



**Lic. Iris Del Socorro Díaz Garay**

**[isdg03@hotmail.com](mailto:isdg03@hotmail.com)**

Licenciada en Educación. Docente e Investigadora de la Institución Educativa Altos Del Rosario de Sincelejo, Colombia. Cursa Maestría en Educación

**Cómo citar este texto:**

Díaz Garay IS, Narváez Escorcía IT. (2019). Elementos educativos y socioculturales en la construcción de un proyecto de vida. REEA. No. 5, Vol II. Enero 2020. Pp. 96-121. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

**Recibido: 02 de agosto 2019.**

**Aceptado: 08 de noviembre de 2019.**

**Publicado: enero de 2020.**

**Indexada y catalogado por:**



**Título: Elementos educativos y socioculturales en la construcción de un proyecto de vida.**

**Resumen:** En el artículo hace un análisis de los elementos educativos y socio-culturales en la construcción de un proyecto de vida en estudiantes del último grado de educación media en Colombia. Se hizo un trabajo de campo con tres estamentos (estudiantes, padres de familia y representantes escolares: docentes, equipo directivo–administrativo), de los cuales se extrajo información cualitativa y cuantitativa de dos categorías: elementos educativos y proyecto de vida. Los resultados evidencian que no hay claridad en cuanto a la estructura y construcción de un proyecto de vida, y entre los elementos educativos se evidencian acuerdos en que los docentes mostraron iniciativas en adelantar procesos de sensibilización en los educandos para que construyeran su proyecto de vida. Sin embargo, el contexto sociocultural no favorece la continuidad de las iniciativas profesoriales. Esto permite concluir que es necesario que escuela, familia y comunidad unifiquen criterios, diseñen estrategias e implementen acciones efectivas, encaminadas a la madurez emocional y al desarrollo pleno de la identidad en los educandos.

**Palabras clave:** elementos educativos, proyecto de vida, contexto sociocultural, representantes escolares, identidad personal.

**Title: Educational elements and sociocultural at the construction of a project of life.**

**Abstract:** An analysis makes of the educational elements and member in the article cultural at the construction of a project of life in students of the latter grade of half an education in Colombia. A job of field with three stratums was done (students, family men and school representatives: Teachers, directive team – white-collar worker ), of whom extracted qualitative and quantitative information of two categories itself: Educational elements and project of life. The results evidence that there are no clarity as to the structure and construction of a project of life, and processes of sensitization in the pupils in order that they construct his project of life evidence agreements that teachers showed initiatives in advancing in themselves between the educational elements. However, the context sociocultural does not favor the continuity of the professorial initiatives. This allows concluding that it is necessary for school, family and community to unite criteria, design strategies and implement effective actions, led to the emotional maturity and to the complete development of the identity in the pupils.

**Key words:** Educational elements, project of life, context sociocultural, school representatives, personal identity.

**Título: Elementos educativos e socioculturales na construção de um projeto de vida.**

**Resumo:** No artigo faz uma análise dos elementos educativos e sócio-culturais na construção de um projeto de vida em estudantes do último grau de educação medeia na Colômbia. fez-se um trabalho de campo com três estamentos (estudantes, pais de família e representantes escolar: docentes, equipe diretor–administrativo), dos quais se extraiu informação qualitativa e quantitativa de duas categorias: elementos educativos e projeto de vida. Os resultados evidenciam que não há claridade quanto à estrutura e construção de um projeto de vida, e entre os elementos educativos se evidenciam acordos em que os docentes mostraram iniciativas em adiantar processos de sensibilização nos educandos para que construísem seu projeto de vida. Entretanto, o contexto sociocultural não favorece a continuidade das iniciativas profesoriales. Isto permite concluir que é necessário que escola, família e comunidade unifiquem critérios, desenhem estratégias e programem ações efetivas, encaminhadas à maturidade emocional e ao desenvolvimento pleno da identidade nos educandos.

**Palavras claves:** elementos educativos, projeto de vida, contexto sociocultural, representantes escolar, identidade pessoal.

## **Introducción.**

Es común encontrar hoy día jóvenes que al momento de culminar sus estudios secundarios aún no tengan claridad sobre qué quieren ser en la vida, porque desconocen sus fortalezas, sus debilidades y vocación profesional, es decir, no tienen un norte definido hacia dónde dirigir su vida mediática y futura. Lo incierto y desalentador del futuro de estos jóvenes, puede causarles cambios psíquicos y en los patrones de comportamiento, conllevándolos a desarrollar una cultura del negativismo reflejada en el arraigo en el tiempo presente y mostrando desidia por el futuro (Lomelí-Parga, López-Padilla, y Valenzuela-González, 2016).

En este sentido, Pasqualini y Llorens, (2010); sostienen que debido a los efectos de la globalización en que vivimos, los jóvenes, sobre todo los de escasos recursos económicos, pareciera que estuvieran condenados a la desesperanza y a la no creencia en un futuro mejor, pues se muestran incapaces de visionar sus metas y sueños y de creer que es posible lograrlas. Esta falta de claridad y perspectivas de vida futura, puede llevar a los jóvenes a pensar que las cosas permanecerán siempre iguales o en algunos casos, con tendencia a empeorar, y generar dificultades en el proceso formativo, en aspectos relacionados con la dimensión del ser, crisis en la formación de valores, autonomía, autoestima, motivación o dificultades en la formación de identidad personal, entre otros (Lomelí-Parga et al., 2016).

En medio de este panorama, abordar el tema de la construcción del proyecto de vida de los jóvenes, no es una tarea fácil, está rodeada de obstáculos que pueden llevar a un estado de tensión o conflicto existencial, acompañado muchas veces, de indecisión e incertidumbre (Castañeda, 2005). Sin embargo, es fundamental hacerlo dada su importancia, ya que puede aportar para el avance en la formación de jóvenes más seguros de sí mismos y del rol que quieren asumir como personas que viven en sociedad.

De lo anterior se puede inferir que el diseño de un proyecto de vida requiere de una motivación intrínseca por parte del individuo, es decir, voluntad, responsabilidad y autorregulación entre otros elementos. Es un proceso que no se da por casualidad, sino que requiere de procesos de acompañamiento por parte de agentes externos como padres, maestros y amigos o pares, que trabajen cooperativamente en pro de un desarrollo psicosocial óptimo de los adolescentes. En este sentido, se buscó conocer el

grado de acuerdos existente entre los estamentos que conforman la muestra, respecto al papel que desempeñan los elementos educativos en la construcción y desarrollo del proyecto de vida de los estudiantes.

### **Elementos teóricos para el análisis.**

La literatura sobre el tema releva la importancia de la educación como factor determinante en la consolidación de aprendizajes que favorezcan la formación integral de los educandos. En concreto, se espera que los y las estudiantes no sólo alcancen buenos resultados académicos, sino que también, desarrollen habilidades para aprender a hacer, aprender a ser y aprender a saber, que los lleve a un aprendizaje de la vida, para la vida y a lo largo de ella, que se formen como personas que aprecien, respeten y practiquen los derechos humanos, la justicia y la legalidad (Vidal y Fernández, 2015).

Un proyecto de vida es concebido como un subsistema autorregulador de la personalidad, que facilita la integración de elementos cognoscitivos e instrumentales y afectivo-motivacionales en torno a determinadas tareas generales que debe desarrollar un individuo en su diario vivir (D'Angelo, 2004). Este autor considera que para la construcción de dicho proyecto se hace necesario que una persona se conozca a sí misma y descubra sus potencialidades (valores, intereses cognoscitivos, vocaciones específicas, sentido de la felicidad, habilidades, etc.).

Así mismo, que jerarquice las metas a alcanzar, asuma un estilo de vida acorde a sus aspiraciones que le creen condiciones de desarrollo pertinentes a su proyecto y que haga corresponder sus aspiraciones con sus condiciones de vida.

Lo anterior, deja entrever el aporte que puede generar la educación a la construcción de dicho proyecto. Al respecto, un estudio de Fonseca-Grandón, (2018); identificó el impacto que posee el currículo en las decisiones de los estudiantiles y destaca, algunas deficiencias a la hora de integrar, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los elementos que aportan en la construcción de un proyecto de vida de los y las estudiantes.

En consecuencia, aspectos que ayudan a conformar una identidad en los y las estudiantes, tales como las apreciaciones en torno a sus concepciones sobre auto concepto, autoestima y autorrealización (Silva-Escorcía y Mejía-Pérez, 2015) están escasamente presentes o definitivamente no lo están. La escuela debe hacer énfasis en la

formación integral del ser, donde los educandos puedan consolidar todo aquello que los lleve a su realización personal, sin embargo, pareciera constituir una aspiración presente más bien a nivel de discurso que efectivamente trasladada a la práctica, de allí la motivación por efectuar este estudio.

Respecto al aporte de la educación, Gutiérrez, Malagón y Avendaño, (2015); considera que en la actualidad existe una confusa situación al interior de los currículos, puesto que éstos preconizan en sus fundamentos una educación integral, que considera al aprendiz como sujeto de la educación, pero la realidad dista de lo que se plantea, esto se evidencia en la escasa coherencia entre lo planteado y lo efectivamente desarrollado en los programas e instrumentos curriculares, lo cual deja entrever el predominio de la homogenización desde la mirada de los sujetos y el olvido casi por completo de la influencia del contexto social y cultural, muchas veces marcado por la pobreza y la desigualdad social.

El carácter transversal y multidimensional que implica la construcción de un proyecto de vida incluye saberes que abarcan todas las dimensiones del ser (actuar, pensar, hacer, convivir) así como el manejo de emociones, sentimientos y aptitudes. Cuando se logra construir un proyecto de vida de forma adecuada y exitosa, la persona logra autoafirmarse en sus contextos familiares, escolares y de amistades, ganando en seguridad personal, reforzando su autoestima y preparándose para el mejoramiento de su calidad de vida y el desarrollo de la sociedad en general. Muchos de estos cimientos deberían consolidarse en el seno del hogar, teniendo en cuenta que la familia es la primera institución de socialización de los individuos.

Sin embargo, cada día es más visible que la familia como escenario de formación y como cuna de valores presenta una serie de falencias en cuanto a la construcción de la identidad moral de los individuos. Dichas falencias, en parte, son producto de la misma dinámica social; y ante esto, le corresponde a la escuela compensar con una formación que le permita a la población estudiantil el fortalecimiento de las dimensiones cognitivas, axiológicas, espiritual y moral a fin que el sujeto adquiera valía, seguridad, confianza en sí mismo y de esta manera lograr su realización personal, gracias a sus potencialidades aún en medio de sus limitaciones materiales.

Se trata de ver y encarar la educación contemporánea desde otro sentido, donde se dinamicen los procesos de enseñanza-aprendizaje dándole al estudiante la responsabilidad de ser agente de cambio en un contexto socialmente vulnerable.

A partir de lo anterior, es preciso resaltar que la labor de la escuela debe estar encaminada a ayudar a los educandos a extraer sus potencialidades para que se conviertan en arquitectos de su porvenir. Esto se logra con el fortalecimiento, desde el quehacer pedagógico de los docentes, de las dimensiones biológicas, psicológicas y espirituales (Educación Integral), en aras de conquistar los tres grandes derechos que todo ser humano debe poseer como son: prosperidad, paz y felicidad (Cornejo, 2013).

La educación integral proporciona las bases para que las personas construyan su proyecto de vida, así lo expresan los estudios realizados por Castañeda, (2005); y Tobón y Jaik, (2012); quienes coinciden en que el proyecto de vida es una competencia que abarca diferentes ámbitos y dimensiones de la persona y que para su realización se hace necesario abordar aspectos importantes tales como potencial, autoestima, conocimiento de sí, niveles espiritual, emocional y afectivo ente otros, al igual que una serie de valores y emociones tales como el sentido de vida, la expresión artística y la conciencia de sí , por mencionar solo algunos.

En este sentido, Scandroglio, López y San José, (2008); expresan que la escuela tiene la responsabilidad de formar seres humanos de manera integral, donde se potencien desde las diferentes dimensiones (personal, familiar, física, emocional, cognitiva...), competencias que los conviertan en seres transformadores del entorno donde viven y se desenvuelven, afín de mejorar sus condiciones de vida no solo de sus familias, sino de la sociedad en general.

Desde el ámbito legislativo, la Constitución política de Colombia en su artículo 67 expresa:

*“la educación es un derecho de la persona que tiene una función social, es decir formar al ser humano para que pueda vivir en comunión con las demás personas que le rodean de manera responsable consigo mismo y con el medio ambiente que le rodea en aras de un desarrollo sostenible de la sociedad en la cual vive y se desenvuelve”.*

Asimismo, la ley 115 de 1.994 en los artículos 13, 16,20, 21, 22 y 30 hace alusión dentro de los objetivos comunes de la educación en todos sus niveles, a una serie de acciones encaminadas a potencializar en el ser humano el conocimiento de su propio “yo”; el despliegue de habilidades para desempeñarse con autonomía y responsabilidad en la sociedad; la interacción constante de la familia y la comunidad en los procesos educativos con el fin de mejorar la calidad de vida de los educandos en su medio.

De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, estableció la cátedra de la paz de obligatorio cumplimiento en todas las Instituciones educativas tanto públicas como privadas a través de la ley 1732/2014 y reglamentada por el decreto 1038/2015. En ésta establece que serán objetivos fundamentales de la cátedra de la paz: contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre 12 temáticas, entre las que se encuentra proyectos de vida, categoría vital en nuestra propuesta investigativa

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos implícitos en las políticas educativas para brindar una educación integral dirigida al fomento de las diversas dimensiones del ser humano y por cierto, a la construcción de un proyecto de vida, la realidad muestra que existen dificultades en los procesos formativos en este ámbito. Sino en individuos con problemas de identidad, autocontrol, autoestima y auto concepto que no alcanzan niveles básicos de desarrollo humano.

Además, el mismo proceso biológico que experimentan: “adolescencia”, los convierte en factor de riesgo por ser ésta una etapa vulnerable para la iniciación y desarrollo de una serie de problemáticas como el consumo de sustancias psicoactivas, el pandillismo y la prostitución ente otros. En este sentido Cortés, Espejo y Giménez, (2007); sostienen que la adolescencia constituye en un factor de riesgo para el consumo de sustancias psicoactivas en la población escolar, debido a los cambios fisiológicos, psicológicos y socioculturales que experimentan los jóvenes, al igual que el deseo de independencia y autonomía que experimentan. Así mismo, Silva-Escorcia y Mejía-Pérez, (2015); muestran que los jóvenes con baja autoestima son más vulnerables a la presión de los pares para realizar comportamientos de riesgo, lo que evidentemente puede afectar la construcción de los proyectos.

Sin embargo, a pesar de los cambios generados al interior de las escuelas producto de reformas y directrices sugeridas por el Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a prácticas pedagógicas y diseños curriculares, vemos que la problemática descrita anteriormente sigue latente, puesto que, no se han centrado en crear las condiciones apropiadas para el despliegue de las potencialidades, el logro de valores de dignidad humana, el mejoramiento y desarrollo de la calidad de vida material y espiritual de las personas y de la sociedad en general.

Todo este panorama ha llevado a reflexionar sobre la necesidad de realizar un proceso investigativo con el fin de analizar la incidencia que tienen los elementos educativos (motivación, mediación pedagógica, necesidades e intereses de los educandos) y los elementos socio-culturales (dinámica familiar nivel educativo de los padres, ingreso económico, hábitos de estudio, actitudes y valores del contexto) en la construcción de un proyecto de vida en estudiantes.

Para Martínez, (2009); la ayuda que se da, por parte del equipo de apoyo institucional a los estudiantes, es un proceso que los va convirtiendo, poco a poco, en seres autosuficientes y forjadores de su propio destino, llevándolos a conseguir la meta más ambiciosa de todo posible desarrollo humano, ya que, está demostrado que toda comunidad, por humilde que sea, cuando se les facilitan las condiciones apropiadas y oportunas, genera verdaderas y auténticas soluciones a sus problemas cotidianos.

### **Metodología.**

La investigación se enmarcó en un enfoque mixto (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Creswell, 2009), ya que en ella se combinan métodos y técnica cualitativas y cuantitativas. Las variables cualitativas resultan de las opiniones de los participantes en las entrevistas focalizadas, en las cuales se describen características y rasgos esenciales de los procesos formativos, y los aportes que a éstos se hacen desde la familia, el contexto educativo y sociocultural, de la población estudiantil objeto de estudio, con relación a su proyecto de vida.

El componente cuantitativo resulta de la cuantificación de las opiniones de los diferentes estamentos aportantes de la información. Es un trabajo de tipo descriptivo asociativo



(Centty-Villafuerte, 2010); puesto que en él se establecen asociaciones entre las opiniones y comportamientos de algunos miembros de la comunidad educativa, en relación con su papel en la elaboración del proyecto de vida del grupo de estudiantes de la escuela.

### **Muestra de informantes.**

La muestra de informantes estuvo constituida por 44 estudiantes del grado once, 24 padres de familia y 30 representantes escolares (25 docentes y 5 entre directivos y administrativos), de una institución educativa pública colombiana. Dicha muestra fue seleccionada de manera intencional teniendo como criterios de inclusión que los participantes fueran miembros de alguno de los estamentos antes mencionados, que quisieran colaborar voluntariamente en las actividades programadas en el proyecto y que tuvieran la disponibilidad para hacerlo.

La población estudiantil de la institución proviene de los estratos socio económicos más bajos (1 y 2). Los estudiantes tenían edades entre 16 y 19 años y todos los profesores, directivos docentes y miembros del grupo de apoyo institucional, tenían más de cinco años de trabajar en la institución.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.**

Para la recolección de la información se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

- 1) **Encuesta o cuestionario** tipo Liker, la cual consta 50 ítem organizados en dos bloques de preguntas que indagan: 25 sobre el conocimiento de los participantes sobre qué es, cuáles son los componentes, la estructura y utilidad de un proyecto de vida, y 25 sobre la importancia y utilidad de los elementos educativos en la elaboración y desarrollo de éste. Cada ítem tiene cuatro opciones de respuestas, las cuales fueron cuantificadas para el procesamiento de la información: nunca como 1, a veces como 2, casi siempre como 3 y siempre como 4.
- 2) **Observación participante**, consistió en observar directamente los participantes, mientras se desarrollaba el proceso investigativo. Esta se llevó a cabo en el contexto en el cual se desarrolló la investigación y lo observado se iba registrando en un diario de Campo.

3) **Entrevistas focalizadas**, se hizo una entrevista semiestructurada a cuatro unidades de análisis de cada estamento (docentes o directivos docente, estudiantes, padres de familia), a los cuales se les hace las mismas preguntas, buscando conocer sus opiniones para confrontar las respuestas con las dadas en la encuesta. La entrevista está constituida por 9 interrogantes.

### Procesamiento de la información.

Los instrumentos utilizados para recoger la información fueron validados según criterio de expertos. Para el procesamiento de la información cuantitativa se utilizó el programa SPSS y se hizo un análisis de correspondencias múltiples con tablas de contingencia y el Chi cuadrado como coeficiente de prueba para validar las asociaciones entre grupos. Se trabajó con un nivel de significancia del 5% ( $\alpha=0,05$ ). Se hizo un análisis de fiabilidad del cuestionario utilizado (Tabla 1), que permite inferir que el nivel de correlación de cada constructo del instrumento es adecuado con el instrumento en su totalidad, lo que indica que dicho instrumento tiene una buena consistencia interna (García, González, Ballesteros, 2001).

Tabla 1. Resumen de la fiabilidad del cuestionario.

Constructo	Alfa de Cronbach	Número de elementos
Elementos educativos	0.752	25
Conceptualización sobre Proyecto de vida	0,851	25
Total	0.937	50

Fuente: Elaboración propia.

Para la evaluación de la validez de constructo y del comportamiento psicométrico de las características de los elementos educativos y la concepción de los participantes sobre Proyecto de vida, se realizó un análisis factorial confirmatorio. Para realizarlo se utilizaron las puntuaciones de los ítems, utilizando el coeficiente KMO como coeficiente de validación de la prueba. El valor encontrado para el KMO ( $KMO = 0.79$ ,  $P < 0.05$ ) es adecuado (García et al., 2001), con todas las comunalidades mayores que 0.4 (Gil, 2009);

lo que significa que las variables en su conjunto representan adecuadamente el concepto estudiado.

Además, para procesar la información cualitativa se utilizó el Atlas Ti y la técnica análisis de contenido. A partir de la información procesada y organizada en tablas y gráficos, se hicieron las descripciones correspondientes y la triangulación por fuente, metodología, tipo de instrumentos utilizados y teórica (Okuda y Gómez, 2005).

### **Resultados y análisis: Fundamentación conceptual de un proyecto de vida.**

Los resultados muestran que no existen acuerdos significativos, entre estamentos sobre lo que, para los participantes de la muestra es un proyecto de vida ( $\chi^2 = 4,235$ ,  $P > 0,05$ ). Las opiniones de los miembros de los diferentes estamentos escolares son dispersas. Sin embargo, una pequeña mayoría de ellos coinciden en que casi siempre, al preguntar a un miembro de la comunidad, éste sabe qué es un proyecto de vida.

Al validar este constructo en las entrevistas focalizadas, encontramos que mientras estudiantes y padres de familia concuerdan en que tienen claridad sobre el tema, los docentes y directivos docentes aseveran que entre los miembros de la comunidad no hay claridad al respecto. Este desconocimiento de los elementos esenciales de un proyecto de vida, puede afectar fuertemente el desarrollo psicosocial de este grupo de adolescente, pues no parecen estar recibiendo la orientación y motivación suficiente en aspectos vitales para el desarrollo personal, espiritual, emocional y afectivo, que les permita alcanzar su realización personal y social (Castañeda, 2005).

En la Tabla 2, se presentan, algunos detalles de los aportes, que, desde sus respuestas, hizo cada estamento al coeficiente Chi cuadrado, el cual se ha utilizado como estadístico de prueba.

**Tabla 2. Tabla de contingencia de Conceptualización sobre proyecto de vida por estamentos.**

		Conceptualización sobre PV			Total I
		A veces	Casi siempre	Siempre	
<b>Estamento</b>	<b>Estudiante</b>	6	30	8	44
	<b>Docente o representante escolar</b>	8	16	6	30
	<b>Padre de familia</b>	6	11	7	24
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>57</b>	<b>21</b>	<b>98</b>
<b>Chi Cuadrado de Pearson</b>		<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>Valor</b>	
		4	0,375	$\chi^2=4,235$	

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, parece haber una creencia generalizada entre miembros de la comunidad, que los caminos de la vida los determina el destino. Sin embargo, Forés y Grané, (2008); nos dicen que, a menudo, el destino está en nuestras manos, es decir, el futuro es algo que se debe construir y cada persona es responsable de hacerlo. Pero para lograrlo, es necesario creer en las capacidades innatas de cada uno.

Asimismo, Silva-Escorcía y Mejía-Pérez, (2015); consideran que para que un joven pueda ser exitoso, requiere tener conciencia de que no es la suerte o el destino quien decide por él, sino que a través de sus estrategias pueden lograr sus propósitos. De todo esto se puede inferir que la motivación intrínseca juega un papel fundamental en los procesos de autorrealización de los individuos, cuando su objetivo primordial es el cumplimiento de sus deseos, y que a partir de la potenciación de las capacidades se puede ir labrando el destino.

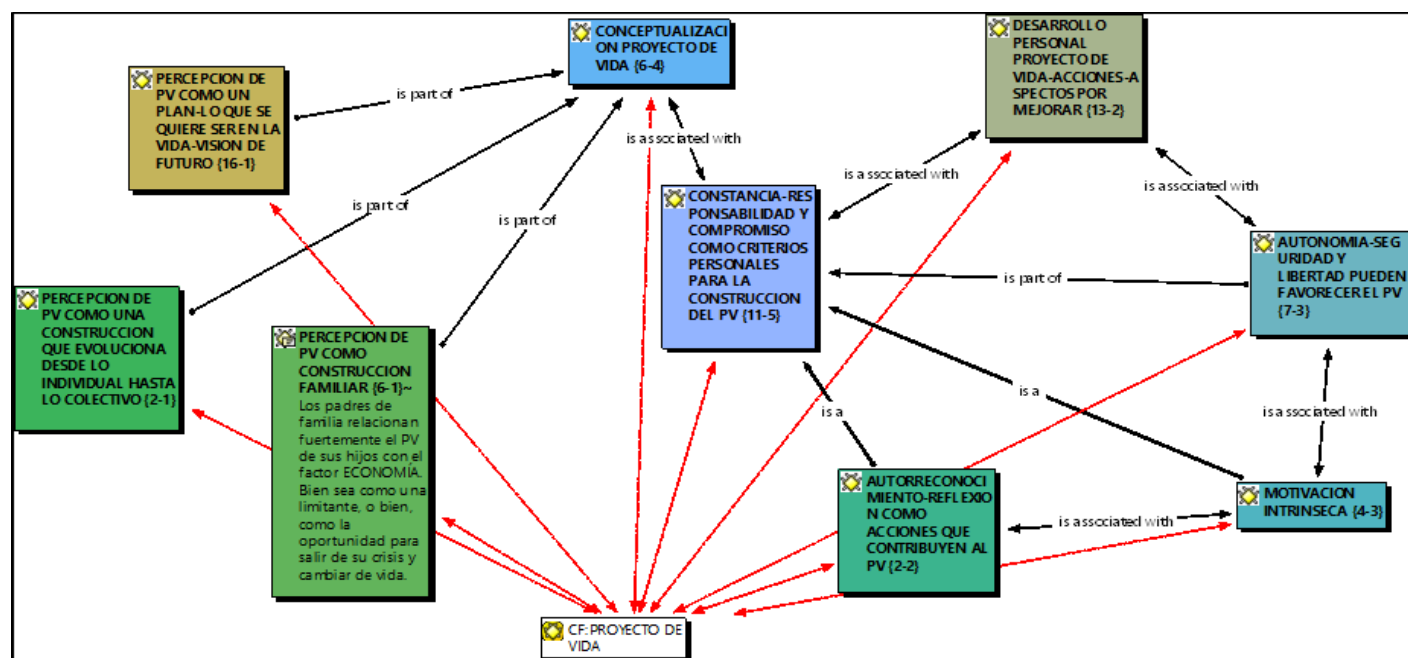
Los resultados muestran acuerdos significativos entre estamentos ( $\chi^2 = 16,643$ ,  $P < 0,05$ ), en que tener claro lo que es un proyecto de vida no afecta la construcción y desarrollo de éste. A este respecto, compartimos la postura de Berlant, (2011); de que el optimismo sobre estos aspectos sociales, casi siempre termina en experiencias crueles para quienes deciden enfrentar el mundo sin asistencia externa, ya que las oportunidades de la economía global del conocimiento fluyen a unos pocos, y el esfuerzo de muchos sólo les alcanza para encontrarse a sí mismos, en su estancada posición social, o para empeorar la existente. Y coincidimos con Zipin et al. (2015); en que las incitaciones discursivas de

personas capacitadas, ayudan a los jóvenes de clase baja y media a superar los obstáculos mediante el aumento de sus aspiraciones, llevándolos a aumentar sus expectativas de crecimiento personal, a simplificar las complejidades de la vida y a silenciar las condiciones históricas en las que luchan por imaginar y perseguir su futuro.

En la red semántica mostrada en la Figura 1, se destacan las subcategorías o aspectos, que fueron considerados por los miembros de la muestra como fundamentales para la construcción de un proyecto de vida. Entre dichas subcategorías se pueden destacar: tener claro el concepto de proyecto de vida, percibirlo como un plan de lo que se quiere ser, su construcción con ayuda de la familia y la sociedad y concebir las acciones y aspectos por mejorar.

Los participantes consideraron aspectos, tanto personales, como interpersonales que se involucran en la construcción de un proyecto de vida. Además, que dichos aspectos deberían llevar a los estudiantes a crear conciencia que esta tarea exige compromisos y criterios personales tales como: constancia, responsabilidad, motivación intrínseca, autonomía, seguridad, libertad, auto reconocimiento, al igual que la actitud para llevar a cabo acciones que puedan favorecer la construcción de un proyecto de vida.

**Figura 1. Mapa conceptual sobre la Red Semántica de la categoría: Proyecto de Vida.**



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al *apoyo de padres* para el desarrollo del proyecto de vida de sus hijos, encontramos que hay acuerdos significativos ( $\chi^2 = 30,375$ ;  $P < 0,05$ ) en las respuestas que emitieron los distintos estamentos, en que el apoyo de los padres favorece el empoderamiento y desarrollo social de sus hijos. En general, todas las preguntas relacionadas con los padres, muestran acuerdos entre e intra estamentos ( $\chi^2 = 26,411$ ;  $P < 0,05$ ), que asocian positivamente el apoyo de éstos, con la construcción y desarrollo del proyecto de vida de sus hijos.

Lo que podría ser determinante en el desarrollo psicosocial de este grupo de adolescentes, teniendo en cuenta que:

*“la familia constituye el núcleo fundamental de la sociedad, ya que es el escenario en el cual se transmiten las creencias, valores y costumbres que influyen en el desarrollo de la persona y la posterior toma de decisiones frente a diferentes situaciones” (Barboza-Palomino et al., 2017, p.158).*

En este mismo sentido, Crespo-Ramos et al. (2017) consideran que la calidad de la relación que los adolescentes mantienen con sus padres y fuentes de apoyo más cercanas, son el mejor predictor de su ajuste psicosocial. Además, según Trickett, (2009); el funcionamiento positivo en el contexto familiar del adolescente, no sólo constituye un factor de protección en sí mismo, sino que es un importante predictor de su buen funcionamiento en otros contextos como el escolar y el comunitario.

Uno de los elementos, que se destacaron como de mayor relevancia para la elaboración y desarrollo de un proyecto de vida, fue la *autonomía* que logre desarrollarse en el adolescente. En sus opiniones, hay acuerdos manifiestos entre e intra estamentos ( $\chi^2 = 20,491$ ,  $P < 0,05$ ), en que los estudiante son autónomos. Sin embargo, en los conversatorios instaurados en los grupos focales, se contradijo esta postura. Los padres admiten que la familia es el eje fundamental del desarrollo del proyecto de vida de sus hijos, pero manifiestan, que el factor económico se convierte en una limitante para salir de su crisis y cambiar de vida, así que deben trabajar para el sustento del hogar, por lo que, gran parte del día, delegan la responsabilidad del hogar y del estudio en sus hijos, pero que estos no asumen su obligación.

Por su parte, los profesores y directivos docentes comentan que los estudiantes están muy lejos de ser autónomos. Mientras que los estudiantes dicen que han recibido mucho apoyo y confianza de sus padres, y de sus profesores, pero no del grupo de apoyo institucional para avanzar en la creación y desarrollo de su proyecto de vida con autonomía.

Atendiendo lo anterior, el apoyo familiar y social al desarrollo personal de los estudiantes, podría resultar fundamental en su formación como seres que viven en comunidad, pues, las normas que se comparten y que permiten la convivencia social no son innatas, se transmiten en el intercambio social, y según Orcasita y Uribe, (2010); deberían conducir al que las acoge, a comportarse algo semejante a las personas que los rodean en el medio en que se desenvuelven.

Según estos autores, para que se dé un desarrollo psicosocial óptimo en los adolescentes, se hace necesario que se dé un apoyo constante, escuchándolos, respetándolo y creyendo en ellos, para que puedan creer en sí mismos y lleguen a confiar en su propia capacidad de construir un proyecto de vida saludable para su vida en comunidad. Ya que, confeccionar un plan de vida, a futuro, se constituye en un factor protector ante situaciones de riesgo, pues se busca que el adolescente proyecte metas orientadas a lograr su bienestar social (Méndez y Barra, 2008). Además, porque el apoyo de la sociedad y la integración en la comunidad, se asocian con una menor implicación en conductas violentas y fortalece las redes de apoyo y los grupos de amistad normativos (Sun, Triplett y Gainey, 2004).

Respecto a las largas jornada en que los padres se separan de sus hijos, coincidimos con Fernald, Marchman y Weisleder, (2012); en que esto puede ser causado por la alta vulnerabilidad social en los sectores en que viven, ya que, en éstos, los largos horarios laborales dificultan que las familias se involucren en la educación y formación de sus hijos, mientras que, en sectores menos vulnerables, logran involucrarse con mayor facilidad. Esto genera situaciones de desarticulación familiar y de los procesos formativos de los estudiantes, pues según Casassus et al. (2001); el involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos, es uno de los factores más incidentes en el éxito escolar de éstos. Además del involucramiento en las actividades escolares, como factor que favorece el crecimiento y desarrollo psicosocial de los estudiantes, está el clima afectivo que se cree en el medio donde éstos se desenvuelven.

Para Martínez (2009), una mayor riqueza armonizadora en el medio, acentúa o aumenta el efecto y esto hace funcionar mejor la dotación genética innata del adolescente, lo que crea una atmósfera acogedora que da como resultado un desarrollo óptimo y sano del ser en desarrollo.

### **Elementos educativos en la construcción de un proyecto de vida.**

Los resultados también muestran, que en el análisis asociativo, no se encontraron acuerdos significativos entre estamentos ( $\chi^2 = 4,569$ ,  $P > 0,05$ ), que respalden el hecho de que los *elementos Educativos* en su conjunto, siempre hagan aportes considerables al proyecto de vida de los estudiantes. Pero a pesar de que los acuerdos no sean significativos, ni intra, ni entre estamentos, si se puede apreciar que todas las opiniones coinciden en que, a veces o casi siempre, los elementos educativos favorecen la construcción y desarrollo del proyecto de vida de los estudiantes.

Según estos resultados, y en contraste con lo reportado por Crespo-Ramos et al. (2017); la escuela no parece desempeñar un rol protagónico en la construcción de una ciudadanía vinculada a este grupo de adolescentes. Además, estos resultados no concuerdan, con muchos otros que respaldan que la escuela, junto con la familia y la comunidad son los escenarios de socialización más relevantes, para el ajuste psicosocial de los adolescentes (Greenfield y Marks, 2010; Jiménez, Estévez y Murgui, 2014; Sigfusdottir et al., 2016; Smith, Faulk y Sizer, 2016; Weiss, 2014).

En la Tabla 3 se muestran las sumas parciales del coeficiente Chi cuadrado, elaboradas a partir de las respuestas de los participantes al constructo elementos educativos, así como el coeficiente Chi cuadrado, utilizado como estadístico de prueba.



**Tabla 3. Tabla de contingencia de Elementos educativos en la construcción de un proyecto de vida por estamentos.**

		Conceptualización sobre PV			Total
		A veces	Casi siempre	Siempre	
<b>Estamento</b>	<b>Estudiante</b>	7	31	6	44
	<b>Docente o representante escolar</b>	7	16	7	30
	<b>Padre de familia</b>	7	11	6	24
<b>Total</b>		21	58	19	98
<b>Chi Cuadrado de Pearson</b>		<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>Valor</b>	
		4	0,334	$\chi^2=4,569$	

Fuente: Elaboración propia.

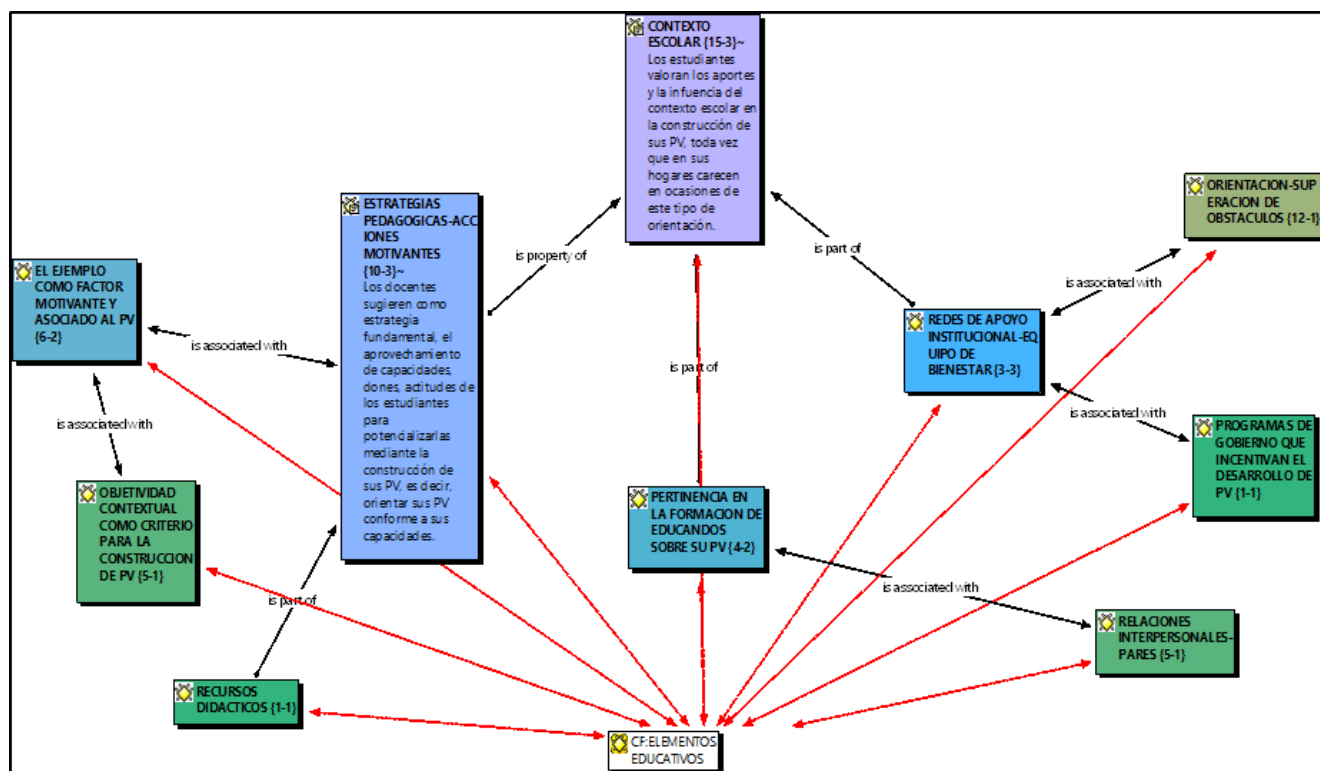
Sin embargo, hay componentes emblemáticos de los elementos educativos, como los contextos escolares y las estrategias pedagógicas o acciones motivadoras por parte de los profesores, que fueron muy bien valorados. Hay acuerdos entre estamentos, que indican que, los resultados respaldan asociaciones altamente significativas entre e intra estamentos ( $\chi^2 = 29,710$ ,  $P < 0,05$ ), que el contexto escolar cumple una función esencial en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes.

Los comentarios de los participantes respaldan esta postura, donde estudiantes y padres destacan fortalezas en el equipo docente, que les ha permitido mejorar como personas. Esto concuerda con lo planteado por De Zubiría, (2002); quien considera que la labor del docente es fundamental para que el estudiante defina sus ideales, para lo cual debe crear, no sólo ambientes adecuados de aprendizajes, sino también, orientarlos como personas que viven en comunidad. Jiménez, Estévez y Murgui, (2014); destacan la importancia de la escuela como primera institución formal con la que el niño toma contacto en su desarrollo social, y el rol que ésta desempeña en el desarrollo de actitudes de los adolescentes hacia su propia formación personal, en la adquisición de normas sociales y figuras de autoridad, como un importante predictor de problemas de conducta.

En la red semántica de la Figura 2, se muestran las subcategorías o aspectos, que conforman los elementos educativos y fueron considerados por los participantes, como fundamentales para la construcción de un proyecto de vida. Entre los destacados como

más emblemáticos están: el contexto escolar, las estrategias pedagógicas o redes formativas, el ejemplo como factor motivante, el equipo de apoyo institucional, la pertinencia de los procesos formativos, las relaciones interpersonales, los contextos socioculturales y los programas gubernamentales de apoyo.

**Figura 2. Mapa conceptual sobre la Red Semántica de la categoría: Elementos Educativos.**



**Fuente: Elaboración propia.**

Teniendo en cuenta la red semántica (Figura 2) y las opiniones de los participantes, se puede decir que existen evidencias que respaldan, que, todo lo relacionado con estrategias pedagógicas y acciones motivantes hechas por los profesores desde sus prácticas profesionales ( $\chi^2 = 22,297$ ,  $P < 0,05$ ), hacen importantes aportes a los procesos convivenciales y axiológicos de sus estudiantes. Reconocen en las acciones de los profesores fuente de motivación escolar ( $\chi^2 = 17,198$ ,  $P < 0,05$ ), que favorece la construcción del proyecto de vida. Lo que concuerda con lo planteado por Gutiérrez, (2014); cuando dice que los docentes son guías y conductores de los proyectos de vida, es decir, son motivadores de los estudiantes en su búsqueda de propósitos, de la vida escolar y social. No obstante, los entrevistados comentan, que, a pesar de los esfuerzos

realizados por los profesores, para aportar al proyecto de vida, es poco el desarrollo y crecimiento personal, que se logra en sus estudiantes, puesto que las problemáticas del contexto sociocultural donde se encuentran inmersos, no refuerzan el trabajo realizado en la escuela.

Si se tiene en cuenta que los elementos educativos cumplen funciones vitales en el proceso de formación de la identidad personal de los estudiantes, la escuela debería contar con una cooperación activa de la familia y la comunidad. Pues, el apoyo de la familia y la comunidad a los procesos educativos, juega un papel fundamental en la vida escolar, que lleva a los adolescentes a generar mayor autoestima académica, en comparación con aquellos que no lo reciben (Crespo-Ramos et al., 2017).

Respecto a lo anterior, Smith et al. (2016); consideran que, la participación activa de la familia y la comunidad en actividades positivas durante las horas no escolares, juega un papel fundamental en el desarrollo de autonomía y la capacitación de los jóvenes, pues, les brinda seguridad y confianza en el trabajo realizado en la escuela. En ese mismo sentido, Torio (2004) manifiesta que si se quieren procesos que formen integralmente para la vida futura, se requiere que la escuela y la familia como instituciones formadoras, establezcan una especie de pacto educativo, con muchos puntos de confluencia.

También hay acuerdos significativos entre estamentos ( $\chi^2 = 21,807$ ,  $P < 0,05$ ) en que los recursos didácticos utilizados en las prácticas escolares favorecen la construcción de un proyecto de vida. Al respecto Blanco, (2012); plantea que la finalidad del material didáctico es fortalecer la autoestima y la autonomía en los educandos, por lo que su gestión y uso en las actividades escolares parece ser fundamental en el desarrollo psicosocial de los adolescentes.

Los resultados además evidencian acuerdos significativos, tanto entre como intra estamentos ( $\chi^2 = 27,491$ ;  $P < 0,05$ ), que las orientaciones psicológicas y de vocación profesional, favorecen la construcción y desarrollo de un proyecto de vida. Pero en contraste con la visión de la labor docente, por estudiantes y padres, éstos resaltan que son muy deficientes los aportes recibidos del equipo de apoyo institucional. Esta falta de ayuda profesional por parte del grupo de apoyo institucional, para que los estudiantes logren consolidar su proyecto de vida, puede ser una limitante para que los jóvenes

ingresen a la educación superior, (Ames, 2013); pues necesitan orientaciones para la escogencia de carreras adecuadas a su perfil, pero además, esto deja mucho que decir de la calidad de la escuela, ya que se evidencia una desarticulación del equipo de apoyo institucional, del resto de la gestión directiva y docente. Desarticulación que parece disminuir la capacidad de gestión directiva hacia la inclusión social de estos adolescentes.

Cuando podría esperarse, que el equipo de apoyo fuera proactivo y creativo, dinamizador de procesos de articulación interna, generador de sinergias entre los entes institucionales y la comunidad educativa, gestando de esta manera, una escuela que permita el reconocimiento mutuo, que impacte de forma efectiva y afectiva a su comunidad, con pertinencia, equiparación y justicia, que los jóvenes sientan que la escuela es suya (Orozco et al., 2014).

### **Reflexiones finales.**

A decir de los resultados, no parece que esta sea una educación enfocada hacia la construcción de un ser social, autónomo y responsable, capaz de gobernarse a sí mismo, de direccionar su vida y generar en ella, cambios significativos en aras de un desarrollo sostenible de la sociedad en la cual vive y se desenvuelve, como se visiona en la Constitución Política colombiana y la Ley 115 o Ley general de la educación colombiana de 1994.

Es una escuela que se muestra desarticulada, tanto de su contexto sociocultural, como internamente. Pues lo que se hace en la escuela, en pro de la construcción y desarrollo del proyecto de vida de los jóvenes, parece no tener continuidad en la comunidad. Además, el equipo de apoyo institucional, como elemento de enlace entre escuela y comunidad no es gestor de asesorías a los adolescentes, ni de cooperación constante entre familia y comunidad, con el fin de mejorar la calidad de vida de los educandos en su medio de desempeño.

Cuando es de dominio público, que estas políticas gubernamentales garantizan recursos para el desarrollo de acciones que favorezcan la inclusión, permanencia y desarrollo de los jóvenes con edad escolar en el sistema educativo. Sin embargo, resulta llamativo, que, en la escuela, haya un plan de mejoramiento Institucional (2018-2019) que incluye tales políticas, pero que los docentes dicen desconocer, por lo que, en estas condiciones sería

muy complicado que se lleguen a implementar acciones y estrategias encaminadas hacia este propósito.

Sin embargo, parece haber algo de baja autoestima, irresponsabilidad o falta de constancia en estos adolescentes, que no les dejan actuar con autonomía frente a la confianza que les otorgan sus padres y profesores, pues su poco interés por el estudio y afectaciones negativas del entorno psicosocial, parecen afectar significativamente sus deseos de superación. Lo que puede resultar problemático en el crecimiento y desarrollo personal de los estudiantes, pues según Alcántara, (2005); la autoestima está muy relacionada con la elaboración y éxito de un proyecto de vida. Según este autor la autoestima, además de ser un condicionante para el logro de los aprendizajes, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la autonomía personal, ayudando a superar dificultades personales y posibilitando una relación social saludable, por lo que se constituye en el núcleo de la personalidad.

Considerando la educación como un factor determinante en la consolidación de aprendizajes que favorecen la formación integral de los educandos, tanto en el aprender a hacer, como en el aprender a ser, el proyecto de vida de una persona requiere de condiciones educativas que favorezcan la consolidación de habilidades y conductas positivas tendientes a su cristalización paso a paso de manera constante. En condiciones ideales, la familia, la escuela, y la comunidad, además de favorecer los procesos cognitivos en los jóvenes, deberían favorecer también, la creatividad, la autoestima, el pensamiento original, divergente y autónomo, la discrepancia razonada, la oposición lógica y la capacidad crítica (Martínez, 2009, p.124), entre otros.

Sin embargo, los resultados particulares de este estudio muestran que, todo esto es algo que se proclama mucho de palabra, pero que poco se da en la práctica. Al respecto, exigimos para nuestros jóvenes, una educación que priorice, con responsabilidad, la gente, que, sea sensible y se percate de la repercusión de su rol formador (Martínez, 2009); que reconozca cuando se cometen errores y tenga la gallardía de corregirlos.

## **Conclusiones.**

Los resultados evidencian que hay poca claridad entre los participantes sobre lo que es un proyecto de vida, de los elementos que lo constituyen, de cómo y para qué se estructura. Sin embargo, manifiestan que desde la escuela se les inculcan a los educandos, valores que favorecen y reafirmar su autodeterminación y los orienta para la construcción de su proyecto de vida. Reconocen, entre los elementos educativos, las orientaciones de los docentes como fundamentales en la construcción de sus proyectos de vida, pues, siempre los motivan a seguir adelante.

Existen acuerdos entre los participantes sobre el rol fundamental que cumple la familia en la construcción de un proyecto de vida. También hay acuerdos, en que la situación económica de los padres es determinante en el desarrollo de dicho proyecto, ya que ésta se convierte en una limitante que no estimula a los adolescentes a salir de la crisis social en que viven, y que, aunque ofrecen apoyo económico y orientaciones a sus hijos, por sus ocupaciones no les hacen un adecuado acompañamiento en las actividades escolares.

Los estudiantes por su parte, parecen no aprovechar adecuadamente el apoyo y confianza que les ofrecen padres y profesores, pues las interacciones con el entorno influyen negativamente en sus procesos de formación como seres humanos, aspecto que no favorece el desarrollo de su proyecto de vida. Además, se evidencian deficientes orientaciones por parte del equipo de apoyo institucional, quien no articula las políticas gubernamentales e institucionales a las necesidades de la comunidad que apoya.

Los resultados no evidencian una relación de apoyo socio-parental fluida entre escuela, familia y comunidad, como elementos fundamentales de apoyo para un sano desarrollo de estos adolescentes. Consideramos que se requiere de un trabajo cooperativo entre escuela, familia y sociedad, que convierta la educación en un factor determinante en la consolidación de aprendizajes que favorezcan una formación integral, que permita, en estos jóvenes, el desarrollo de habilidades sociales y conductas positivas para la materialización de su proyecto de vida.

## **Referencias bibliográficas.**

1. Alcántara, J. (2005). *Educar la autoestima: método, técnicas y actividades*. Barcelona, España: Ediciones Ceac.

2. Ames, P. (2013). *¿Construyendo nuevas identidades? género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales de Perú*. Lima: Nuevas Trenzas.
3. Barboza-Palomino, M., Moori, I., Zárate, S., López, A., Kelly Muñoz, K, & Ramos, S. (2017). *Psicología Escolar e Educativa, SP*. 21(2), 157-166.
4. Blanco, M. (2012). Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía. Aplicación a la unidad de trabajo "Participación de los trabajadores en la empresa, Trabajo de fin de máster. Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
5. Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Durham & London: Duke University Press.
6. Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J. & Palafox, J. (2001). *Primer Estudio Internacional Comparativo Sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica*. Santiago: LLECE – UNESCO.
7. Castañeda, L. (2005). *Un plan de vida para jóvenes: ¿Qué harás con el resto de tu vida?* (2ª ed.). Distrito Federal, México: Ediciones Poder.
8. Centty-Villafuerte, D. (2010). *Manual metodológico para el investigador científico*. Arequipa: Nuevo mundo.
9. Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B. & Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, (26) 125–130.
10. Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
11. D'Angelo, O. (2004). *Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. La Habana, Cuba: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
12. De Zubiría, S. (2002). Educación y diversidad cultural. *Revista Suma cultural*, (6), 23-45.
13. Fernald, A., Marchman, V. & Weisleder, A. (2012). *SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months*. *Developmental Science*, 16(2), 234–248. Doi:10.1111/desc.12019.
14. Fonseca-Grandón, G. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables

predictoras. *Educación y Educadores*, 21(2), 239-256. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.4>.

15. Forés, A. & Grané, J. (2008). *La resiliencia Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
16. García, J. González, M. & Ballesteros, V. (2001). *Introducción a la investigación en educación* (Tomo I). Madrid: UNED.
17. Gil, J. (2009). *Metodología cuantitativa en educación*. Madrid: editorial Uned.
18. Gutiérrez, A. (2014). El profesor Como Mediador o facilitador del Aprendizaje. México: ANUIES- UNAM.
19. Gutiérrez, D., Malagón, M. & Avendaño, E. (2015). Otra ciudadanía es posible. Análisis crítico al Programa de Competencias Ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
20. Greenfield, E. & Marks, N. (2010). Sense of community as a protective factor against long-term psychological effects of childhood violence. *Social Services Review*, 84(1), 129–147. <http://dx.doi.org/10.1086/652786>.
21. Jiménez, T., Estévez, E. & Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de Psicología*, 30, 1086–1095. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.160041>.
22. Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33(7), 14-26.
23. Lomelí-Parga, A., López-Padilla, M. & 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(2), 1-22.
24. Martínez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(23), 119-138.
25. Méndez, P. & Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psykhé*, 17 (1), 59-64.
26. Okuda, M. & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.



27. Orcasita, L. & Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 4(2), 69-82.
28. Orozco, G., Ospina, J., Ramos, M. & Ramírez, B. (2014). Inclusión educativa: un reto para los directivos docentes. *Plumilla educativa*, 112-130.
29. Pasqualini, D. & Llorens, A. (2010). *Salud y Bienestar de los Adolescentes y Jóvenes: Una Mirada Integral*. Buenos Aires: Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires.
30. Scandroglio, B., López, J., San José, M. (2008). "Pandillas": grupos juveniles y conductas desviadas. La perspectiva psicosocial en el análisis y la intervención. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14, 6 (1), 65-94.
31. Sigfusdottir, I., Kristjansson, A., Thorlindsson, T. & Allegrante, J. (2016). Stress and adolescent well-being: The need for an interdisciplinary framework. *Health Promotion International*, 1–16. <http://dx.doi.org/10.1093/heapro/daw038>.
32. Silva-Escorcía, I. & Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256.
33. Smith, E., Faulk, M. & Sizer, M. (2016). Exploring the meso-system: The roles of community, family, and peers in adolescent delinquency and positive youth development. *Youth & Society*, 48, 318–343. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X13491581>.
34. Sun, I., Triplett, R. & Gainey, R. (2004). Social disorganization, legitimacy of local institutions and neighborhood crime: An exploratory study of perceptions of the police and local government. *Journal of Crime and Justice*, 27, 33–60. <http://dx.doi.org/10.1080/0735648X.2004.9721628>.
35. Torio, S. (2004). Familia escuela y sociedad. *Aula Abierta* 83, 35-52.
36. Tobón, S. & Jaik, A. (2012). *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*. Ciudad de México: ReDIE.
37. Trickett, J. (2009). Community Psychology: Individuals and Interventions in Community Context. *Annual Review of Psychology*, 6. 395-419.
38. Vidal, M. & Fernández, B. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *Educación Médica Superior*, 29(2), 411-422.
39. Weiss, H. (2014). *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje*. Santiago, Chile: Fundación CAP.

40. Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M. & Gale, T. (2015). Educating for Futures in Marginalized Regions: A sociological framework for rethinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 227–246. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.839376>.