

El diseño de vida como estrategia socioeducativa para construir nuevas perspectivas vocacionales en adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social

Life design as a socio-educational strategy for building new vocational perspectives in adolescents in situations of social vulnerability

O planeamento de vida como estratégia socioeducativa para construir novas perspetivas vocacionais em adolescentes em situação de vulnerabilidade social

Cindy Artavia Aguilar

Universidad Nacional

ROR <https://ror.org/01t466c14>

Heredia, Costa Rica

cindy.artavia.aguilar@una.ac.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2179-6808>

Recibido – Received – Recebido: 28/11/2025

Corregido – Revised – Revisado: 30/01/2026

Aceptado – Accepted – Aprovado: 28/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v28i45.6172>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/6172>

Resumen: Este artículo surge de la actividad: *Diseño de vida en personas en condición de vulnerabilidad social desde el enfoque del desarrollo de la carrera* del Instituto Interdisciplinario de la Niñez y la Adolescencia (INEINA) de la Universidad Nacional. Busca generar espacios de reflexión y cambio en adolescentes, orientados en la construcción de un proyecto de vida con visión prospectiva y contextualizada. Este estudio se realiza desde la investigación-acción, desde un enfoque sociocrítico y mediante talleres participativos, se trabajó con 40 adolescentes de 15 a 17 años, de dos instituciones educativas de Puntarenas y Alajuela. Su objetivo fue analizar el diseño de vida desde perspectivas educativas y vocacionales en población vulnerabilizada. Los resultados se interpretan según las etapas del Diseño de Vida de Savickas (2005) y evidencian la importancia de la apertura al diálogo honesto, la expresión y el reconocimiento de la realidad como punto de partida para la transformación personal desde la construcción colectiva.

Palabras claves: educación, asesoramiento, adolescentes, condición social, desarrollo de la carrera.

Abstract: This article emerges from the activity “Life design in people in situations of social vulnerability from a career development approach,” carried out by the Interdisciplinary Institute for Childhood and Adolescence [in Spanish, *Instituto Interdisciplinario de la Niñez y la Adolescencia*, INEINA] of the *Universidad Nacional*, Costa Rica. It seeks to create spaces for reflection and change among adolescents, aimed at building a life project with a prospective and contextualized vision. This study was conducted through action research, from a socio-critical approach and by means of participatory workshops, working with 40 adolescents aged 15 to 17 from two educational institutions in Puntarenas and Alajuela. Its objective was

ARTAVIA-AGUILAR

to analyze life design from educational and vocational perspectives among vulnerabilized populations. The results are interpreted according to the stages of Savickas's Life Design model (2005) and reveal the importance of openness to honest dialogue, self-expression, and the recognition of reality as a starting point for personal transformation through collective construction.

Keywords: education, counseling, adolescents, social condition, career development.

Resumo: Este artigo resulta da atividade: Desenho de vida em pessoas em condição de vulnerabilidade social a partir da abordagem do desenvolvimento de carreira do Instituto Interdisciplinar da Infância e da Adolescência (INEINA) da Universidade Nacional. Procura gerar espaços de reflexão e de mudança nos adolescentes, orientados para a construção de um projeto de vida com uma visão prospectiva e contextualizada. Este estudo foi realizado através da pesquisa-ação, com uma abordagem sociocrítica e por meio de workshops participativos, tendo-se trabalhado com 40 adolescentes dos 15 aos 17 anos, provenientes de duas instituições de ensino em Puntarenas e Alajuela. O seu objetivo consistiu em analisar o projeto de vida a partir de perspectivas educativas e vocacionais numa população em situação de vulnerabilidade. Os resultados são interpretados de acordo com as etapas do Projeto de Vida de Savickas (2005) e evidenciam a importância da abertura ao diálogo honesto, à expressão e ao reconhecimento da realidade como ponto de partida para a transformação pessoal a partir da construção coletiva.

Palavras-chave: educação, orientação, adolescentes, condição social, desenvolvimento de carreira.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la población joven enfrenta múltiples retos en una sociedad cada vez más cambiante; por ello, resulta fundamental promover acciones orientadas al trabajo con esta población, en procura de una sociedad más inclusiva y justa. De acuerdo con la Asamblea Legislativa de Costa Rica (2002), en la Ley N.º 8261, Ley General de la Persona Joven, se considera persona joven a aquella que tiene entre los 12 y 35 años.

En Costa Rica, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (2024), obtenidos a partir de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH), la población de 15 a 19 años asciende a un total de 387 403 personas, de las cuales, 183 574 son mujeres y 203 829 son hombres. Asimismo, el 47 % de esta población reside en zonas urbanas, mientras que el 53 % habita en zonas rurales. En cuanto a la distribución por región de planificación, la región Central concentra la mayor proporción de personas adolescentes (55.7 %), seguida por la región Huetar Caribe (11.2 %) y la región Huetar Norte (9.8 %).

Por tanto, el acercamiento a esta población debe responder a los grandes desafíos, en primera instancia, aquellos que son parte de su ciclo vital y las transiciones propias de la edad, así como los contextos diversos en donde se desarrollan. Las personas adolescentes se encuentran en un periodo donde se producen muchos cambios a nivel físico, biológico, emocional, psicológico, entre otros, y estos, a su vez, se ven permeados por su entorno, sus capacidades y el contexto social.

Dentro de los principales desafíos que enfrenta este grupo etario, el Ministerio de Cultura y Juventud (2024), en la Política Pública de la Persona Joven (PPJ), identifica cuatro nudos críticos: las desigualdades culturales e identitarias, las desigualdades sociales, las desigualdades económicas y las desigualdades en la participación política de las juventudes. En relación con las desigualdades sociales, se establece como criterio 2.1 la educación y la formación. En este ámbito, se señala que el 55 % de la población joven ha aprobado algún nivel de educación secundaria; no obstante, en las regiones Huetar Caribe y Huetar Norte, poco más del 30 % de las personas cuentan únicamente con educación primaria completa, lo que evidencia brechas significativas en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Este proyecto de investigación responde de forma directa a la PPPJ en el eje estratégico número 2: “protagonismo social y ambiental”, que cita como resultados esperados un “aumento en el nivel de cumplimiento del derecho a la educación de las personas jóvenes”. (Política Pública de la Personas Joven 2020-2024). Ante este panorama, el diseño de vida desde un modelo vocacional que responda a la realidad nacional e internacional, con criterios de equidad y justicia social, de forma particular con adolescentes en condición de vulnerabilización social, conlleva al estudio desde un modelo contextualizado basado en la epistemología del constructivismo social, para generar una visión crítica y en respuesta a los cambios socioculturales mundiales.

Los referentes teóricos que sustentan este artículo se basan en el enfoque sociocrítico en educación, el cual emerge como una respuesta transformadora frente a modelos tradicionales de enseñanza que históricamente han reproducido estructuras de dominación y exclusión. Este paradigma concibe la práctica educativa como una acción situada en contextos históricos, políticos y culturales específicos, en los que el conocimiento no es neutro ni apolítico, sino profundamente vinculado a las condiciones sociales de producción. Desde esta perspectiva, la educación adquiere un carácter orientado a la toma de conciencia crítica, la participación activa y la transformación social.

Por su parte, Jürgen Habermas en su teoría de la acción comunicativa aporta una base filosófica esencial para este enfoque, al destacar la importancia del diálogo libre de coerciones como medio para alcanzar consensos racionales y acciones comunicativas orientadas al entendimiento. La racionalidad comunicativa, en este marco, se convierte en una herramienta que permite a las personas vinculadas con la educación construir significados compartidos y actuar reflexivamente frente a su realidad. Esta visión se articula con la noción de intersubjetividad, donde el saber se construye en el intercambio, no como transmisión unidireccional, sino como co-construcción entre sujetos autónomos y críticos.

En esta misma línea teórica, S. Kemmis integra la teoría crítica con la práctica docente mediante la investigación-acción participativa, subraya la necesidad de transformar no solo el conocimiento, sino también las prácticas y las estructuras institucionales que las sustentan. La educación, según Kemmis, debe posibilitar procesos reflexivos donde los sujetos no solo comprendan el mundo, sino que también se reconozcan como agentes capaces de transformarlo.

Por tanto, la educación y la orientación, vistos desde un enfoque sociocrítico, plantea una concepción de la educación como praxis transformadora, basada en la comunicación, la conciencia crítica y la acción colectiva. Su vigencia y pertinencia se hacen especialmente evidentes en contextos de desigualdad social, donde la educación puede y debe constituirse en una herramienta de cambio social.

En cuanto a la disciplina de la Orientación, esta es entendida como un proceso educativo, preventivo y transformador, que tiene como finalidad acompañar a las personas en la construcción de su desarrollo integral y la toma de decisiones con sentido. Abordando de manera integral y multidimensional, según Ruiz et al. (2025), aspectos importantes de la vida como los educativos, profesionales, personales, familiares, vocacionales y sociales. Acompañando a los individuos en las diferentes etapas de su vida a concientizar sobre estos aspectos, sobre sí mismos y su entorno.

Asimismo, Álvarez y Bisquerra (como se citó en Ruiz et al., 2018) mencionan este acompañamiento y concuerdan que se refiere a un proceso de ayuda a lo largo de la vida en múltiples ámbitos de los seres humanos. Sin embargo, Vargas (2020) enmarca que este proceso tiene como objeto de estudio el “autoconocimiento, conocimiento del contexto y aprendizaje de habilidades para tomar decisiones con el fin de que las personas puedan construir su proyecto y sentido de vida” (p.53). Considerando estas características, se denota la importancia de la intervención orientadora en ámbitos socialmente vulnerables, donde especialmente adolescentes están en su proceso de autoconocimiento y construcción de sus vidas.

En cuanto al diseño de vida o en su versión en inglés original “*Life Design*”, es una propuesta teórica de Savickas (2011), quien plantea que las personas no descubren una vocación preexistente o definida, sino que se construye

narrativamente a través de su identidad vocacional y vital, al dar sentido a sus experiencias, intereses y valores. Dentro de este mismo posicionamiento, se encuentra una vertiente conocida como construcción de carrera, la cual apunta a que las personas construyen sus trayectorias profesionales como una extensión de su identidad y de los significados personales que dan forma a su vida, dejando así en órbita que las carreras son un proceso que asemeja a la vida misma, donde la identidad, los comportamientos y experiencias tienen un papel crucial en la toma de decisiones (Savickas, 2019).

En cuanto a los antecedentes de este tema, se han encontrado muy pocas investigaciones o trabajos desde la disciplina de la Orientación y la psicología en América Latina; muchas de las indagaciones tienen origen en Europa y Estados Unidos, las más recientes son las de Parola y Marcionetti (2022), el cual es un estudio sobre la mediación que hace la orientación entre la adaptabilidad de carrera y la satisfacción con la vida de las personas. Por su parte, Santilli et al. (2026) realizan una investigación cuasiexperimental para evaluar la eficacia de un programa de intervención basado en el paradigma del *Life Desing*, específicamente en jóvenes en riesgo de exclusión social. O bien, el aporte de Santamaría y Uribe (2024), el cual es un estudio cualitativo que explora cómo las personas adolescentes que viven en zonas altas de marginación construyen sus proyectos de vida.

Este enfoque se adapta a las nuevas corrientes y acontecimientos que se viven en el mundo actual, especialmente para adolescentes, puede ser una visión de cómo darle significado a sus metas y a las aspiraciones a las que apuntan. Nota y Rossier (2015) indican que la implementación de programas de diseño de vida en jóvenes en contextos vulnerables favorece el sentido de autoeficacia, la motivación por el aprendizaje y la proyección de metas personales y profesionales.

La adolescencia constituye una etapa del desarrollo humano marcada por la búsqueda de identidad, la necesidad de pertenencia y la toma de decisiones significativas que configuran el futuro personal, educativo y laboral. Newman y Newman (2020) indican que en esta fase de la vida se experimentan cambios intensos y vertiginosos en lo físico, lo emocional y lo psicosocial, sobresaliendo en este último aspecto un desarrollo todavía inmaduro en el pensamiento, junto con actitudes y conductas que aún no alcanzan plena madurez. En esta misma línea, Santrock (2025) citando a Erickson conceptualiza esta etapa como "Identidad versus confusión de la identidad", esto porque es el momento donde la persona trata de asumir nuevos roles, por lo que suele ser difícil imaginar una profesión apropiada o encontrar un lugar significativo en la sociedad, de modo que surge la pregunta: "¿quién soy?" iniciando la identidad del yo.

Los factores internos y externos son elementos que convergen en la vida de los individuos y configuran aspectos importantes que dan forma a las dinámicas, decisiones y percepciones. En primera instancia, los factores internos se entienden como aquellos rasgos personales, experiencias y motivaciones intrínsecas que conforman la identidad; esto quiere decir que son elementos clave especialmente en la construcción del yo. En el caso de los factores externos, se hace referencia al entorno inmediato de la persona, esto quiere decir que pueden ser la familia, pares, escuela, expectativas sociales o condiciones económicas, que influyen también directamente en las decisiones y en las posibilidades de construir su vida (Ministerio de Educación Pública, 2021).

Desde esta perspectiva, aspectos como la vulnerabilización social y la diversidad toman un rol esencial en el desarrollo, especialmente de personas adolescentes que se encuentran en su proceso de construcción y toma de decisiones sobre su trayectoria. Esta es entendida como una condición humana que está estrechamente ligada a factores que dependen de la economía, contextos territoriales y a la desigualdad en aspectos de acceso y seguridad. La UNESCO (2021) lo esclarece y menciona que, efectivamente, se refiere a una condición multidimensional que expone a ciertos grupos que se encuentra en situaciones de desventaja, discriminación y exclusión, estando relacionado con situaciones como pobreza, aislamiento territorial y acceso limitado a servicios básicos.

Es así como la vulnerabilización de las personas no solo implica una carencia, sino que supone una posición estructural de riesgos por desigualdad que afecta directamente las oportunidades de desarrollo, participación y autonomía, especialmente en poblaciones adolescentes donde su entorno y contexto se vuelve un elemento clave para definir aspectos fundamentales en la construcción de sus vidas.

La diversidad desde la visión orientadora implica reconocer que las trayectorias de vida en las personas no siguen un modelo idealizado, sino que se entiende que estas se configuran a partir de las variaciones o diferencias que hay en el contexto que vive la persona, su identidad, cultura, experiencias, creencias y, en fin, lo que define como tal. Esta visión de la diversidad se puede entender bajo la concepción que brinda la UNESCO (2017), la cual hace referencia a la variedad y multiplicidad de características humanas, incluyendo diferencias de género, edad, nacionalidad, etnia, orientación sexual, habilidades físicas y mentales, creencias religiosas, ideologías políticas, condición socioeconómica y antecedentes culturales. De modo que esta visión ve la realidad de la condición humana, resguardando el valor del ser humano con sus propias características.

Por lo anterior, se plantea la pregunta de investigación: ¿cómo implementar un diseño de vida en adolescentes en condición de vulnerabilidad social desde el enfoque del desarrollo de la carrera?

El objetivo de este trabajo es analizar diseños de vida en adolescentes en condición de vulnerabilidad social desde el enfoque del desarrollo de la carrera.

Objetivo específico: comprender el diseño de vida en personas adolescentes para la transformación personal.

MATERIALES Y MÉTODOS

La actividad puntual 0579-24 *Diseño de vida en personas adolescentes en condición de vulnerabilidad social desde el enfoque de la carrera* del INEINA se desarrolla desde un enfoque de investigación mixto secuencial con predominancia en el enfoque cualitativo. Los resultados para este artículo corresponden a la fase I y II, con enfoque cualitativo, con un diseño de investigación-acción, que aborda problemáticas complejas en contextos educativos y sociales. Además, busca la transformación mediante la participación activa de las personas participantes. Al respecto, este diseño tiene la capacidad de cerrar brechas entre la teoría y práctica. Latorre et al. (2023) indican que la investigación acción es “una indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar” (p.24).

Popkewitz citado en Mateo (2001) indica que las transformaciones sociales buscan dar respuesta a partir del conocimiento y comprensión de la realidad, unir la teoría y la práctica e implicar al sujeto a partir de la autorreflexión.

La metodología utilizada se realiza en dos fases:

1. Reducción de datos:
 - a. Revisión del material existente con relación a la temática y la metodología propia del enfoque de diseño de vida (*life desing*).
 - b. Se identifican las etapas del proceso y unidades de análisis.
2. Recolección de datos y análisis
 - a. Disposición de los datos en matrices.
 - b. Recuperación crítica de las narraciones propias y colectivas.
 - c. Discusión evaluadora sistemática del conocimiento producido.

En esta fase, se realizaron 2 talleres participativos de 10 sesiones cada uno en los que se implementaron las etapas del desarrollo del diseño de vida, con grupos de discusión. Los resultados obtenidos fueron sistematizados y analizados por el equipo investigador y los resultados finales se socializaron y validaron con el equipo de profesionales en Orientación de las instituciones educativas. Las técnicas utilizadas fueron entrevistas, talleres

participativos (con diversas actividades para la recolección de datos) y un grupo focal. Esto permitió sistematizar los resultados y realizar un análisis de los diseños de vida en adolescentes en condición de vulnerabilidad social, además de recoger narrativas y frases etnográficas que sustentan los resultados obtenidos.

Se define una población participante de 40 adolescentes entre los 15 y 17 años. En el primer ciclo lectivo, se realizó un taller con 20 adolescentes del Liceo de Esparza en Puntarenas; y en el segundo ciclo lectivo, un taller con 20 adolescentes del Instituto de Alajuela. En cuanto al criterio de selección, en todos los casos las personas adolescentes presentan alguna condición de vulnerabilización social por razones geográficas, familiares, pobreza, entre otros. Por su parte, los criterios de selección fueron realizados por los profesionales de Orientación y se resguarda la confidencialidad de la información.

Para cumplir con los criterios de rigor de la investigación, se lleva a cabo una triangulación de datos, en la cual se utilizan diferentes fuentes de datos para abordar el tema de investigación, esto implica la recolección de información de diferentes grupos de personas, en distintos momentos y contextos.

Los datos que se obtienen son producto de la actividad puntual supra citada, los mismos se resguardan y se mantienen criterios de confidencialidad de las personas participantes. Al inicio de cada taller, las personas adolescentes completaron el consentimiento informado.

La construcción de las categorías de análisis se realiza a partir de los que plantea la teoría y el modelo de diseño de vida propuesto por M. Savickas. A continuación, en la Tabla 1, se presenta la subcategoría con sus respectivas técnicas.

Tabla 1.

Matriz de categoría y subcategorías con su respectiva técnica de recolección de datos

Categoría de Análisis	Subcategorías de análisis	Técnicas para la recolección de datos
Diseño de vida	Acercamiento a la definición del problema	Árbol del problema Observación participante
	Exploración del sistema de identidad subjetivo	Autobiografía Discusión grupal
	Apertura a nueva perspectiva	Planteamiento de metas
	Resolución de problemas	Observación participante
	Plan de acción y co-construcción	Grupo focal

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados se presentan siguiendo el orden de las subcategorías y se analizan a partir del reconocimiento de la realidad, orientado a la transformación personal mediante la construcción colectiva. Este proceso se fundamenta en las frases etnográficas de las personas participantes, abordadas a través del uso de la narrativa.

En cuanto al acercamiento a la definición del problema, los adolescentes participantes identifican sus problemáticas y limitaciones para la concreción de un proyecto de vida; estas se presentan como un análisis de la realidad desde su microsistema y mesosistema de acuerdo con Bronfenbrenner (1979), en su teoría ecológica, de la cual parte la persona hacia la deconstrucción de sus percepciones.

A partir de la técnica del árbol del problema, en la Tabla 2, se evidencian las situaciones que las personas adolescentes identifican como factores que dificultan la visualización de un proyecto de vida, así como el establecimiento de metas y objetivos claros dentro de la construcción de este.

Tabla 2.

Situaciones o limitaciones para un plan de vida

Liceo de Esparza	Instituto de Alajuela
Situación económica	El colegio
Miedo a la muerte	La muerte y que la policía abuse de la autoridad
El colegio, los profesores	Los profesores
La falta de apoyo de mi familia	Fracaso educativo
Fracaso educativo	La falta de apoyo familiar
Uso de sustancias psicoactivas	Las malas amistades
Problemas con la ley. (acciones correctivas institucionales-MEP o situaciones con la Fuerza Pública)	Uso de sustancias psicoactivas

Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas de las personas participantes.

La comprensión de la realidad es fundamental en la deconstrucción y reconstrucción de procesos orientados a la enunciación de un diseño de vida, como indica Savickas (2005), si no comprendemos el sentido de nuestras experiencias, es difícil construir un plan de vida coherente y auténtico. Cada persona necesita encontrar un *vínculo continuo* entre los diferentes momentos de su vida. Solo así puede proyectar su futuro con confianza (Savickas, 2005).

En esta etapa, se logra definir cuáles son las principales limitaciones o factores de riesgo en la construcción de un proyecto de vida, las personas participantes logran definir algunas de las situaciones que consideran que limitan esa construcción personal. En la Tabla 2, se resumen los argumentos planteados en orden prioritario; es importante destacar que, en las dos instituciones, destacan temores como a la muerte, la limitación de apoyo familiar, el uso de sustancias psicoactivas y el centro educativo.

Durante el proceso, se observa y registra que varios adolescentes consideran que la institución educativa puede ser un factor de riesgo para muchos, particularmente por las amistades, el contacto con las drogas y otras actividades vinculadas, el abuso de autoridad y poca escucha por parte del personal docente. Santonja (2026) determina que algunos factores de riesgo en adolescentes pueden ser: "las familias con vínculos pobres entre los miembros, el acoso escolar, abstencionismo escolar proyecto de vida poco elaborado, pertenecer a un grupo de iguales que presentan conductas de riesgo, locus de control externo, entre otros factores". Esto permite argumentar que los factores de riesgo se incrementan cuando el centro educativo presenta situaciones que ponen en vulnerabilidad al adolescente; por lo que es trascendental enfocar y desarrollar estrategias para que los centros educativos fortalezcan factores de protección general como medidas preventivas.

En la etapa de exploración del sistema de identidad subjetiva, se emplea la técnica de la autobiografía y se lleva a cabo una discusión grupal orientada a analizar la importancia o trascendencia de la exploración de la identidad. La Tabla 3 evidencia cómo este proceso facilita que las personas adolescentes identifiquen criterios básicos que conforman su identidad.

Las narrativas reflejan que la mayoría de las personas adolescentes no posee una representación clara de sus propias características personales, habilidades, valores y motivaciones. Esto se traduce en un sistema de identidad subjetivo poco estructurado y en la presencia de incertidumbre frente a su autoimagen. La ausencia de estrategias para reflexionar sobre su historia de vida, experiencias significativas y aspiraciones futuras limita la

construcción de un sentido de sí mismo coherente y estable. En términos psicosociales, este vacío en la definición personal puede aumentar la vulnerabilización ante la presión externa, dificultando la toma de decisiones autónomas y favoreciendo la adopción de identidades no propias o impuestas por el entorno inmediato.

Tabla 3.

Tendencias cualitativas en el sistema de identidad subjetivo

Categoría de análisis	Patrón recurrente	Narrativas	Impacto percibido en la identidad
Autoconocimiento	Bajo nivel de conocimiento personal	"No sé quién soy", "no sé en qué soy bueno", "me cuesta hablar de mí mismo".	Dificultad para describir fortalezas y valores; inseguridad en la toma de decisiones.
Autoexploración vocacional	Ausencia total de experiencias estructuradas	"Nunca me han orientado sobre qué estudiar", "no he pensado en lo que quiero hacer", "solo sé lo que no me gusta".	Falta de proyección a futuro; indecisión vocacional; ansiedad frente al cambio.
Retroalimentación social	Predominio de comentarios negativos	"Siempre me dicen que no sirvo para esto", "me critican más de lo que me felicitan".	Autoimagen deficitaria; baja autoestima; dependencia de la aprobación externa.
Proyección de identidad	Visión difusa del futuro	"No sé cómo me veo en unos años", "me cuesta imaginar mi vida".	Escasa motivación; sensación de estancamiento; vulnerabilización ante presiones externas.
Resiliencia emocional	Débil construcción de recursos internos	"Me desanimo rápido", "me cuesta seguir cuando algo sale mal".	Mayor riesgo de abandono de metas; sensibilidad elevada ante la crítica.

Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas de las personas participantes.

Se observa una prevalencia de retroalimentación negativa hacia las personas adolescentes; las personas indican que han recibido de manera frecuente comentarios descalificativos o centrados en sus errores y críticas, frente a elogios o reconocimiento de fortalezas y habilidades. Este patrón comunicativo, repetido en el tiempo, tiende a consolidar una autoimagen deficitaria y a internalizar creencias limitantes sobre sus capacidades y valor personal.

En el desarrollo socioemocional, estas conductas pueden repercutir directamente en la autoestima, en la percepción de autoeficacia y en la motivación intrínseca. En casos más específicos, puede derivar en conductas de retraimiento social o en la búsqueda excesiva de aprobación externa para validar la propia identidad.

En algunos casos, se menciona la falta de procesos de exploración vocacional, la ausencia de estos espacios no solo reduce la capacidad de proyectarse a futuro, sino que incrementa la sensación de incertidumbre y ansiedad frente a la toma de decisiones; por tanto, la exploración vocacional es un componente fundamental del desarrollo de la identidad, pues actúa como mediador entre el autoconocimiento y la planificación vital.

Los factores identificados: falta de autoconocimiento, ausencia de autoexploración vocacional y predominio de retroalimentación negativa, pueden configurar un escenario de identidad subjetiva frágil; esto impacta en la construcción del proyecto de vida y aumenta el riesgo de decisiones que perjudican el bienestar personal y la autorrealización.

La etapa de apertura a nuevas perspectivas desde el enfoque de diseño de vida lleva a la reconstrucción de procesos internos y externos de la persona, parte de la reflexión personal y la socialización de las narrativas colectivas. La metodología del taller es importante en cuanto permite a las personas adolescentes expresar abiertamente y socializar sus reconstrucciones personales y sociales, el análisis y restablecimiento de nuevas formas de relacionarse con sus sistemas y redes de apoyo.

Las metas que las personas adolescentes formulan constituyen una ventana privilegiada para comprender cómo construyen su identidad, cómo interpretan el presente y qué proyectan hacia el futuro. Particularmente en contextos de vulnerabilización social, el análisis de dichas metas revela tanto las carencias materiales como los recursos simbólicos y aspiracionales que orientan su conducta. En este caso, a partir de los relatos obtenidos, se sistematizaron las metas enunciadas con mayor recurrencia: ganar dinero, tener una casa, estudiar algo que produzca ingresos económicos, proteger a la familia, garantizar que a la familia no le falte nada y adquirir un bien material.

1. Para dar un orden analítico, se establecieron dos categorías: Metas de corto plazo, asociadas con necesidades inmediatas, la satisfacción rápida de carencias y los logros alcanzables en lapsos relativamente breves.
2. Metas de largo plazo, vinculadas con proyectos vitales de mayor alcance, que requieren planificación, inversión sostenida de esfuerzos y estabilidad futura.

Relacionado con la distribución porcentual de las respuestas, se observa que el 60% de las metas se orientan a la generación inmediata de ingresos económicos (por ejemplo, “ganar dinero” o “estudiar algo que me dé dinero”). Un 20% se vincula con el cuidado y la protección del núcleo familiar (como “proteger a mi familia” o “que a mi familia no le falte nada”). Por su parte, un 10% corresponde a la adquisición de bienes materiales patrimoniales (por ejemplo, “tener casa” o “tener carro”), mientras que el 10% restante se enfoca en la continuidad de los estudios o la educación universitaria. Estos resultados pueden observarse en la Tabla 4.

Tabla 4.
Metas a corto y largo plazo

Categoría	Metas específicas	Horizonte temporal	Frecuencia estimada	Porcentaje
Generación de ingresos	Ganar dinero, estudiar algo que produzca dinero	Corto plazo	Alta	60%
Bienestar y protección familiar	Proteger a la familia, que no le falte nada	Largo plazo	Media	20%
Patrimonio y bienes materiales	Tener casa, tener carro	Largo plazo	Baja	10%
Sistema educativo	Continuidad de estudios o educación superior	Largo plazo	Baja	10%

Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas de las personas participantes.

El predominio de las metas de corto plazo (60%) evidencia cómo la vulnerabilización social incide en la estructuración del proyecto vital adolescente. Las carencias materiales y la incertidumbre respecto al futuro generan una orientación pragmática hacia la supervivencia inmediata, en detrimento de metas más amplias vinculadas al desarrollo personal, cultural o comunitario.

No obstante, resulta relevante destacar que las metas de largo plazo, aunque menos frecuentes (40% en conjunto), muestran una orientación hacia la estabilidad y protección familiar, lo cual refleja un marcado sentido de colectividad. Este hallazgo confirma que, en contextos de pobreza, el proyecto de vida no se concibe en términos estrictamente individuales, sino como una responsabilidad compartida con el núcleo familiar. Desde una perspectiva pedagógica y de orientación educativa, este análisis permite plantear al menos tres consideraciones:

1. La centralidad de lo económico: la mayoría de las personas adolescentes asocia sus proyectos con la generación de ingresos, lo que exige diseñar estrategias educativas que reconozcan esta necesidad, pero que, a la vez, amplíen el horizonte hacia el desarrollo de competencias para la vida y estrategias orientadas al bienestar emocional y social.

2. La función de la familia como eje del proyecto vital: la importancia de “proteger a la familia” muestra que las intervenciones deben considerar no solo al adolescente como individuo aislado, sino a la familia como unidad de apoyo y corresponsabilidad.
3. La búsqueda de estabilidad a través de bienes patrimoniales: la aspiración de “tener casa” o “tener carro” refleja que, incluso en situaciones de vulnerabilidad, las personas jóvenes internalizan los símbolos de ascenso social predominantes en la cultura.
4. El sistema educativo debe responder a las proyecciones de las personas adolescentes, potenciar y desarrollar estrategias educativas que promuevan el bienestar personal y social a través de programas preventivos.

Por tanto, se puede indicar que las metas de corto plazo dominan el horizonte adolescente en condiciones de vulnerabilización social, pero también revela un trasfondo de compromiso con la familia y un anhelo de estabilidad a través de bienes materiales. Este panorama invita a la educación a desempeñar un papel transformador, ampliando las posibilidades de proyección personal y ofreciendo herramientas para que las personas adolescentes no solo respondan a las urgencias de la sobrevivencia, sino que también construyan proyectos de vida sostenibles, dignos y orientados al bienestar colectivo.

En el plan de acción y co-construcción se evalúa el proceso llevado a cabo en todas las fases del diseño de vida y responde a las realidades expresadas por los mismos estudiantes; cada una de las personas participantes realizó un cuadro de metas a corto, mediano y largo plazo incluyendo en cada meta las habilidades necesarias, personas o redes de apoyo, el punto de inicio y los obstáculos por vencer en el cumplimiento de las metas. La construcción de este proceso se realiza de forma individual y el espacio de diálogo es abierto entre las personas participantes, lo que generó un espacio reflexivo profundo sobre los obstáculos que ellos visualizan como jóvenes y las posibles acciones para mitigar o vencer los efectos negativos.

En el cierre del proceso, se realiza una técnica narrativa en relación con la visualización de su proyecto de vida, esto permite interiorizar, profundizar y centrar a la persona como experto en su vida. Uno de los hallazgos importantes en esta etapa del diseño de vida es que las personas adolescentes logran ver el problema separado de su persona y asumen que tienen competencias, convicciones, entre otras habilidades que le permiten reducir la influencia del problema y los factores de riesgo en sus vidas.

CONCLUSIONES

Esta investigación revela con claridad la compleja situación que viven estas personas adolescentes con una condición de vulnerabilización social en cuanto a su construcción de identidad, proyección de metas y la configuración de un proyecto vital; los principales resultados de falta de metas claras, un sistema identitario personal debilitado y la insuficiencia de apoyos familiares y educativos demandan un análisis que trascienda las carencias y se enfoque en la construcción de estrategias de acciones transformadoras. A continuación, destacan algunas ideas conclusivas que permiten orientar futuras prácticas educativas y de orientación:

- La importancia de estrategias socio-críticas con apertura al diálogo honesto y franco.

Los hallazgos confirman que las personas adolescentes carecen de espacios de diálogo significativo donde puedan problematizar sus realidades y proyectar alternativas. En contextos de vulnerabilización donde las estructuras familiares son débiles y las instituciones educativas suelen operar bajo modelos tradicionales o bien cargados de actividades que limitan los espacios de interacción con adolescentes, las estrategias educativas (mediación pedagógica) requieren de espacios de diálogo abiertos, en los cuales se coloque la narrativa personal como metodología fértil que permite expresen sus experiencias, reconozcan sus obstáculos o limitaciones y resignifiquen sus trayectorias; así lo mencionan Álvarez et al. (2021), al indicar que:

“la acción educativa se debe desarrollar en el territorio -espacio escolar y espacio comunitario- mediante la participación y la integración activa de todos los agentes educativos y sociales en red” (p. 45).

Los espacios realizados en modalidad de taller, o bien, clases u otras metodologías desde la perspectiva socio-crítica permiten la democratización del conocimiento y dan valor a la voz del adolescente como fuente legítima de saber: la escucha activa, la reflexión compartida y la autonomía son esenciales para que las personas jóvenes comiencen a visualizar un diseño de vida. En este sentido, la labor educativa se convierte en un compromiso y reconocimiento de las personas jóvenes como protagonistas de su propio devenir.

- La expresión y reconocimiento de las fases del diseño de vida.

Un aspecto importante y en común identificado fue la poca consciencia de las personas adolescentes sobre las fases del diseño de vida: exploración, cristalización, especificación e implementación; como resultado, las personas estudiantes enfrentan dificultad para establecer metas claras y sostenibles, esto puede generar frustración, incertidumbre y desmotivación frente al futuro. Sin embargo, los espacios de reflexión y narración permiten reconocer con mayor claridad su historia personal y las posibilidades de proyectarse hacia escenarios más coherentes con sus habilidades, necesidades e intereses vocacionales.

El sistema educativo y la orientación se vuelven centrales en la exploración vocacional y personal de manera sistemática y sensible; la integración de estrategias de diseño de vida apoyadas en narrativas personales y ejercicios colectivos pueden marcar la diferencia en la proyección de metas futuras con responsabilidad social.

- El reconocimiento de la realidad como punto de partida para la transformación personal desde la construcción colectiva

La capacidad del adolescente para reconocer su realidad social desde su perspectiva y vivencias a partir de los espacios de diálogo y reflexión colectiva permitió pasar de una visión de carencias, exclusión y una carga pesada a un punto de partida para la transformación personal. Este giro de la percepción del contexto tiene un profundo valor pedagógico en la construcción del sentido de vida, dado que permite no solo reconocer sus luchas y experiencias particulares, sino dar sentido de pertenencia y apertura a proyectos personales y compartidos en los que se vincula directamente con la posibilidad de transformación social.

Los programas de orientación pueden estar integrados por dinámicas colectivas que fortalezcan la acción comunitaria desde las modalidades de atención grupal.

- El diseño de vida como estrategia socioeducativa

El concepto de diseño de vida, aplicado desde la orientación y la educación, implica acompañar a la persona en la elaboración consciente, planificada y reflexiva de su proyecto vital. Este enfoque no se limita a la elección de una carrera, sino que integra dimensiones personales, sociales y profesionales, articulando intereses, valores y metas con un propósito vital. Desde la pedagogía, se considera que el diseño de vida constituye una estrategia de empoderamiento y desarrollo integral del estudiantado.

En la práctica orientadora, el diseño de vida se operacionaliza a través de procesos narrativos, en los que la persona construye y reconstruye su historia, identifica patrones significativos y proyecta escenarios deseables de futuro. Este ejercicio de proyección no es una fantasía idealizada, sino un plan flexible que se adapta a los cambios del entorno y a las nuevas oportunidades que puedan surgir. De esta forma, se fomenta la resiliencia, la toma de decisiones informadas y la motivación intrínseca.

Asimismo, el diseño de vida se nutre de metodologías activas que promueven la exploración, la experimentación y la planificación estratégica. Talleres, portafolios de vida, mentorías y simulaciones profesionales son ejemplos de recursos que pueden integrarse para apoyar este proceso. La clave radica en que el plan de vida no sea impuesto, sino co-construido entre el orientador y la persona, respetando su contexto, sus narrativas y su identidad cultural.

Durante este proceso, también se identificaron limitaciones importantes de analizar como el alto ausentismo de esta población, lo que limita la participación en procesos sistemáticos y de largo tiempo, es probable que los talleres requieran de una mayor cantidad de horas en menos sesiones a lo largo del tiempo. Sin embargo, esta es una característica que tendría que estudiarse a partir de las realidades del grupo de personas adolescentes participantes.

En definitiva, el diseño de vida, concebido como estrategia socioeducativa, permite que la orientación vocacional trascienda el momento puntual de la elección profesional para convertirse en un acompañamiento sostenido a lo largo del ciclo vital. Esta visión integral favorece la formación de individuos capaces de tomar decisiones con sentido, coherentes con sus valores y comprometidas con el bienestar personal y colectivo.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. J. (2021). *Educación social y trabajo en red: escuela, territorio y comunidad*. Narcea.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2002). Ley General de la Persona Joven, N.º 8261. *Diario Oficial La Gaceta*. https://pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=48550
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developboks-z1.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). *Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) 2024*. <https://inec.cr/estadisticas-fuentes/encuestas/encuesta-nacional-hogares>
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2023). *Bases metodológicas de la investigación educativa: nuevos enfoques para la transformación social*. Síntesis. <https://sitraiem.org.wordpress.com/wp-content/uploads/2024/06/bases-metodologicas-de-la-investigacion-educativa-latorre.pdf>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P. y Geldhof, G. J. (2012). *Positive youth development: Processes, programs, and problematics*. *Child Development*, 83(4), 1213–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01758.x>
- Mateo, J. (2001). *La Investigación Educativa*. La Muralla S.A.
- Ministerio de Cultura y Juventud. (2024). *Política Pública de la Persona Joven 2020 - 2024*. Costa Rica. <https://www.mcj.go.cr/sites/default/files/2020-08/PPPJ%202020-2024%20vf.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Orientación Vocacional*. Dirección de Vida Estudiantil. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2025-04/AccionesOrientacionVocacionalCentrosEducativos.pdf>
- Newman, B. M. y Newman, P. R. (2020). *Theories of adolescent development*. Academic Press.
- Nota, L. y Rossier, J. (2015) *Handbook of life desing: From practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Equidad e inclusión en la educación: claves para una política pública efectiva*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) - UNESCO. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/inclusion_y_equidad
- Parola, A. y Marcionetti, J. (2022). Career decision-making difficulties, career adaptability, and life satisfaction in adolescents: The mediating role of future orientation. *Journal of Career Development*, 49(4), 815–829. https://www.researchgate.net/publication/349535333_Career_Decision-Making_Difficulties_and_Life_Satisfaction_The_Role_of_Career-Related_Parental_Behaviors_and_Career_Adaptability

- Ruiz-Chaves, W., Villalobos-Benavides, V., y Montes-Rodríguez, A. L. (2025). La investigación en Orientación: Una revisión sistemática en Iberoamérica (2018-2023). *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 16(1), 118–184. <https://doi.org/10.22458/caes.v16i1.5489>
- Santamaría-Villar, B. y Uribe, F. (2024). Diseño de vida y capital psicológico en adolescentes de zonas marginadas: Un análisis cualitativo. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 67(1), 89–102.
- Santilli, S., Zucchini, D., Valbusa, I., Ginevra, M. C., Tracey, T., y Nota, L. (2026). Empowering Adolescents for Sustainable and Inclusive Careers: A Quasi-Experimental Evaluation of a Life Design-Based Intervention. *J Adolesc*, 98(3), 978–992. doi: 10.1002/jad.70113.
- Santonja, L. (2026). *Prevención y promoción de la salud mental en centros educativos*. Elsevier.
- Santrock, J. W. (2025). *Adolescence*. McGraw Hill.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. En S. D. Brown. y R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). John Wiley & Sons. <https://library.uniq.edu.iq/storage/books/file/Career%20Development%20and%20Counseling/1667986287car.pdf>
- Savickas, M. L. (2011). *Career Counseling*. American Psychological Association.
- Savickas, M. (2019). *Career Counseling*. American Psychological Association.
- Vargas Cordero, Z. R. (2020). *La Orientación: Una revisión histórica- metodológica*. EDiNexo.