

La formación para la configuración de proyectos de vida: una experiencia mediante situaciones de enseñanza-aprendizaje

Training toward the life projects configuration: a psych pedagogical experience using teaching and learning situations

MSc. Esteban Rodríguez Torres. Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Máster en Ciencias de la Educación.

Correo electrónico: ert931025@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3571-6899>

Dr. C. Juan Diego Dávila Cisneros. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Doctor en Sociología.

Correo electrónico: jdavilaci@unprg.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2700-8830>

MSc. Carlos Alberto Gómez Cano. Universidad de la Amazonia. Magister en Ciencias de la Educación.

Correo electrónico: carlosgomez325@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0425-7201>

RESUMEN

El acompañamiento especializado a la configuración de proyectos de vida durante el proceso formativo universitario, constituye una necesidad elemental. Asimismo, la atención psicopedagógica especializada, además de representar un indicador de calidad, debe facilitar el desarrollo de estrategias de ayuda y acompañamiento al desarrollo integral de la persona. Así, la investigación se desarrolló en los marcos de impartición de la asignatura Psicología para los futuros educadores de la carrera Licenciatura Mención Biología en la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. El objetivo fue explorar, a partir de la implementación de la observación participante, una entrevista semiestructurada y un grupo focal, la atención psicopedagógica para la configuración de proyectos de vida en el proceso docente. La misma se sustentó en un enfoque mixto, de modelo incrustado (QUAL-cuan), compuesto por un diseño fenomenológico (QUAL) y un estudio exploratorio descriptivo (cuan). Los principales resultados apuntan a que la atención psicopedagógica especializada, como proceso, permite el

ABSTRACT

Specialized support for the development of life projects during university education is an essential need. In addition, specialized psycho-pedagogical attention, besides representing an indicator of quality, should facilitate the development of strategies to support the comprehensive development of the person. The research was carried out within the framework of the Psychology course for future educators in the Biology program at the University of Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. The objective was to explore, through participant observation, a semi-structured interview and a focus group, the psycho-pedagogical attention for the development of life projects in the teaching process. It was based on a mixed approach, consisting of an embedded model (QUAL-quant), composed of a phenomenological design (QUAL) and a descriptive exploratory study (quant). The main results suggest that specialized psycho-pedagogical attention, as a process, allows for the improvement of teaching, as it promotes the integration of other socio-educational agents. Additionally, there was an identified strengthening of attention to the professional model; professional

perfeccionamiento de la docencia en tanto favorece la integración de otros agentes socioeducativos. Además, se identificó un fortalecimiento de la atención al modelo de profesional; los problemas, tareas y funciones profesionales; la construcción de la identidad personal y el desarrollo de modos de actuación deseados.

Palabras clave: Educación Superior, enseñanza y formación, orientación, estudiante universitario

problems, tasks, and functions; the construction of personal identity and the development of desired modes of action.

Keywords: Higher Education, training and teaching, educational guidance, university students

Introducción

Comenzar y cursar estudios universitarios constituyen dos procesos en extremo y complejos en la actualidad (Ibáñez Martínez y Alonso Larza, 2022). Cuestiones relacionadas con la masividad de la matrícula, los nuevos modelos que regulan los roles de estudiantes y profesores, las complejas vivencias asociadas a las exigencias y los nuevos procesos sustantivos, entre otras, condicionan la experiencia de los agentes educativos implicados (Pérez Gamboa, 2022).

Las características de la Educación Superior, la implementación de nuevos modelos como el *blended learning*, la multiplicidad de trayectorias vitales y formativas que producen y reproducen las juventudes, han aumentado la dificultad de lograr que los soportes educativos necesarios para brindar la necesaria ayuda requerida (Pérez Egües et al., 2022; Pérez Gamboa, 2022). Dado que la orientación universitaria se ha constituido como un elemento que aporta a la calidad de los procesos (Ibáñez Martínez y Alonso Larza, 2022), es fundamental para el objeto social de las instituciones de Educación Superior atender a su realización y contribución en la formación integral, tanto como proceso institucional, como proceso de desarrollo interno u ontológico (Pérez Gamboa et al., 2022).

Esta propia división, la cual ha sido planteada por Pérez Gamboa et al. (2022), supone una nueva mirada a la formación como categoría general. En primer lugar, porque incorpora el concepto *bildung*, el cual, a pesar de su importancia, no ha sido trabajado con suficiente precisión y las aproximaciones suelen realizarse desde la perspectiva humanista, pero sin una correcta integración al proceso institucional (Sjöström et al., 2017; Vollmer, 2021; Zatti & Pagotto-Euzebio, 2021).

Por tanto, la Educación Superior debe promover no solo el desarrollo integral del profesional, para lo cual organiza todos sus recursos y fundamenta un currículo, sino que debe promover el desarrollo de la persona (Ibáñez Martínez y Alonso Larza, 2022; Pérez Gamboa et al., 2022; Pérez Gamboa et al., 2023). Es decir, además de componer una extensa red de procesos, instituciones, agentes educativos y recursos para garantizar un profesional formado integralmente (en su ciencia o disciplina), además debe garantizar que esta red favorezca el desarrollo “desde dentro”, mediado por las necesidades de los sujetos implicados.

Pérez Gamboa et al. (2023), han manifestado que esta visión de desarrollo integral de la persona implica que el bienestar humano sea reconocido como la meta final y que este desarrollo a promover vaya más allá de los límites estrechos del área profesional. No obstante, debe esclarecerse que, esta perspectiva, aunque atractiva teóricamente, no está

exenta de riesgos notables para el proceso formativo, la orientación educativa como proceso-práctica profesional y los agentes educativos en ellos implicados.

Estas amenazas, aunque se han descrito en un amplio espectro, tanto en lo teórico como en lo práctico, están condicionadas por aspectos conceptuales de fácil definición, pero difícil solución. El primero de ellos tiene que ver con la concepción misma de qué es la orientación educativa, cuáles son sus modelos y qué relación guarda con las políticas educativas y procesos institucionales (Ormaza-Mejía, 2019; Pérez Gamboa, 2022).

Este problema de definición se proyecta de diferentes maneras. A continuación, se resumen algunas de ellas a partir de la revisión de los argumentos expuestos por diversos autores (Garbizo et al., 2021; Pérez Gamboa, 2022; Sánchez Núñez et al., 2019):

- La formación va más allá de la educación, en tanto, además de la transferencia cultural se promueve el desarrollo del individuo y que el propio individuo sea consciente de cómo transcurren ambos procesos.
- La orientación, como categoría general, constituye un proceso humano y una forma de ayuda propia en la vida cotidiana, pero como relación de ayuda profesional constituye un proceso complejo que requiere entrenamiento especializado.
- La orientación educativa, como proceso que media entre la formación y la educación, compone diversas áreas de atención y modelos, tanto teóricos como organizativos, que guían su puesta en práctica, sin embargo, se aprecia un movimiento hacia el acompañamiento continuo y sistemático sobre la intervención directa.
- La función orientadora del profesor (docente o maestro también aparece) no debe ser confundida con el proceso de orientación educativa, al cual teóricamente se le superpone, pero que es mucho más amplio y complejo en sus relaciones disciplinares, alcances y procesos resultantes.

Esta última problemática quizás constituye una de las más complejas en el escenario de la Educación Superior iberoamericana, pues la misma se asocia a categorías que han sido empleadas para categorizar prácticas docentes, como la tutoría y la mentoría, pero que en sí misma no capturan la complejidad de su integración. Estos procesos, conceptualizados más reciente como estrategias integrales de ayuda y acompañamiento (Pérez Gamboa et al., 2023), apuntan hacia una comprensión diferente de la tutoría, la mentoría (u otros procesos etiquetados como contribuyentes al desarrollo integral), la cual no se basa en la actuación individual y aislada del profesor tutor, sino como parte de la orientación educativa diseñada a nivel de institución.

Esta perspectiva constituye un paso importante para desbancar concepciones de tutoría basadas en aspectos académicos o una elevación teórica que los profesores tutores “de carne y hueso” no pueden lograr, esto, porque no están entrenados para ello (Pérez Gamboa, 2022). De igual manera ocurre con las áreas de la orientación educativa y los problemas profesionales a los cuáles debe atender, pues bajo esta confusión de las jerarquías categoriales (la orientación educativa aparece como un subproceso o componente de la tutoría), a los profesores se les solicita que se encarguen de aspectos propios de la formación integral de la persona que están fuera del alcance de sus competencias.

Un ejemplo fundamental y categoría central en esta investigación es el estudio y manejo categorial del proyecto de vida como parte de los procesos mencionados. Autores como

Ceniz et al. (2020), Garbizo et al. (2021); del Río Marichal y Cuenca Arbella (2019), defienden la idea de que las carencias propias de este entrenamiento, las cuales se expresan en sus diagnósticos y están asociadas a la formación inicial del profesorado, revelan dos direcciones fundamentales para la resolución de esta problemática.

La primera dirección tiene que ver con evaluar al profesorado universitario que no contó con entrenamiento (básico o avanzado) en las disciplinas claves para la realización de la orientación educativa. Debido a que el rol del orientador educativo profesional se ha complejizado recientemente, aquellos profesores que no cuentan con los conocimientos necesarios en las áreas de la Psicología y la Pedagogía que convergen en la disciplina orientación educativa, van ser diagnosticados como deficientes en la consecución de los objetivos que se les adjudican teóricamente (Pérez Gamboa, 2022).

Por ello se asume que para promover la configuración de proyectos de vida desarrolladores, más que aunar intenciones fundamentalmente remediales, es necesario que el constructo pase a formar parte de la Pedagogía de la Educación Superior (Pérez Gamboa et al., 2021). De esta manera, el proceso docente estará conducido según las aspiraciones profesioanes de cada estudiante.

La segunda dirección tiene que ver con las alternativas propuestas para darle solución a estas carencias, las cuales tienen en su base cursos de capacitación, entrenamientos, programas u otras formas de organización de la superación, dirigidas a incorporar a posteriori estas competencias profesionales que se les exigen y para las cuales no fueron formados (Pérez gamboa 2022). De esta segunda dirección se desprenden dos fundamentales:

- Más que capacitar a los profesores universitarios para la realización de un proceso tan complejo y amplio como la orientación educativa, se les debe preparar, preferiblemente desde la formación inicial, para que sean conscientes de su función orientadora.
- Se hace necesario la integración de la función orientadora del profesor a los servicios o departamentos preparados para ejecutar la orientación educativa de manera profesional.

Aunque la dicotomía docente/orientador educativo profesional no aparece exclusivamente en el contexto cubano (Pérez Gamboa, 2022; Sánchez Núñez et al., 2019), sí se aprecia una importante tendencia a responsabilizar al profesor universitario y a los educadores en formación con la realización de la orientación educativa (Pérez Gamboa, 2022). En el caso de los segundos, las carreras acreditadas bajo la denominación “Licenciatura en Educación”, cuentan en sus currículos con una disciplina denominada “Formación Pedagógica General” la cual se encarga de estructurar la preparación a los futuros educadores para solventar problemas profesionales relacionados con el diagnóstico psicopedagógico, la formación en valores, el uso de recursos tecnológicos y la investigación.

Es precisamente en este contexto que se situó la investigación cuyos resultados se presentan, pues la misma estuvo dedicada al estudio de la atención psicopedagógica especializada ofrecida a los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, mención Biología. A partir de este proceso se abordó la categoría proyecto de vida desde una doble dimensionalidad, como configuración integral y como categoría que sustenta el desempeño del futuro educador.

Este enfoque permitió estudiar la configuración del proyecto de vida de los estudiantes, a la vez que se les preparó para incorporar el constructo como una categoría propia de sus prácticas profesionales. Para ello se implementó un diseño complejo con enfoque mixto multimétodos, de tipo predominantemente cualitativo, basado en la ejecución de situaciones de enseñanza aprendizaje.

El estudio se realizó a partir del marco conceptual teórico que ofrece la Figura Orientadora Mixta para la realización de la orientación educativa universitaria (Pérez Gamboa et al., 2023). El principal interés de este texto es mostrar la importancia de la puesta en práctica de nuevos esquemas y modelos para garantizar una adecuada orientación educativa que contribuya de manera integrada al desarrollo de los procesos sustantivos. Para ello se persiguió la actuación integrada de un orientador educativo profesional, el colectivo de asignatura y la propia función orientadora de los futuros educadores.

Se exponen, además, los resultados de la valoración de la experiencia mediante su exposición a profesores de categoría docente superior (profesores titulares), bajo el diseño de un grupo focal. La discusión de los principales datos obtenidos debe contribuir al desarrollo de la docencia, la atención integral al desarrollo de la persona y, en sentido general, a los procesos propios de la formación, por lo que se considera que la investigación puede ser de interés para orientadores educativos, profesores universitarios, directivos, educadores en formación y estudiantes universitarios.

De esta manera, se llevó a cabo el presente estudio, el cual fue desarrollado durante la impartición de la asignatura Psicología, en los futuros educadores de la carrera Licenciatura Mención Biología en la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Por lo que se declaró como objetivo explorar, a partir de la implementación de la observación participante, una entrevista semiestructurada y un grupo focal, la atención psicopedagógica para la configuración de proyectos de vida en el proceso docente.

Materiales y Métodos

El estudio se llevó a cabo a partir de un enfoque multi-métodos, basado en un diseño mixto de tipo anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC), cuali-cuantitativamente. Para este diseño se tuvieron en cuenta las recomendaciones, sobre la rigurosidad de los estudios mixtos.

La ruta cualitativa tuvo un diseño fenomenológico analítico interpretativo basado en categorías teóricas *a priori* seleccionadas. Esta decisión se tomó debido a que los estudios fenomenológicos puros suelen partir de enfoques no mediados por teoría para evitar la distorsión de los resultados con base en una construcción teórica o posicionamiento previo. El mismo tuvo como unidad de análisis la atención psicopedagógica para la configuración de proyectos a partir de la Figura Orientadora Mixta.

La ruta cuantitativa contó con un diseño exploratorio descriptivo basado en la distribución de frecuencias. Esta decisión obedece a que el marco conceptual provisto por la figura orientadora mixta se encuentra en proceso de estudio y el fin no es lograr su generalización, sino la transferibilidad de los resultados mediante procedimientos que permitan garantizar la confiabilidad de la investigación.

Para ello se empleó la triangulación de métodos (observación participante, entrevista semiestructurada, grupo focal), de perspectivas y de fuentes (se contrastaron las

perspectivas de los estudiantes, de los investigadores, de los profesores titulares y de los resultados investigativos previos).

El estudio requiere la precisión del contexto y la descripción de la muestra. Se desarrolló durante el segundo periodo del curso escolar 2022, en estudiantes de la carrera Licenciatura Mención Biología de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. De esta manera, la primera etapa del trabajo de campo se realizó de septiembre a diciembre, mientras que el procesamiento de los datos, la triangulación y el grupo focal con los profesores titulares se extendió de enero a abril de 2023. Se asumió la complejidad del trabajo de campo en la investigación cualitativa que supone congeniar propósitos y necesidades del investigador con una realidad cambiante, de ahí que en esta investigación se diseñaran dos muestras para cumplir con sus objetivos.

La primera muestra estuvo compuesta por nueve estudiantes, de tipo intencional, la misma se correspondió con los estudiantes matriculados en la asignatura Psicología, perteneciente a la ya mencionada disciplina Formación Pedagógica General. Esta muestra permitió el estudio de la implementación del proceso de atención psicopedagógica desde la perspectiva de los educadores en formación y las categorías esenciales de la didáctica utilizadas para el diseño de las situaciones de aprendizaje.

La segunda muestra, igualmente intencional, estuvo compuesta cinco profesores titulares de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, con quienes se discutió, mediante el diseño de un grupo focal, el diseño didáctico de las situaciones de aprendizaje y los resultados de su implementación. Aunque supuso una segunda etapa del trabajo de campo en términos procesuales, se ejecutó bajo el mismo diseño, pues se estudió la misma unidad de análisis. Este ejercicio permitió valorar el proceso de atención psicopedagógica implementado desde la representación de un equipo multidisciplinar de psicopedagogos, así como sus impresiones sobre la importancia del mismo para la configuración de proyectos de vida.

El aparatado conceptual metodológico del estudio sustentó su desarrollo a partir de las dimensiones e indicadores, diseñados para operacionalizar la unidad de análisis fundamental. La investigación partió de conceptualizaciones propuestas precedentes en las que se concibe a la figura orientadora mixta como el marco ideal para la realización integral e integrada de la orientación educativa en la carrera (como sistema).

Resultados

Debido a la lógica seguida en el estudio se presentarán los resultados por secciones. De esta manera se espera facilitar la descripción de los principales hallazgos. Aunque se presentan datos puros y se le brinda importancia a la perspectiva EMIC, es vital resaltar que predomina el enfoque ETIC, decisión tomada en función del sistema de objetivos y su marco metodológico. Las verbalizaciones serán acompañadas, entre paréntesis de notas necesarias sobre el contexto de la comunicación.

En primer lugar, se operacionaliza la variable a través de sus dimensiones e indicadores como muestran las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Dimensiones e Indicadores del Diseño Multimétodos

| Dimensión | Indicadores de investigación |
|--|--|
| <p>Estado actual de la configuración del proyecto de vida.</p> <p>Necesidades de orientación de educadores en formación y de los estudiantes que atienden en la práctica profesional.</p> <p>Transformaciones para brindar soporte a la atención psicopedagógica como proceso integral</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos y seriación de acción para la satisfacción de necesidades por esferas. - Elaboración consciente de los planes y valencia afectiva. - Condiciones reales y posibilidades de transformación del medio para la configuración del proyecto de vida. - Tipología de la estructura psicológica según el grado de desarrollo alcanzado. - Ayuda y acompañamiento para la elaboración de metas conscientes, evaluación de recursos personales y del medio. - Requisitos para la organización de las diferentes formas de acción orientadora (orientación psicológica, orientación familiar, orientación profesional). <p>Capacitación del colectivo de asignatura para la atención psicopedagógica a la configuración del proyecto de vida.</p> <p>Diagnóstico y perfeccionamiento de los procesos que condicionan la configuración del proyecto de vida.</p> |

Fuente: Adaptado de Pérez Gamboa et al. (2023).

Tabla 2. Conceptualizaciones del Meta-Modelo de Atención Psicopedagógica y su Operacionalización

| Conceptualización | Dimensiones | Indicadores |
|---|--|--|
| Figura orientadora mixta | <p>Estructura de relaciones a partir de los roles orientadores.</p> <p>Accionar orientador integrado en los procesos de la carrera.</p> | <p>Accionar orientador del colectivo de asignatura y disciplina, coordinación de la carrera y orientador educativo profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprovechamiento del proceso docente, los espacios extra-docentes y la práctica pre profesional. - Implementación de la asesoría personalizada a los colectivos pedagógicos, la consulta integral para los solicitantes (profesores y estudiantes) y el acompañamiento al grupo. - Evaluación de metas y objetivos por esferas del proyecto de vida y su relación con las necesidades vitales manifiestas y latentes. |
| Configuración del proyecto de vida desarrollador | <p>El proyecto de vida ser realista dirigido a la transformación del medio y la superación de barreras. Comportamiento integrado y adecuado a las características sociopsicológicas esperadas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de la concreción del proyecto de vida a partir de la seriación de las metas en la vida cotidiana. - Evaluación de la respuesta afectiva ante la conciencia de configuración actual del proyecto de vida (tanto a nivel psicológico como en la actividad). |
| Atención psicopedagógica de la configuración del proyecto de vida desarrollador | <p>Organización y logros del proceso de ayuda y acompañamiento sistémico y sistemático dirigido a</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico y clarificación de las necesidades latentes y manifiestas en el contexto de investigación. |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>todos los agentes educativos implicados.</p> | <p>Valoración del estado actual del proceso docente, la preparación metodológica para su perfeccionamiento y las formas específicas de acción orientadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración conjunta de los procesos de satisfacción de necesidades (profesores, orientador educativo y estudiantes). - Evaluación de la propuesta y de las posibilidades de transferibilidad. . - Resignificación y rediseño de la tutoría. |
| <p>Combinación programática de las modalidades orientadoras</p> | <p>Integración de los modelos epistémicos que sustentan la investigación (humanismo, constructivismo y postpositivismo). Integración de las áreas de la orientación en la ejecución de las estrategias integrales de ayuda y acompañamiento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Implementación de la orientación educativa mediante un modelo de servicios actuando por programas. - Ejecución de acciones para la atención psicopedagógica del proyecto de vida donde la función orientadora no profesional del estudiantado constituya la guía de las actividades. |

Fuente: Adaptado de Pérez Gamboa et al. (2023, pp. 7-11).

El análisis de los resultados y la discusión se realiza a partir de las dimensiones e indicadores, fundamentalmente desde la perspectiva ETIC. Se presenta, además, el diseño de la preparación del colectivo de asignatura y el diseño de la atención psicopedagógica especializada.

En un segundo momento se precisan los aportes del estudio acerca de los principales núcleos y los resultados de los métodos:

Proyecto de vida y atención psicopedagógica, un estudio con futuros educadores

El estudio de la configuración del proyecto de vida de los estudiantes arrojó resultados similares a investigaciones anteriores. En cuanto a la definición, los futuros educadores

tuvieron dificultades para definir qué es el proyecto de vida, tanto como categoría psicológica como categoría que forma parte de su objeto profesional.

E3: “Profe, es que no tiene sentido (concientizar el proyecto de vida), yo no me pregunto qué quiero ser mañana o qué voy a hacer, vengo y lo hago, lo importante es estudiar.”

E8: “A mí sí me interesa (comprender el constructo e incorporar la categoría), al final una llega aquí sin estar preparada, yo misma entré de manera directa, sin cursar pruebas de ingreso, pues había preseleccionado la carrera, así que me vendría bien pensar en ese futuro, aunque de un poco de miedo. Lo que sí no entiendo es que tiene que ver el proyecto de vida mío con mi trabajo, ni ahora en las prácticas en las escuelas ni luego cuando ya estemos graduados.”

Estas dificultades se expresaron en la incapacidad para definir el concepto *proyecto de vida*, identificar su importancia para el desarrollo integral de la persona y para el desarrollo de las funciones y tareas profesionales del educador. De igual manera, en la dimensión ontológica, se apreciaron dificultades para identificar metas vitales a mediano y largo plazo, con aparición frecuente de acciones asociadas a las esferas cultura recreativa y sentimental amorosa, sin que mediara la integración con la esfera profesional.

E1: “no lo veo mal, fíjense (habla sus compañeras), yo mismo no sé hacerlo, mi entrenamiento es militar, seguir órdenes, no es que no sepa pensar, pero pensar en qué voy a hacer y cómo, parece bastante inteligente, ah, lo difícil debe ser hacerlo... Yo lo agradecería (conrespecto a la seriación de acciones y metas), porque así me parece que no estaría siempre tan apurado para todo, ustedes saben que yo estoy en construcción y eso roba mucho tiempo”

Se evaluó de positiva la relación afectiva de los estudiantes con respecto a la carrera y esta apareció con una alta jerarquía en el discurso. No obstante, la distribución de acciones para el cumplimiento de las metas intermedias fue deficiente. Aunque de manera consciente los estudiantes remarcaron su interés por los estudios universitarios, no lograron describir su perfil profesional, posibles roles y encargos, entre otros aspectos esenciales en la configuración de la identidad profesional.

Al respecto, manifestaron confusión, en variadas ocasiones, con respecto al objetivo de su formación al alegar que se formaban como biólogos, por lo que asignaturas como Psicología eran de menor importancia. A pesar de la explicación detallada por parte de los profesores del colectivo de asignatura y las actividades conducidas por el orientador educativo con respecto a las tareas profesionales del egresado, este conflicto identitario generó malestar e incluso varios estudiantes manifestaron querer ser biólogos.

E1: “profe, no se lo tome a mal, lo que pasa es que queremos pedirle que baje un poco la exigencia de la asignatura, no es que la Psicología no sea importante, pero es que nosotros no vamos a ser psicólogos, vamos a ser biólogos y no vemos claro para que nos sirve que sea tan complicada la asignatura”.

E6: Yo entendí la explicación que ustedes dieron, pero es que a mí lo que me gusta es la biología, por eso escogí esta carrera, bueno, por eso y porque no había que hacer prueba de ingreso (ríe), por eso me aburren tanto las otras asignaturas que son pedagógicas”.

En sentido general, se aprecian proyectos de vida poco estructurados, con tendencia al inmovilismo y al presentismo. En el discurso se aprecian metas que forman parte del imaginario asociado a lo que implica ser estudiante universitario, pero carecen de tensión motivacional para constituir verdaderos propósitos, con tendencia al predominio de la apatía y el entusiasmo efímero.

E5: Si me preguntan, estoy contenta y de verdad que la estoy pasando bien (en relación a la vida universitaria), pero las exigencias son muy fuertes, las tareas constantes, además, siempre muchas cosas a la vez, de la carrera, de la FEU, de la universidad, es muy difícil concentrarse en todo.

En cuanto a las principales necesidades de orientación se apreció una clara distinción entre necesidades manifiestas y las latentes. Como se ha informado anteriormente, existieron severas dificultades para el análisis del modelo profesional, la estructura del proceso formativo y el futuro de los futuros educadores en la esfera profesional, sin embargo y a pesar del uso de inductores, este sistema de necesidades asociado a lo vocacional-profesional no apareció manifiestamente.

Las necesidades manifiestas estuvieron dirigidas fundamentalmente a aspectos propios de la etapa de tránsito adolescencia-juventud, situaciones familiares y personales que requirieron de orientación individual, así como otras relacionadas con temáticas que los estudiantes consideraron propias de la asignatura y no fueron abordadas. En sentido general, no se hizo alusión a necesidades diagnosticadas en conjunto con el colectivo de carrera como el perfeccionamiento de los estilos de aprendizaje, el mejoramiento de las relaciones interpersonales y el funcionamiento grupal, la atención al desarrollo identitario en la esfera profesional y otros similares.

Tampoco se identificó una consciencia clara de la estructura del proceso formativo y sus implicaciones para el proyecto de vida. En esta dimensión se evaluó una insuficiente integración de los servicios que presta el gabinete psicopedagógico de la institución al funcionamiento de la carrera. La tutoría se encontró limitada a los aspectos docentes e investigativos, pero no como un proceso que contribuya al desarrollo integral de la persona a partir de un diseño intencional.

La transformación externa se evaluó como necesaria para la configuración de proyectos de vida que apunten tendencialmente hacia lo desarrollador. Aún así, las condiciones imperantes durante la aplicación del estudio limitaron el alcance de las propuestas. Con tal propósito, se diseñó un plan metodológico para la preparación del colectivo de asignatura y la conducción de la atención psicopedagógica para la configuración de proyectos de vida.

El perfeccionamiento de la atención psicopedagógica de la configuración del proyecto de vida: el trabajo metodológico para su perfeccionamiento

Este estudio se dirigió a la preparación para la adecuada realización de la función orientadora del profesor como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Psicología en la formación del Licenciado en Educación, mención Biología. Su principal objetivo estuvo encaminado a modelar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su vínculo con la función profesional orientación educativa de los futuros educadores.

El principal interés de esta modelación fue preparar a los profesores del colectivo de asignatura para ayudar y acompañar a los futuros educadores en la configuración consciente de sus proyectos de vida. En este marco se persiguió hacer conscientes las

necesidades manifiestas e incorporar al desarrollo identitario de los estudiantes la categoría proyecto de vida en relación a los restantes elementos técnicos de la asignatura (sistema de contenido, habilidades y valores).

En consecuencia, una importante dimensión a incorporar fue la autorreferencialidad del estudiantado y, por tanto, la preparación de los profesores para promoverla. Esta decisión persiguió que su capacidad para orientar como pares en el marco de procesos como la tutoría y la mentoría, sirviera de base para la construcción consciente de su función orientadora. Para este proceso las situaciones de aprendizaje fueron diseñadas en dos direcciones primordiales:

- Destacar las características de la práctica, su importancia en el ejercicio profesional y la contribución de cada forma organizativa a la formación.
- Propiciar que los estudiantes analicen de manera consciente los objetivos de cada espacio, los métodos empleados por el colectivo de asignatura y su relación con el sistema de contenidos, por lo que el aprendizaje vivencial y la metacognición deben ser atravesamientos en cada actividad planificada.

El proceder metodológico se organizó en las fases que se exponen a continuación:

1. Diseño de las situaciones de enseñanza y aprendizaje: se dedicó a la presentación clara de los objetivos y su relación con la función profesional orientación educativa, así como de la relación entre el aprendizaje como soporte de la preparación para la función profesional y la autorreferencialidad como soporte de la formación integral.
2. Discusión crítica del diseño: se dedicó al análisis colectivo de las situaciones de enseñanza aprendizaje, la determinación de los problemas profesionales trabajados en las situaciones y al análisis de la relación problema profesional-función profesional orientación educativa. Además, se evaluaron requisitos para su implementación y la coordinación del colectivo de asignatura con los agentes educativos implicados.
3. Implementación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje diseñadas: se realizó la selección y operacionalización de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, se estableció la relación entre la función orientación educativa y el desempeño del estudiantado. Además, se diseñó la retroalimentación para la valoración de las respuestas ofrecidas a las situaciones de aprendizaje y valoración general del proceder de cara a su sistematización.

El diseño concluyó con la elaboración de las situaciones de aprendizaje, las cuales se presentan a continuación

Situación de aprendizaje 1.

El colectivo de profesores del preuniversitario “José Martí” está preocupado debido a la compleja situación que vive el grupo 3 correspondiente al onceno grado. Ello se debe a que recientemente se incorporó al grupo una nueva estudiante, quien se identifica con el género femenino si bien su sexo biológico es masculino. Aunque una parte del estudiantado ha aceptado sin dificultades a la nueva estudiante, otra parte se niega a relacionarse con ella y se han producido situaciones de *bullying* en el contexto escolar.

El escenario se ha visto agravado por las propias insuficiencias del claustro para abordar la situación de manera educativa, quienes reconocen tener dificultades para incluir en su desempeño profesional las particularidades del caso. La solución propuesta es que desde

la asignatura Biología se aborden las diferencias entre sexo biológico y género, así como sus implicaciones sociopsicológicas y para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se solicita que a la propuesta se sume la psicopedagoga de la institución.

- a) Evalúe las potencialidades y limitaciones de los agentes educativos implicados y las posibles causas de la situación que se presenta. Para ello se sugiere atender a los siguientes indicadores.
 - Estado de la preparación de la dirección y el claustro para la atención a problemáticas relacionadas con las nuevas identidades de género.
 - Potencialidades y limitaciones de este grupo escolar y las posibles causas de la situación que presenta.
 - Necesidades de orientación de la estudiante para el acompañamiento a la configuración su proyecto de vida en la relación a las condiciones reales de existencia.
- b) Diseñe una actividad con el grupo de estudiantes para el tratamiento de la problemática donde se precise la atención individual y colectiva a la diversidad, sobre la base del diagnóstico integral del grupo y los alumnos.
- c) La propuesta de solución debe contener los siguientes elementos:
 - Tareas que componen la función profesional orientación educativa.
 - Problemas profesionales a solucionar como parte del ejercicio de la profesión.
 - Presentación de los fundamentos didácticos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos del diseño presentado.
 - Estrategia para garantizar la integralidad del desempeño de los agentes educativos implicados (incluyendo al grupo estudiantil).

Situación de aprendizaje 2.

El preuniversitario “José Martí”, como parte de su estrategia para fortalecer la preparación para el ingreso a la Educación Superior, la orientación vocacional profesional y su vínculo con las carreras pedagógicas, ha conformado un grupo de estudiantes que desean estudiar “Biología”. Sin embargo, esta decisión ha generado dos problemas fundamentales. El primer problema tiene que ver con la incorporación de estudiantes que no se encuentran seguros de querer estudiar la Licenciatura en Educación, mención Biología, pero aprovecharon la oportunidad para evitar presentarse a las pruebas de ingreso a la Educación Superior.

El segundo problema fue diagnosticado por el colectivo de la asignatura Biología y está dado por una inadecuada representación de la carrera Licenciatura en Educación, mención Biología, su modelo de profesional, funciones y tareas. Ello se debe a que los estudiantes afirman que en el futuro serán biólogos y describen escenarios profesionales que no se corresponden con el diseño actual del plan de estudios, de acuerdo con los elementos mencionados.

- d) Evalúe las potencialidades y limitaciones de los agentes educativos implicados y las posibles causas de la situación que se presenta. Para ello se sugiere atender a los siguientes indicadores.

- Proceso de orientación vocacional profesional y vínculo con la institución de Educación Superior que se encarga de la formación pedagógica y en específico la carrera Licenciatura en Educación, mención Biología.
 - Potencialidades y limitaciones de este grupo escolar y sus implicaciones en la configuración de los proyectos de vida.
 - Vínculo grupo-escuela-familia-comunidad en la selección de la continuidad de estudios.
- e) Diseñe una actividad con el grupo de estudiantes donde se evidencie el cumplimiento de las tareas que componen la función profesional orientación educativa, sobre la base del diagnóstico integral del grupo y los alumnos.
- f) La propuesta de solución debe contener los siguientes elementos:
- Problemas profesionales a solucionar como parte del ejercicio de la profesión.
 - Presentación de los fundamentos didácticos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos del diseño presentado.

Los resultados alcanzados mediante la aplicación de las situaciones de aprendizaje fueron positivos. El total de los estudiantes ($n = 9$) logró definir al proyecto de vida como una estructura psicológica, si bien 2 (22 %) tuvieron dificultades para comprender el concepto de proyecto de vida desarrollador. En estos casos la dificultad estuvo relacionada con la transformación externa, pues estos estudiantes no lograron una adecuada comprensión de la relación entre los factores internos y externos.

Sin embargo, el 100 % ($n = 9$) manifestó haber mejorado su capacidad de planificación, seriación de acciones y lo que se denominó de manera consensuada “pensar a futuro”. Este resultado, aunque positivo, sugirió que no deben extrapolarse de manera mecánica habilidades o desempeños en una esfera vital a otra, pues solo 2 estudiantes (22 %) estuvieron de acuerdo en que este mejoramiento podría tener un impacto significativo en la vida fuera de la esfera profesional. En ningún caso se apreció que de manera consciente estos procedimientos fueran aplicados voluntariamente para la transformación de la configuración de sus proyectos de vida.

En cuanto al contenido de las situaciones de aprendizaje, los estudiantes revelaron las dificultades vivenciadas en su desempeño. En el caso 1 debido a las complejidades de atender integralmente la inclusión educativa y el impacto de las iatrogenias en la vida de los estudiantes. Este resultado, que puede ser en parte explicado por el currículo vencido, también apuntó hacia severas deficiencias en la manera en que se planifica y conduce el proceso formativo.

Las más destacables se basan en una creciente brecha entre el contexto socioprofesional, sus demandas y exigencias, y el contenido (como categoría didáctica) y diseño de los procesos sustantivos. El hecho de que las nuevas identidades de géneros, las políticas educativas y las experiencias inclusivas no formen parte del diseño de la asignatura, respaldan inquietudes discutidas en el marco de la figura orientadora mixta como la necesidad de promover procesos investigativos y extensionistas más vinculados en diseño y ejecución a las prácticas y necesidades reales de los contextos.

De igual manera, se identificaron agravadas deficiencias con respecto al trabajo colaborativo; la inclusión de otros significativos en el diseño de acciones y su ejecución;

modelos epistémicos y de realización de la orientación educativa que prioricen la toma democrática de decisiones y la distribución del liderazgo, así como la participación social de diversos agentes educativos. Estas falencias reforzaron la representación asumida en los marco teórico y conceptual metodológico, manifestado en las categorías seleccionadas a priori, sobre la necesaria distinción entre orientación educativa y función orientadora del profesorado.

En el segundo caso, ello se debió a la confrontación con el estado inicial de su representación de la carrera, en la cual no se hallaba del todo clarificado el modelo de profesional, sus tareas y funciones profesionales futuras. Estas insuficiencias pueden detectadas como parte del diseño de la adaptación de los estudiantes, así como del acompañamiento pedagógico, institucional y especializado que ofrecen varios servicios de la universidad. Debido a que el modelo de profesional se presenta en única actividad y no constituye un atravesamiento, se dificulta que el mismo funcione como guía de la configuración identitaria.

El 100 % (n = 9) de los estudiantes manifestaron dificultades para entender cómo llegar a ser los profesionales que dicho modelo exige, así como el 100 % manifestó no encontrar las vías para integrar esa imagen de profesional con la representación actual de sí mismo. Estos resultados llaman la atención sobre una problemática compleja en la configuración del proyecto de vida, pues su base, la unidad entre identidad (personal y profesional) y las demandas y posibilidades del contexto externo, se encuentra fracturada.

Resulta vital la comprensión de que no basta con preparar “didácticamente” a los estudiantes, sino que se les debe brindar las oportunidades para construir significados que brinden soporte a esa identidad emergente. Al respecto, tanto en la exploración del estado actual de la configuración del proyecto de vida y su atención psicopedagógica como en la aplicación de las situaciones de aprendizaje, se evaluó una insuficiente orientación vocacional profesional. A través de las representaciones, vivencias y narrativas de los estudiantes, este proceso mostró debilidades para preparar a los estudiantes para el ingreso a la Educación Superior sobre la base de un adecuado balance entre las posibilidades reales y las exigencias.

En materia de aprendizajes, el 89 % de los estudiantes (n = 8) lograron incorporar a su acervo las categorías orientación educativa, función orientadora y atención psicopedagógica. Solo una estudiante tuvo dificultad, la cual se relacionó con el solapamiento inducido por los documentos normativos. Sin embargo, esta estudiante logró el mejor desempeño en el diseño de una actividad para la atención psicopedagógica de la configuración de proyectos de vida mediante la Figura Orientadora Mixta.

La principal limitación del diseño, en cuanto a los resultados esperados, fue el pobre desarrollo de los procesos de tutoría y mentoría entre pares. Estos se preconcebieron como los ideales para el desarrollo de la función orientadora no profesional del estudiantado, sin embargo, la experiencia no contaba con antecedentes claros en la carrera y sus sujetos, por lo que se dificultaron las coordinaciones necesarias, la preparación a profesores y estudiantes para el diseño de un Plan de acción tutorial y la determinación del fondo de tiempo necesario.

En cuanto a la valoración de los profesores titulares, estos apreciaron como positiva la propuesta, si bien señalaron que su diseño era extenso y que la complejidad del sustento teórico y la triangulación de resultados empíricos presentados podría dificultar la

comprensión de profesores noveles y de categorías docentes como instructor y asistentes, quienes forman comúnmente parte de los colectivos de esta asignatura. No obstante, recalcaron la importancia de la problemática expuesta y su actualidad en el contexto de la Educación Superior.

Al respecto, se evidenciaron los insuficientes esfuerzos en pro de concretar una línea sólida para el estudio de los proyectos de vida desde la perspectiva psicopedagógica, así como la integración de esta línea al funcionamiento del gabinete psicopedagógico. Este fue valorado como la estructura más adecuada para aglutinar las alternativas a diseñar y se señaló la vasta experiencia con que cuentan sus integrantes. Sin embargo, no se identificó en el discurso (100 %, n = 5) mención a los modelos de orientación educativa universitaria ni a las necesidades de superación de los solapamientos teóricos y metodológicos que se generan a partir de la confusión entre orientación educativa y orientación pedagógica.

En los juicios de los profesores titulares, el solapamiento categorial no se consideró un problema grave. Persiste la noción de orientación educativa como una forma particular de accionar docente, la cual expresaría una forma particular de ayuda. Esta noción se reproduce en base a argumentos relacionados con la normatividad y con base en una limitada agencia. Contradictoriamente, aunque en la literatura especializada y los sustentos por ellos identificados como complejos, la orientación del proyecto de vida aparece como un importante objetivo, los profesores reconocieron en ellos y en profesores de categorías inferiores la dificultad para lograr este desempeño de manera intencionalmente diseñada.

Asimismo, se apreciaron dificultades para la comprensión de la propuesta en lo referido a la transformación del contexto externo como requisito para promover proyectos de vida desarrolladores. Aunque en la propuesta esta transformación está signada por la implementación de cambios y la flexibilización del currículo, los procesos sustantivos e incluso la distribución de los fondos de tiempo, los profesores participantes insistieron en los cambios internos, psicológicos, y en las intervenciones necesarias para lograrlos.

Otro aspecto de difícil comprensión fue la función orientadora no profesional del estudiantado. Se evaluó una leve resistencia a esta proposición, pues implica la aceptación de una idea en extremo compleja para las generaciones más longevas, referente a que en determinadas situaciones o procesos, los estudiantes universitarios pueden ser los sujetos mejor preparados. La complejidad inferida de esta noción se basa en el hecho de considerar esta preparación fuera de los aspectos académicos, pues la misma pudiera ser identificada relacionada con aspectos comunicativos (códigos, canales, polaridad afectiva), uso de las tecnologías y diferencias cosmovisivas (representaciones sociales, valores, necesidades).

Al respecto, se condujo el debate a la importancia del desarrollo autónomo, la comunicación educativa aplanada y la importancia de las vivencias de los estudiantes para la regulación del desempeño del profesor, lo cual favoreció el curso del grupo focal. A pesar de ello, cuando se ofrecieron inductores para integrar estas valoraciones a la atención psicopedagógica del proyecto de vida, el resultado fue insatisfactorio y emergieron las mismas resistencias.

En sentido general, la experiencia se valoró como positiva y se valoró como adecuada su sistematización e incorporación al acervo de la carrera. Sin embargo, cabe destacar que el contenido de las situaciones de aprendizaje no fue debidamente analizado, limitación de este estudio, pues en el caso 1 representa un conjunto de problemáticas propias del ejercicio

de la profesión en el contexto actual, mientras que el caso 2 hace referencia a una problemática propia de la carrera.

Discusión

El proceso exploratorio en torno a la temática para la constatación de la problemática en la práctica, requirió asumir los presupuestos de Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), Harrison et al. (2020), MacLeod (2019), Yin (2016), Pérez Gamboa et al. (2023) y Taylor et al. (2016).

Los principales resultados alcanzados sugieren la necesidad de reconceptualizar la función orientadora del profesorado y visibilizar nuevas posturas, enfoques y modelos, lo cual coincide con resultados de estudios previos (Pérez Gamboa, 2022; del Río Marichal y Cuenca Arbellá, 2019). La importancia de conceptualizar la diferencia entre formación, educación y orientación también se apreció como una necesidad, pues tanto en la práctica de profesores como de estudiantes, se apreciaron solapamientos y atribución de funciones sin una amplia fundamentación. Es necesario reconocer que, esto se debe en gran medida, a una considerable brecha entre los documentos que norman el proceso formativo universitario y la práctica concreta en que se desarrollan los procesos (Pérez Gamboa, 2022).

Al analizar las funciones del futuro egresado, la número dos es denominada orientación educativa y queda compuesta por ocho tareas. Estas incluyen elementos que sí se corresponden con la concepción de la orientación educativa como una disciplina científico profesional de carácter especializado, pero también incluye elementos relacionados con la función orientadora y la orientación didáctico pedagógica.

En el primer caso están relacionados con la atención a la diversidad, la atención a los proyectos de vida y en menor medida dos formas o áreas particulares de la orientación, para la salud sexual y reproductiva, así como la implementación de estrategias vocacionales. En el segundo caso, las tareas profesionales que se desprenden de esta función, hacen referencia a aspectos propios del rol de educador profesional, como la promoción de aprendizajes; el perfeccionamiento de la comunicación educativa y los vínculos con otros agentes educativos; el fortalecimiento de la cultura general integral y el uso adecuado de los documentos normativos, con énfasis en el expediente estudiantil.

Estos análisis revelan el solapamiento que existe entre la orientación pedagógica y didáctica como acto de brindar bases orientadoras o la ayuda no especializada (ya sea remedial o con pretensiones desarrolladoras) y la orientación educativa como una actividad profesionalizada y compleja que incluye múltiples modelos y modalidades de orientación. Estos resultados coinciden con los identificados por Pérez Gamboa (2022) y Pérez Gamboa et al. (2023), sin embargo, estos autores condujeron sus estudios en carreras fuera de las facultades de educación o pedagógicas, como comúnmente se le conoce en el contexto cubano.

La principal diferencia estudiada por los autores de este artículo, se refiere a que los cuerpos teóricos que confluyen en el currículo de las carreras de educación afianzan el solapamiento, pues al contar con algunos elementos de contenido, no dispuestos intencional u organizadamente, del sistema de conocimientos del perfil de orientador educativo profesional, ello puede transmitir la concepción de que, en efecto, un educador puede ser entrenado para ocupar tal rol, lo cual es cuestionable. Contradictoriamente, al

revisar el programa de la asignatura, el análisis arrojó que sus contenidos abarcan temas generales con carácter introductorio, no se aborda a profundidad la disciplina orientación educativa o la categoría proyecto de vida.

En el primer caso, se hace mención en el programa nacional de la disciplina Formación Pedagógica General a la orientación como relación de ayuda y a los tipos de orientación. Ello dista mucho de los contenidos identificados por Pérez Gamboa (2022), del Río Marichal y Cuenca Arbella (2019), pues, aunque ambos estudios se sustentan en concepciones diferentes de la orientación y la atención a los proyectos de vida, refieren de manera destacada la complejidad de ejercer la orientación profesionalmente.

En el segundo caso, la problemática se complejiza, pues resulta a priori aceptable y conveniente que los educadores puedan participar en incluso argüir, cuando sea pertinente, la atención psicopedagógica a la configuración de proyectos de vida. Sin embargo, en el programa nacional de la disciplina solo aparece consignado como proyectos de vida individuales, mientras que en el programa de la asignatura no aparece.

En este sentido es necesario destacar que los diagnósticos realizados en estudios sobre el proyecto de vida, comúnmente señalan las dificultades que afectan a los profesores (en sus diferentes roles) para utilizar la categoría. A juicio de Pérez Gamboa et al. (2021, 2023), esto se expresa en dos aspectos esenciales. El primero tiene que ver con los procesos desde los cuales se va a realizar esta atención (p.e.: tutoría, mentoría, investigación, orientación psicológica en contextos educativos). El segundo con el propio manejo categorial del constructo proyecto de vida, lo cual implica no solo incorporar conocimientos complejos (tal como y como se identificó en este estudio), sino que se requieren desempeños que van más allá de las posibilidades de un solo rol.

En este estudio se apreció tanto en el diseño del programa de la asignatura como en el grupo focal. A ello habría que sumarle las diferencias entre contextos educativos, las etapas del desarrollo psíquico, los modelos epistémicos que sustentan dicha atención y otros elementos que en definitiva parecen demostrar que esta aspiración consignada en políticas educativas y programas académicos, requiere un andamiaje y una preparación que ampliamente supera lo que se puede lograr desde una asignatura si en esta constituye apenas un punto del sumario.

Como ya se mencionó, esta dificultad no es típicamente un problema exclusivo del contexto cubano. En el caso de Sánchez Núñez et al. (2019), reconocen la problemática, pero sugieren que deben ser especialistas al menos en una primera etapa, mientras se prepara al profesorado para atender necesidades de orientación desde la tutoría. Estos autores sostienen que debe superarse el modelo clínico médico (Sánchez Núñez et al., 2019), no obstante, ello no debe implicar eliminación, sino no dependencia.

Igualmente, los resultados de este estudio sugieren la importancia de incorporar, de manera organizada e intencionalmente diseñada, otros procesos y agentes educativos que permitan la transformación de los factores externos que pueden deteriorar la configuración del proyecto de vida. Lo cual, a su vez, coincide con los resultados alcanzados por Pérez Gamboa et al. (2023).

La triangulación realizada sugiere que la docencia constituye un proceso vital para la atención psicopedagógica para la configuración de proyectos de vida, a la vez que permite el aprendizaje base para operar con la categoría. De igual manera, la investigación y la extensión favorecen esta intención, en tanto permiten potenciar conocimientos y habilidades

para establecer relaciones de ayuda (profesionales y no profesionales), fortalecer la metacognición, alcanzar transformaciones en el medio y la construcción de redes sociales y académicas, siempre en relación con la práctica profesional y los futuros escenarios profesionales y cotidianos.

No obstante, una mirada a los fundamentos conceptuales y metodológicos reafirma la importancia de ampliar el enfoque, revisar concepciones y aspiraciones actuantes, así como revisar las bases gnoseológicas mismas tras la atención, especializada o no, a la configuración de proyectos de vida. Elementos como el concepto de proyecto de vida, el diagnóstico sociopsicológico necesario para comprender su configuración (interna y externa) en la etapa del desarrollo humano y cohorte generacional, las relaciones entre objetivos y metas (dentro y entre esferas vitales), los procesos para su estudio y transformación, son algunos de los más acuciantes (Pérez Gamboa et al, 2021).

Las principales limitaciones del estudio quedaron evaluadas por los autores de este artículo en tres apartados. En el apartado metodológico, estas estuvieron dadas por las muestras pequeñas, la especificidad de la propuesta en función de una carrera puntual y la necesidad de profundizar en la dimensión EMIC. En el apartado teórico, el estudio evidenció la necesidad de sistematizar a profundidad los conceptos explorados, principalmente tutoría, mentoría, función orientadora y trabajo metodológico.

Por último, se valoraron limitaciones en la práctica, fundamentalmente relacionadas con el perfeccionamiento del accionar de la figura orientadora mixta y su estabilidad, el uso de la plataforma Moodle y otros entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Además, a través de la investigación y la extensión fundamentalmente, se hace necesaria una mejor vinculación de la figura orientadora mixta a la práctica profesional en las escuelas, de manera que sus agentes puedan tener conocimiento de primera mano de los procesos que allí se producen.

En sentido general, se hace necesario continuar la profundización de las experiencias a dirigidas al estudio y transformación de la configuración del proyecto de vida. Esta responsabilidad social, por la complejidad del sistema de conocimientos y competencias profesionales que exigen, no debe ser entregada de manera acrítica a un único rol profesional, sino que debe diseñarse como un proceso en el que participan múltiples agentes educativos y sus agencias.

El proyecto de vida, como configuración compleja, se aprecia lejos de las potencialidades identificadas en el proceso de atención psicopedagógica, pues se considera con tendencias al conflicto interno, la carencia de tensiones motivacionales suficientes y un exiguo apoyo externo para su concreción. En este sentido, es necesario preparar tanto a los orientadores educativos profesionales, como a los profesores y otros agentes relacionados con la carrera, para manejar adecuadamente la categoría y que no constituya un término de moda. Igualmente, resulta una tarea vital preparar a los estudiantes para ayudar a otros, para brindar sus propios aprendizajes como base para el desarrollo de pares y adultos con los cuales se relacionan. Por tanto, se considera que la atención psicopedagógica a la configuración de proyectos de vida constituye un proceso central en la promoción del desarrollo integral de la persona.

Referencias bibliográficas

- Ceniz, L., Colunga, S., González, E., Álvarez, Y., y López, B. (2020). Propuesta metodológica para los tutores como orientadores en condiciones de universalización en el Centro Universitario Municipal de Esmeralda. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2027>
- del Río Marichal, S. y Cuenca Arbella, Y. (2019). Modelo pedagógico del proyecto de vida profesional para estudiantes de Medicina. *Correo Científico Médico*, 23(2), 394-406. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1560-43812019000200394&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Garbizo Flores, N., Ordaz Hernández, M. y Lezcano Gil, A. M. (2021). Capacitación al profesor universitario para la labor educativa, a través de la orientación psicopedagógica y el proyecto de vida profesional. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, XII(5), 210-223. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/download/1275/1226>
- Harrison, R., Reilly, T. y Creswell, J. (2020). Methodological Rigor in Mixed Methods: An Application in Management Studies. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(4), 1-23. <https://doi.org/10.1177/1558689819900585>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Ibáñez Martínez, R., y Alonso Larza, L. (2022). Orientación universitaria tras la pandemia: Un modelo competencial de atención al estudiante. *HUMAN REVIEW. Revista Internacional de Humanidades*, 13(4). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4056>
- MacLeod, A. (2019). Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) as a tool for participatory research within Critical Autism Studies: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 64, 49-62. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.04.005>
- Ormaza-Mejía, P. (2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *CIENCIA UNEMI*, 12(30). <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp87-102p>
- Pérez Egües, M. A., Torres Zerquera, L., Fuentes Suárez, I., Hernández Delgado, M., López Rodríguez del Rey, M. M., y Valdés Rodríguez, M. C. (2022). Experiencias del servicio de orientación virtual del Gabinete psicopedagógico universitario durante la pandemia. *Universidad y Sociedad*, 14(S1), 383-395. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2641>
- Pérez Gamboa, A. J. (2022). La orientación educativa universitaria en Cuba: situación actual en la formación no pedagógica. *Conrado*, 18(89), 75-86. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2707>
- Pérez Gamboa, A. J., Echerri Garcés, D. y García Acevedo, Y. (2021). Proyecto de vida como categoría de la pedagogía de la Educación Superior: aproximaciones a una teoría fundamentada. *Transformación*, 17(3), 411-427. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-29552021000300542&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- Pérez Gamboa, A. J., García Acevedo, Y., García Batán, J., y Raga Aguilar, L. M. (2023). La configuración de proyectos de vida desarrolladores: Un programa para su atención psicopedagógica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.50678>
- Pérez Gamboa, A. J., Raga Aguilar, L. M. y García Acevedo, Y. (2022). La plataforma MOODLE como espacio para la acción orientadora. *Revista Varela*, 22(63), 181-190. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/1428>
- Pérez Gamboa, A., García Acevedo, Y. y García Batán, J. (2019). Proyecto de vida y proceso formativo universitario: un estudio exploratorio en la Universidad de Camagüey. *Transformación*, 15(3), 280-296. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v15n3/2077-2955-trf-15-03-280.pdf>
- Sánchez Núñez, J. A., Bisquerra Alzina, R., González Galán, M. Á., Núñez del Río, M. C., & Romero Rodríguez, S. (2019). Orientación universitaria y formación del profesorado. En P. Allueva Torres (Ed.), *Orientación y calidad educativas universitarias*, 553-571. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-16723-62-1>
- Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, V., & Eilks, I. (2017). Use of the concept of Bildung in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*, 53(2), 165-192. <https://doi.org/10.1080/03057267.2017.1384649>
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (Fourth edition). John Wiley & Sons, Inc.
- Vollmer, H. J. (2021). Bildung as a central category of education? Didactics, subjects didactics, and general subjects didactics in Germany. En E. Krogh, A. Qvortrup, & S. Graf (Edits.), *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue*, 154-180. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099390-8>
- Yin, R. K. (2016). Qualitative Research from Start to Finish, Second Edition. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 44, 324-325. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12144>
- Zatti, V., & Pagotto-Euzebio, M. S. (2021). Educação como processo de formação humana e suas raízes não utilitárias: paideia, humanitas e Bildung. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 8(16), 193-215. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/157>