

INCLINACIONES CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES SOBRE PROYECTO DE VIDA: REVISIÓN SISTEMÁTICA

CONCEPTUAL AND PROCEDURAL INCLINATIONS ON LIFE PROJECT: SYSTEMATIC REVIEW

**CIRO ERNESTO REDONDO MENDOZA*, JORGE ISAAC PAUTT
CERVANTES**, BRIGITH PAOLA ROJAS URIBE*****

RESUMEN: El artículo presenta una revisión sistemática de la literatura científica sobre el proyecto de vida en niños, niñas y adolescentes escolarizados. El objetivo principal es analizar las tendencias conceptuales y procedimentales sobre el proyecto de vida, para comprender cómo se define y cómo se aborda en el ámbito educativo. Siguiendo la metodología PRISMA, se analizaron 28 artículos publicados entre 2018 y 2022. Los resultados evidencian dos tendencias procedimentales: la inclusión curricular del proyecto de vida como asignatura y su abordaje mediante actividades extracurriculares. Conceptualmente, se identifican diferentes perspectivas que convergen en la definición del proyecto de vida como un proceso de construcción de sentido orientado hacia el futuro. Se discuten las ventajas y desventajas de cada tendencia, así como las implicaciones teóricas y prácticas para el diseño de programas que promuevan el desarrollo del proyecto de vida en adolescentes. Se concluye que la implementación de programas de proyecto de vida debe adaptarse al contexto sociocultural y considerar la formación docente y la participación de la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: planificación de vida, adolescentes, programas educativos, desarrollo personal, diseño curricular

ABSTRACT: This article presents a systematic review of the scientific literature on the life projects of school-aged children and adolescents. The main objective is to analyze conceptual and procedural trends regarding life projects to understand how they are defined and addressed in education. Following the PRISMA methodology, 28 articles published between 2018 and 2022 were analyzed. The results show two procedural trends: the curricular inclusion of life projects as a subject and their approach through extracurricular activities. Conceptually, different perspectives converge on the defini-

* Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador Corporación Universitaria Adventista, Medellín, Colombia. Correo electrónico: credondo@unac.edu.co. Orcid: 0000-0002-2357-7289

** Magíster en Educación. Docente en Institución Educativa Ernesto Rincón Ducón, Tame, Colombia. Correo electrónico: jorgei.pautt@unac.edu.co. Orcid: 0009-0008-2611-7270

*** Magíster en Educación. Docente en Colegio Paz y Esperanza, Fortul, Colombia. Correo electrónico: brigithp.rojasu@unac.edu.co. Orcid: 0009-0008-1848-8012

tion of life projects as a process of meaning-making oriented towards the future. The advantages and disadvantages of each trend are discussed, as well as the theoretical and practical implications for the design of programs that promote the development of life projects in adolescents. The authors conclude that the implementation of life project programs should be adapted to the sociocultural context and consider teacher training and the participation of the educational community.

KEYWORDS: life planning, adolescents, educational programs, personal development, curriculum design

Recibido: 07.03.24. Aceptado: 15.01.25.

INTRODUCCIÓN

PARA LOS NIÑOS, niñas y adolescentes el proyecto de vida ha de ser un instrumento que les permita desarrollar todas sus posibilidades e ir logrando la consecución de una mejor realidad. Si bien la familia, las instituciones educativas y la sociedad tienen una influencia directa en la formación del proyecto de vida de niños, niñas y adolescentes, la construcción de este ha de ser algo individual y personal teniendo en cuenta sus propias aspiraciones, no dejando de lado las orientaciones de estas tres entidades.

El estudio de este fenómeno ha sido abordado desde diversas disciplinas, como la psicología, la educación y la sociología (Betancourth y Cerón, 2017), que han planteado diferentes perspectivas teóricas; por ejemplo, Ormaza (2019) lo asume como un proceso que guía al individuo hacia el futuro, permitiéndole establecer metas y tomar decisiones con base en sus motivaciones. Esta “guía” requiere autoconocimiento, reflexión y planificación para construir un sentido de dirección en la vida. Aguilera (2019) lo considera como un proceso dinámico que integra diversos aspectos en la formación de los jóvenes, con énfasis en la influencia del entorno familiar y educativo.

Otros autores como Rodríguez et al., 2020 destacan el rol de la educación en valores en la formación del proyecto de vida, centrado en el estudiante, reconociendo su importancia y la influencia del contexto. Puga et al. (2017) añaden que el proyecto de vida es la orientación que una persona elabora para su existencia, considerando sus preferencias, limitaciones y oportunidades.

También se ha entendido el proyecto de vida como fuente de seguridad. Gómez et al. (2013) señalan que la construcción de un proyecto de vida

puede ayudar a los adolescentes a afrontar la incertidumbre y la angustia frente al futuro, brindándoles seguridad y bienestar.

Dos elementos adicionales para considerar en esta divergencia de posturas teóricas. En primer lugar, veamos la postura de Santana et al. (2012), quienes resaltan la importancia de la orientación durante la adolescencia, para que los jóvenes puedan elaborar un proyecto de vida “pausado y pensado” a partir del análisis de sus capacidades y la definición de metas. Esta orientación debe centrarse en el desarrollo de competencias que les permitan tomar decisiones y afrontar la vida adulta.

En segundo lugar, revisemos la apreciación de Lomelí-Parma et al. (2016), quienes reconocen una multidimensionalidad en el proyecto de vida. Los autores lo describen como una competencia transversal y multidimensional que abarca todas las áreas de la vida. Esta apreciación es descrita por Fernández (2016, citado en Quintana, 2021) como el rumbo que una persona decide dar a su existencia, enfatizando la autonomía y la responsabilidad en su construcción.

Por lo anterior, esta investigación busca analizar a partir de la revisión sistemática de literatura científica tendencias conceptuales y procedimentales sobre el proyecto de vida de niños, niñas y adolescentes escolarizados en educación básica y media. Ello permitirá profundizar el conocimiento sobre el tema al analizar las implicaciones teóricas y prácticas, y develar enfoques que podrían impactar en la formación de un proyecto de vida sólido en los y las adolescentes.

MÉTODO

Este estudio consiste en una revisión sistemática de literatura científica que aborda temas relacionados con el proyecto de vida en niños, niñas y adolescentes escolarizados, sigue las orientaciones propuestas por la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-analyses) (Hutton et al., 2016), toda vez que permite asegurar la calidad de la evidencia incluida en la revisión, a partir de una evaluación de los atributos metodológicos que cubren aspectos clave del diseño, la conducción y el reporte de revisiones sistemáticas que permitan seguridad para el análisis e interpretación del contenido de la literatura consultada.

PROCEDIMIENTO

Para el proceso de revisión de artículos en bases de datos se cumplieron distintos pasos. Como primera etapa, se realizó una búsqueda de artículos en español e inglés, que hubiesen sido publicados entre los años 2018 y 2022, en cinco bases de datos: Redalyc, Dialnet, Google académico, Scielo y DOAJ.

Para asegurar la rigurosidad y transparencia de la revisión, se definieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión para la selección de los artículos:

Criterios de inclusión. Se incluyeron estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos que investigaran el proyecto de vida en adolescentes. La población de estudio corresponde a adolescentes escolarizados con edades entre 12 y 18 años, sin distinción de género, etnia o nivel socioeconómico. Se incluyeron estudios realizados en cualquier país. Finalmente, se incluyeron solo estudios con texto completo disponible, para poder realizar un análisis profundo de la información.

Criterios de exclusión. Se excluyeron estudios que se centraran únicamente en la orientación vocacional, ya que el objetivo de esta revisión era comprender el proyecto de vida en un sentido más amplio, que abarca las diferentes dimensiones de la vida de los adolescentes; estudios que no proporcionen datos suficientes sobre la metodología o cuyos resultados no permitieran evaluar la calidad metodológica o comprender los hallazgos con claridad. Finalmente, se identificaron y eliminaron los estudios duplicados para evitar sesgos en la revisión.

Las categorías que se usarán para el análisis serán las que muestran el derrotero del proceso investigativo e irán aportando los datos respectivos que finalmente serán objeto de análisis por los investigadores. Sobre estas categorías de análisis Gómez et al. (2015) dice que estas toman un papel preponderante en la investigación ayudando con el desarrollo de los objetivos. A partir de este criterio, la matriz categorial que se tendrá presente en esta investigación se describe en la tabla 1.

Tabla 1. Matriz categorial

Categoría principal	Subcategorías	Indicadores
Proyecto de vida	Tendencias conceptuales	Proceso de planificación y proyección Estructura de la persona hacia el futuro Prolongación en dirección progresiva hacia la práctica Construcción intencional, se desarrolla a lo largo de la vida
		Dirección que una persona elabora para su existencia
	Tendencias procedimentales	Herramienta de autoconocimiento Tutorías Cuestionarios abiertos Programas de orientación sociolaborales Curso de vida: trayectorias laborales

Se usaron los siguientes descriptores al momento de realizar la búsqueda en las bases de datos: “proyecto de vida”, “life project”, “proyecto de vida” AND “niños y adolescentes”, “life project” AND “children and adolescents”. Los términos de búsqueda se combinaron utilizando los operadores booleanos “AND”, “OR” para asegurar que los estudios recuperados abordaran el tema del proyecto de vida en niños y adolescentes. El resultado de esta búsqueda en las bases de datos se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Bases de datos consultadas

Descriptor	Redalyc	Dialnet	Doaj	Google A.	Scielo	Total docs.
1	7	26	17	32	3	85
2	4	1	2	2	0	9
3	0	2	0	1	0	3
4	0	0	0	0	0	0
Total	11	29	19	35	3	97

Luego de eliminar los artículos duplicados entre las cinco diferentes bases de datos quedaron 62 artículos. Acto seguido se continuó con la evaluación de calidad. Para ello, se utilizaron los siguientes ítems de la lista de verificación PRISMA para evaluar la calidad de los estudios:

- Ítems relacionados con el diseño del estudio: Objetivo del estudio, diseño del estudio, selección de participantes, recolección de datos, análisis de datos.
- Ítems relacionados con el reporte de los resultados: Presentación de los resultados, síntesis de los resultados, interpretación de los resultados.

Proceso de evaluación. La evaluación de la calidad fue realizada de forma independiente por dos revisores. Cada revisor evaluó cada estudio utilizando la lista de verificación PRISMA y asignó una puntuación a cada ítem (0 = no cumple, 1 = cumple parcialmente, 2 = cumple completamente). En caso de discrepancia en la puntuación de algún ítem, se llegó a un consenso mediante la discusión entre los revisores.

Realizada esta valoración fueron excluidos 34 artículos, dejando así para el análisis la información extraída de los 28 artículos seleccionados sobre el proyecto de vida en niños, niñas y adolescentes escolarizados.

Siguiendo las etapas del análisis de contenido, se inició con un preanálisis, donde se identificaron las categorías de análisis inclinaciones procedimentales e inclinaciones conceptuales con sus respectivas subcategorías (definición, características, importancia, factores asociados), a partir de la matriz categorial (Tabla 1) y los objetivos de la investigación.

Luego, se procedió a la codificación del contenido, extrayendo y organizando la información relevante en cada categoría. Para facilitar este proceso, se utilizó el software Atlas.ti 22, el cual permitió clasificar y codificar los datos de manera sistemática, facilitando la identificación de patrones y relaciones entre las categorías. Específicamente, se codificaron fragmentos de texto relacionados con las definiciones, características, importancia y factores asociados al proyecto de vida, así como las tendencias procedimentales para su enseñanza.

A partir de este proceso, emergieron subcategorías adicionales como “ventajas y desventajas de la inclusión curricular” y “diferentes enfoques metodológicos para la enseñanza del proyecto de vida”.

Finalmente, en la etapa de sistematización e interpretación, se analizaron las tendencias y patrones emergentes, y se trianguló la información para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados. Para gestionar posibles diferencias entre los investigadores, se estableció un proceso de discusión y consenso, donde se revisaron y discutieron las codificaciones y las interpretaciones de los datos hasta llegar a un acuerdo conjunto. Este proceso interactivo permitió asegurar la objetividad y rigurosidad del análisis. Este procedimiento puede visualizarse en el fluograma (González et al., 2011) de la figura 1:

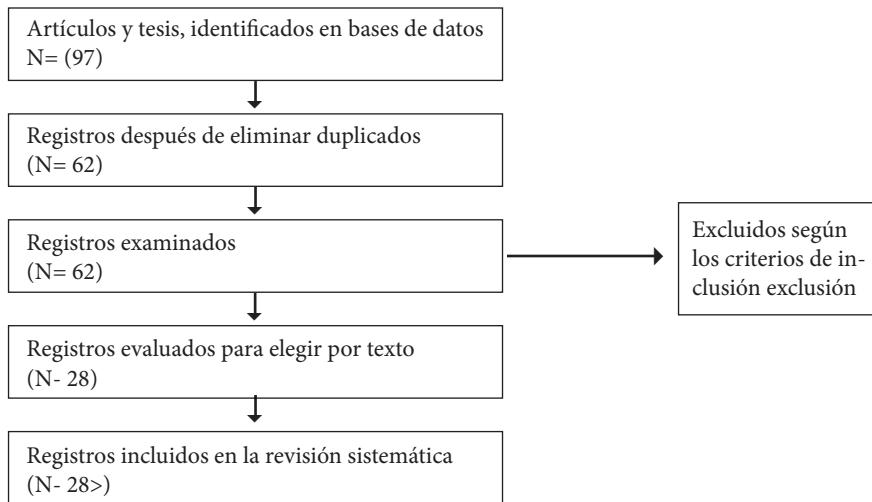


Figura 1. Flujograma según declaración PRISMA. Fuente: adaptado de González de Dios, 2011, p. 5.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los 28 artículos que fueron incluidos en la presente investigación estaban escritos en español en su totalidad. Procedían de 7 países, a saber: México (6), Perú (5), Colombia (9), Ecuador (5), Chile, Venezuela y España (1), siendo Colombia y México los países con la mayor publicación. Respecto a las fechas de publicación se encontraron en el año 2018 (8), 2019 (9), 2020 (5), 2021 (5) y en el año 2022 solo se publicó (1), siendo el año 2019 el de mayor publicación seguido por el 2018. Sobre la técnica utilizada en las investigaciones se encontró que la entrevista fue utilizada en 8 de las publicaciones, seguida por 7 que corresponde al cuestionario. Sobre la edad de los participantes, esta oscilaba entre los 12 y los 16 años.

Tendencias conceptuales

Al explorar la literatura sobre el proyecto de vida, se identificaron algunas tendencias que lo definen y le dan forma. Desde su desarrollo en la infancia hasta su consolidación en la adultez, el proyecto de vida se presenta como un viaje de autoconocimiento, planificación y construcción de sentido. A continuación, se presentan algunas propuestas conceptuales identificadas.

Proyecto de vida como proceso integral que evoluciona. Rodríguez et al., 2020 proponen una visión integral del proyecto de vida, donde factores personales y del entorno se entrelazan. Este proceso inicia desde temprana edad, con la planeación de metas en la escuela primaria, y se va consolidando durante la adolescencia y la juventud y, integrando experiencias, valores y aspiraciones.

Un camino hacia las metas. Para algunos autores, el proyecto de vida se centra en la definición y el logro de metas. Iribarri (s.f., citado en Bravo, 2018) lo describe como un instrumento para el crecimiento personal, que implica identificar metas y reconocer capacidades. Campeón (2018), por su parte, lo reseña como tener metas fijas y definidas que permitan superarse a nivel individual y colectivo, partiendo de propósitos claros. Oyarce (2018) lo ve como un camino hacia las metas, donde el estilo personal y la autoestima son clave.

Una herramienta para el desarrollo personal. Suárez-Barros et al. (2018) relacionan proyecto de vida con herramientas necesarias para alcanzar y desarrollar metas que Arcila et al. (2021) delimitan a corto, mediano y largo plazo como impulso a la reflexión sobre la vida.

Una proyección hacia el futuro. Zuazua, 2007 (citado en Ormaza, 2019) lo describe como una imagen de proyección futura que las personas crean para alejarse a cumplir su promesa todos los días. Ormaza (2019) añade que es un paso a paso que compone una pauta o guía de los motivos, logros y expectativas de cada persona. Díaz-garay et al. (2020) lo ven como la forma “como ellos se ven en el futuro” (p. 118), una relación entre pasado, presente y futuro donde se aprovechan las oportunidades. Concha y Contreras (2020) lo definen como lo que se quiere ser y tener en un futuro, un proceso dinámico. Nava-Preciado (2022) lo resume como la noción del futuro.

Un proceso de construcción social. Vela et al. (2019) destacan el papel de la familia y la escuela en la elaboración del proyecto de vida. Díaz-Garay et al. (2020) lo ven como una ordenación y el rumbo que la persona le da a su vida, que se construye en las interacciones con los demás.

Un proceso integrador. Erazo-Borrás et al. (2022) lo definen como el elemento que integra, une tanto lo que se desea ser como lo que se quiere realizar. Sánchez (2018) lo describe como lo que se propone hacer la persona en diferentes áreas de su existencia.

Un plan para la vida. Jimdo (s.f., citado en Bravo, 2018), lo define como una dirección que el ser humano traza en su existencia, una carta de navegación. Siagama y González (2021) lo presentan como el plan que se debe tener para guiar a la persona. Para Álvarez (2019) es una organización planificada de los quehaceres. García (2018) lo concibe como ese proceso que da forma a una estructura de lo que se espera en la vida. Lahera et al. (2019) lo ven como una estructura que se origina a partir de la personalidad. Merra-Navarro y Zambrano-Montes (2021) lo describen como una estructura que abre la persona.

Recapitulando, el análisis de las tendencias conceptuales evidencia una convergencia en la definición del proyecto de vida como un proceso de construcción de sentido, orientado hacia el futuro, que implica el desarrollo de metas y la toma de decisiones. Sin embargo, algunos estudios enfatizaron la dimensión individual del proyecto de vida, centrada en la autorrealización y el logro de metas personales, mientras que otros destacaron su dimensión social, resaltando la importancia del compromiso con la comunidad y la contribución al bien común. Esta divergencia puede explicarse por las diferencias en los marcos teóricos utilizados, ya que algunos estudios se basan en perspectivas individualistas, mientras que otros se apoyan en enfoques socioconstructivistas.

En relación con las características del proyecto de vida, sobresale la importancia de la motivación, la autoeficacia y la perseverancia, sin dejar a un lado la influencia de factores contextuales, como el apoyo familiar y las oportunidades educativas; otros estudios se centraron en factores individuales, como la personalidad y las habilidades de afrontamiento. Estas diferencias pueden atribuirse a la diversidad de contextos socioculturales en los que se realizaron los estudios, así como a las características de las muestras. Por ejemplo, estudios realizados en contextos de vulnerabilidad social tienden a enfatizar la importancia de los factores contextuales, mientras que aquellos realizados en contextos más favorables se centran en factores individuales.

Finalmente, en cuanto a las tendencias procedimentales, se observó una mayor variabilidad en las estrategias propuestas para la enseñanza del proyecto de vida. Esta discrepancia puede explicarse por las diferencias en los sistemas educativos y en la disponibilidad de recursos. Además, se identificaron diferentes enfoques metodológicos, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías de la información y la comunicación. La elección de un enfoque u otro puede estar

relacionada con la formación del profesorado y las características de los estudiantes.

Los investigadores resumen los resultados sobre las tendencias conceptuales acerca del proyecto de vida en la figura 2:

Tendencias conceptuales	Visión	(Ormaza, 2019; Bravo, 2018; Díaz et al., 2020; Sánchez, 2019; Ponce, 2020; Nava, 2022)	Proyección del futuro Control del futuro Paso a paso hacia el futuro Lo que se desea ser y tener en el futuro Es la noción del futuro
	Dirección o plan	(Bravo, 2018; Díaz, 2020; Siagama et al., 2021; Tenorio et al., 2020; Rincón, 2021)	Dirección según los valores Plan sobre el cual gira la vida Plan trazado desde la niñez Plan estratégico Plan para mejorar la calidad de vida
	Estructura u organización	(Álvarez, 2019; García 2028; Lahera, 2019; Mera, 2021)	Organización planificada Estructura de vida Estructura que nace de la personalidad Estructura de apertura de vida
	Familia	(Vela et al., 2019; Díaz et al., 2020; Betancourth, 2019; Erazo et al., 2022; Flores, 2018)	Escuela o educación Salud Trabajo Interacción social
	Identificación y alcance de metas	(Rodríguez et al., 2020; Arteaga 2022; Bravo, 2018; Suárez 2018)	Planeación de metas Metas logradas por etapas Metas identificadas. Fijas y claras

Figura 2. Tendencias conceptuales

Tendencias procedimentales

La revisión de la literatura evidenció dos tendencias procedimentales para el abordaje del proyecto de vida en niños, niñas y adolescentes en la actualidad. Por un lado, se observa una inclinación hacia la inclusión del proyecto de vida como parte del currículo de las instituciones educativas, ya sea como una asignatura específica o integrado en otras áreas del conocimiento. Por otro lado, se detecta una tendencia a abordar el proyecto de vida fuera del currículo formal, a través de actividades extracurriculares, talleres o programas complementarios.

La literatura refiere una primera tendencia que considera que el proyecto de vida debería tener un lugar privilegiado en la educación, pensada como una asignatura dedicada a este tema, igual que matemáticas o historia, donde los jóvenes puedan explorar quiénes son y hacia dónde quieren ir. Arteaga et al. (2022) encontraron que los estudiantes valoran la idea de una asignatura así, porque les ayudaría a planificar sus metas, a tomar decisiones más acertadas y a sentirse menos perdidos frente al futuro, pues contribuye a la formación integral que permite sentar las bases para la correcta planeación de las metas.

Arce y Betancourth (2020) también apoyan la idea de integrar el proyecto de vida en el currículo, argumentando que permite centrarse en el desarrollo integral del individuo. Pero transcinden la idea y proponen que esta asignatura forme parte de las actividades académicas regulares de la institución y que se reconozca la labor de los educadores en este ámbito. En definitiva, se busca que el proyecto de vida tenga un espacio propio en la educación, donde los jóvenes reciban el apoyo y las herramientas necesarias para construir un futuro con sentido.

Otra tendencia identificada en la literatura es la idea de formar proyecto de vida a partir de diversas estrategias que complementen el diseño curricular de los escenarios escolares. Más allá del aula, se plantea que el proyecto de vida también puede abordarse de formas más flexibles y adaptadas a las necesidades de cada estudiante. Arteaga et al. (2022) proponen el uso de guías que brinden herramientas para que los jóvenes tomen las riendas de su futuro y esbozen planes en direcciones esenciales que les permitan tomar decisiones vitales. Estas guías servirían como mapas que orienten a los estudiantes en su camino hacia la construcción de un proyecto de vida sólido.

Betancourth et al. (2019) destacan la importancia de que estas guías estén diseñadas teniendo en cuenta la edad y el nivel de desarrollo de los estudiantes, para que respondan de forma clara y oportuna a las necesidades de los variados grupos. Además de las guías, se sugiere el uso de talleres lúdico-pedagógicos (Betancourth et al., 2019) que permitan a los estudiantes explorar el proyecto de vida de una manera más dinámica e interactiva. Jiménez y Ochoa (2021) proponen talleres que concienticen a la comunidad educativa sobre la importancia del proyecto de vida y que motiven a los estudiantes a plantearse su propio camino.

Finalmente, se sugiere la implementación de actividades orientadas a la construcción del proyecto de vida (Ormaza, 2019), como actividades socioeducativas (Jiménez y Ochoa, 2021) que fomenten la participación, la

reflexión y el trabajo en equipo. En conjunto, estas estrategias ofrecen un abanico de posibilidades para que los estudiantes puedan explorar y construir su proyecto de vida de una manera más personalizada y significativa.

Los anteriores aparecen como diseños metodológicos comunes al momento de formar en proyecto de vida en niños, niñas y adolescentes escolarizados, que se podrían sumar a otras propuestas como las de Bravo (2018), quien propone cuestionarios como parte de un programa educativo. Vela et al. (2019) manifiestan que es preciso sugerir un modelo al momento de enseñar proyecto de vida y demostraron que hubo aumento en el nivel de conocimientos sobre proyecto de vida. Este modelo no es más que la representación de los elementos y peculiaridades esenciales de la formación de los proyectos de vida. Para Díaz- Garay et al. (2020) se deberían establecer programas de apoyo que ayuden en la elaboración de los proyectos de vida.

Estos programas de apoyo buscan que desde las instituciones educativas se les facilite a los miembros de la comunidad educativa los conocimientos necesarios permitiendo ayudar a los adolescentes a darle forma a sus proyectos de vida. Finalmente, para Anave (2018) se debe trabajar el proyecto de vida por medio de un laboratorio virtual, ya que ayuda en el fortalecimiento del proyecto de vida de manera innovadora, atrayente y participativa entre estudiantes, educadores y padres de familia. La figura 3 ilustra las dos inclinaciones procedimentales al momento de enseñar proyecto de vida.

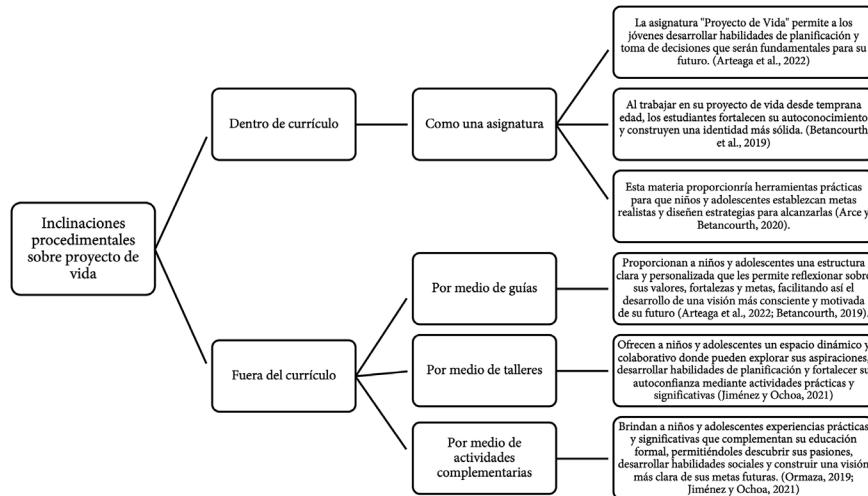


Figura 3. Inclinaciones procedimentales

Con respecto a este par de tendencias procedimentales se analizaron algunas ventajas y desventajas en sus postulados.

Ventajas de la formación en proyecto de vida integrado al currículo

Enseñar proyecto de vida en niños, niñas y adolescentes como parte del currículo permite asignar a la enseñanza de esta asignatura un docente experto o especializado (De Zubiría, 2018; Betancourth et al., 2019) y por ello, se debe reconocer como asignación académica para los docentes.

Contribuye a la formación integral de los estudiantes, aclara sus confusiones y les orienta para el cumplimiento de sus metas (Arteaga et al., 2022); además, propicia autoconocimiento y entendimiento interpersonal, ya que es una asignatura idónea para fortalecer habilidades socioemocionales de los estudiantes (de Zubiría, 2018).

Desventajas de la formación en proyecto de vida integrado al currículo

Podría perderse la posibilidad de un trabajo interdisciplinario con profesionales psicosociales, aspecto crucial para Betancourth et al. (2019) y Díaz-Garay et al. (2020) quienes resaltan la necesidad de esta articulación.

La posibilidad de que la metodología empleada no sea efectiva. En la investigación de Arteaga et al. (2022), los jóvenes encuestados expresaron su temor a que la enseñanza no logre brindarles la orientación adecuada para construir su proyecto de vida. Esto resalta la importancia de implementar metodologías que sean participativas, adaptadas a las necesidades de los estudiantes y que realmente les ayuden a desarrollar las habilidades y la conciencia necesarias para definir su propio camino.

Ventaja de la formación en proyecto de vida paralelo al currículo

Es muy importante la inclusión de la familia en el desarrollo de guías, talleres y actividades con los estudiantes, ya que Ruiz (2011) señala que al construir un proyecto de vida, se debe considerar la realidad circundante, las interacciones y la familia. Además, González et al. (2016) dejan claro el involucramiento de la familia en los proyectos de vida de los jóvenes y citan la necesidad de considerar el impacto de la participación familiar. De la misma manera, Vela et al. (2019) enfatizan que la familia es uno de los elementos clave para la obtención del proyecto de vida de los estudiantes.

Desventaja de la formación en proyecto de vida paralelo al currículo

Se podría carecer de suficiente tiempo para el desarrollo de programas escolares, pues se asignan horas específicas para cada asignatura, lo que podría restringir el tiempo dedicado a la implementación de talleres y actividades diseñados para ayudar a desarrollar el proyecto de vida de una persona. Esta limitación temporal tiene el potencial de restringir el proyecto de vida a marcos institucionales limitados e inadecuados, socavando su impacto formativo.

Implicaciones de la revisión

Estos hallazgos tienen importantes implicaciones teóricas. Confirman la complejidad del constructo “proyecto de vida” y la necesidad de comprender mejor sus diferentes dimensiones. Además, sugieren que el contexto sociocultural influye en la forma en que se conceptualiza y aborda este proceso.

En la práctica, esta revisión ofrece orientación para la toma de decisiones en el diseño de programas que promuevan el desarrollo del proyecto de vida en adolescentes. Se destaca la importancia de la formación docente en esta área, para que los educadores puedan acompañar a los estudiantes en este proceso. Finalmente, se reafirma el rol crucial de la familia en la construcción del proyecto de vida, promoviendo la comunicación y la colaboración entre la escuela y el hogar.

¿Inclusión curricular o actividades extracurriculares?

Si bien la inclusión curricular del proyecto de vida como asignatura puede ofrecer ciertas ventajas, como la posibilidad de asignar un docente experto y asegurar una cobertura a todos los estudiantes, es necesario considerar que este enfoque puede verse limitado por factores contextuales como la falta de formación docente en esta área, la rigidez curricular o la resistencia a la innovación pedagógica.

Por otro lado, el abordaje del proyecto de vida mediante actividades extracurriculares ofrece mayor flexibilidad para adaptarse a las necesidades e intereses de los estudiantes, y favorece la participación de la familia y otros actores de la comunidad. Sin embargo, este enfoque puede depender de la disponibilidad de recursos y de la motivación de los estudiantes para participar en actividades extracurriculares.

Consideraciones finales para la aplicabilidad de los resultados

Si bien, las tendencias conceptuales y procedimentales identificadas en esta revisión ofrecen un marco general, su implementación debe adaptarse a las características específicas de cada sistema educativo. Por ejemplo, la inclusión curricular del proyecto de vida como asignatura puede ser factible en sistemas con mayor flexibilidad curricular, mientras que en sistemas más rígidos puede ser más viable integrarlo en asignaturas existentes o a través de actividades extracurriculares.

Es fundamental que la implementación de programas de proyecto de vida considere el contexto sociocultural de los estudiantes. Las estrategias y contenidos deben ser relevantes y significativos para sus realidades y necesidades. Por ejemplo, en contextos de vulnerabilidad social, puede ser necesario abordar aspectos como la resiliencia, la autoestima y la superación de adversidades.

La implementación exitosa de programas de proyecto de vida requiere de una adecuada formación del profesorado. Los docentes deben comprender el concepto de proyecto de vida, conocer las estrategias pedagógicas más efectivas y estar capacitados para acompañar a los estudiantes en su proceso de construcción de sentido.

Es importante involucrar a toda la comunidad educativa en la implementación de programas de proyecto de vida. La participación de familias, directivos y otros actores clave contribuye a crear un entorno propicio para el desarrollo de proyectos de vida.

Pasos para educadores y formuladores de políticas:

Educadores:

- Integrar el proyecto de vida en la planificación curricular, adaptando las estrategias a las necesidades de los estudiantes.
- Utilizar metodologías activas y participativas que promuevan la reflexión, la toma de decisiones y el desarrollo de habilidades para la vida.
- Crear un clima de confianza y respeto que favorezca la expresión y la exploración de los estudiantes.
- Brindar acompañamiento individualizado a los estudiantes en su proceso de construcción de proyecto de vida.

Formuladores de políticas:

- Promover la inclusión del proyecto de vida en los currículos educativos.
- Brindar recursos y apoyo a las instituciones educativas para la implementación de programas de proyecto de vida.
- Invertir en la formación del profesorado en el área de proyecto de vida.
- Fomentar la investigación sobre el proyecto de vida en el ámbito educativo.

CONCLUSIONES

Las tendencias procedimentales sobre proyecto de vida se bifurcan así: dentro del currículo y por fuera del currículo. Como parte del currículo es sugerida la enseñanza de proyecto de vida como una asignatura dentro del plan de estudios. Por fuera del currículo por medio de guías, talleres o actividades.

Sobresalen cinco tendencias conceptuales sobre proyecto de vida que se resaltan a continuación:

El proyecto de vida es una identificación y alcance de metas a corto, mediano y largo plazo que han de surgir desde las edades de la escuela; el proyecto de vida es una visualización dinámica del futuro y lo que en este se pueda lograr hacer y llegar a ser; el proyecto de vida es algo integrador de elementos como familia, escuela, comunidad, salud, trabajo, los cimientos de este se encuentran en la etapa adolescente; el proyecto de vida es una dirección o plan que da rumbo a la vida de la persona según los valores del mismo, este plan debe estar diseñado desde la niñez según las cualidades de la persona; y, finalmente, el proyecto de vida es un proceso estructurado o una organización planificada con objetivos claros.

Limitaciones

Es importante reconocer que los estudios incluidos en esta revisión presentan limitaciones que podrían afectar la generalización de los resultados. Entre ellas, se destacan:

Sesgo de selección: Las muestras no siempre son representativas de todas las poblaciones, lo que limita la generalización de los hallazgos.

Falta de control de variables: Algunos estudios no controlaron adecuadamente variables que podrían influir en el desarrollo del proyecto de vida, como el género, el nivel socioeconómico o el apoyo familiar.

Sesgos metodológicos: Se utilizaron diseños metodológicos con limitaciones, como estudios transversales o cualitativos con muestras pequeñas.

Sesgo de publicación: Es posible que exista un sesgo de publicación, ya que los estudios con resultados positivos tienden a publicarse con mayor frecuencia.

Estas limitaciones deben considerarse al interpretar los resultados. Es posible que las conclusiones no sean generalizables a todas las poblaciones y que los resultados estén influenciados por sesgos.

Líneas de investigación futuras:

- Comparar la efectividad de la inclusión curricular del proyecto de vida como asignatura versus su abordaje mediante actividades extra-curriculares.
- Analizar cómo el contexto sociocultural influye en el desarrollo del proyecto de vida en adolescentes de diferentes culturas y sistemas educativos.
- Investigar las percepciones y necesidades de los adolescentes en relación con su proyecto de vida.
- Explorar el potencial de las nuevas tecnologías para promover el desarrollo del proyecto de vida.

Desafíos pendientes:

- Diseñar instrumentos de evaluación para medir el desarrollo del proyecto de vida en adolescentes.
- Fortalecer la formación docente en el área del proyecto de vida, incluyendo contenidos teóricos, herramientas prácticas y espacios de reflexión.
- Promover la participación de la familia en el desarrollo del proyecto de vida de los adolescentes.
- Futuras investigaciones deberían considerar muestras más representativas, controlar adecuadamente las variables, utilizar diseños metodológicos más robustos y triangular diferentes fuentes de información. También es crucial evitar el sesgo de publicación, promoviendo la publicación de estudios con resultados diversos.

REFERENCIAS

- Aguilera, R. D. (2019). *Orientación vocacional y proyecto de vida en estudiantes de décimo y undécimo del Liceo Ciudad Capital*. [Tesis de maestría. Universidad Militar Nueva Granada]. <https://repository.umng.edu.co/server/api/core/bitstreams/35a0cbdb-698b-45cc-8465-011f66609c98/content>
- Álvarez Rivera, M. E. (2019). Nivel socioeconómico y Proyecto de vida en estudiantes de quinto de Secundaria de la UGEL Arequipa Norte. *Revista científica institucional Tzhoecoen*, 11(4), 25-33. <https://doi.org/10.26495/tzh.v11i4.1231>
- Anave, D. (2018). Uso de espacios virtuales de aprendizaje en el fortalecimiento de competencias para la formulación del proyecto de vida en contextos de conflicto escolar. *Perspectivas*, 3(1). 13-23. <https://doi.org/10.22463/25909215.1421>
- Arce, C. y Betancourth, R. (2020). Impacto social del Laboratorio de Psicología de la Universidad Mariana en el fortalecimiento del proyecto de vida en estudiantes de noveno grado de una Institución Educativa Municipal de San Juan de Pasto. *Boletín Informativo CEI*, 7(1), 59-63. <https://revistas.umaria-na.edu.co/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/2198>
- Arcila León, F. P., Olmos de la Hoz, E. R., Rojas Ulloa, M. C., y Solano Granada, M. M. (2021). *Importancia de la orientación vocacional y profesional en el proyecto de vida de los estudiantes de 11 grado del Colegio la Nueva Estancia Ltda. de Bogotá*. [Tesis de licenciatura. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano]. <http://hdl.handle.net/10823/6453>
- Arteaga Torres, D. C., Cuadros Aristizábal, U., Díaz Urzola, A. M., y Mathieu Erazo, L. S. (2022). Deseo de Cambio: jóvenes cartageneros opinan sobre la conceptualización y el valor del proyecto de vida. *Interconectando Saberes*, 13, 151-163. <https://doi.org/10.25009/is.v0i13.2723>
- Betancourth Zambrano, S., Paz Gordillo, O. M. y Obando Perlaza, M. F. (2019). Evaluación de un programa de proyecto de vida a través de la controversia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 57, 60-72. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a5>
- Betancourth, S. y Cerón, J. (2017). *Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC*. [Tesis de licenciatura. Universidad de Nariño San Juan de Pasto]. <http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/2109>
- Bravo Castillo, C. A. (2018). *Efectividad del programa educativo Mi Proyecto de Vida en adolescentes de tercero de bachillerato de la Unidad Educativa Olga Campoverde, Huaquillas, Ecuador, 2018* [Tesis de licenciatura. Universidad Alas Peruanas. UAP]. <https://hdl.handle.net/20.500.12990/2143>
- Campeón Díaz, M. Y. (2018). *La Educación Religiosa de las estudiantes de grado cuarto de básica primaria del Colegio Adoratrices de Pereira, en el proyecto de vida en sus dimensiones cognitiva y trascendente*. [Tesis de licenciatura. Universidad Católica de Pereira]. <http://hdl.handle.net/10785/4956>
- Concha Ponce, P. A. y Contreras Sáez, M. A. (2020). Proyecto de vida adoles-

- cente: Una alternativa de intervención sistémica en contextos diversos. *Revista REDES*, 42, 127-132.
- de Zubiría, J. (31 de julio de 2018). *Proyecto de vida: asignatura pendiente en las universidades colombianas*. Revista Semana. <https://www.semana.com/educacion/articulo/proyecto-de-vida-asignatura-pendiente-en-las-universidades-colombianas-columna-de-julian-de-zubiria/577248/>
- Díaz-Garay, I. del S., Narváez-Escoria, I. T., y Amaya-De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 113-126. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687>
- Erazo-Borrás, C. Y., Ceballos-Mora, A. K., y Matabanchoy-Salazar, J. M. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rlcnsj.20.1.5255>
- García Yepes, K. J. (2018). *El papel de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativas (PVA): su aporte en el proceso del posconflicto y al desarrollo comunitario en Colombia*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Huelva.
- Gómez Vargas, M., Galeano Higuita, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Gómez, T., Da Silva, M., Calzetta, C. y de Lellis, M. (2013). Proyecto de vida e inclusión social en adolescentes. *Anuario de Investigaciones*, 20(1), 287-294. <https://www.scielo.org.ar/pdf/aniuinv/v20n1/v20n1a29.pdf>
- González C., José de la C., García Puerto, A., y Reyes Estrada, R. (2016). Cultura de la participación familiar en los proyectos de vida profesional de los niños, adolescentes y jóvenes. *Universidad y Sociedad*, 8(2), 72-78. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- González de Dios, F. J. G., Álvarez, J. C. B., y Rodrigo, M. A. (2011). Listas guía de comprobación de revisiones sistemáticas y metaanálisis: declaración PRISMA. *Evidencias en pediatría*, 7(4), 1-6.
- Hutton, B., Catalá-López, F., y Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina clínica*, 147(6), 262-266. [10.1016/j.medcli.2016.02.025](https://doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025)
- Jiménez, S., y Ochoa, E. (2021). Proyecto de vida y deserción escolar en estudiantes de básica superior. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 6(3), 572-596. [http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1332](https://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1332)
- Lahera, N. C., Debrosse, Y. T., y Obregón, D. P. (2019). Papel del Profesor en la Orientación y Conformación del Proyecto de vida de los Estudiantes. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 7(3), 50-58. <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>
- Lomelí-Parga, A. M., Valenzuela-González, J. R., y López-Padilla, M. G.

- (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores destacados en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 56-77. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.4>
- Mera-Navarro, C. A., y Zambrano-Montes, L. C. (2021). Proyecto de vida y su relación con la permanencia educativa en estudiantes de bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 6(9), 1935-1949. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i9.3148>
- Nava-Preciado, J. (2022). Proyecto de vida en adolescentes: un ejercicio viable para iniciar la reflexión filosófica. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(17). 95-117.
- Ormaza, P. (2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 87-102. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp87-102p>
- Oyarce Delgado, J. (2018). Libertad y proyecto de vida de los adolescentes víctimas de abuso sexual. *Vox juris*, 36(2), 93-106.
- Puga Rayo, I., Atria Benaprés, R., Fernández Albornoz, R., y Araneda Carrasco, C. (2017). Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno. *Última década*, 25(47), 118-153. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362017000200118>
- Quintana García L. A. (2021). Fundamentos del proyecto de vida en el derecho del trabajo: aportes jurídico- filosóficos y doctrinarios desde el caso peruano. *Revista De Direito Do Trabalho, Processo Do Trabalho E Direito Da Seguridade Social* 5(1). 1-25.
- Rodríguez M. G., Galarza D. M. y Vázquez M. I. (2020). Construcción social del proyecto de vida y el impacto en la deserción escolar en el nivel básico. *Educando Para Educar* (34) 57-71. Recuperado a partir de <https://becenes-1p.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/19>.
- Ruiz, J. R. (2011). Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones. *Teoría y praxis investigativa*, 6(1), 27-35.
- Sánchez Flores, J. M. y Ramírez Ramírez, L. N. (noviembre, 2018). *Proyecto de vida e identidad en adolescentes de educación media superior: revisión sistemática de literatura*. Ponencia presentada en el 3er congreso internacional sobre Desigualdad Social, Educativa y Precarización en el Siglo XXI.
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., y Santana Lorenzo, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26-38.
- Siagama Guatiqui, G. y González Guatiqui, C. (2021). El proyecto de vida de los estudiantes de grado 10 del colegio Etnoeducativo Embera Chami. [Tesis de grado. Universidad Católica de Pereira]. <http://hdl.handle.net/10785/7226>
- Suárez-Barros, A. S., Alarcón Vásquez, Y. y Reyes Ruiz, L. (2018). Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial? *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 37(5), 1-7. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/16152

Vela Quico, G., y Cáceres Coaquira, T. (2019). Educación superior en los proyectos de vida de estudiantes en Arequipa, Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 371-383. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29628>