser reconocidas por sus logros y habilidades como exitosas, de no ser reconocidas (así posean las destrezas suficientes para desarrollar dichas tareas, actividades, etc;) valoran esa opción de vida como nula.

❖ Para las participantes no es tan visible cuáles son sus gustos y/o habilidades que estarían acordes a determinadas carreras, por tal motivo se presenta clave que el acompañamiento escolar (frente a su acción el futuro) pueda ir complementada con orientaciones que estén direccionadas a el reconocimiento de aptitudes, habilidades y destrezas, puesto que se está re-estructurando de manera constante aspectos como: la identidad, yo relacional, el sentido y significado que ellas construyen alrededor de sí mismas y que le brindan respuesta a la pregunta *¿quién soy?*, por tal motivo es importante tener en cuenta que estos aspectos psicológicos son dinámicos y se co- construyen en la medida que se entra en relación con otros y valoraciones se puede ir transformando a lo largo del tiempo.

8.2. Experiencias importantes en la historia de vida

❖ La familia representa un punto de partida y un escenario en el cual, de acuerdo a las experiencias vividas, se construyen significados en torno a qué aspectos son de mayor relevancia en su proyección a futuro, y éstas contribuyen a determinar el camino, los deseos, e incluso el rol que desean representar cuando se cumpla la etapa de nido vacío en sus sistemas familiares.

❖ A raíz de la revisión teórica se encontró que el proyecto de vida posee una estrecha relación con la historia de vida, como hallazgo se esperaba encontrar momentos relevantes a lo largo de su vida, contrario a ello, desde el análisis de los datos emergieron las denominadas

epifanías, que son sucesos que marcan la vida de las personas, en su caso, fueron escenarios no planeados e inesperados en los últimos años de vida. Se reconoce que son circunstancias del medio relacional y se caracterizan por ser posibilitadoras, desde las cuales potenciaban alguna habilidad o que encontraban una forma de generar un aporte a la sociedad, y podría favorecer una opción de futuro deseable.

8.3 Co - construcción de la experiencia de Prospectiva de vida

❖ La co-construcción de las experiencias en torno a la prospectiva de vida están relacionados con la identificación de prospectiva exploratoria, entendida como los futuros posibles que se pueden llegar a presentar pero no se llega a reconocer los posibles recursos que serían claves para re-direccionar la ruta a seguir sin necesidad de cambiar.

Así mismo, ellas reconocen futuros posibles, pero no llegan a visualizar *futuros deseables*, los cuales les permiten crear versiones alternas de lo que podrían *ser o hacer* más adelante, creando de esta manera escenarios rígidos en los cuales sólo existe un futuro deseable, de no llegarse a cumplir este futuro deseable, se opta por cambiar de manera radical la meta sin tener presente que podrían existir otros caminos para llegar al mismo punto; las otras versiones posibles la significan como *fracaso*.

❖ Al relatar su versión de *yo futuro* se encuentra que esta co-construcción de prospectiva de vida está ligada al desarrollo de intereses personales, sin embargo una de las participantes brinda luces en su relato sobre ejecutar acciones futuras para crear un bienestar en una población específica (crear una fundación para caninos). Las insatisfacciones frente a la realidad social son las que motivan la creación de nuevos caminos para generar cambios a estas realidades a futuro.

A pesar de ello, no se encuentra de manera primordial la estructuración de una proyección a futuro que esté ligada un bienestar colectivo, o que la visualización de acciones

lleguen a responder o suplir demandas y necesidades que emergen del contexto en pro de un bienestar común que permita co-construir futuros deseables a nivel social o comunitario.

❖ Sería importante entrar a indagar el significado sobre la identidad cultural que posee las participantes de su medio social presente, en este caso, de Colombia, ya que ellas se proyectan en desarrollar toda su vida futura fuera del país, e incluso resaltan característica socio- culturales de otras sociedades que desearían adquirir, pero en ningún momento se mencionó alguna contribución que desearán realizar a la sociedad colombiana o características sociales que las definan frente a la pertenencia del grupo cultural y cómo podrían contribuir a generar escenarios posibilitadores en la sociedad a la cual pertenecen.

❖ Es relevante en la prospectiva de vida evaluar oportunidades, amenazas y recursos con los que cuenta la persona para llevar a cabo las acciones necesarias desde el presente para poder llegar a la (s) meta (s) que se han establecido, en este caso se visualizan más futuros nefastos, al visualizar esta clase de futuros llegan a reconocer los recursos con los podrían contar (específicamente en términos de una red apoyo) para sobrellevar las crisis que se presenten durante el tránsito hacia el único futuro proyectado deseable; no obstante, las participantes se quedan cortas (en sus relatos) frente a los recursos que consideran claves para re- direccionar su proyección a futuro sin cambiar la meta.

❖ Vale destacar que en la co-construcción de la experiencia de prospectiva de vida se encuentra relevante evaluar las expectativas que los jóvenes poseen sobre el futuro, estas valoraciones pueden llegar a representar un punto de partida para pensar o re-pensar lo que desean ser más adelante, puesto que se identifica que no toman el presente como un escenario primordial para empezar a construir su futuro, sino que es un escenario en cual se visualiza el futuro desligado de posibles factores de su aquí y ahora que están en juego en dicha construcción, el permitir que conversen estos aspectos (el presente y el futuro) les

brinda la posibilidad de re-escribir lo que han proyectado y puedan ir conectando los recursos y las realidades en las que se encuentra inmerso.

❖ El personificar su *yo futuro* y el introducir de manera más explícita otras dimensiones (relación afectiva, política, cultura, tiempo libre, etc) ayudó a las participantes a materializar su proyección a futuro en diferentes escenarios y situaciones que viven de manera cotidiana desde el presente llegando a ser más concretas sobre las expectativas, ideas, sentimientos, valoraciones que tienen sobre su futuro deseable así mismo, se presentaron como un ejercicio novedoso en la medida que son aspectos que no se abordan en el proyecto de vida pero que son inherentes a la vida cotidiana del ser humano. Así mismo, logran identificar la relevancia, ajustes y de posibles cambios que traería a sus vidas el adaptarse a las diversas formas de relación social de los medios culturales en las cuales estarían inmersas.

8.4 Prospectiva de vida: Reflexiones

Para concluir es importante re- pensar los procesos de acompañamiento en la escuela desde una postura más flexible, amplia y dinámica del plan a futuro, comprendiendo que existen diversos caminos deseables y retos que se pueden re- ajustar en el transcurso de su construcción. Así mismo, se reconoce clave la identificación de habilidades, destrezas y/o aptitudes para desarrollar acciones vocacionales a futuro, dicho acompañamiento, se espera sea flexible en la medida que aspectos como la identidad, el *yo* relacional, el sentido y el significado que se co- construye alrededor del sí mismo puesto que son dinámicos y emergen de la relación con otros y el mundo cultural.

También se encuentra que existen acontecimientos inesperados que son autorrelevantes en el joven y posibilitan escenarios generativos de experiencias para su vida a futuro, estos sucesos externos dan cuenta del medio relacional del joven cobrando así sentido y brindando una dirección a su acción humana.

Además se reconoce que el proyecto de vida, como es entendido en la escuela (salida del hogar mediante la adquisición de un empleo y conformación de una familia), responde a una de las demandas del contexto social que corresponde a la adquisición de habilidades socio-ocupacionales para formarse y competir en el mundo laboral permitiéndoles identificar un camino posible deseable para desarrollarse en los campos de estudio y empleo.

Ésta lógica tradicional limita el pensar a futuro a elementos como: estudio, trabajo, reconocimiento social y bienestar material, dichos aspectos son significados como *éxito*. Sin embargo, se identifica que existen dimensiones de la vida del ser humano (sentimental-amorosa, la socio-política, la cultural y recreativa) que no se hacen visibles pero al posibilitar procesos de autonarración, su yo relacional reconoce autorrelevante el establecimiento de relaciones entre sujeto y acontecimientos vitales, un ejemplo de ello son la mención de relaciones sociales como la amistad, vecinos, convivencia vecinos; adaptación a nuevas culturas, independencia, empleo, bienestar social; sueños, vivienda y espiritualidad.

Cabe aclarar que relatan un único futuro posible deseable, de no cumplirse se modifica la meta de manera radical y la significan como *malo* y propende al fracaso y la frustración (futuros nefastos), de allí que se deja a un lado la comprensión de pensarse a futuro como un proceso flexible y de constante construcción, en la cual, cada sujeto posee la capacidad de re-direccionar la ruta sin necesidad de cambiar la meta o llegar a plantearse en diferentes escenarios y acciones deseables.

Por otro lado, las expectativas construidas para su futuro dan cuenta de los significados que se le atribuyen a esa (s) meta (s) por cumplir, sin embargo, no hacen explícito el posible proceso a desarrollar ya que construyen el futuro a partir de sus relaciones vigentes, éstas se pueden ir re- significando a lo largo del tiempo y por tal motivo, el sentido y significado a su acción en un determinado contexto variaría el proceder que puedan

construir y ejecutar sobre su prospectiva de vida. Adicional a ello, el significado atribuido a este plan a futuro se enfoca en la satisfacción personal dejando a un lado los procesos comunitarios de los contextos en los que se encuentran inmersas y en los que esperan participar, de esta forma se invisibiliza modos de acción social que potencien espacios generativos de bienestar colectivo.

En este orden de ideas, la teoría fundamentada comprende que los sujetos crean y mantienen mundos significativos a través de procesos dialécticos desde los cuales otorgan significados a sus realidades y actúan sobre ellas (Charmaz, 2000 citado por Vasilachis, 2006, p. 169). De este modo la teoría fundamentada en conjunto con el paradigma socio-construccionista facilita el análisis y comprensión de los relatos y significados de las realidades que se están creando los jóvenes en la construcción de prospectiva de vida. Sumado a ello, reconoce el dinamismo de los contextos y entiende que la definición de *proyecto de vida* propuesta desde referente teórico pueda mutar o ser disímil de acuerdo a las dinámicas, tecnologías e ideologías inmersas en las relaciones sociales del contexto colombiano del siglo XXI.

Al acuñar el concepto de prospectiva de vida y analizar los relatos que emergen de éste mediante los elementos propuestos de codificación desde la teoría fundamentada, se logra explorar y reconocer las categorías que se puede llegar a relacionar, semejar y/o diferir de ella (Cresswell, 1998 citado por Álvarez – Gayou, 2003) dando cuenta de los significados (desde la voz de los jóvenes) presentes en la construcción de prospectiva de vida.

9. APORTES

9.1. Aportes a la disciplina

Esta investigación se realizó con el fin de comprender los significados presentes en la construcción de prospectiva de vida en jóvenes frente a la interacción con la propuesta de

proyecto de vida de su institución educativa. De este modo se explora cómo las jóvenes significan el fenómeno *proyecto de vida*, cuáles son los momentos claves en su historia de vida que contribuyen a definir dicha idea a futuro y se introduce el concepto de *prospectiva* de vida, desde el cual se invita a la disciplina a ampliar su conocimiento sobre la visión que se ha establecido sobre lo que implica pensar y construir futuro, ya que brinda herramientas y nociones que permiten leerlo como un proceso de constante re-significación por las experiencias que se viven a lo largo de la vida, que cada persona es la encargada de ser el autor de su historia y que existen diferentes versiones de futuros posibles deseables, construyéndose así una comprensión amplia y compleja de la proyección a futuro percibida desde la voz del joven.

El ejercicio investigativo también invita al área de psicología a retomar el concepto prospectiva de vida en las escuelas para hacer un trabajo más personalizado, es decir, que se tome en cuenta el contexto, la historia de vida, las habilidades y gustos adquiridos hasta su presente, generando procesos de autoconocimiento que identifican como vitales para desarrollar, potenciar en diferentes escenarios a futuro.

Otro aporte importante a la disciplina es que en el proyecto de vida no sólo expone la visión de opciones para la formación académica superior y/o laboral, como refiere D' Angelo (2000), también abarca otros escenarios como cultura política, economía de la persona, estilo de vida, familia y trabajo, que de la mano de la psicología en la escuela puede resultar nutritivo de abordar y potenciar.

Sumado a lo anterior, convoca a re-pensar desde la psicología la visión rígida y estática del futuro que se encuentra materializada en el proyecto de vida que deja a un lado la diversidad de caminos deseables, flexibles y posibilitadores que se pueden llegar a construir

de manera consciente y responsable anclados a las realidades que permean a los jóvenes en su diario vivir.

9.2. Aportes a la línea de investigación

Este ejercicio investigativo realiza un aporte a la línea de investigación de la facultad de psicología de Universidad Santo Tomas, denominada contextos cotidianos y transformaciones sociales, ya que se logra apreciar cómo los jóvenes se van construyendo en torno a demandas, significados de lo que se espere ser o no en la sociedad contemporánea, de lo que significa ser o no ser exitoso y de cuáles son los posibles visiones a futuro que se pueden llegar a construir teniendo en cuenta factores de presente y de las dinámicas relacionales que se construyen y deconstruyen a diario y de las diferentes dimensiones que están inmersas en la vida diaria.

Esta investigación brinda un abordaje de la interacción de la subjetividad del joven y sus diversos escenarios sociales y sistemas de creencias, en la comprensión de su proyección a futuro, y así complementar futuros procesos de acompañamiento – orientación con instituciones educativas, metodologías y temas claves a trabajar (yo relacional), así como luces para re- pensar cómo se puede llegar a flexibilizar las expectativas, visiones, proyecciones y roles de género frente a la construcción de futuros en los jóvenes ampliando diferentes versiones de futuros posibles y deseables.

9.3. Aportes a los actores participantes

Frente a los aportes a las participantes y a la institución educativa se puede destacar que dentro de la investigación se permitió un espacio con diferentes actividades para que las participantes se expresaran de manera abierta, sincera y sin temor a ser juzgadas, lo que han imaginado para su futuro, y así evidenciar desde el presente ya han realizado diferentes

acciones que las ayudarán a llegar a ese futuro deseado; significando su historia de vida como fundamental para aquello que quieren llegar a ser; siendo un proceso novedoso y flexible invitando a reflexionar sobre la posibilidad de proyectarse en escenarios deseables y potenciar la capacidad creativa para dar solución a obstáculos sin necesidad de cambiar la meta.

Del mismo modo, posibilita percibir la construcción de futuro como algo propio y real, y no sólo como un requisito académico. De acuerdo a ésta última idea sería importante re – pensar si es pertinente adjudicar una valoración cuantitativa al proceso de construcción de proyección a futuro teniendo en cuenta que está en juego aspectos de la subjetividad, de la identidad, del contexto y demás factores que no se enmarcan en una dinámica dual de “correcto” o “incorrecto”, de ser así se entraría en una lógica reduccionista.

Por último, los aportes van encaminados también hacia el fortalecimiento y complementación de los proyectos vida que se implementan en grados escolares que representan estados de transición en el proceso de formación académica como lo son: kínder, quinto, noveno y once, en primera instancia que brinden la posibilidad de hacer visibles (a través diversas estrategias creativas) aspectos como: lo afectivo, político, lo cultural y lo recreativo ya que para las participantes representó un espacio para hacer visibles gustos y preferencias (relacionados con su historia de vida) de lo que desean ser o hacer más adelante, además que fue significado como la oportunidad de imaginarlo todo de una manera más tranquila y tangible (Participante 1, comunicación personal, 26 de octubre, 2017).

Y en segunda instancia, los diferentes significados que emergieron en torno a la construcción *prospectiva* favorecen a la orientación del diseño de futuros posibilitadores que respondan no sólo intereses personales sino que se pueden llegar a extender al bienestar colectivo. De aquí que se potencia el principio de autonomía, el de beneficencia y no –

maleficencia y justicia ya que se crearon espacios en los cuales las participantes se empoderaban y asumían como propio la iniciativa de pensarse a futuro desde postura más flexible respetando la diversidad de relatos y creencias.

10. LIMITACIONES

Dentro de las limitaciones de la investigación está el tiempo, puesto que al ser un contexto educativo que tiene actividades dentro de las horas académicas, las sesiones de la investigación se tuvieron que realizar fuera de éste horario siendo horas extracurriculares lo que llevo un proceso de adaptación más demorado, así mismo entrar a negociar el tiempo de las actividades extracurriculares en las que se encontraban las participantes.

Por otro lado, la participación de padres a través del consentimiento informado fue un elemento que generó dificultad puesto que al ser menores de edad es necesaria la firma de los padres para participar en cualquier tipo de actividad, y muchos de los jóvenes interesados no llevaron a cabalidad dicho requerimiento lo cual permitió una disminución de participantes, de los pensados inicialmente, teniendo en cuenta que era una actividad extracurricular.

Sumado a esto, cabe mencionar que las participantes, que estuvieron en la realización del ejercicio investigativo, son del sexo femenino lo cual brindó una única visión en términos de roles, formas de relacionarse y escenarios en los que deseen desempeñarse a futuro limitando la posibilidad de poner a conversar las posibles diferencias o puntos en común desde una perspectiva de género.

Otra limitación fue no poder convocar a otras voces, como lo son el sistema familiar y representantes de la escuela involucrados en la proyección a futuro de las jóvenes, desde la prospectiva es clave tener presente la multiplicidad de actores que intervienen en ella con el fin de mediar los significados y concepciones sobre lo que se considera deseable en un futuro.

REFERENCIAS

- Agudelo, M. y Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva*, (17), 353-378. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5857466.pdf>
- Aguilar, H. (2007). La performatividad o la técnica de construcción de la subjetividad. *Revista Borradores*, 7, 1 - 9. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/La%20performatividad%20o%20la%20tecnica%20de%20la%20construccion%20de%20la%20subjetividad.pdf>
- Almeyda, A. (2011). *Construyendo un proyecto de vida mejor con jóvenes y adolescentes de la comunidad Club Chimitá Área Metropolitana de Bucaramanga* (tesis de pregrado). Universidad Industrial de Santander, Santander, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9342/2/133716.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. México: Paidós. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J. y Cañón, E. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6, 37 - 49. Recuperado de <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261004>
- Argüello, A. (2014) La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios pedagógicos*. 11, 1, 293-308. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n1/art18.pdf>

- Aya, A. (2010). Reflexiones acerca de los procesos incluidos en la construcción narrativa. ¿Cómo emergen los relatos?. *Diversitas*, 6 (1), 185-194. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a15.pdf>
- Berger, P. y Luckman, T. (1968). *The Social Construction of Reality*. [La construcción social de la realidad]. Estados Unidos: Doubleday & Company Inc.. Recuperado de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26 . Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberomaérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7 (4), 1-33. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bonilla, J. (2012). *Estructuración de proyectos de vida en adolescentes de 13 a 16 años que viven en la casa hogar infante juvenil de varones* (tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/986/1/BONILLA%20ACOSTA%20JULLY.pdf>
- Calvo, R. (2015). *Los trabajadores neoliberales. Acerca de los proyectos de vida de la clase trabajadora* (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137462>

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory A practical guide through Qualitive Analysis*. London: Sage. Recuperado de http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf
- Chulde, N. y Stead, L. (2009). *Rol de padres de familia en la elección vocacional de estudiantes de los octavos, novenos y decimos años de educación básica del Colegio Fernando Chaves de Quinchuqui durante el año lectivo 2008 – 2009* (Tesis de licenciatura). Ibarra, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/3682/1/05%20FECYT%20585%20TESIS.pdf>
- Carabaña, J. y Lamo, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico. *Revista Española de Investigación Sociológicas*, (1), 159 – 204. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/666889.pdf>
- Clemente, M. (2003). Redes sociales de apoyo en relación al proceso de envejecimiento humano. Revisión bibliográfica. *Interdisciplinaria Revista de psicología y creencias afines*, 20 (1), 31-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18020103.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe- CEPAL. (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38978/S1500718_es.pdf
- Congreso de la República- Ley 115. (1994). *Por la cual se expide la ley general de educación*, 1994, 8, febrero. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República - Ley 375. (1997). *Por la cual se crea la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones*, 1997, 4, julio. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85935_archivo_pdf.pdf

Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, (5), 257-261.

Recuperado de

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nTM4wV_tNpQJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391527.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co

D'Angelo, O. (1986). La formación de proyectos de vida del individuo – Una necesidad

social. *Revista Cubana de Psicología*, 3 (2), 32-39. Recuperado de

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v3n2/05.pdf>

D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la

identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17 (3), 270 -275.

Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n3/08.pdf>

Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23), 103 - 110. Recuperado de

<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/galileo/article/view/169/166>

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*.

Estados Unidos: Uwe Flick. Recuperado de

http://www.catedras.fsoc.uba.ar/masseroni/traduccion%20Denzin%20_%20Lincoln_Introduccion%20resumida.doc

Díaz, L. (2011). *Método clínico: La observación*. Recuperado de

http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf

Díaz, R. (2007). *El modelo narrativo en la psicoterapia constructivista y construccionista*.

Recuperado de

<http://cipra.cl/documentos/NarrativaPsicoterapiaConstructivistaConstruccionista-DiazOlguin.pdf>

- Domínguez, E. y Herrera, J. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30 (3), 620 - 641. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/4455/3495>
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de Educación y Pensamiento*, 85 -95. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4040396.pdf>
- Duran, A., Medina, A., González, N. y Rolón, I. (2007) Relación entre la experiencia de la separación parental y la construcción de un proyecto de vida del joven y la joven universitarios. *Universitas Psychologica*, 6, 713-725. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760320>
- Dzay, F. y Narváez, O. (2012). La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/onarvaez/files/2013/02/La-desercion-escolar.pdf>
- Foucault, M. (1970). *L'ordre du discours*. [El orden de los discursos]. Francia: Tusquets Editores. Recuperado de <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/680.pdf>
- Fundación para la Cooperación Synergia, Universidad Nacional de Colombia, Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación , Agencia Alemana para la Cooperación Internacional y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). *Acción sin daño como aporte a la Construcción de paz: Propuesta para la práctica*. Recuperado de http://viva.org.co/PDT_para_la_Construccion_de_Paz/Accion_sin_dano/1.%20Acci%C3%B3n%20sin%20da%C3%B1o%20como%20aporte%20a%20la%20construccion%20de%20paz.pdf
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Paidós Iberica: España.

- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. En: Angela Estrada y Silvia Diazgranados (comp.), Departamento de Psicología Universidad de los Andes. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Gergen, K. y Warhus, L. (2003). La terapia como una construcción social dimensiones, deliberaciones, y divergencias. *Revista venezolana de psicología clínica comunitaria*, 3, 13-45. Recuperado de <http://www.dialogosproductivos.net/img/descargas/27/15042009113127.pdf>
- Guitart, M., Nadal, J., y Vila, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite*, 5 (21), 77-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/836/836137090004/>
- Gibbs, G. (2012). Codificación temática y categorización. En Autor. Editor (Ed.). *Análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. (pp.63 -83)
- Godet, M. (1993). *De la anticipación a la acción – Manual de prospectiva y estrategia*. Francia: Marcombo. Recuperado de <https://administracion.uexternado.edu.co/matdi/clap/De%20la%20anticipaci%C3%B3n%20a%20la%20acci%C3%B3n.pdf>
- Goffman, E. (1956). *The presentation in everyday life*. Escocia: Universidad de Edimburgo. Recuperado de https://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf
- González, O. y Serna, A. (2005). Entre el estilo y el método: el estatuto de la narrativa en la comprensión de los universos psico-socio-culturales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1, 63-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910107>
- Iñiguez, L. (2008). *Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Recuperado de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zEntrevista_grupal.pdf

- Jouvenel, B. (2013). La ética del futuro. En E. Masini. (Ed), *Mirando a través del espejo* (pp.301-307). Recuperado de <http://www.futures.hawaii.edu/publications/about-futurists/EleonoraMasini267-350.pdf>
- Leiva, P. (2012). Cambios en los referentes para la construcción de proyectos de vida juvenil. *Tendencias y restos*, 17 (1), 94 - 105. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/1869>
- Legaspi, L., Duro, L., Lavatelli, L., Moulia, L., De Marco, M., Schwartz, L. & Aisenson, G. (2010). Visiones y expectativas sobre el trabajo: Estudio de jóvenes de circuitos educativos diferenciados. *Anuario de investigaciones*, 17, 181-190. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100017&lng=es&tlng=es
- Levy, H. (2008). *Meeting the needs of all students through differentiated instruction: helping every child reach and exceed standards*. Recuperado de http://www.wou.edu/~tbolsta/web/texbook/24_Meeting_the_Needs.pdf
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación?. *Revista Educere*, 11 (39), 595-604. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Liceo Hypatia. (2017). *Manual de convivencia*. Recuperado de <http://liceohypatia.edu.co/>
- Llobet, V. (2009). Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 14 (2), 1-31. Recuperado de <https://www.aacademica.org/valeria.llobet/74.pdf>
- Lomelí-Parga, M., López-Padilla, M. y Valenzuela-González, J. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica*

- Educare*, 20, 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194144435005>
- López, L. (2011). Proyecto familiar y familia en situación de transnacionalidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de estudios de familia*, 3, 127-145. Recuperado de http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef3_8.pdf
- Magnabosco, M. (2014). El Construccinismo Social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual. *Revista de Psicología*, 32 (2), 219-242. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472014000200002&lng=es&tlng=es
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J., y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), 111-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2931/293121995006/>
- Medan, M. (2012). ¿"Proyecto de vida"? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 79-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77323982003.pdf>
- Mendoza, I., Machado, E. y Montes, N. (2016). La orientación vocacional y la elaboración de los proyectos personales de vida. *Revista de filosofía, letras y ciencias de la educación*, 1 (4). Recuperado de <http://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/266/226>
- Mera, C. (2014). Pensamiento prospectivo: visión sistémica de la construcción del futuro. *Revista Análisis*, 46 (84), 89-104. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oYRvxMjsNFcJ:revistas.usta.edu.co/index.php/analisis/article/download/2092/2176+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

Ministerio de Protección Social. (2006). *Ley 1090 Reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología y se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones.*

Recuperado de

<http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090%2006.pdf>

Nelson, R. (2009). *Modes of practice as research knowledge and their place in the Academy.*

Practice as Research in Performance and Screen. Reino Unido: Palgrave Macmillan.

Recuperado de

[https://books.google.com.co/books?id=1Q9hMXtFqkkC&lpg=PA225&ots=wLTEBkVbOD&dq=Nelson%2C%20R.%20\(2009\).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-](https://books.google.com.co/books?id=1Q9hMXtFqkkC&lpg=PA225&ots=wLTEBkVbOD&dq=Nelson%2C%20R.%20(2009).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20%2C%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke%3A%20Palgrave.&hl=es&pg=PA225#v=onepage&q=Nelson,%20R.%20(2009).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false)

[Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20%2C%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke%3A%20Palgrave.&hl=es&pg=PA225#v=onepage&q=Nelson,%20R.%20\(2009\).%20Modes%20of%20practice-as-](https://books.google.com.co/books?id=1Q9hMXtFqkkC&lpg=PA225&ots=wLTEBkVbOD&dq=Nelson%2C%20R.%20(2009).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20%2C%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke%3A%20Palgrave.&hl=es&pg=PA225#v=onepage&q=Nelson,%20R.%20(2009).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false)

[Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false](https://books.google.com.co/books?id=1Q9hMXtFqkkC&lpg=PA225&ots=wLTEBkVbOD&dq=Nelson%2C%20R.%20(2009).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20%2C%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke%3A%20Palgrave.&hl=es&pg=PA225#v=onepage&q=Nelson,%20R.%20(2009).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false)

[Practice-as-](https://books.google.com.co/books?id=1Q9hMXtFqkkC&lpg=PA225&ots=wLTEBkVbOD&dq=Nelson%2C%20R.%20(2009).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false)

[Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20%2C%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke%3A%20Palgrave.&hl=es&pg=PA225#v=onepage&q=Nelson,%20R.%20\(2009\).%20Modes%20of%20practice-as-](https://books.google.com.co/books?id=1Q9hMXtFqkkC&lpg=PA225&ots=wLTEBkVbOD&dq=Nelson%2C%20R.%20(2009).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false)

[Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false](https://books.google.com.co/books?id=1Q9hMXtFqkkC&lpg=PA225&ots=wLTEBkVbOD&dq=Nelson%2C%20R.%20(2009).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false)

[elson,%20R.%20\(2009\).%20Modes%20of%20practice-as-](https://books.google.com.co/books?id=1Q9hMXtFqkkC&lpg=PA225&ots=wLTEBkVbOD&dq=Nelson%2C%20R.%20(2009).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false)

[Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false](https://books.google.com.co/books?id=1Q9hMXtFqkkC&lpg=PA225&ots=wLTEBkVbOD&dq=Nelson%2C%20R.%20(2009).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false)

[Practice-as-](https://books.google.com.co/books?id=1Q9hMXtFqkkC&lpg=PA225&ots=wLTEBkVbOD&dq=Nelson%2C%20R.%20(2009).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false)

[Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false](https://books.google.com.co/books?id=1Q9hMXtFqkkC&lpg=PA225&ots=wLTEBkVbOD&dq=Nelson%2C%20R.%20(2009).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false)

[Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false](https://books.google.com.co/books?id=1Q9hMXtFqkkC&lpg=PA225&ots=wLTEBkVbOD&dq=Nelson%2C%20R.%20(2009).%20Modes%20of%20practice-as-%20research%20knowledge%20and%20their%20place%20in%20the%20Academy.%20Practice-as-Research%20in%20Performance%20and%20Screen%20,%20112%20%E2%80%9393%20131.%20Basingstoke:%20Palgrave.&f=false)

Ochoa, A. y Díez-Martínez, E. (2011). Relación entre Primera y Segunda Aspiración

Ocupacional: ¿Vocación o Educación?. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*,

8(21), 51-59. Recuperado de

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272011000200008&lng=pt&tlng=es)

[75272011000200008&lng=pt&tlng=es.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272011000200008&lng=pt&tlng=es)

Oxford. (2017). Meme. En *Diccionario de Oxford*. Recuperado

de <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/meme>

- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (3), 539 -550. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511493010>
- Pasca, L. (2014). *La concepción de la vivienda y sus objetos*. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/506-2015-04-16-Pasca_TFM_UCM-seguridad.pdf
- Pineda, L. (2015). Factores que afectan la elección de carrera: caso Bogotá. *Vniversitas Economicas*, 15(3), 1 – 35. Recuperado de http://cea.javeriana.edu.co/documents/153049/2786252/Vol.+15_N3_Oct_2015.pdf/f47b2452-c9c0-4a60-886e-118076bd9936
- Porta, L. (2010). *La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar*. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/14/58
- Porto, M. (2002). Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes: un estudio compartido. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (15). Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n15/n15a06.pdf>
- Presidencia de la República- Decreto 1860. (1994). *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*, 1994, 3, agosto. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Programa para las Naciones Unidas y el Desarrollo- PNUD (2012). *Desarrollo Humano en Chile. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Recuperado de <http://desarrollohumano.cl/idh/informes/2012-bienestar-subjetivo-el-desafio-de-repensar-el-desarrollo/>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2013*. Recuperado de http://www.co.undp.org/content/dam/el_salvador/docs/povred/UNDP_SV_IDHES-2013.pdf
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM. Recuperado de http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf
- Reguillo, S. (2000). *Emergencia de cultura juveniles – Estrategias del desencanto*. Colombia: Norma. Recuperado de <http://www.iberopuebla.mx/microSitios/catedraTouraine/articulos/Rossana%20Reguillo%20EMERGENCIA%20DE%20CULTURAS%20JUVENILES%20estrategias%20del%20desencanto.pdf>
- Roca, M. (2014). *Proyecto de vida en los jóvenes*. Recuperado de <http://www.saludvida.sld.cu/articulo/2014/01/07/proyecto-de-vida-en-los-jovenes>
- Roncancio, H. (2016). Trayectos vitales en la deserción estudiantil: Re-pensar la construcción de proyectos de vida en la formación superior de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima*, (24), 115-127. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85346806009>
- Ruiz, J. (2011). Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones. *Revista teoría y praxis investigativa*, 6 (1), 27- 34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3725825.pdf>
- Sandelowski, M. (1991). Telling stories: Narrative Approaches in qualitative research. *Jorunal of nursing scholarship*, 23 (3), 161 – 166. Recuperado de http://academic.son.wisc.edu/courses/N701/week/sandelowski_tellingstories.pdf

- Santana, L., Feliciano, L. y Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26 – 38. Recuperado de <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Santana.pdf>
- Sistema Nacional de Juventud “Colombia Joven”. (2013). *Ley Estatutaria 1622- Estatuto de Ciudadanía Juvenil*, 2013, 29, abril. Recuperado de <http://www.colombiajoven.gov.co/atencionaljoven/Documents/estatuto-ciudadania-juvenil.pdf>
- Strauss, A. y Corbin. J. (2002). Codificación abierta. En Autores. Editor (Eds.). Bases de la investigación cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (pp.110- 132).Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos*. Ed 2. Recuperado de <http://www.instituto178.com.ar/Academicos/Catedras/Verandi/TaylorBogdan-Introduccionalosmetodoscualitativosdeinvestigacion.pdf>
- Türkkahraman, M. (2012). The role of education in the societal development. *Journal of educational and instructional studies in the world*. 2(10), 39 - 41. Recuperado de <http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/04.turkkahraman.pdf>
- Unesco. (1991). *The role of higher education in society: quality and pertinence*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/24_133.pdf

- Valencia, M., & Giménez, E. (2014). El gran proyecto existencial de vida: El compromiso personal vinculado al colectivo. (Spanish). *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 11(27), 26-34. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/bdatos.usantotomas.edu.co:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e66d29e9-c78c-4b04-a6c5-4eec1881f504%40sessionmgr104>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis: España. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf
- Vargas, I. (2012). *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos*. Recuperado de http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa. Recuperado de http://www.cieg.unam.mx/lecturas_formacion/investigacion_perspectiva_genero/unidad_3/Irene_Vasilachis_Estrategias_de_investigacion_cualitativa.pdf