



Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"

ISSN: 1409-4703

rebeca.vargas@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Pérez Gamboa, Alfredo Javier; García Acevedo, Yanetsy;
García Batán, Jorge; Raga Aguilar, Lis Marianne

**La configuración de proyectos de vida desarrolladores:
Un programa para su atención psicopedagógica**

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en
Educación", vol. 23, núm. 1, 2023, Enero-Mayo, pp. 1-35

Universidad de Costa Rica

San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.50678>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44773718004>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



La configuración de proyectos de vida desarrolladores: Un programa para su atención psicopedagógica

The configuration of developing life projects: a program for their psychopedagogical treatment

Volumen 23, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-35

Alfredo Javier Pérez Gamboa
Yanetsy García Acevedo
Jorge García Batán
Lis Marianne Raga Aguilar

Citar este documento según modelo APA

Pérez Gamboa, Alfredo Javier., García Acevedo, Yanetsy., García Batán, Jorge. y Raga Aguilar, Lis Marianne. (2023). La configuración de proyectos de vida desarrolladores: Un programa para su atención psicopedagógica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-35. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.50678>

La configuración de proyectos de vida desarrolladores: Un programa para su atención psicopedagógica

The configuration of developing life projects: a program for their psychopedagogical treatment

Alfredo Javier Pérez Gamboa¹
Yanetsy García Acevedo²
Jorge García Batán³
Lis Marianne Raga Aguilar⁴

Resumen: La investigación tuvo como objetivo potenciar la configuración de proyectos de vida desarrolladores mediante la implementación de un programa para la atención psicopedagógica de estos. Para tal propósito se proponen nuevos conceptos que facilitan el desarrollo de la orientación educativa universitaria. Se emplea una metodología cualitativa con un diseño de investigación acción y el estudio de caso como estrategia para el estudio de la implementación. Se realizó en la Universidad de Camagüey, Cuba; con una muestra de trece estudiantes y ocho profesores, entre noviembre de 2019 y marzo de 2021. Los principales resultados apuntaron hacia una adecuada integración de la orientación educativa al funcionamiento del proceso formativo universitario a partir del desarrollo de los conceptos propuestos y su aplicación en la praxis; la atención psicopedagógica del proyecto de vida dinamizó su configuración con carácter desarrollador, pues se constatan proyectos mejor estructurados, con un mayor grado de realismo, coherencia y una mayor satisfacción en cuanto al proceso formativo. La implementación del programa estuvo marcada por las condiciones propias de la pandemia de COVID-19, aunque se evaluó de forma positiva por su calidad formal, aceptación de las personas participantes y adaptación contextual. Estos resultados demostraron la importancia del manejo del proyecto de vida como una categoría que regula el proceso formativo universitario, las oportunidades y ventajas que ofrece no limitar la atención psicopedagógica a una esfera particular, así como sugieren continuar el proceso de profundización de la relación entre las estrategias de acompañamiento integral asociadas a la orientación educativa.

Palabras clave: educación superior, orientación educativa, COVID-19, proyecto de vida.

Abstract: The objective of the research was to promote the configuration of developing life projects, through the implementation of a program for the psychopedagogical treatment of it. For this purpose, new concepts are proposed that facilitate the development of university educational counseling and guidance. A qualitative methodology is used with an action research design and the case study as a strategy for the study of implementation. It was carried out at the University of Camagüey, with a sample of thirteen students and eight professors, between November 2019 and March 2021. The main results point towards an adequate integration of the educational counseling and guidance to the management of the university training process from the development of the proposed concepts and their application in praxis; the psychopedagogical treatment of the life project dynamized its configuration with a developmental character, since important transformations are verified with respect to the initial state. The implementation of the program was marked by the conditions of the COVID-19 pandemic, although it was positively evaluated for its formal quality, acceptance by the participants, and contextual adaptation. The results demonstrate the importance of managing the life project as a category that regulates the university training process, the opportunities and advantages offered by not limiting its treatment to the professional sphere, as well as suggest continuing the process of deepening the relationship between the processes with guidance and counseling purposes.

Keywords: higher education, educational guidance, counseling, COVID-19, life project.

¹ Profesor Asistente de la Universidad de Ciego de Ávila, Ciego de Ávila, Cuba. Dirección electrónica: alfredopg@unica.cu ORCID: <https://orcid.org/00000003-4555-7518>

² Profesora Titular de la Universidad de Camagüey, Camagüey, Cuba. Dirección electrónica: yanetsy.garcia@reduc.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-00033714-0261>

³ Profesor Titular de la Universidad de Camagüey, Camagüey, Cuba. Dirección electrónica: jorge.garcia@reduc.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-29332485>

⁴ Estudiante de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Camagüey, Camagüey, Cuba. Dirección electrónica: lisyraga97@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2052-2389>

Artículo recibido: 01 de abril, 2022

Enviado a corrección: 20 de junio, 2022

Aprobado: 22 de agosto, 2022

1. Introducción

El papel de la universidad en el desarrollo social es incuestionable, no solo por sus aportes en materia de investigación y vinculación para hacer llegar el saber a las comunidades y sectores que así lo necesitan, sino porque en ella se forman las nuevas generaciones de profesionales. Este proceso de formación constituye uno de los ejes vitales para promover progreso, por lo cual la atención integral al estudiantado universitario y su acompañamiento a lo largo de la misma constituyen hoy un reto singular en el contexto de la Educación Superior.

Es en este panorama que las estrategias de acompañamiento integral han ganado una mayor relevancia dentro de los procesos universitarios (Sánchez Cuevas y Fonz Cabrera, 2021), así como han permitido abordar con mayor precisión y profundidad necesidades fundamentales para facilitar el desarrollo integral de la persona, entre ellas, la de proyectar el futuro de manera sana y con atención al provecho individual y social. Es por ello que el proyecto de vida no solo representa un importante logro en el desarrollo de la personalidad, sino una categoría fundamental para la Educación Superior.

Es fundamental, entonces, no solo el aprovechamiento de los espacios y procesos que se encuentran vigentes, sino también la creación de nuevos escenarios, no desde perspectivas unilaterales o verticalistas, no desde la imposición generacional acrítica, sino desde una perspectiva constructiva. El objetivo último debe ser aprovechar de forma conciliadora los nuevos saberes y formas de sentir de las generaciones emergentes, y de esta manera empoderarlas y favorecer su auto-preparación para el crecimiento personal-social como una unidad sentida.

Indiscutiblemente, el impacto provocado por la pandemia de COVID-19, además de resultar disruptor en aspectos que van de lo social hasta lo ambiental, ha dado al traste con las formas tradicionales de concebir el proceso formativo en la Educación Superior y la proyección futura del estudiantado. Como resultado, el impacto de las nuevas formas de concreción del proceso docente educativo (PDE), la investigación y la extensión, así como las nuevas formas de socialización en el contexto de la tele-presencialidad y de la educación e instrucción remotas ponen en tela de juicio las posibilidades reales de contribuir al desarrollo integral de la persona mediante un sistema que no estaba preparado para estas circunstancias.

En este sentido, el emplazamiento de las distintas formas de concebir la acción orientadora ha ganado una mayor presencia y aceptación en el contexto universitario,

fundamentalmente debido a que las condiciones imperantes han generado que las necesidades de ayuda y acompañamiento previamente presentes se acentúen y, además, han propiciado la aparición de nuevas necesidades. En este marco, procesos como la tutoría, la mentoría, la orientación psicológica y psicoeducativa, así como la intervención psicopedagógica han ganado espacios y afianzado su importancia como elementos de calidad en la formación universitaria. No obstante, también ha sido necesario generar nuevas formas de hacer orientación y reinventar las tradicionales de forma tal que estas contribuyan a la concreción de los proyectos de vida en un contexto complejo y cambiante a la vez que promueven el bienestar humano.

El empleo de las redes sociales, el uso de plataformas virtuales, la virtualización de los servicios de los gabinetes de orientación y centros de Bienestar Universitario (Pérez Egües et al., 2021), entre otros han sido algunas de las alternativas ejecutadas para mantener los servicios y procesos que organizan la acción orientadora en el contexto universitario.

En consideración de los argumentos presentados, el propósito de este artículo es describir los principales resultados de la implementación del programa *Construyendo nuestro futuro*, dirigido a la atención psicopedagógica de la configuración de proyectos de vida desarrolladores en el estudiantado universitario de la Universidad de Camagüey, en la provincia de Camagüey, Cuba.

2. Referente teórico

A continuación, se analiza el estado de la orientación educativa y el tratamiento categorial del constructo proyecto de vida en el contexto cubano. Además, se exponen las bases teóricas y se presentan nuevos conceptos propuestos por los autores y las autoras de este artículo como referentes que guían la implementación del programa.

2.1 Proyecto de vida: estado actual, aproximaciones teóricas y precisiones para su atención psicopedagógica

El proyecto de vida, entendido como un constructo debido a la proliferación de formas para su tratamiento conceptual, significados y vías de operacionalizar su manejo, es considerado como una categoría fundamental en la formación universitaria (Mayet-Wilson et al., 2020), hecho que se ha visto reforzado por la pandemia de COVID-19 (del-Río-Marichal y Cuenca-Arbella, 2021). Al respecto, se considera que entre los contenidos fundamentales del desarrollo del estudiantado universitario se encuentra el proyecto de vida, el cual debe

alcanzar un alto grado de estructuración, por lo cual la orientación constituye un proceso fundamental en la consecución de dicho logro (del Pino et al., 2011).

Sin embargo, múltiples estudios, que han tenido al proyecto de vida como categoría, han diagnosticado que este ideal de alto grado de estructuración y elaboración consciente no constituye la tendencia en la praxis pedagógica (del Río-Marichal et al., 2019; García Acevedo y Fuentes Sánchez, 2018; Mayet, 2012; Pérez Gamboa et al., 2019). Contradictoriamente, los resultados de estos estudios sugieren que, no solo el estado del proyecto de vida como estructura de la personalidad es precario, sino que los procesos psicopedagógicos y educativos que deberían favorecer su desarrollo tampoco alcanzan el grado de adecuación necesario y no se sostienen en el tiempo, pues su carácter tiende a ser eminentemente remedial.

En consecuencia, es necesario lograr una aproximación a este fenómeno, no solo desde la caracterización del estado de la estructura psicológica, entendida como una configuración subjetiva y compleja, sino desde el estado de los procesos que deben dirigirse a su atención psicopedagógica, las funciones y posibilidades reales de las personas implicadas, así como la consideración del estudiantado como agentes de cambio fundamentales, no como depositario de las intervenciones. Este último elemento resulta vital, pues, si bien la autonomía del estudiantado y la auto-gestión del proceso formativo es una idea recurrente en las políticas educativas y documentos normativos de la formación universitaria, el discurso y la práctica revelan que la tendencia es a la intervención verticalista y adultocéntrica (Pérez Gamboa et al., 2021).

En esta investigación se asume la definición de proyecto de vida como estructura de la personalidad, propuesta por D'Angelo:

(...) una categoría compleja del sistema de la personalidad que se configura a partir de aquellas orientaciones de la personalidad que definen el sentido fundamental de su actividad vital y que toma una forma concreta de acuerdo a la construcción de un sistema de actividades instrumentales o seriación de fines de carácter más parcial. Estos se vinculan, por un lado, a las posibilidades reales del individuo para la realización de sus objetivos generales, a su grado de preparación y al nivel de expresión de las necesidades comprometidas en este proceso de realización de los fines generales y, de otro lado, están mediadas por las posibilidades objetivas que brinda la realidad externa para la realización de esas orientaciones de la personalidad. (1994, p. 6)

Por último, es esencial señalar que no basta con asumir al proyecto de vida como una estructura psicológica y brindar mayor importancia a los factores internos. En este sentido, es necesario incorporar al proyecto de vida como una categoría propia del cuerpo teórico de las ciencias de la educación y especificar en qué procesos educativos va a ser asumida como un objetivo. Ello permite trascender su uso como una categoría psicológica que ha sido “exportada”; o sea, definida desde el objeto de estudio la Psicología, sino que representa a partir de la unidad entre los factores internos y los procesos externos que median concreción. Por ende, el estudio de este debe estar centrado en las transformaciones a lograr, tanto internas como externas, resultantes de la participación activa de las personas implicadas que tienen una función orientadora, no en posturas verticalistas y adultocéntricas que buscan transformar al sujeto como depositario de la acción interventiva.

2.2 Orientación educativa: particularidades en el contexto cubano, concepto y apuntes para su consideración como proceso en la Educación Superior

En Cuba, la evolución de la Orientación Educativa ha tenido sus particularidades con respecto a la tendencia mundial. Si bien en el mundo su realización corresponde a profesionales entrenados para ello a partir de su formación de pregrado y posgrado, fundamentalmente psicólogos y psicopedagogos, en Cuba existe una marcada tendencia a asignar dicha función al colectivo docente (Garbizo Flores et al., 2021). Esto ocurre fundamentalmente en dos procesos claramente identificables: la función orientadora del profesorado y la tutoría. Sin embargo, a raíz del análisis de las conceptualizaciones y aportes de esta tendencia, se aprecia una marcada dispersión conceptual entre las diversas formas de entender la acción orientadora (Pérez Gamboa et al., 2020).

Aunque existen estudios en la isla que conciben la orientación educativa como una función específica de las personas profesionales de la psicología y la psicopedagogía (Cabrera de la Rosa et al., 2020; Castro Miranda et al., 2017; Peña Ramírez et al., 2017), estos no constituyen el grupo más abundante. De igual manera ocurre con las estructuras organizacionales (departamentos, centros o gabinetes) encargadas de organizar la orientación educativa como un proceso institucional, pues aun cuando autores como Ruiz Martínez et al., (2014); Torres y Torres (2018); y Pérez Egües et al., (2021) han demostrado las ventajas y virtudes de esta vía, aún no se aprecia masividad y se requiere de mayor apoyo de parte de las autoridades universitarias.

Al respecto, no se identifica en el país un modelo homogéneo, sustentado normativamente que regule la forma en que se diseña, ejecuta, evalúa y sistematiza la actividad orientadora. Sin embargo, es claro que predomina su asignación teórica al colectivo docente (Pérez Gamboa et al., 2020), con las consecuencias y limitaciones que implica tal asignación, fundamentalmente debido a la insuficiente formación del profesorado para asumir la posición profesional de persona orientadora.

En orden de ofrecer respuesta a esta problemática, en esta investigación se asume la orientación educativa de la siguiente manera:

conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales. (Vélaz de Medrano, 1998, pp. 37-38)

A pesar del tiempo transcurrido desde que la autora emitiera esta definición, se considera que, en el nivel teórico, esta resulta la más conveniente pues organiza de forma coherente los elementos conceptuales y permite comprender la orientación educativa como una disciplina científica, práctica profesional y proceso institucionalmente mediado. Empero, resulta necesario realizar algunas precisiones al asumir esta definición.

En primer lugar, no se entiende la orientación educativa como un conjunto, sino como un sistema abierto, tanto en su dimensión teórico y metodológica como en su práctica por parte de los profesionales para tal propósito cualificados. En segunda instancia, se suscribe lo planteado por Alfonso (2014) en lo relativo a la pertinencia del término intervención como finalidad del proceso. Ello se entiende a partir de la valoración de dos criterios primordiales, la relación entre orientación educativa y formación (como contexto, proceso institucional y categoría del desarrollo ontológico) en pos de promover el desarrollo integral de la persona y la necesidad de que sea la pedagogía la ciencia que regule las relaciones intra e interdisciplinarias.

De conformidad con estas ideas y la reafirmación del propósito de no coartar la autonomía del estudiantado, sino de promoverla, se plantea que más que una intervención, la orientación educativa debe considerarse como el proceso de satisfacción de necesidades de

ayuda y acompañamiento evidenciadas en el contexto de actuación, a partir de una atención psicopedagógica de estas. Dicha atención no debe entenderse como sinónimo de cura o solución, sino que debe ser comprendido desde una perspectiva biopsicosocial y salutogénica.

Esto implica que la orientación educativa es el proceso macro que organiza a las restantes formas que reviste la acción orientadora, principalmente la orientación vocacional-profesional, la orientación familiar en contextos formativos y la orientación psicológica especializada. Esta idea es extensiva a las estrategias de acompañamiento integral como la tutoría, la mentoría u otras formas de acompañamiento (Sánchez Cuevas y Fonz Cabrera, 2021).

2.3 La figura orientadora mixta como alternativa teórica y su extensión a la praxis desde la orientación educativa universitaria

Seguidamente se exponen cuatro conceptos fundamentales que regularon la implementación del programa. Dichos conceptos son propuestos por los autores y emergen de la investigación doctoral realizada por el primer autor en opción al título de Doctor en Ciencias de la Educación. Estos conceptos buscan dar cuenta de nuevas herramientas conceptuales para favorecer la solución de las problemáticas identificadas en el sistema de contradicciones actuantes.

Es necesario considerar los complejos fenómenos que hoy permean las necesidades de ayuda y acompañamiento. Factores como la complejidad estructural y funcional de la universidad moderna, la búsqueda constante de la calidad en los procesos universitarios, la masividad, la deserción estudiantil, las dificultades para la atención a una matrícula diversa, entre otros, influyen negativamente en cómo se provee el servicio de orientación. Es así que se piensa que el contexto ideal de aplicación de estos conceptos es la carrera como forma de organización social, no solo teniendo en cuenta el currículo, sino las relaciones humanas que en ella se producen (Pérez Gamboa et al., 2020).

2.3.1 Conceptualización de la figura orientadora mixta

La figura orientadora mixta (FOM) es definida como una estructura relacional compleja para la realización de la orientación educativa universitaria, la cual se organiza desde tres funciones fundamentales: de educación profesional del claustro universitario, de orientación no profesional del estudiantado universitario y de los servicios de orientación educativa profesional/en vías de profesionalización). Su premisa fundamental es favorecer la integración

de la orientación educativa al proceso formativo como vía para promover la atención psicopedagógica de las necesidades de ayuda y acompañamiento, latentes y manifiestas, a partir de los procesos en que dicha integración converge (unidad de sujetos y procesos).

Este concepto permite concebir y crear un equipo de trabajo para la realización de la orientación educativa universitaria, con el propósito de atenuar el carácter paralelo de la orientación educativa como proceso integral. A su vez, persigue mitigar el carácter externo del proceso de orientación educativa con respecto al proceso formativo tanto en la universidad como en la carrera, representada esta última en calidad de sistema didáctico y relacional. Asimismo, se busca atenuar el carácter verticalista de objeto/destinatario del proceso de ayuda que se le confiere al estudiantado, lo que limita su capacidad real de actuar como agente de cambio.

2.3.2 Conceptualización de la configuración del proyecto de vida desarrollador en el contexto formativo universitario

Puesto que el desarrollo humano, en su sentido más amplio, no se produce de forma lineal, sino que es un proceso complejo y multideterminado. El proyecto de vida como componente estructural de la personalidad no tiene necesariamente que estar cualificado como desarrollador, sino que puede apreciarse estancado e, incluso, con marcadas tendencias involutivas.

Es decir, el proyecto de vida puede evidenciar, a lo largo del continuum temporal, un grado pobre de estructuración, así como necesidades y motivos que se obstaculizan entre sí. Estos estados pueden generar conflictos al interno de una esfera o relaciones conflictivas entre esferas (tanto en la conciencia como en la actividad), inadecuada representación de las posibilidades reales (internas y externas) para concretar mediante comportamiento los planes que organizan los objetivos, metas, etc.; de ahí que el proyecto de vida no siempre resulte promotor de desarrollo.

El proyecto de vida desarrollador, como concepto psicológico, hace referencia a una estructura psicológica cualificada por ser realista (tanto en lo interno como en lo externo), donde se aprecien recursos de la personalidad (factores internos) orientados a la transformación de la realidad. Los contenidos psicológicos (necesidades, motivos, aspiraciones) son expresados en una salida comportamental integrada, coherente, que asume los conflictos como motor de cambio mientras los retrocesos favorecen la autoevaluación y el crecimiento de forma autónoma.

Si bien, el proyecto de vida en la dimensión psicológica de su manejo categorial es visto como una estructura, este concepto busca conciliar esta noción con la de configuración, vista esta última como un complejo entramado de redes que interactúan entre sí. De acuerdo con De la Garza (2018), la perspectiva de la construcción-desconstrucción de conceptos favorece arribar a un concepto de configuración como una red de naturaleza compleja, pues no solo es social sino de códigos subjetivos y estructuras, con sus funcionalidades y contradicciones. De este planteamiento se desprenden tres tipos de configuración: de relaciones sociales, de estructuras y de códigos subjetivos para dar significados (De la Garza, 2018, p. 23). Lo anterior conduce a ver las relaciones entre estructuras-subjetividades y acciones como una configuración de configuraciones.

Por tanto, la configuración como concepto apunta hacia la necesidad de desbancar la visión mecánica y frecuentemente estática que le confieren a la categoría proyecto de vida términos como elaboración, conformación y determinación. Vistos como expresión concreta del proyecto de vida (estructura psicológica), remiten a la elaboración consciente de los contenidos psicológicos y a su relación con el comportamiento. No obstante, en esta investigación la configuración del proyecto de vida hace referencia al carácter dinámico no solo de la estructura psíquica, sino a los factores externos que históricamente la han mediado, la median y la mediarán, así como a los cambios necesarios para lograr la unidad de lo interno y externo.

Es así que este concepto en su connotación pedagógica supone, en primer lugar, la evaluación y diagnóstico de la configuración de la estructura psicológica, sus relaciones a lo interno de la personalidad y el contexto externo, así como las necesarias transformaciones para promover su desarrollo.

2.2.3 Conceptualización de la atención psicopedagógica de la configuración del proyecto de vida desarrollador

La atención psicopedagógica de la configuración del proyecto de vida desarrollador se define como un proceso de ayuda y acompañamiento sistémico y sistemático dirigido a las personas participantes que tienen como encargo social la formación integral de la personalidad, incluido el estudiantado.

El principal objetivo es promover el carácter estructurado, realista, autónomo, autorrealizador e integrado de la estructura psicológica, así como las transformaciones en el proceso formativo de la carrera necesarias para tal propósito. Para ello resulta necesario la

creación y mantenimiento de un equipo de trabajo que permita un abordaje consensuado, contextualizado y proyectivo a lo largo de la formación de pregrado.

En coherencia con los argumentos ofrecidos, la atención psicopedagógica se subordina a la orientación educativa universitaria. Esta subordinación está signada por la búsqueda de la unidad entre las áreas y tipologías de esta, y las esferas del proyecto de vida (consciencia y actividad), a partir de los diferentes modelos para su realización en la praxis y su integración contextualizada, siempre considerando la naturaleza pedagógica y colaborativa del diseño final para la implementación de la atención psicopedagógica.

2.3.4 Conceptualización de la combinación programática de las modalidades orientadoras

En la actualidad resulta complejo establecer qué áreas son prioritarias para la orientación educativa universitaria. Las distintas formas de concebir, organizar, diseñar y ejecutar la acción orientadora como una práctica profesional legal; la evolución de las funciones de las personas orientadoras desde la perspectiva profesionista y ceñida a lo vocacional-profesional a uno más complejo con diversas funciones (investigación, docencia, formación y capacitación, coordinación, entre otras) y la proliferación de “nuevas” estrategias y propuestas para el acompañamiento integral en el contexto de la Educación Superior, dificultan hoy esta distinción.

Entonces, resulta necesario un concepto que permita dinamizar estas relaciones, de manera que en la práctica no se superpongan esfuerzos, se malgasten recursos y se produzcan iatrogenias o abandonos educativos costosos. De acuerdo Echeverría y Martínez (2015), estos elementos han caracterizado la puesta en marcha de la orientación, en su sentido más general, en la educación superior hispanoamericana.

En orden de dar respuesta a este escenario, se propone la combinación programática de las modalidades orientadoras que, como concepto y práctica, implica una integración intencional y contextualizadamente diseñada de los modelos de intervención en orientación educativa. Esta integración supone un diseño donde las áreas y estrategias de acompañamiento integral, la consulta/asesoramiento, los servicios y los programas, formen parte de un diseño flexible para la realización de la acción orientadora (evaluación-diagnóstico, intervención, comunicación, sistematización) en el marco de las relaciones de ayuda y acompañamiento que se producen en el contexto formativo.

En esencia, connota la relación existente y construida emergente de la unidad entre las áreas de la orientación educativa y los modelos de diseño e implementación de la orientación educativa universitaria. Por tanto, su concreción en la práctica debe estar encaminada a crear una estructura multiniveles que regule la actuación las personas participantes con función orientadora, desde una perspectiva configurativa y comprensiva del sistema de necesidades sentidas y latentes.

De esta manera, el accionar orientador de la figura orientadora mixta se concibe y concreta a partir de la creación, mantenimiento y perfeccionamiento de una estructura: equipo de trabajo, plataformas virtuales, redes sociales, locales e infraestructura, etc. Dicha estructura debe ser armónica, estable pero no estática.

Esta noción debe facilitar la deseable unidad entre los procesos mencionados y las esferas del proyecto de vida (personal, profesional, familiar sentimental amorosa, cultural recreativa y sociopolítica) en el marco de la formación universitaria, sus procesos sustantivos (docente-educativo, investigación y extensión) y dimensiones (instructiva, educativa y desarrolladora).

2.4 Descripción del programa

La intervención psicopedagógica, en el contexto de la implementación de la orientación educativa, ha sido considerada desde diversos modelos (González-Benito, 2018), los cuales se sustentan en un encuadre epistémico y teórico que condiciona sus vías de concreción (de la Oliva et al., 2019). Dos de las propuestas para la implementación de la orientación educativa son la intervención por programas de orientación y los servicios actuando por programas (González-Benito, 2018), que en su sentido más amplio se generan a partir del diseño de acciones interventivas en un soporte teórico explícito que direcciona la oferta hacia el cumplimiento de condiciones, características y necesidades a las que se hace referencia.

Al respecto, se diseñó un programa que combina la tradición interventiva mediante programas de orientación y la intervención mediante programas pedagógicos, como síntesis de la unidad proceso formativo-orientación educativa. Por ello, se asume la definición propuesta por Vélaz de Medrano, vista desde una perspectiva sistémica e intersistémica de la concepción de la autora, quien sostiene que: “Un programa de Orientación es un sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención.” (1998, p. 256).

El programa se concibe para su implementación en cinco fases como se puede observar en el anexo 1 (evaluación-diagnóstico y sensibilización; diseño conjunto; implementación, evaluación del programa y sistematización). Estas permiten transitar desde la detección de las principales necesidades a satisfacer y el diseño colaborativo para alcanzar este propósito hasta el reinicio del programa a partir de su perfeccionamiento.

El programa presenta como objetivo general potenciar la configuración del proyecto de vida desarrollador de los estudiantes universitarios y sus objetivos específicos se dirigen hacia:

- 1- Favorecer la integración de la orientación educativa profesional a la atención psicopedagógica que realiza el colectivo pedagógico de carrera y año académico para la configuración del proyecto de vida desarrollador
- 2- Integrar los objetivos de los modelos formativo, de profesional propio de la carrera y los contenidos sociopsicológicos, principales direcciones de desarrollo y formas concretas de expresión de la configuración del proyecto de vida desarrollador.
- 3- Establecer un conjunto de ayudas profesionales y no profesionales que sustenten la satisfacción de necesidades formativas de la configuración del proyecto de vida desarrollador.
- 4- Promover la formación y desarrollo de recursos sociopsicológicos en la carrera para la concreción de los elementos estructurales y funcionales de las esferas de realización de la configuración del proyecto de vida desarrollador.
- 5- Estimular el carácter transformador e integrado de la actuación de las personas implicadas en el proceso de constitución de la figura orientadora mixta y su accionar orientador.

3. Metodología

3.1 Enfoque de investigación

La investigación se realizó en la Universidad de Camagüey, en la ciudad de Camagüey, Cuba. La misma abarcó el periodo entre noviembre de 2019 y marzo de 2021 durante la implementación del programa *Construyendo nuestro futuro* en la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo.

El estudio, de enfoque cualitativo, se desarrolló a partir de un diseño de investigación-acción, pues la pretensión fundamental es transformar la realidad formativa desde la asunción consciente de las funciones de las personas que tienen como encargo la formación integral de

la persona desde una visión científico-técnica de dicho proceso (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Debido a que el uso del estudio de caso ha resultado controversial en cuanto a su clasificación como método (Creswell, 2007) o estrategia (Rodríguez et al., 2002; Stake, 1999), en esta investigación se asume como una estrategia de diseño para estudio de la implementación del programa.

3.2 Unidades de análisis

Se resuelve implementar el programa debido a elementos discutidos en el informe de autoevaluación del Departamento de Estudios Socioculturales durante su proceso de acreditación externa, por lo cual se decide trabajar con una muestra inicial seleccionada intencionalmente (no probabilística). La selección estuvo condicionada por cuestiones como la irregular historia de la carrera y su tránsito desde una propuesta experimental hacia un modelo de profesional en proceso de consolidación; la dificultad para generar una identidad profesional sólida desde los referentes que provee el ideal de profesional y las representaciones sociales de este, fundamentalmente en comparación con otras carreras más “tradicionales”; la multidisciplinareidad en la composición del colectivo pedagógico de carrera y al interno del plan de estudios de la carrera.

Destacan, además, problemas asociados al egreso del profesional por una insuficiente relación con las instituciones empleadoras, pues prevalece una inadecuada percepción del perfil de egreso, limitado en la práctica por su representación relacionada con la esfera cultural y al Ministerio de Cultura como organismo empleador único, si bien el perfil de egresado es mucho más amplio y representa una potencialidad en el proceso de transformación de la unidad identidad personal-profesional-social. Por último, se seleccionó esta carrera debido a la posibilidad de realizar un análisis comparativo con un estudio precedente (Pérez Gamboa et al., 2019).

Es necesario aclarar en este apartado que, aunque inicialmente se planeó la implementación tomando como muestra dos grupos académicos (segundos y tercer año) y el colectivo pedagógico de carrera de manera completa, la pandemia de COVID-19 y las medidas adoptadas para su afrontamiento supusieron continuas interrupciones y limitaron la interacción. La muestra final, seleccionada intencionalmente en función de la disponibilidad, quedó conformada por trece estudiantes y 8 profesores, luego que varias personas del tercer año académico no pudieran garantizar su participación y se seleccionaran los colectivos

pedagógicos de segundo y tercer año, por recomendación de la Jefa de Departamento (*gatekeeper*).

La investigación, aprobada por las autoridades universitarias correspondientes, contó con el consentimiento informado tanto del estudiantado como del profesorado.

3.3 Técnicas de recolección

Con el propósito de recolectar información se empleó la observación, pues de acuerdo con Stake (1999, p. 61): *el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final*. La observación estuvo centrada en las categorías y procesos en estudio sin que esto implicase un sistema categorial cerrado (Rodríguez et al., 2002), se asumió un sistema descriptivo en relación a la naturaleza primigenia de la propuesta en el contexto cubano en busca de estudiar los fenómenos y procesos en curso, apoyado en un sistema narrativo mediante el registro de incidentes críticos y las notas de campo (Rodríguez et al. 2002).

Se emplearon la entrevista semiestructurada a profesores guías, jefa de departamento y jefe de carrera, así como la entrevista individual y grupal a estudiantes. Se emplea la entrevista semiestructurada por la complejidad de las categorías en estudio, la diversidad de condiciones que median su desarrollo y la posibilidad de una conducción en búsqueda de profundidad por parte de los investigadores (; Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Rodríguez et al., 2002).

Se empleó además el grupo de enfoque con el propósito de trascender la recogida de información mediante las mismas preguntas y promover la interacción para analizar los significados que son compartidos y los emergentes (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). En respuesta al proceso de afrontamiento de la pandemia, estos debieron ser adaptados para ser utilizados en la red social WhatsApp.

3.4 Procesamiento y análisis de la información

El análisis de los datos se produjo guiado por indicadores que fueron diseñados por los autores en atención a la sistematización teórica, los resultados empíricos alcanzados previamente (Pérez Gamboa et al., 2019), las bases de la teoría fundamentada en que trabajan los dos primeros autores (Pérez Gamboa et al., 2021) y sus experiencias en docencia universitaria, investigación y orientación. En vistas a garantizar la confiabilidad de la

investigación se emplearon las notas de campo, la observación persistente y la triangulación de investigadores como estrategias recomendadas por Hays y Singh (2012), apoyados en el uso del software ATLAS.ti 7.5.4.

Los indicadores seleccionados para el proceso de evaluación y diagnóstico fueron:

- Tendencias de configuración del proyecto de vida.
- La configuración del proyecto de vida como objetivo/contenido formativo y proceso.
- Fundamentos teóricos, metodológicos y praxiológicos que sustentan la atención psicopedagógica de la configuración de proyectos de vida desarrolladores pedagógico estructurante de su atención psicopedagógico.
- Funcionamiento de la figura orientadora mixta.
- Satisfacción del estudiantado con respecto al proceso de concreción de la configuración del proyecto de vida y la valoración integral de su tipología.
- Potencialidades e insuficiencias para la sistematización de la implementación y posibles modificaciones.

Si bien es necesario destacar que los procesos de análisis de datos en la investigación cualitativa son singulares (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Rodríguez et al., 2002), se siguió una lógica general: recabar los datos (verbales, no verbales, materiales audiovisuales, documentos), organizar los datos mediante una estructura que integre teoría y práctica de manera que las unidades y categorías revelen tanto estos datos como las diversas formas de interpretación de los mismos (desde la perspectiva de los sujetos, desde la perspectiva de los investigadores y desde la literatura especializada). Por último, se describen los datos y se realiza su análisis a partir de los indicadores para el establecimiento de los vínculos entre categorías, procesos y fenómenos.

En este artículo se ofrecen los resultados del análisis integrador en cuanto a las perspectivas de interpretación (*emic* y *etic*) y se ofrece el producto final del mismo.

4. Resultados

Previo a la presentación de los resultados se ofrece una síntesis triangulada de los resultados obtenidos en investigaciones similares (del Río-Marichal et al., 2019; García Acevedo y Fuentes Sánchez, 2018; Mayet, 2012; Pérez Gamboa et al., 2019) y su integración con los resultados y experiencias docentes e investigativas de las personas autoras de este artículo en el periodo 2017-2022:

- Insuficiente participación activa del estudiantado universitario en su formación, inadecuada motivación expresada en comportamientos y gestión de recursos disponibles que no se corresponden con el modelo de profesional que se desea formar.
- El estudiantado universitario tiende a presentar una inadecuada valoración (previa, presente y futura) de los recursos de la personalidad para afrontar los requerimientos formales e informales del proceso formativo, así como una insuficiente elaboración consciente de metas, planes, objetivos, estrategias y acciones para alcanzar los contenidos manifiestos en la elaboración consciente de su proyecto de vida.
- Se aprecia en el estudiantado insuficiente formación y desarrollo de habilidades y competencias para trazar y cumplir trayectorias formativas desarrolladoras que tengan en su base deseos y aspiraciones personales en relación a las demandas sociales existentes.
- El estudiantado universitario no siempre aprecia de forma integrada la relación existente entre proceso formativo universitario y su proyecto de vida, de igual forma, no siempre se reconoce al colectivo de año y carrera como facilitadores en la configuración, elaboración consciente y concreción **de este**.
- Insuficiente conocimiento e internalización de los modelos formativo universitario y del profesional propio de la carrera de estudio, así como un insuficiente abordaje pedagógico **de estos** dentro los planes formativos y su realización en la praxis.

La ejecución de la fase 1 estuvo signada por la sensibilización de las personas participantes en dos direcciones cardinales, en primer lugar, la necesidad de integrar el constructo proyecto de vida como una categoría fundamental en el proceso formativo de la carrera pues constituye una alternativa fundamental para la promoción del desarrollo integral de la personalidad y el bienestar como meta final. En segundo lugar, la contribución de dicha integración a la concreción del encargo social de todas las personas implicadas, la función de estas en procesos como la tutoría y la mentoría, así como papel de la orientación educativa universitaria en tal empresa.

La implementación dio inicio mediante la ejecución de la fase 1 (anexo 1) de carácter vital para el adecuado desarrollo del programa, pues los antecedentes señalan marcadas dificultades en la actitud hacia la orientación educativa y la necesidad de lograr un adecuado clima sociopsicológico como base de la relación de ayuda profesional que se establece (Torres Guevara et al., 2022), elementos que habían sido corroborados y que además incorporaban

el insuficiente conocimiento de ambos procesos y de la categoría proyecto de vida (Pérez Gamboa et al., 2019; 2020).

Para el logro de tal encomienda se realizaron dos grandes grupos de acciones: actualización y discusión de los resultados del diagnóstico inicial y presentación y valoración inicial de la propuesta (informe general). En esta fase se hace énfasis en las funciones, pues si bien se han realizado aportes recientes en Cuba en cuanto a formas de realización de la orientación educativa universitaria desde una perspectiva compleja de la acción orientadora, destacando el trabajo de Torres Guevara et al. (2022), aún se aprecia como insuficiente el manejo de las funciones, específicamente las de la persona orientadora profesional.

Los resultados sugieren que no ocurrió una transformación significativa en cuanto a las **tendencias de configuración del proyecto de vida** en comparación con los resultados alcanzados en el estudio de caso precedente (Pérez Gamboa et al., 2019), pues al presentar los resultados mediante grupos focales con el mismo diseño, se corroboró que existe una inadecuada configuración de los proyectos de vida, tanto como estructura psicológica como en su configuración pedagógica (categoría del proceso formativo) y la relación entre ambas. Un ejemplo versa en la insuficiente relación entre las esferas del proyecto de vida y las metas en ellas significativas, así como la necesidad de formación especializada para atender estas problemáticas:

“Yo sé que quiero graduarme y ser una buena profesional, lo tengo claro, pero también es cierto que no tengo una idea clara de cómo llegar hasta ni veo que tiene que ver estudiar en la universidad con mi tiempo libre o como ya se dijo, con las demás áreas de mi vida” E3

“No puedo dejar de sentir, desde mi rol, que nuestros estudiantes no tienen del todo claro que quieren para sus vidas, ni nosotros como como ayudarlos a llegar hasta ahí, si tienen problemas los ayudo, pero esto debe requerir ayuda especializada ¿no?” P1

El proceso de formación no es comprendido en toda su complejidad y su influencia en el desarrollo de la personalidad no constituye un elemento fundamental, si se compara con influencias culturales externas, pues se encuentra con mayor frecuencia reducido a su aspecto instructivo y lo relacionado con la evaluación académica, lo que coincide con lo encontrado por del Río Marichal y Cuenca Arbella (2019) y verbalizado por personas participantes:

“¿Qué si adaptamos el proceso de formación a las metas de los estudiantes? No, para empezar, no creo que esté estipulado de esta forma y luego está el inconveniente de

saber qué metas son esas, más si no son solo académicas ¿qué puedo hacer yo como su profesor? Muy poco, creo, como también debo decir qué no sabría en que espacios hacerlo” P3

“yo vengo al aula, recibo mis clases, hago mis trabajos y salgo bien en las pruebas ¿qué más puedo hacer? ¿Qué tiene que ver eso con mi proyecto de vida? No sé...” E1

Por tanto, a partir de la comparación con los resultados previamente identificados, se aprecia una pobre relación entre el contenido psicológico del proyecto de vida y las condiciones externas para lograr una adecuada articulación de las metas en las diferentes esferas vitales y su concreción en las actividades y la vida cotidiana, por lo que la tendencia se encontraba entre proyectos de vida potencialmente desarrolladores y potencialmente involutivos.

Estos resultados son similares a los obtenidos por del Río-Marichal et al., (2019), quienes identificaron en su muestra una alta valoración formal del proyecto de vida profesional sin que se correspondiese esta con los resultados académicos, ni con la concientización de su implicación en la futura vida laboral. En este estudio, los sujetos, aunque reconocen que condiciones (orden personal, escolar y social) influyen negativamente en la esfera profesional del proyecto de vida, no logran emplear este conocimiento en pos del perfeccionamiento de su proceso de formación ni son parte de posibles acciones orientadoras con tal propósito.

A pesar de que cabría esperar que en esta etapa del desarrollo los resultados mostraran un nivel más alto de estructuración y elaboración consciente, Mayet-Wilson et al., (2020) reconocen que la praxis y experiencia pedagógica indican lo contrario, lo que se evidencia en limitados planes en la dimensión futura, tanto en lo personal como en lo profesional, pobre conocimiento de sí mismo, inadecuada autovaloración, entre otras dificultades.

En cuanto a **la configuración del proyecto de vida como objetivo/contenido formativo y proceso pedagógico estructurante de su atención psicopedagógica**, no se identifica la participación consciente del estudiantado en procesos que permitan la atención psicopedagógica del proyecto de vida, tales como la tutoría o la mentoría. El proyecto educativo de la brigada representa una potencialidad insuficientemente explotada, pues autores como Garbizo et al., (2014) y Garbizo et al. (2018), reconocen su importancia, al menos en la esfera profesional, para como medio de dicho proceso, si bien recalcan la necesidad de mejorar la preparación psicopedagógica del colectivo docente.

Al igual que lo planteado por del Río-Marichal et al., (2019) con respecto a la importancia del proyecto de vida otorgada en el discurso de los colectivos docentes y la dirección, no se

aprecia en el desarrollo cotidiano de los procesos sustantivos, ni en su planeación. Si bien ese estudio se limita al proyecto de vida profesional exclusivamente, en la investigación que se presenta, esta limitación se extiende a las restantes esferas del proyecto de vida, lo cual resalta la necesidad de emplazar servicios que atiendan potencialidades y dificultades, si se asume como objetivo la configuración de proyectos de vida desarrolladores.

Estas intervenciones se refieren a dos cuestiones ya identificadas en el contexto de investigación, la confusión categorial del proyecto de vida y su limitación a aspectos formales, así como el carácter no profesional, reactivo-remedial e insuficientemente concientizado desde las funciones orientadora y tutorial docente (Pérez Gamboa et al., 2019). De igual manera no se valora suficientemente la función del estudiantado en la atención psicopedagógica de la configuración del proyecto de vida, el cual se encuentra limitado a redactar y tasar sus objetivos en formato de “papel y lápiz” al inicio del curso.

Otras limitaciones están dadas por la presencia de creencias que no favorecen la integración del constructo como una categoría propia del proceso formativo, la tutoría como un proceso considerado casi exclusivamente en su tipología académica.

“(…) Pero claro, yo los ayudo a hacer su proyecto de vida cada semestre, a escribirlo, si bien es cierto que la propia vorágine de la vida universitaria dificulta muchas veces su cumplimiento” P6

“La tutoría es una forma de organización docente, así lo veo yo, guío a mis estudiantes en sus tesis, es lo que me toca, los recibo en mi casa, no veo que más pueda hacer, no veo como me compete algo más” P8

A pesar de estos resultados, en el indicador **funcionamiento de la figura orientadora mixta** se evaluó un bajo índice de resistencia a la integración de la orientación educativa como una posición profesional dentro colectivo pedagógico, si bien se declara que la persona orientadora puede aportar mucho, no es imprescindible, por lo que es percibido más como una ayuda circunstancial que como una alternativa que pueda sistematizarse y contribuir al perfeccionamiento de las estrategias de acompañamiento integral como la tutoría y mentoría en sus diversas tipologías.

En este indicador destacó la actitud del estudiantado ante la inserción de procesos de ayuda y acompañamiento especializado, aunque este se encontrase fundamentalmente dirigido a la atención psicopedagógica del proyecto de vida, manifestaron su acuerdo. De igual forma se identificaron expectativas construidas, a pesar de las muestras de recelo asociadas

a temas polémicos y de naturaleza compleja que suscitan cierta resistencia al diálogo abierto y al trabajo formativo, tales como la emigración, la remuneración salarial del profesional, la función del estudiantado como protagonista y el ideal de integralidad que se defiende en la Educación Superior cubana.

Sin embargo, la discusión de los resultados alcanzados previamente (tanto por el sustentante como por otros investigadores cubanos) en cuanto a las características del proyecto de vida de las juventudes cubanas, permitió que se valorara la necesidad de orientación en función de lograr una configuración del proyecto de vida en su carácter deseablemente desarrollador:

La fase 2 estaba pautada para comenzar en marzo de 2020, para lo cual se desarrolló una propuesta de diseño experto la cual sería discutida para su enriquecimiento y transformación en una propuesta colaborativa. Si bien esta fue discutida y se había concretado parcialmente su puesta en marcha, en marzo de 2020 se informó que el curso entraría en pausa debido a la confirmación del virus Covid-19 en el país, por lo cual se detuvo.

Una vez retomado el curso, se valoraron las posibilidades reales para la culminación de la implementación del programa, por lo cual se diseñó un manual de implementación y su digitalización mediante el software educativo Exelearning. El mismo, si bien ofrece menores posibilidades para la interacción y la limita a la comunicación escrita, representó una plataforma para organizar las fases de manera abierta y colaborativa, pues preconiza este tipo de diseño. Para su ejecución el diseño contó con actividades de lectura, consejos, ejercicios didácticos, recomendaciones, bibliografía especializada, espacios para la reflexión y opciones de retroalimentación, todos ellos disponibles para el estudiantado y el profesorado en coherencia con la construcción de la figura orientadora mixta.

Otra fortaleza presentada por esta adaptación forzada, fue la presencia entre las utilidades del manual de dos catálogos de las técnicas propuestas en investigaciones cubanas para el estudio de la orientación educativa como proceso y el proyecto de vida, así como las pertinentes orientaciones para su uso y auto-dosificación. Entre las consecuencias de esta adaptación destacan dos:

- La alteración del balance entre las unidades de análisis diagnóstico-información y reflexión-transformación, un reto fundamental al interno de la disciplina para la trascendencia del enfoque actuarial (Gutiérrez Gómez, 2018), dado que en el diseño original primaba en el programa la reflexión para la transformación, mientras que la unidad información era la menos abordada. En cambio, se priorizó la oferta de

información como recurso, debido a las dificultades que limitaban las bases interactivas de la transformación (sincronización de horarios, dificultades de conectividad, limitación en los recursos interactivos).

- El diseño original tenía en esta fase su sustento en el diseño colaborativo como elemento dinamizador de las vías para la satisfacción de las necesidades de orientación; sin embargo, en la implementación en condiciones de COVID-19, resultó imprescindible brindar mayor peso en la ejecución de la fase 2 al diseño experto, por lo que se ponderó el papel de la persona orientadora en el diseño debido a las dificultades en la coordinación provocadas por el aislamiento y sus consecuencias.
- Otra adaptación incorporada en esta fase fue la propuesta de un sistema de talleres para el perfeccionamiento de la función docente en la atención psicopedagógica la configuración del proyecto de vida desarrollador el cual se insertó en el ciclo del trabajo metodológico del colectivo pedagógico de carrera, alternativa empleada por Ávila Seco et al., (2019). Aunque no se coincide con la concepción de orientación educativa que defienden las autoras, se reconoce el valor procedimental de su propuesta.

La intención original era desarrollar este proceso mediante la formación de posgrado, coincidiendo con otros autores que han preponderado esta vía para la capacitación del colectivo docente (Garbizo Flores et al., 2021), lo cual a la postre no fue posible debido a las condiciones vigentes en ese momento.

De la misma forma, la vía para perfeccionar la participación activa del alumnado en la atención psicopedagógica de la configuración de proyectos de vida desarrolladores sufrió cambios, pues resultó difícil coordinar una valoración interactiva inicial de cara al diseño colaborativo que permitiese seguir la lógica trazada para esta fase. En consecuencia, se desarrolló una propuesta de sistema de talleres de orientación con una estructura basada en secciones y con un desarrollo guiado por ejes temáticos desde las esferas del proyecto de vida que se nutrió del diagnóstico y presentación de resultados realizado en la fase 1, alternativa empleada en el país (del Pino et al., 2011).

La estructura final quedó establecida en dos direcciones, una fue asociada a la formación continua y el trabajo metodológico del profesorado con énfasis en la atención psicopedagógica de la CPVD. La otra estuvo dirigida a la formación integral de la personalidad del alumnado,

con énfasis en la atención psicopedagógica de la configuración del proyecto de vida desarrollador como propuesta base de la función de la persona orientadora profesional.

Para la ejecución de la fase 3, concluido el diseño colaborativo y experto, se tomó la decisión de continuar con la implementación del programa era la utilización de dos de las vías que estaban siendo empleadas para el desarrollo del proceso docente educativo: Plataforma Moodle y WhatsApp. Es necesario destacar que, debido a cuestiones determinadas multifactorialmente, no se pudo contar con herramientas como Google Meet o Zoom, por lo que esta innovación fue necesaria.

Ello significó un momento de reflexión y transformación singular, pues si bien la evidencia sobre estas vías (y otras posibles) sugiere que pueden emplearse como un espacio de mediación pedagógica en el marco de procesos de orientación educativa más o menos específicos y que facilitan la orientación (no profesional) entre pares (Lafaurie-Molina et al., 2018) es necesario continuar profundizando para recabar los datos suficientes que permitan instituir de manera fundamentada el desarrollo de la orientación educativa como proceso basado fundamentalmente en el uso de TIC. Las principales dificultades encontradas durante esta fase fueron:

- Limitadas posibilidades para la evaluación del clima sociopsicológico en la orientación grupal y estado general (afectivo, cognitivo y comportamental) en la individual, provocadas por la interacción virtual basada principalmente en textos o llamadas.
- Limitaciones relacionadas con la conexión sincronizada para la coordinación del alumnado y el equipo docente, por lo que la comunicación y la interacción como vía para promover transformaciones, se vieron afectadas.
- La adaptación del sistema de talleres de orientación a “formato de papel” para la auto-dosificación, aunque representó una ventaja por la facilidad de acceso, originó una representación similar a la de las guías didácticas y otros materiales digitales empleados en la continuidad del proceso docente educativo, lo cual coartó su desarrollo en todo el alumnado.
- Similar fenómeno se apreció con la propuesta para el mejoramiento de la función del colectivo docente, pues a pesar de la estructura amena e interactiva, estos manifestaron, inicialmente, que no se integraba bien a la realización de las tareas (docentes y extra-docentes) en condiciones de pandemia y podía obstaculizar la realización de sus funciones

Las principales transformaciones, las cuales deben ser entendidas en su doble naturaleza de logros/ potencialidades, fueron:

- Uso de las ofertas por parte del alumnado; se realizó la orientación en las áreas profesional, personal y para el aprendizaje (escolar) fueron las más trabajadas, si bien la orientación psicológica especializada y familiar también fueron necesarias. Ello constituyó un beneficio esencial pues esta especialización no puede lograrse en los procesos de ayuda y acompañamiento ofrecidos por el equipo de docentes desde su función orientadora y tutorial, ni está sujeto a la intervención de factores externos a la carrera (gabinetes u otros centros).
- La participación, aunque inestable, constituyó una fortaleza progresivamente y permitió el debate reflexivo, la identificación de problemáticas y ejecución parcial de las transformaciones pertinentes.
- Se realizaron múltiples acciones dirigidas a la promoción del bienestar general en pandemia, cuyo principal aporte fue un mayor grado de conocimiento de las medidas para promover el bienestar humano en estas condiciones y su integración al funcionamiento de la carrera.
- Se realizaron procesos de mediación ante situaciones de conflicto y recomendaciones para la atención psicopedagógica del proyecto de vida “en vivo”, de manera que se emplearon recursos tecnológicos in situ ante situaciones demandantes.
- La asesoría/consulta al colectivo pedagógico se instauró como un proceso sistemático y de alto grado de aceptación, por su abordaje de necesidades diagnosticadas y emergentes de forma dinámica e integrada al funcionamiento y cultura propios de la carrera.

Además, se constataron otras fortalezas denominadas, por las personas autoras de este artículo, transformaciones extra-programáticas, pues si bien la integración del proyecto de vida como una categoría propia del proceso formativo y su atención psicopedagógica integral el eje central para potenciar el desarrollo integral de la personalidad del estudiantado, la inserción de la orientación educativa profesional y su coordinación en el marco de la FOM propició superar este marco. Los servicios ofertados trascendieron al proyecto de vida y se abordaron complejas temáticas emergentes como: el duelo, el afrontamiento personal y familiar en condiciones de pandemia, la necesidad de orientación psicológica y asesoría personal a miembros del colectivo docente, así como la mediación de las diferencias cosmovisivas en la relación intrageneracional, entre otros.

Estas transformaciones se realizaron progresivamente desde el proceso comunicativo y la cultura organizacional de la carrera, con atención a necesidades, procesos habituales y nuevos, códigos compartidos, historia de la carrera, entre otros. Ello permitió la superación parcial de los modelos basados en el binomio servicios/consulta porque la persona orientadora profesional no constituye un factor externo que irrumpe en el curso habitual del proceso formativo para responder a una demanda, sino que se encuentra integrada al mismo, lo que a la postre se traduce en una atención contextualizada del bienestar humano como meta final.

Las fases 4 y 5 se vieron igualmente afectadas por las condiciones provocadas por la pandemia. Además, la estabilización de las transformaciones y cambios promovidos fueron difíciles de evaluar, máxime si se considera el carácter innovador de la propuesta en el contexto cubano. La insuficiente presencia de antecedentes dificulta realizar valoraciones comparativas en lo referido a la presencia de la persona orientadora profesional como posición integrada y la atención psicopedagógica desde una perspectiva compleja que atienda lo temporal (pasado-presente-futuro), todas las esferas donde se expresan sus contenidos sociopsicológicos y su concreción mediante comportamientos seriados, así como las transformaciones formativas necesarias y función orientadora (no profesional) del alumnado.

La evaluación de progreso se evidenció en los logros alcanzados y su incorporación al acervo comportamental de las personas participantes, la aparición de nuevos códigos comunicativos, las transformaciones estables en procesos ya presentes y aparición de nuevos procesos (o modificación de los anteriores) en la atención psicopedagógica del proyecto de vida. La principal evidencia fue la inclusión del proyecto de vida y el deseable carácter desarrollador de su configuración como una categoría que regula el proceso formativo de la carrera, cuestión que al dar inicio a la implementación del programa no trascendía de la mención como una cuestión formal y sin un profundo fundamento científico.

“Ahora sé que no solo se trata de tener metas, sino saber cómo las voy a cumplir, qué relación tienen entre ellas y tal, y me queda claro que no son solo las académicas, todas, o sea, que tengo más claro quién soy y a dónde voy” E6

“Ver lo que he logrado como tutora y que estemos tan cerca de rebasar la tradicional vertiente académica me satisface muchísimo, además, el esfuerzo de los estudiantes para ayudar a otros no solo es encomiable, sino que tenemos que normalizarlo, creo que los tutores pares van a facilitar mucho lo que hacemos hoy y haremos mañana para la formación integral” P8

La evaluación de proceso, marcada por la ausencia de un evaluador externo, se realizó mediante la valoración del criterio autorreferencial de las personas profesional en orientación (Suárez y del Toro, 2016), las respuestas, productos de la actividad y autoevaluación de los participantes (desde la acción orientadora de la FOM) y las estrategias mencionadas en el apartado 3.4. En cada sesión de trabajo (sistema de talleres, orientación individual-grupal, actividades virtuales) se realizó de forma planificada esta evaluación, lo que permitió construir progresivamente un mapa transeccional y longitudinal del proceso de implementación, lo cual propició, además, la evaluación desde lo personal.

La sistematización se vio afectada igualmente, de manera que la comunicación de resultados y la retroalimentación se vieron dificultados. Sin embargo, el perfeccionamiento del manual, la implementación y adelanto de la mentoría y la tutoría, así como la familiarización de la persona orientadora profesional como miembro de la carrera, constituyen potencialidades entendidas desde la relación teoría-práctica orientadora y las posibilidades de continuación de la investigación.

4.1 Valoración integral del estudio de caso. Análisis integrador de acuerdo con los indicadores

Al culminar la implementación del programa se realizó una evaluación formativa y sumativa, para arribar a conclusiones sobre la implementación del programa, su aplicabilidad, cumplimiento de objetivos e impacto en la realidad formativa, a partir de las transformaciones ocurridas.

En cuanto a **las tendencias de configuración del proyecto de vida y su relación con el proceso formativo**, se evidenciaron transformaciones en lo referido a la representación integrada de este, tanto en la consciencia como su realización en las actividades y la vida cotidiana. El alumnado logró definir qué es el proyecto de vida, identificaron las características de sus proyectos individuales y los de sus coetáneos. A su vez, se apreció un vínculo más claro entre lo que plantean querer, sus metas, características personales, valoración de sus posibilidades, etc., con respecto al comportamiento en función de concretar el proyecto de vida y facilitar de forma activa los cambios en el proceso formativo para ello necesarios.

Se apreciaron cambios en la relación identidad personal-profesional-social, si bien no los esperados, pues el estudiantado no logra establecer nexos estables entre la identidad personal, el conocimiento de sí mismos y el modelo de profesional. Aun así, los resultados apuntan a una comprensión más profunda de la estructura general del proceso formativo; las

metas, aspiraciones y planes futuros se revitalizaron debido a una mejor comprensión de la carrera y pasaron a formar parte con mayor claridad de los procesos sustantivos.

Asumir la posición de persona más preparado en una relación de ayuda (en los procesos de tutoría y mentoría) potenció la maduración personal-grupal del estudiantado, así como les permitió ofrecer a la carrera productos de su actividad orientadora (testimonios, materiales audiovisuales, textos, etc.). Así, del proceso de atención psicopedagógica para la configuración del proyecto de vida desarrollador se benefició no solo el colectivo pedagógico de carrera, sino también estudiantes de otros grupos y futuros ingresos de la carrera.

Se fortalecieron las relaciones discursivas entre los contenidos psicológicos de las esferas vitales, el cambio comportamental en las esferas de realización quedó mediado por situaciones propias de las medidas sanitarias como el aislamiento y el tenso estado general del país por lo que el grado de realización y las direcciones de desarrollo fueron de difícil evaluación.

En cuanto a **la configuración del proyecto de vida como objetivo/contenido formativo y proceso pedagógico estructurante de su atención psicopedagógica**, las transformaciones se producen en dos direcciones fundamentales.

En el estudiantado:

- El proyecto de vida como objetivo se integró progresivamente en los procesos sustantivos, con mayor énfasis en el PDE, debido a las condiciones imperantes; sin embargo, se apreciaron condiciones para el fortalecimiento de la relación proyecto de vida-investigación-extensión en condiciones de normalidad y presencialidad.
- En cuanto a los procesos, se insertaron tanto la tutoría entre pares como la mentoría inter-años, limitadas a la planeación, en el sistema de talleres de orientación se asumieron como una tarea al interno de las secciones y se generaron productos para legar a las siguientes generaciones de profesionales de la carrera.

En el colectivo docente:

- Se favoreció un mayor dominio del constructo proyecto de vida y su asunción como categoría, se profundizó en su manejo como parte de la función orientadora y tutorial docente, aunque prevalecen el proyecto educativo y el trabajo educativo como vías para asumir la categoría, por lo que resulta necesario abordar con mayor profundidad la instrucción y la promoción del desarrollo integral de la persona desde lo curricular y en la práctica pre-profesional.

- De igual manera sucede con los procesos sustantivos, pues la integración de la categoría proyecto de vida al diseño de los procesos de investigación y extensión constituye una necesidad todavía insatisfecha. Como potencialidad se encuentra la inclusión del plan de acción tutorial como herramienta para la transformación de la tutoría académica en integral. Si bien existieron reservas sobre la tutoría personal, estas fueron resueltas mediante orientación individual, consulta/asesoramiento y el acompañamiento al trabajo metodológico.

En cuanto a **los fundamentos de la atención psicopedagógica de la configuración del proyecto de vida**, se considera que el proyecto de vida se integra como categoría del proceso formativo de la carrera (dimensiones pedagógica y sociológica) y que su configuración, tanto interna como externa, se mueve hacia el deseable carácter desarrollador. No obstante, es necesario continuar perfeccionando la atención psicopedagógica y su estabilización en la praxis mediante la sistematización.

En cuanto al **funcionamiento de la FOM**, todavía se necesita mayor precisión en cuanto a las responsabilidades, las funciones y los límites de las personas implicadas, si bien la integración al colectivo pedagógico del papel de la persona orientadora profesional y la puesta en marcha de las plataformas para la ayuda y el acompañamiento fueron procesos vivenciados positivamente.

En cuanto a **la satisfacción del estudiantado y su valoración integral de la tipología** los resultados fueron positivos, pues el favorecimiento de la elaboración consciente, la transformación y la concreción de la configuración del proyecto de vida representaron un cambio sustancial respecto a la anterior aproximación a su proyección de vida futura, las narrativas y trayectorias formativas previas. Además, valoran como positiva la integración del proyecto de vida (como categoría y objetivo) a su proceso formativo, pues esta brinda el andamiaje necesario para la jerarquización de metas y autogestión de la formación.

Por último, **el análisis del indicador potencialidades e insuficiencias para la sistematización y posibles modificaciones** sugiere la necesidad de profundizar y transformar la representación social del colectivo docente en la Educación Superior, integrar el trabajo metodológico y la formación posgraduada, profundizar en las posibilidades de crear un currículo de orientación educativa y en el perfeccionamiento de la función orientadora y tutorial al interno de los procesos sustantivos de la carrera.

5. Conclusiones

Con la implementación del programa se favoreció la integración de la orientación educativa a la atención psicopedagógica para la configuración del proyecto de vida realizado en la carrera. Ello se evidenció en el trabajo conjunto ente la persona orientadora profesional, el colectivo docente y el estudiantado.

Se fortaleció la relación entre los objetivos del modelo formativo, del profesional propio de la carrera y las formas concretas de expresión de la configuración del proyecto de vida desarrollador (metas, planes, objetivos, etc.). La valoración general de los resultados permitió identificar proyectos con tendencia al realismo, la autonomía y la búsqueda de la coherencia entre factores internos y externos.

Se valoró, además, que los conceptos propuestos representan una oportunidad para el desarrollo en la praxis de la orientación educativa universitaria. A pesar de ello, se recomienda realizar investigaciones basadas en la vía hipotético-deductiva para fundamentar su generalización a otros contextos, lo cual constituye la principal limitación del estudio.

En general, se concluye que los proyectos de vida se mueven de la tipología evolutivo-involutivo a desarrollador en su configuración interna (dimensión psicológica de la categoría pedagógica), pues todavía se podían apreciar evidencias de desajuste entre contenidos y comportamientos. Sin embargo, se aprecia desarrollo y los conflictos son asumidos como base de procesos reflexivos y crítico-transformadores. La temporalidad en la construcción narrativa del proyecto de vida se aprecia con un mayor grado de elaboración consciente y una mayor adecuación en la relación pasado-presente-futuro con respecto al estado inicial.

A pesar de las transformaciones alcanzadas, constituye una necesidad la implementación del programa en la modalidad presencial. El constructo proyecto de vida incorporado al proceso formativo de la carrera constituye un soporte fundamental para la formación integral. No obstante, su manejo categorial no debe producirse desde aproximaciones verticalistas, mecanicistas y parciales, sino desde la integración de las estrategias de acompañamiento.

Referencias

Alfonso, Ibette. (2014). *Concepción de orientación educativa universitaria integradora de los procesos sustantivos para estudiantes de primer y segundo año de carreras de ingeniería* (Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría", La Habana, Cuba. <https://bit.ly/3szkx2a>

- Ávila Seco, Yamilet., Aranda Cintra, Belkis., Paz Domínguez, Irela. y Durán Rengifo, Delfina. (2019). Metodología para la formación de competencias sobre orientación educativa en docentes de las carreras de tecnología de la salud. *MEDISAN*, 23(6), 1114-1127. <http://www.medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/2492>
- Cabrera de la Rosa, Fidel., Apa Terrero, Yohandra. y Escobar Reyes, Antonio. (2020). La orientación educativa y los presupuestos de la función orientadora de profesionales de la educación. *Revista Atalante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://bit.ly/3W9mqjQ>
- Castro Miranda, Greccy., Peña Ramírez, Yannet. y Ochoa Brito, María. (2017). Orientación y comunicación. Retos y vínculo necesario en la labor del profesional de pedagogía psicología. *Boletín Virtual*, 6(5), 42-51. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/259/0>
- Creswell, John. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- D` Angelo, Ovidio. (1994). *Modelo integrativo de los proyectos de vida*. La Habana: Editorial Academia. Provida.
- De la Garza, Enrique. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. Ciudad de México: Editorial Gedisa.
- de la Oliva, David., Tobón, Sergio., Pérez Sánchez, Ana., Romero, Joel. y Escamillas Posadas, Karla. (2019). Evaluación del modelo educativo constructivista de orientación educativa e intervención psicopedagógica desde el enfoque socioformativo. *Educar*, 55(2), 561-576. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.772>
- del Pino, Jorge L., García, Aurora., Cuenca, Yamila., Pérez, Roberto. y Arzuaga, Mysleidis. (2011). *Orientación educativa y proyectos de vida: hacia una formación personalizada del profesional de la educación*. La Habana, Cuba: Sello editor Educación Cubana. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3NcKgak>
- del Río Marichal, Solvey. y Cuenca Arbella, Yamila. (2019). Modelo pedagógico del proyecto de vida profesional para estudiantes de Medicina. *Correo Científico Médico de Holguín*, 23(2), 394-406. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1560-43812019000200394
- del Río-Marichal, Solvey., Cuenca-Arbella, Yamila., Pérez-Ballester, Omar. y Ochoa-Benítez, Noreys. (2019). Peculiaridades del proyecto de vida profesional en estudiantes de la carrera Medicina. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 44(3). <http://revzoilomarinaldo.sld.cu/index.php/zmv/article/view/1817>
- del-Río-Marichal, Solvey y Cuenca-Arbella, Yamila. (2021). Fortalezas de la carrera Medicina para la formación del proyecto de vida profesional en tiempos de COVID-19. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 46(4). <http://revzoilomarinaldo.sld.cu/index.php/zmv/article/view/2796>

- Echeverría, Benito. y Martínez Clares, Pilar. (2015). Luces entre sombras de la Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 1-13. <https://doi.org/10.35195/ob.v11i2.769>
- Garbizo Flores, Noraida., Ordaz Hernández, Mayra. y Lezcano Gil, Alba. (2018). Estrategia de trabajo educativo con jóvenes universitarios. Una propuesta innovadora en la formación de profesionales en Cuba. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 99-114. doi <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734ngarbizo7>
- Garbizo Flores, Noraida., Ordaz Hernández, Mayra. y Lezcano Gil, Alba. (2021). Capacitación al profesor universitario para la labor educativa, a través de la orientación psicopedagógica y el proyecto de vida profesional. *Revista Didasc@lia*, 12(5), 210-223. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/download/1275/1226>
- Garbizo Flores, Noraida., Ordaz Hernández, Mayra. y Santana Ges, Iracelys. (2014). El trabajo Educativo y el Proyecto de Vida Profesional del estudiante universitario. Una relación necesaria en la Educación Superior. *Revista Mendive*, 12(3), 1-6. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/712>
- García Acevedo, Yanetsy. y Fuentes Sánchez, Maxleni. (2018). Estrategia pedagógica para la reafirmación profesional. *Transformación*, 14(1), 133-146. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v14n1/trf12118.pdf>
- González-Benito, Ana. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Gutiérrez Gómez, Rubén. (2018). Orientación educativa, mercado laboral y globalización: perspectivas de empleo de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma del Estado de México a los jóvenes universitarios. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16). <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.364>
- Hays, Danica. y Singh, Anneliese. (2012). *Cualitative inquiry in clinical and educational settings*. New York, NY: The Guilford Press.
- Hernández Sampieri, Roberto. y Mendoza Torres, Christian. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lafaurie-Molina, Andrea., Sinning-Ordoñez, Paola. y Valencia-Cobos, Jorge. (2018). WhatsApp y Facebook como mediación pedagógica en procesos de Orientación Socio Ocupacional. *Educación y Educadores*, 21(2), 179-199. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.1>
- Mayet Wilson, Mirta. (2012). *El proyecto de vida profesional en la formación inicial del profesor*. (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García", Departamento Psicología-Pedagogía, Santiago de Cuba, Cuba.

- Mayet-Wilson, Mirta., Oliva-Feria, Ada. y Aulet-Álvarez, Omar. (2020). La promoción y educación para la salud en estudiantes universitarios: Una mirada desde el proyecto de vida. *Santiago*(152), 324-328. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5175>
- Peña Ramírez, Yannet., Castro Miranda, Greccy., Gamboa Graus, Michel. y Toranzo Castro, Neiset. (2017). La función orientadora. Impacto en la formación inicial del profesional de la educación en las universidades cubanas. *Cognosis*, 2(4), 33-55. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/download/1084/917/>
- Pérez Egües, Miguel., Torres Zerquera, Leticia. y López Rodríguez del Rey, María. (2021). Virtualización del servicio de orientación del gabinete. *Revista Conrado*, 17(83), 142-152. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2069>
- Pérez Gamboa, Alfredo. Echerri Garcés, Danny. y García Acevedo, Yanetsy. (2021). Proyecto de vida como categoría de la pedagogía de la Educación Superior: aproximaciones a una teoría fundamentada. *Transformación*, 17(3), 411-427. <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/e3540>
- Pérez Gamboa, Alfredo., García Acevedo, Yanetsy. y García Batán, Jorge. (2020). Orientación educativa y proceso formativo universitario: sistematización teóricofáctica de los presupuestos para su implementación. *Opuntia Brava*, 12(2), 142-156. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/opbrv12&div=54&id=&page=>
- Pérez Gamboa, Alfredo., García Acevedo, Yanetsy. y García Batán, Jorge. (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>
- Rodríguez, Gregorio., Gil, Javier. y García, Eduardo. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. Santiago de Cuba, Cuba: Prograf.
- Ruiz Martínez, Michel., García Puerto, Alina. y Hurtado Milián, María. (2014). La orientación educativa como vía para la promoción y educación para la salud en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cienfuegos. Retos y perspectivas. *Revista Conrado*, 10(43), 123-130. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/208>
- Sánchez Cuevas, Mariano., y Fonz Cabrera, María. (2021). *Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios*. Puebla: UPAEP.
- Stake, Robert. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2da ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Suárez, Clara. y del Toro, María. (2016). La orientación educativa en la formación docente. En G. Villalón, M. Esteva, C. Suárez, M. del Toro, R. Venet, A. Gell, y H. Guilarte, *Enfoques actuales sobre la formación del maestro en Cuba* (2da ed., pp. 19-30). Santiago de Cuba: Ediciones Catedra.

- Torres Guevara, Nolvys., Carpio Camacho, Adilen. y Echevarría Gómez, María. (2022). Modelo para la gestión de la orientación educativa y profesional en Cuba desde la universidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(2), 1-29. <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>
- Torres, Ana. y Torres, Yannia. (2018). El conocimiento de sí mismo en estudiantes universitarios, su formación desde el gabinete de orientación. *Opuntia Brava*, 10(1), 25-33. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/50>
- Vélaz de Medrano, Consuelo. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Malaga: Aljibe.

Anexo 1 Fases, objetivos y principales logros

Fases	Objetivos	Logros
1- Evaluación- diagnóstico y sensibilización	<p>Caracterizar el estado actual de la configuración del proyecto de vida y los procesos que tributan a su atención psicopedagógica.</p> <p>Facilitar la implementación del programa mediante la sensibilización de las personas implicadas.</p>	<p>Se evaluó el grado de desarrollo actual de la configuración del proyecto de vida, así como de los procesos desde los cuales se produce su atención psicopedagógica. El proceso de sensibilización permitió informar la estructura general, los roles y beneficiarios de su implementación. Constituyó el primer acercamiento a la conformación de la FOM</p>
2- Diseño conjunto del programa	<p>Valorar los resultados de la fase 1 y sus implicaciones para la mixtura de los diseños experto y colaborativo.</p> <p>Elaborar el diseño conjunto del programa.</p>	<p>Se valoró de forma contextualizada los requisitos a cumplir en la implementación del programa para la satisfacción del sistema de necesidades diagnosticado.</p> <p>Se diseñaron las ayudas profesionales y no profesionales, así como pautaron las funciones de los participantes. Se diseñaron los ejes temáticos desde los cuales se dinamizó el proceso de ayuda y acompañamiento.</p> <p>Se logró la concientización y operacionalización inicial de la función orientadora de docentes y estudiantes.</p>
3- Implementación del programa	<p>Implementar el sistema de ayudas y transformaciones generadas.</p> <p>Ejecutar el proceso de trabajo metodológico dirigido a la superación del colectivo pedagógico de carrera en la formación para la configuración de proyectos de vida desarrolladores.</p> <p>Desarrollar el sistema de talleres dirigido a potenciar la configuración del proyecto de vida desarrollador</p>	<p>Se establecieron las bases de un proceso de consulta y asesoramiento sistemático e integrado al funcionamiento de la carrera.</p> <p>Se apreció en el colectivo docente un adecuado dominio categorial del constructo proyecto de vida, así como las funciones y las acciones que le corresponden en su atención psicopedagógica.</p> <p>Se apreció en el estudiantado una mayor elaboración consciente, organización de metas y recursos para cumplirlas en todas las esferas, con mayor énfasis en las transformaciones necesarias para contribuir activamente a la formación integral.</p>

<p>4- Evaluación del programa.</p>	<p>Constatar las transformaciones acaecidas como resultado de la implementación del programa tanto en los participantes como en los procesos desde los cuales se produce la atención psicopedagógica para la configuración de proyectos de vida desarrolladores.</p>	<p>Se constató que la atención psicopedagógica diseñada y conducida desde la FOM, proceso pobremente articulado previo a la implementación, favorece la configuración de proyectos de vida desarrolladores a partir de la integración del proceso de orientación educativa al proceso de formación en la carrera.</p>
<p>5- Sistematización del programa</p>	<p>Atenuar el carácter finito de la implementación del programa. Dinamizar el reinicio del programa mediante su rediseño.</p>	<p>Se incorporaron al manual de implementación correcciones conceptuales, actividades, evidencias de la implementación, se perfeccionó su digitalización mediante el software educativo exelearning y se clarificaron las precisiones para futuras implementaciones.</p>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

